

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

С е р и я
«Историко-педагогическое знание»
Выпуск 143

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И УЧЕНИЯ,
ПРАКТИКИ И ИНСТИТУТЫ ОБРАЗОВАНИЯ
В ИСТОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА
И В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Монография

Под редакцией
Г. Б. Корнетова

Москва
АСОУ
2022

УДК 37.01 (09)

ББК 74.03

П 24

Авторы:

Е. Н. Астафьева (введение, гл. 29; приложение 1), Н. А. Асташова (гл. 19), Н. Б. Баранникова (гл. 16), Б. М. Бим-Бад (гл. 10), С. В. Бобрышев (гл. 2), Н. О. Болдышева (гл. 30, в соавт.), Л. В. Быкасова (гл. 24, в соавт.), Е. А. Ефимова (гл. 22), Л. Э. Заварзина (гл. 17), О. Ю. Колпачева (гл. 8), Г. Б. Корнетов (гл. 1; 4; 34; заключение), Е. Г. Корнетова (гл. 11), А. А. Лубский (гл. 27; 28; 30, в соавт.), М. А. Лукацкий (гл. 25), М. И. Макаров (гл. 32), С. В. Несына (гл. 31), С. М. Осипенков (гл. 18, в соавт.), И. В. Осипенкова (гл. 18, в соавт.), Л. Ю. Панина (гл. 23), Ю. В. Першина (гл. 26), В. В. Подберезный (гл. 24, в соавт.), М. А. Полякова (гл. 5; 6), О. Г. Прикот (гл. 33), Е. Ю. Рогачева (гл. 12), А. А. Романов (приложение 2), С. А. Севенюк (гл. 15), Н. В. Семенова (гл. 20; 21), А. В. Хуторской (гл. 3), Т. В. Челпаченко (гл. 9, в соавт.), И. С. Шакарова (гл. 32, в соавт.), Д. М. Шахторина (гл. 9, в соавт.), А. Н. Шевелев (гл. 14), Н. П. Юдина (гл. 7), Н. Р. Яковлева (гл. 13)

*Печатается по решению
ученого совета Академии социального управления*

Педагогические идеи и учения, практики и институты образования в истории человеческого общества и в современном мире : монография / под ред. Г. Б. Корнетова ; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. – Москва : АСОУ, 2022. – 436, [4] с. – (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 143).

ISBN 978-5-91543-329-7

Монография подготовлена в формате IX Национального форума российских историков педагогики. В книге представлены новейшие результаты исследования истории, теории и практики образования, рассматриваются актуальные проблемы изучения педагогического прошлого и настоящего в России и мире.

Научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, студентам, магистрантам, аспирантам, соискателям направлений педагогической подготовки, слушателям системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников системы образования, учителям, воспитателям, менеджерам образовательных организаций.

УДК 37.01 (09)
ББК 74.03

ISBN 978-5-91543-329-7

© Корнетов Г. Б., ред., 2022
© АСОУ, 2022

О Г Л А В Л Е Н И Е

Серия «Историко-педагогическое знание»	5
<i>Предисловие.</i> IX Национальный форум российских историков педагогики	15
<i>Введение.</i> Осмысление познавательного потенциала истории педагогики в современных исследованиях отечественных авторов	17
<i>Глава 1.</i> В поисках антропологического фундамента образования	30
<i>Глава 2.</i> Изучение теорий и концепций в контексте эволюции педагогического знания	88
<i>Глава 3.</i> Палеопедагогика: образование у древних людей	98
<i>Глава 4.</i> Вербальное обучение в контексте педагогических идей Сократа и Платона	108
<i>Глава 5.</i> Педагогические воззрения Эразма Роттердамского	122
<i>Глава 6.</i> Женское образование в XVI веке: гуманистический и протестантский подходы	128
<i>Глава 7.</i> Ценности отечественной педагогики донаучного периода	136
<i>Глава 8.</i> Педагогические идеи Екатерины II и развитие образования в России в последней трети XVIII века	147
<i>Глава 9.</i> Институт губернерства в России на рубеже XVIII–XIX веков	152
<i>Глава 10.</i> Г. В. Ф. Гегель как теоретик и практик образования	157
<i>Глава 11.</i> Педагогическая мысль Франции: К. А. Гельвеций, А. К. Сен-Симон, Э. Дюркгейм	163
<i>Глава 12.</i> Реформаторы образования Джейн Аддамс и Джон Дьюи ...	174
<i>Глава 13.</i> «Виннетка-план»: территория прогрессивного образования в исследованиях российских ученых	202
<i>Глава 14.</i> Учительство дореволюционного Петербурга (XVIII – начало XX века)	213
<i>Глава 15.</i> К. Д. Ушинский о труде и его роли в развитии и воспитании личности человека	232
<i>Глава 16.</i> О национальном самоопределении отечественной педагогики на рубеже XIX–XX веков	237
<i>Глава 17.</i> П. Ф. Каптерев о типах детей в произведениях Ф. М. Достоевского	251
<i>Глава 18.</i> Сотрудничество учителя и учащегося в педагогическом наследии В. П. Вахтерова	262
<i>Глава 19.</i> И. А. Ильин о духовных основах педагогической деятельности	267
<i>Глава 20.</i> Общественные и педагогические предпосылки развития теории и практики социального воспитания в отечественной педагогике (1920–30-е годы)	271

<i>Глава 21. Базовые начала детской общественной организации: историко-педагогический аспект</i>	279
<i>Глава 22. Комсомольская мобилизация на пионерскую работу</i>	287
<i>Глава 23. История журнала «Советская педагогика»</i>	293
<i>Глава 24. Философские основания развития педагогической терминологии</i>	299
<i>Глава 25. Экзистенциализм, феноменология, персонализм как философские ориентиры педагогической науки</i>	305
<i>Глава 26. Отражение современных тенденций развития образования в работах западных исследователей</i>	318
<i>Глава 27. Проблема педагогики поддержки в современной отечественной науке</i>	323
<i>Глава 28. Проблема соотношения образовательной среды и образовательного пространства в современной отечественной педагогике</i>	340
<i>Глава 29. Современные интерпретации педагогики ненасилия</i>	350
<i>Глава 30. Адаптация молодых учителей в школах Московской области</i>	360
<i>Глава 31. Педагогика индивидуальности студента</i>	371
<i>Глава 32. Дополнительное профессиональное образование врачей в России в начале III тысячелетия</i>	380
<i>Глава 33. Проектное управление в контексте реализации национального проекта «Образование» (2018–2019 годы)</i>	385
<i>Глава 34. Некоторые перспективы развития образования в современных условиях</i>	391
<i>Заключение. Педагогическое наследие прошлого как источник формирования педагогической культуры работников сферы образования</i>	398
П р и л о ж е н и е 1. XVII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования»	418
П р и л о ж е н и е 2. К 80-летию Б. М. Бим-Бада	425
Авторы	435

Серия
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ

Серия «Историко-педагогическое знание» основана в Академии социального управления в 2005 году.

Цель серии – содействовать актуализации педагогического наследия прошлого, утверждению понимания неразрывного единства исторического и теоретического знания в педагогике, развитию историко-педагогических исследований, совершенствованию преподавания педагогических дисциплин.

Серия адресована научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, студентам, магистрантам, аспирантам и докторантам педагогических направлений подготовки, слушателям системы дополнительного педагогического образования, всем, кто интересуется проблемами истории образования и педагогической мысли.

Автор и руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор, Почетный работник науки и техники РФ *Г. Б. Корнетов*.

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

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

Выпуск 3. Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ; Тверь: Золотая буква, 2006.

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

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

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

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

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

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

Выпуск 10. *Полякова М. А.* Педагогика Мартина Лютера: монография / под ред. и с предисл. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ; Калуга: Эйдос, 2008.

Выпуск 11. *Корнетов Г. Б.* Педагогика: теория и история: учебное пособие. 2-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2008. [Гриф УМО].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выпуск 26. История педагогики (материалы к учебному курсу): учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2009.

Выпуск 27. *Корнетов Г. Б.* От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: учебное пособие. М.: АСОУ, 2010. [Гриф УМО].

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

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

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

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

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

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

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

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

Выпуск 36. Исходя из ребенка: антология гуманистической педагогики второй половины XIX–XX века: учебное пособие / сост. и автор вступ. ст. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2011.

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

Выпуск 38. *Корнетов Г. Б.* История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие. М.: АСОУ, 2011. [Гриф УМО].

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

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

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

Выпуск 42. Традиции и новации в истории педагогической культуры: монография. В 2 т. Т. 1. Методология и теория истории педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2011.

Выпуск 43. Традиции и новации в истории педагогической культуры: монография. В 2 т. Т. 2. История зарубежной и отечественной истории педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2011.

Выпуск 44. *Шацкий С. Т.* Школа для детей или дети для школы: избранные педагогические произведения: в 2 т. / сост. Н. Б. Баранникова; под ред. А. И. Салова. М.: АСОУ, 2011. Т. 1.

Выпуск 45. *Шацкий С. Т.* Школа для детей или дети для школы: избранные педагогические произведения: в 2 т. / сост. Н. Б. Баранникова; под ред. А. И. Салова. М.: АСОУ, 2011. Т. 2.

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

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

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

Выпуск 49. Историко-педагогический ежегодник. 2012 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2012.

Выпуск 50. *Корнетов Г. Б., Салов А. И., Шевелев А. Н.* Российское учительство: история и современность: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2012.

Выпуск 51. *Корнетов Г. Б.* История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография. М.: АСОУ, 2012.

Выпуск 52. *Макаров М. И.* Развитие провиденциалистской идеи воспитания в гуманистической педагогике (XI – начало XXI века): монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: Экон-информ, 2012.

Выпуск 53. *Макаров М. И.* Провиденциально ориентированное воспитание: история и современность: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: Экон-информ, 2012.

Выпуск 54. *Корнетов Г. Б., Романов А. А., Салов А. И.* Педагогика первой трети XX века: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2012.

Выпуск 55. *Астафьева Е. Н., Баранникова Н. Б., Корнетов Г. Б., Салов А. И.* Зарубежная и отечественная педагогика второй половины XIX – середины XX века: монография. М.: АСОУ, 2012.

Выпуск 56. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики: материалы Восьмой национальной научной конференции. Москва, 14 ноября 2012 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2012.

Выпуск 57. История образования и педагогической мысли: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2012.

Выпуск 58. История теории и практики образования: монография. В 2 т. Т. 1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2012.

Выпуск 59. История теории и практики образования: монография. В 2 т. Т. 2. История образования и педагогической мысли в России / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2012.

Выпуск 60. *Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А.* История педагогики: теоретическое введение: учебное пособие. М.: АСОУ, 2013. [Гриф НМС].

Выпуск 61. Историко-педагогический ежегодник. 2013 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2013.

Выпуск 62. *Корнетов Г. Б.* Теория истории педагогики: монография. М.: АСОУ, 2013.

Выпуск 63. *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М.: АСОУ, 2013.

Выпуск 64. История педагогики сегодня: материалы Первого национального форума российских историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2013.

Выпуск 65. Образовательный потенциал историко-педагогического знания: сб. науч. тр. / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2013.

Выпуск 66. История отечественной педагогики в лицах: педагоги-реформаторы первой трети XX века: учебное пособие / ред.-сост. А. И. Салов. М.: АСОУ, 2013.

Выпуск 67. Педагогическая классика: А. Дистервег, Г. Спенсер: хрестоматия / ред.-сост. Н. Б. Баранникова. М.: АСОУ, 2013.

Выпуск 68. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики: материалы Девятой Международной научной конференции. Москва, 14 ноября 2013 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ. 2013.

Выпуск 69. Педагогическое прошлое в пространстве человеческого общества: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ. 2013.

Выпуск 70. Педагогическое наследие человечества: монография. В 2 т. Т. 1. Всеобщая история образования и педагогической мысли / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2013.

Выпуск 71. Педагогическое наследие человечества: монография. В 2 т. Т. 2. История отечественного образования и педагогической мысли / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2013.

Выпуск 72. *Пичугина В. К.* Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике: монография / науч. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ; Калуга: Ваш ДомЪ, 2014.

Выпуск 73. Источниковедение истории образования и педагогики до-революционной России: учебное пособие / под ред. Э. Д. Днепров, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2014.

Выпуск 74. Историко-педагогический ежегодник. 2014 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2014.

Выпуск 75. Восхождение к истории педагогики: монография. В 2 т. Т. 1. Теория истории педагогики. История педагогики за рубежом / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2014.

Выпуск 76. Восхождение к истории педагогики: монография. В 2 т. Т. 2. История отечественной педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2014.

Выпуск 77. *Макаров М. И.* Добродетельная жизнь как предмет осмысления в педагогических трудах второй половины XIX – начала XX века: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.; Калуга: Ваш домЪ, 2014.

Выпуск 78. Современная российская история педагогики: методология изучения и теоретические подходы: сб. науч. тр. / ред.-сост. А. И. Салов. М.: АСОУ, 2014.

Выпуск 79. История отечественной педагогики: XIX век: хрестоматия / сост. Н. Б. Баранникова. М.: АСОУ, 2014.

Выпуск 80. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: история педагогики как педагогическая и историческая наука: материалы Десятой Международной научной конференции. Москва, 13 ноября 2014 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2014.

Выпуск 81. История педагогической теории и практики: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2014.

Выпуск 82. Историко-педагогический процесс в эволюции человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2014.

Выпуск 83. Учебно-методическое обеспечение изучения истории педагогики в высших учебных заведениях: сб. науч. ст. и учеб.-метод. материалов / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2014.

Выпуск 84. *Корнетов Г. Б.* Постигание истории педагогики: монография. М.: АСОУ, 2014.

Выпуск 85. *Салов А. И., Ильяшенко Е. Г.* Идеи педагогической антропологии и идеалы гуманистического учителя в России (вторая половина XIX – первая треть XX века): монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015.

Выпуск 86. *Астафьева Е. Н., Баранникова Н. Б., Салов А. И.* Познание педагогического прошлого России: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015.

Выпуск 87. *Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А.* История педагогики: теоретическое введение: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСОУ, 2015. [Гриф НМС].

Выпуск 88. Историко-педагогический ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2015.

Выпуск 89. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015.

Выпуск 90. *Корнетов Г. Б.* Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография. М.: АСОУ, 2015.

Выпуск 91. Образование и педагогическая мысль в истории человеческого общества: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015.

Выпуск 92. Исторические пути развития образования и педагогики: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015.

Выпуск 93. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2015.

Выпуск 94. Историко-педагогический ежегодник. 2016 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2016.

Выпуск 95. *Корнетов Г. Б.* Педагогика: теория и история: учебное пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. [Гриф УМО].

Выпуск 96. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016.

Выпуск 97. *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: монография. М.: АСОУ, 2016.

Выпуск 98. Генезис педагогической мысли и педагогической практики в истории человеческой культуры: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016.

Выпуск 99. Теория и практика образования: история и современность: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016.

Выпуск 100. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: материалы Двенадцатой Международной научной конференции. Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2016.

Выпуск 101. *Полякова М. А.* Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. Калуга: Эйдос, 2016.

Выпуск 102. Историко-педагогический ежегодник. 2017 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017.

Выпуск 103. История и современность в педагогической теории и практике: монография / под ред. академика РАО Л. Н. Антоновой. М.: АСОУ, 2017.

Выпуск 104. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2017.

Выпуск 105. *Корнетов Г. Б.* Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем: монография. М.: АСОУ, 2017.

Выпуск 106. *Корнетов Г. Б.* Образование и педагогические учения в истории России: монография. М.: АСОУ, 2017.

Выпуск 107. История, теория и практика общего и профессионального образования: монография / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2017.

Выпуск 108. Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017.

Выпуск 109. История педагогики, воспитания и обучения: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2017.

Выпуск 110. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2017.

Выпуск 111. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институты в истории человеческого общества: материалы Тринадцатой Международной научной конференции. Москва, 16 ноября 2017 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017.

Выпуск 112. Историко-педагогический ежегодник. 2018 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018.

Выпуск 113. *Астафьева Е. Н., Корнетов Г. Б., Салов А. И.* Педагогические феномены прошлого и настоящего: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018.

Выпуск 114. Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2018.

Выпуск 115. *Корнетов Г. Б.* Развитие теории и практики образования: история и современность: монография. М.: АСОУ, 2018.

Выпуск 116. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018. Т. 1.

Выпуск 117. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018. Т. 2.

Выпуск 118. *Корнетов Г. Б.* Историко-теоретическое исследование педагогической реальности: монография. М.: АСОУ, 2018.

Выпуск 119. Педагогическое наследие человечества: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018.

Выпуск 120. История педагогической мысли и практики образования в России и мире: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М., АСОУ, 2018.

Выпуск 121. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования: материалы XIV Международной научной конференции. Москва, 15 ноября 2018 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018.

Выпуск 122. *Корнетов Г. Б.* Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 1917 года: монография. М.: АСОУ, 2019.

Выпуск 123. Историко-педагогический ежегодник. 2019 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2019.

Выпуск 124. *Корнетов Г. Б.* Общая педагогика: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСОУ, 2019. [Гриф УМО].

Выпуск 125. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2019. Т. 1.

Выпуск 126. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2019. Т. 2.

Выпуск 127. *Корнетов Г. Б.* Педагогика: вчера, сегодня, завтра: монография. М.: АСОУ, 2019.

Выпуск 128. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: инновации в истории педагогики и современном образовании: материалы XV Международной научной конференции. Москва, 14 ноября 2019 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2019.

Выпуск 129. Педагогические инновации и традиции в истории, теории и практике образования: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2019.

Выпуск 130. Традиции и инновации в истории и теории педагогики: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2019.

Выпуск 131. *Корнетов Г. Б.* Образование человека в контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса: монография. М.: АСОУ, 2020.

Выпуск 132. Историко-педагогический ежегодник. 2020 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2020.

Выпуск 133. *Корнетов Г. Б.* История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие и прак-

тикум для академического бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. В 2 ч. Ч. 1. С древнейших времен до конца XVIII в. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСОУ, 2020. [Гриф УМО].

Выпуск 134. *Корнетов Г. Б.* История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие и практикум для академического бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. В 2 ч. Ч. 2. XIX–XX вв. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСОУ, 2020. [Гриф УМО].

Выпуск 135. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Образование в социокультурном пространстве развивающегося общества: материалы XVI Международной научной конференции. Москва, 12 ноября 2020 г. / ред.-сост.: Г. Б. Корнетов, Д. Кароли. М.: АСОУ, 2020.

Выпуск 136. *Корнетов Г. Б.* Устное слово и письменная речь в деятельности наставника: педагогическая интерпретация диалога Платона «Федр» в эпоху ИКТ и цифровизации образования: монография. М.: АСОУ, 2021.

Выпуск 137. Методология познания педагогического прошлого в контексте исследования актуальных проблем теории и практики современного образования: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2021.

Выпуск 138. Историко-педагогический ежегодник. 2021 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2021.

Выпуск 139. *Корнетов Г. Б.* Методические рекомендации по использованию педагогического наследия прошлого для развития педагогической культуры работников системы образования Московской области. М.: АСОУ, 2021.

Выпуск 140. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования: материалы XVII Международной научной конференции. Москва, 11 ноября 2021 г. В 2 ч. Ч. 1. Российские исследования педагогического прошлого и настоящего / ред.-сост.: Г. Б. Корнетов, Д. Кароли. М.: АСОУ, 2021.

Выпуск 141. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования: материалы XVII Международной научной конференции. Москва, 11 ноября 2021 г. В 2 ч. Ч. 2. Исследование педагогического прошлого западноевропейскими авторами / ред.-сост.: Г. Б. Корнетов, Д. Кароли. М.: АСОУ, 2021.

Выпуск 142. *Астафьева Е. Н., Баранникова Н. Б., Лубский А. А.* Постижение педагогического прошлого и проблемы современного образования: монография / под общ. ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2021.

Выпуск 143. Педагогические идеи и учения, практики и институты образования в истории человеческого общества и в современном мире: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2022.

Предисловие

IX НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФОРУМ РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ

21 апреля 2022 г. в Академии социального управления состоится очередная IX Национальный форум российских историков педагогики, посвященный теме «Педагогические идеи и учения, практики и институты образования в истории человеческого общества и в современном мире».

Форумы в АСОУ проводятся ежегодно с 2013 г. Лишь весной 2020 г. очередной форум не состоялся в связи с обострением ситуации с пандемией коронавируса. Форумы проводятся параллельно с международными научными конференциями «Историко-педагогическое знание на пороге III тысячелетия», первая из которых состоялась в декабре 2005 г. В формате конференций и форумов с 2005 г. издается серия книг «Историко-педагогическое знание». Монография «Педагогические идеи и учения, практики и институты образования в истории человеческого общества и в современном мире» подготовлена на основе материалов, которые были присланы участниками IX Национального форума. Она является 143-й книгой, издаваемой в серии «Историко-педагогическое знание».

Форумы и конференции – это реализация идеи создания пространства профессионального и личностного общения для историков педагогики, для всех педагогов-исследователей, которые видят в педагогическом наследии прошлого важнейший источник осмысления и понимания самых разнообразных проблем теории и практики современного образования. На форумах и конференциях в течение 17 лет в режиме свободной дискуссии обсуждаются актуальные проблемы историко-педагогического знания, его роли и места как в педагогическом познании, так и в педагогическом образовании, презентуются результаты новейших историко-педагогических исследований. Форумы и конференции стимулируют осмысление вопроса о перспективах развития истории педагогики и движения историков педагогики в нашей стране и во всем мире. Они являются важным инструментом организации их сетевого взаимодействия, обмена информацией.

Монография «Педагогические идеи и учения, практики и институты образования в истории человеческого общества и в современном мире» посвящена широкому кругу актуальных вопросов истории, теории и практики педагогики. В нее включены тексты, присланные 30 авторами из таких городов, как Брянск, Владимир, Воронеж, Калининград, Калуга, Кострома, Мец (Франция), Москва, Мытищи (Московская область), Оренбург, Пушкино (Московская область), Рязань, Санкт-Петербург, Ставрополь, Таганрог, Хабаровск.

Книга адресована научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, студентам, магистрантам, аспирантам,

соискателям направлений педагогической подготовки, слушателям системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников системы образования, учителям, воспитателям, менеджерам образовательных организаций.

10 ноября 2022 г. в АСОУ планируется проведение XVIII международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация историко-педагогического знания в первой четверти XXI века», в формате которой предполагается издать книгу с одноименным названием.

Г. Б. Корнетов

В в е д е н и е

**ОСМЫСЛЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ
В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ АВТОРОВ**

Во втором десятилетии XXI столетия в отечественной науке сформировалось устойчивое понимание огромной роли историко-педагогического знания в формировании педагогической культуры учителей, воспитателей, преподавателей, в развитии их профессиональных компетенций¹. Рабочие программы, учебные пособия, различные методические материалы по истории образования и педагогики, которые используются в системе подготовки педагогических кадров, решают задачи, связанные не просто с информированием обучающихся о фактах, событиях, процессах, закономерностях историко-педагогического процесса, а с развитием у них педагогического мировоззрения и педагогического мышления, основанных на самых современных достижениях социально-гуманитарных наук².

¹ Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики: материалы Девятой международной научной конференции. Москва, 14 ноября 2013 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2013. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 68); Научно-методическое обеспечение высшего педагогического образования в условиях внедрения нового поколения ФГОС: сб. науч. статей и учеб.-метод. материалов / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2016; Образовательный потенциал историко-педагогического знания: сб. науч. тр. / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2013. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 65); *Полякова М. А.* Историко-педагогический компонент в системе подготовки современного педагога // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 3. С. 45–53; *Kornetov G., Lubsky A., Poljakova M.* La riduzione della storia della pedagogika nella formazione degli insegnanti nella Russia post-comunista: alcune proposte recenti degli studiosi russi // Quaderni di Intercultura Anno. XII/2020. С. 107–116.

² *Астафьева Е. Н.* Восхождение к истории педагогики // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 4. С. 57–62; *Она же.* Первое постсоветское пособие по истории педагогики // Историко-педагогический журнал. 2013. № 2. С. 176–188; *Она же.* Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62; *Она же.* Реализация цивилизационного подхода в первом постсоветском пособии по истории педагогики // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические науки. 2014. № 18 (37). С. 14–25; *Она же.* Современные пособия по истории педагогики // Историко-педагогический журнал. 2014. № 1. С. 206–214; *Она же.* Современное учебно-методическое обеспечение преподавания истории педагогики в российских вузах // Там же. 2015. № 3. С. 51–71; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический компонент в содержании современного историко-педагогического образования // Там же. 2012. № 1. С. 142–174; *Она же.* История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2012. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 31); *Лубский А. А.* Проблемы

В одном из учебных пособий по истории педагогики, изданном в 2020 г., указывается: «...Обращение к историко-педагогическому материалу при профессиональной подготовке будущих учителей и воспитателей неизбежно. Использование историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования должно быть направлено: на формирование способности к ориентации в многообразии педагогической культуры (соотносимость со временем, местом, цивилизацией, эпохой, традицией, тенденцией, страной, персоналией, образовательным учреждением, парадигмой, теорией, концепцией, системой, моделью, типологическим рядом, систематикой и т. д.); на развитие способности видеть, различать педагогические ситуации, педагогические проблемы, определять их причины, понимать их природу, характер, видеть в них общее и особенное, определять вариативные пути решения (при этом соединять ценностные основания, концептуальные подходы, теоретическое видение, практические рекомендации в контексте конкретного своеобразия), прогнозировать их возможные последствия (вычлняя желаемые и нежелательные, позитивные и негативные, конструктивные и деструктивные, непосредственные и побочные), оценивать их возможную эффективность, брать на себя ответственность за принятое решение, находить оптимальные пути, способы и средства его реализации; на формирование способности соотносить и взаимоидентифицировать как различные педагогические технологии, методики, концепции, системы, парадигмы, традиции, тенденции, ценности и тому подобное в теории и практике образования прошлого и настоящего, так и свои интерпретации, способы действия, педагогическую позицию, мировоззрение; на развитие способности к преодолению педагогической мифологии, навязывающей искаженные стереотипы восприятия педагогических событий прошлого, препятствующей правильному пониманию и адекватной оценке различных педагогических традиций, педагогических учений и систем, образовательных технологий, моделей обучения и воспитания, их действительной роли и места в педагогической культуре прошлого и настоящего»¹.

В 2010-е годы российские исследователи не только изучали и успешно реализовывали образовательный потенциал истории педагогики. Они также обращали пристальное внимание, во-первых, на интерпретацию педагогики как истории педагогики²; во-вторых, на прогностический

развития российского педагогического образования в начале III тысячелетия: подходы отечественных исследователей // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 4. С. 8–17.

¹ Корнетов Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учеб. пособие. В 2 ч. Ч. 1. С древнейших времен до конца XVIII в. 3-е изд., перераб. и доп. / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ, 2020. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 133). С. 23–24.

² См.: Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия Российской академии образования. 2016. № 2. С. 108–126; *Он же*. История педаго-

(предсказательный) и эвристический потенциал истории педагогики¹; в-третьих, на необходимость ставить, осмысливать и решать актуальные проблемы теории и практики современного образования в самом широком историко-педагогическом контексте²; в-четвертых, на пользу обращения к педагогическому наследию прошлого при разработке новых, инновационных по своей сути, концепций, систем, практик воспитания и обучения новых поколений³.

В основании стремления современных исследователей актуализировать историко-педагогическое знание в процессе постижения не только

гики сегодня // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 3 (27). С. 117–145; *Корнетов Г. Б.* Педагогика как история педагогики // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. 2014. № 1. С. 58–63; *Он же.* Перспективы истории педагогики в современной России // *Историко-педагогический журнал*. 2013. № 2. С. 7–20.

¹ См.: *Корнетов Г. Б.* История педагогики: итоги и перспективы в начале XXI века // *Психолого-педагогический поиск*. 2011. № 2 (18). С. 67–97; *Он же.* Прогностическая функция истории педагогики // Там же. 2011. № 1 (17). С. 90–106; *Он же.* Размышления об истории педагогики // *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. 2018. № 1 (41). С. 11–34; *Он же.* Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов Средневековья и Нового времени: монография / Российская академия образования, Ин-т теории и истории педагогики. М.: ИТИП, 2012.

² См.: *Астафьева Е. Н.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58; Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики: сб. науч. трудов и материалов / под ред. Г. Б. Корнетова; Российская академия образования, Ин-т теории и истории педагогики. М.: ИТИП, 2012; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: материалы Двенадцатой Международной научной конференции. Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2016. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 100); *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический контекст теории и практики образования: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2016. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 97); *Он же.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Конференциум АСОУ: сб. научных трудов и материалов практических конференций. 2016. № 4. С. 1185–1204. URL.: <http://new.asou-to.ru/images/2017/08/29/sb-4-2016.pdf> (дата обращения: 30.10.2021); *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 68–83; *Он же.* Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // *Психолого-педагогический поиск*. 2019. № 2. С. 26–46; Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // *Педагогика*. 2017. № 3. С. 84–118.

³ См.: *Астафьева Е. Н.* Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. С. 62–66; *Она же.* Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // Там же. 2019. № 3. С. 49–51; *Она же.* Ретроинновации в теории и практике образования // Там же. 2019. № 2. С. 41–49; Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2019. Т. 1. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 125); *Корнетов Г. Б.* Инновации в обществе, в образовании, их историко-педагогический контекст // *Психолого-педагогический поиск*. 2019. № 1. С. 15–40.

прошлой, но и настоящей педагогической реальности лежит принцип историзма. Академик РАО, последний министр образования РСФСР и первый министр образования РФ (1990–1992) Э. Д. Днепров (1936–2015) в томе I своего фундаментального труда «Российское образование в XIX – начале XX века», который был издан в 2011 г., обозначил суть исторического взгляда на познание социально-гуманитарных феноменов, к числу которых относятся образование и педагогика, следующим образом: «Размышляя над кардинальными проблемами современности, всякий сколько-нибудь просвещенный человек не может не видеть, что их истоки лежат в прошлом. Что без выявления и познания этих истоков современные проблемы вряд ли могут быть успешно разрешены. Это очевидное обстоятельство приводит к выводу о наличии в историческом процессе таких постоянно действующих факторов, которые не только связывают историю с современностью, но и в значительной мере детерминируют современность историей». И далее кандидат исторических и доктор педагогических наук Э. Д. Днепров конкретизировал познавательную роль истории в постижении современности: «Поскольку история – это не отстраненная от современности “вещь в себе”, а постоянно воздействующий на нее фактор, она каждодневно пронизывает, держит под своим током современность, которая также каждодневно, переворачивая очередную страницу своего календаря, становится частью истории. В истории лежат как корни кардинальных современных проблем, так и многие ключи к их решению. И чем более взвешенно общество будет проверять себя историей, чем пристальнее будет смотреть на современность через призму истории, а на историю – через призму современности, тем эффективней и безошибочней будет его путь вперед. *Ибо общество продвигается вперед настолько, насколько извлекает уроки из своей истории*¹.

Э. Д. Днепров – один из самых ярких и глубоких отечественных историков педагогики последней четверти XX и первых полутора десятилетий XXI в., он был профессионалом-исследователем самого высокого уровня². Именно Э. Д. Днепров являлся автором статьи «История педагогики» в первом томе «Российской педагогической энциклопедии» (1993). В этой статье история педагогики определяется как «область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, а также *во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук* (курсив мой. – Е. А.)»³.

¹ Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. В 2 т. Т. 1. Политическая история российского самодержавия. М.: Мариос, 2011. С. 5–6.

² См.: Корнетов Г. Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1. С. 49–59; Он же. К юбилеям Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бада // Историко-педагогический журнал. 2016. № 4. С. 57–63.

³ Днепров Э. Д. История педагогики // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1. А–М. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. С. 392.

Создатель и ректор Российского открытого университета – первого негосударственного вуза в СССР (1989–1994), а позднее – создатель и ректор Университета Российской академии образования (1994–2003) академик РАО Б. М. Бим-Бад (р. 1941) во многом определил вектор отношения в отечественной науке к познавательному потенциалу историко-педагогического знания¹, подготовив и издав еще в 1986 г., на заре перестройки, сборник статей «Теоретико-методологические вопросы истории педагогики»². На пороге второго десятилетия XXI в. он, «раскрывая прогностический потенциал истории», писал, что «она позволяет заглянуть в будущее, поскольку она прорисовывает тенденции развития и показывает возможности. <...> История – она про будущее, а не про “безвозвратно канувшее в Лету”. История есть кладезь, сокровище, потому что прошлое изготовлено из прошедшего будущего. Прошлое – осуществленное будущее. История сплошь состоит из бывших представлений о будущем, и она доподлинно сообщает нам, что из этих представлений сбылось, а что нет. <...> Именно история учит установке на вероятность маловероятного, гибкости и многовариантности стратегии и тактики действия, вооруженному выходу навстречу опасностям; учит просматривать различные варианты развития событий и вместе с тем быть психологически готовым к неожиданностям; учит рефлексии, гибкости, предвидению, находчивости, умению моделировать возможные варианты развития событий, так называемые сценарии. Отсюда начинается путь к стратегическому, вероятностному мышлению, к серьезной умной игре с будущим, принимающей в расчет его неопределенность. <...> Главное – учиться у прошедших “будущих”, которые накоплены в истории, реалистическому предвидению, а не пустым мечтаниям. Учиться изготавливать свое будущее на фундаменте своего накопленного опыта и честного вероятностного воображения»³.

Размышляя над историей педагогики, говоря о том, что «мы обязаны брать взаймы у прошлого», Б. М. Бим-Бад задается вопросом: «Чему и как учиться у истории?»⁴ По его мнению, «история учит: по мере усвоения ее богатств рассеиваются даже самые упорные педагогические предрассуд-

¹ См.: Корнетов Г. Б. 70 лет Борису Михайловичу Бим-Бад // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1 (21). С. 65–68; Он же. Эдуард Дмитриевич Днепров и Борис Михайлович Бим-Бад: отечественная история педагогики середины 1980-х годов // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4. С. 60–65.

² Теоретико-методологические вопросы истории педагогики: сб. науч. тр. / отв. ред. Б. М. Бим-Бад, К. И. Салимова; АПН СССР, НИИ общей педагогики. М.: Изд-во АПН СССР, 1986.

³ Бим-Бад Б. М. Психология и педагогика: просто о сложном / Российская академия образования; Московский психолого-социальный институт. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. (Сер. «Библиотека педагога-практика»). С. 132–133.

⁴ Бим-Бад Б. М. Что такое философия истории педагогики? // Современная российская история педагогики: методология изучения и теоретические подходы: сб. науч. тр. / ред.-сост. А. И. Салов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2014. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 78). С. 12.

ки. <...> История педагогики разворачивает перед новичком (да и не только перед ним) драму идей, вырывающих у непознанного тайны формирующего, воспитывающего, образовывающего взаимодействия с человеком, идей, обобщающих причины великих успехов и тысячелетний опыт становления того или иного типа личности». Б. М. Бим-Бад подчеркивает, что «усвоение историко-педагогического знания дает возможность продолжать, приумножать лучшие творческие достижения в области воспитания. Дорогой ценой далась человечеству истина. По существу, только исторический подход к педагогическим вопросам позволяет выяснить, что же мы знаем в педагогике, знаем достоверно, неопровержимо, что в нашем знании принадлежит или приближается к нерушимым и бесспорным законам. И только исторический подход дает возможность точно указать, чего мы не знаем из необходимого для нас сегодня или знаем несовершенным образом, знаем плохо, приблизительно. <...> Отмечая, что «история педагогики как область исследований, равно как и область образования, заняла выдающееся место в современной научной дискуссии о путях и способах совершенствования воспитательной работы», Б. М. Бим-Бад пишет: «Для более полного раскрытия потенциала истории педагогики на первый план... выдвигаются ее методологические, теоретические и прогностические функции. <...> Воспитательно-образовательные ее функции – как академической дисциплины в составе педагогического образования – целиком зависят от степени реализации исследовательских функций, разработки методологических, прогностических и теоретических проблем на последовательно исторической основе»¹. Размышляя об истории педагогики как отрасли знания, он отстаивал точку зрения, согласно которой, «как и любая другая современная “наука о науке”, как и другие науки вообще, как история естествознания и техники или история психологии в частности, история педагогики призвана вносить вклад в дальнейшее развитие методологии, теории, прогностики в рамках соответствующей области знания и наряду с этим в решение конкретных задач соответствующей области деятельности. Аналогия с историей естествознания и техники (или с историей медицины) определяется тем обстоятельством, что история педагогики изучает, как и названные дисциплины, одновременно и историю науки, и историю практики. Те блага, которые указанные научные дисциплины приносят “своим” наукам и “искусствам” (поскольку практическая технология и практическая медицина включают в себя и элементы искусства), может давать педагогической науке и воспитательному искусству, равно как педагогическому образованию, и история педагогики. Однако по параметру ценности этих “благ” история педагогики в настоящий момент еще отстает от аналогичных ей дисциплин, особенно названных выше»².

¹ Бим-Бад Б.М. История и теория педагогики. Очерки: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. (Сер. «Авторский учебник»). С. 15–16, 40.

² Там же. С. 18.

Б. М. Бим-Бад исходит из того, что «в наших поисках пути мы не можем не опираться на педагогическое наследие. Ибо “человек без памяти прошлого, – как напоминает нам Чингиз Айтматов, – поставлен перед необходимостью заново определять свое место в мире, человек, лишенный исторического опыта... оказывается вне исторической перспективы и способен жить только сегодняшним днем”». Отвечая на вопрос, чему и как учиться у истории, Б. М. Бим-Бад пишет: «История, конечно, учит. Но только того, кто хочет и умеет у нее учиться. Дело это непростое. Оно требует от нас чувства ответственности. И еще – осмысления самих способов нашего взаимодействия с историей, осознания “механизмов” преемственности и новаторства». При этом Б. М. Бим-Бад подчеркивает, что «передается не сам опыт, а его принцип. Чтобы понять принцип, надо думать, а не повторять. Нужен подход с разбором, с коррекцией, очень ответственный». По его мнению, «пренебрежение уроками прошлого приведет нас в тупик. Сколько было попыток представить историю педагогики как груды развалин не оправдавших себя систем! Ведь в педагогике едва ли не каждый считает себя авторитетом и, пытаясь “превзойти” вековой опыт человечества, заново изобретает... велосипеды. Какая расточительность, какая воинствующая близорукость! Но не менее вредна попытка перенести прошлое в настоящее некритически, автоматически, буквально. Иначе мы умерщвляем концепции, которые по праву ценим и которые помогают нам. <...> Присвоение прошлого по необходимости должно быть таким, чтобы совершалось приращение культуры. Поэтому движение – это творчество, а не копирование»¹.

Член-корреспондент РАО, кандидат исторических и доктор педагогических наук В. Г. Безрогов (1959–2019)² в ряде публикаций глубоко осмыслил потенциал историко-педагогического знания. По словам профессора А. А. Романова, «вклад В. Г. Безрогова, ученого мирового уровня, в теорию и методологию историко-педагогической науки... неоценим, он радатель и подвижник историко-педагогической науки»³. В первой половине 2010-х годов В. Г. Безрогов констатировал, что «педагогика ушла от официальной “истории” и не вполне отдает себе отчет в том, зачем ей профессиональное понимание прошлого, каково его настоящее значение

¹ Бим-Бад Б. М. История педагогики и наши сегодняшние задачи // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2015. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 93). С. 54–57.

² См.: Корнетов Г. Б. Уходят, уходят, уходят друзья // Ценности и смыслы. 2019. № 4. С. 158–160; Уткин А. В., Корнетов Г. Б. От редакции. Памяти друга // Историко-педагогический журнал. 2019. № 4. С. 16–19.

³ Виталий Безрогов – 60 лет / А. А. Романов, Н. А. Асташова, Б. М. Бим-Бад [и др.]; под ред. А. А. Романова. Рязань: Концепция, 2020. С. 7.

для интерпретации современности. Исследования последнего десятилетия показали, что российскому учительству в массе своей чуждо историческое понимание своей профессии равно, как студенчеству и – пожалуй, в меньшей мере, преподавательскому корпусу многих вузов. Понимание педагогических наук как в принципе исторических пока не присутствует в современном русскоязычном педагогическом дискурсе. Лишенные исторического аспекта рассматриваемых современных тем, авторефераты диссертаций соискателей степени кандидата педагогических наук выступают вполне красноречивым доказательством данного тезиса». Анализируя познавательные особенности истории педагогики как отрасли педагогического знания, В. Г. Безрогов акцентировал внимание на том, что «исследователь прошлого, находя в историческом логическое, оказывается одновременно теоретиком-антропологом или философом образования. Его задача – показать исторические корни современности или сходные ситуации в прошлом, через анализ которых предложить рекомендации своим современникам, показав, что они не столько изобретатели, сколько продолжатели – в новых условиях и с новыми надеждами. <...> Учет прошлых аналогий дает ключ к будущему. Неучет аналогий, инновационные дефиниции закрывают возможности глубинного и более качественного осмысления предлагаемых практик, не укореняют их в соответствующих теоретико-педагогических подходах»¹. Подчеркивая, что «история педагогики... изучает уникальное и неповторимое», В. Г. Безрогов писал: «Тем не менее, однако, некоторая “суженность” предмета историко-педагогического исследования по сравнению, скажем, с социальной или культурной историей определяет все же возможность до некоторой степени спрямленных отношений между современными представлениями о воспитании и обучении и – исторической реальностью развития этих представлений, конкретных способов их воплощения в практике и ответов “практики” на такое воплощение»².

Ставя вопрос, кому сегодня нужна история педагогики, доктор педагогических наук, по образованию – учитель истории, академик РАО, директор Центра образования № 109 (Москва) Е. А. Ямбург (р. 1951) пишет: «Казалось бы, история педагогики – периферийная сфера гуманитарного знания, предмет узкого цехового интереса кабинетных ученых, практические результаты деятельности которых воплощаются лишь в дисциплине, традиционной для обязательного изучения в педагогических вузах. От нее в головах будущих учителей, как правило, остаются лишь смутные воспоминания: имена, фамилии значительных педагогов прошлого, обрывки их педагогических концепций и систем. В реальной школьной практике история педагогики оказывается невостребованной. Что и говорить о том,

¹ *Безрогов В. Г.* История педагогики в поисках аудитории: креслица на гигантах или для гигантов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 1 (10). С. 18.

² Там же. С. 15.

что для подавляющей массы даже интеллигентных людей, напрямую не связанных с обучением и воспитанием, историко-педагогические сюжеты не представляют ни малейшего интереса». Отвечая на поставленный им вопрос, Е. А. Ямбург утверждает, что история педагогики должна привлекать внимание «потому, что история образования, пристально вглядываясь в прошлое, целиком опрокинута в будущее». Размышляя о современном значении трудов классиков педагогической мысли, он подчеркивает: «...С ними есть о чем поговорить, сверяя свои позиции, сомнения и выводы с их наследием». Наличие огромного познавательного потенциала у историко-педагогического знания, по мнению Е. А. Ямбурга, предъявляет особые требования к историку педагогики как исследователю. «По большому счету, – пишет он, – историк должен стремиться оценивать события и со стороны, и как бы изнутри, подниматься над ними, рассматривать их с высоты птичьего полета, для того чтобы увидеть давние истоки происходящего и его отдаленные последствия, явленные в современности. Так происходит приближение к объективной оценке, но одной отстраненности здесь явно недостаточно. Исторический процесс прорастает усилиями людей, действовавших в конкретных обстоятельствах. Но они сами же эти обстоятельства и формируют. Люди, вырабатывающие стратегию и тактику развития образования страны в целом и школы в частности, не исключение»¹.

Будучи убеждена, что «разглядеть и понять направление и суть происходящих изменений в образовании возможно только через историю педагогики», доктор исторических наук О. Е. Кошелева (р. 1954) пишет: «Только историки умеют передвигаться по шкале времен, знают, что такое исторические перемены, смены парадигм, меняющийся мир, сломы культуры. Педагоги же (в широком смысле), лишённые этого чувства вечных исторических сдвигов, пытаются проводить реформы, исходя из идеалов и рамок собственного образования и воспитания, уже ушедшего в прошлое. Но “прошлое” – это не “бабушкин сундук”, из которого есть способы вынуть что-то древнее и приспособить к сегодняшнему дню. История педагогики может дать не готовые решения сегодняшних проблем, а только утешение, трезвость мыслей и импульс к новым эвристическим решениям»².

Со второй половины первого десятилетия XX в. центром историко-педагогических исследований в России стала Академия социального

¹ Ямбург Е. А. Кому сегодня нужна история педагогики? // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2015. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 93). С. 243–245.

² Кошелева О. Е. История педагогики как лекарство от тоски по прошлому // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 1 (10). С. 43.

управления¹. Эти исследования особенно активизировались в 2010-е годы². Инициатором и научным руководителем этой деятельности является доктор педагогических наук, профессор Г. Б. Корнетов (р. 1958)³. В его работах особое внимание уделяется анализу места и роли историко-педагогического знания в решении проблем познания современной педагогической реальности.

Ставя вопрос о том, нуждается ли история педагогики в оправдании, Г. Б. Корнетов пишет: «Кому-то этот вопрос покажется странным: как же педагогика, педагогическое сознание, педагогическая культура могут обойтись без истории. Однако в наш практичный век на фоне усиливающегося стремления к получению безусловно значимых здесь и сейчас результатов часто ощущается не востребованность историко-педагогических исследований, как не способных принести немедленную пользу, отвлекающих от современных проблем теории и практики образования и усилия исследователей, и финансовые средства». По мнению Г. Б. Корнетова, «при ближайшем рассмотрении оказывается, что историко-педагогическое знание значимо и само по себе, и необходимо как для развития педагогики, для решения современных проблем теории и практики образования, так и для профессиональной подготовки педагогов». Он подчеркивает, что «педагогическое прошлое во многих случаях оказывается средством легитимизации нашей теоретической и практической педагогической деятельности. Оно как бы удостоверяет наши нынешние установки и действия посредством подтверждения их сходства с прежними, придавая тем самым им законную силу». Педагогическое прошлое, пишет Г. Б. Корнетов, «проявляет себя в уроках, которые нам преподносит и которые весьма поучительны для педагогики дня сегодняшнего. В одних случаях прошлое может служить определенной моделью, образ-

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* Международные форумы и национальные конференции историков педагогики в Академии социального управления – центре историко-педагогических исследований // Известия АСОУ. Научный ежегодник 2019/20 (7) / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ, 2021. С. 34–45.

² См.: *Астафьева Е. Н.* Академия социального управления – центр историко-педагогических исследований // *Academia*. Педагогический журнал Подмосквья. 2014. № 2. С. 45–49; *Она же*. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет // Историко-педагогический журнал. 2017. № 4. С. 161–180; *Она же*. Перспективы историко-педагогических исследований на базе Академии социального управления: международный контекст // Педагогические технологии. 2020. № 1–2. С. 7–18; *Кароли Д.* О создании Российско-итальянского совета по международным исследованиям истории детства, образования и педагогики на базе Академии социального управления // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 6. С. 34–36; *Лубский А. А.* Уроки историко-педагогических исследований в Академии социального управления для теории и практики современного образования: обзор публикаций второй половины 2010-х годов // Там же. 2021. № 2. С. 12–20.

³ *Романов А. А.* 100 книг Григория Корнетова. Рязань: Концепция, 2018; *Уткин А. В.* Наука требует всего человека (К юбилею Григория Борисовича Корнетова) // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 6–19.

цом того, как надо и как не надо действовать в образовании. В других случаях педагогическое прошлое оказывается своеобразным проводником и путеводителем, даже если и не указывает на конкретные прецеденты, то помогает представить некоторые контуры настоящего. Педагогическое прошлое задает координаты, необходимые для ориентации при постижении современных проблем теории и практики образования, позволяет вписать их в пространство педагогической культуры, выявить присущие им общие, особенные и единичные характеристики, соотнести с традициями и тенденциями развития педагогического знания и педагогической практики, с различными педагогическими парадигмами, концепциями, системами, методиками и технологиями. Сама возможность интерпретации, идентификации, обобщения, систематизации, классификации и типологизации педагогических феноменов различной степени общности может быть успешно реализована лишь в пространстве всей педагогической культуры, органично соединяющей в себе и прошлое, и настоящее, и продуктивный прогностический взгляд»¹.

Для адекватного понимания сути взглядов Г. Б. Корнетова на познавательный потенциал истории педагогики важно принять во внимание его утверждение, «что история педагогики одновременно и взаимосвязанно решает *две группы задач*. Во-первых, она, исследуя педагогическое прошлое, ищет ответы на вопросы: что происходило? Как происходило? Почему происходило? К какому результату приводило? Какое значение имело для современников и всего последующего развития? Во-вторых, история педагогики, обращаясь к педагогическому прошлому, содействует пониманию и решению проблем теории и практики образования дня сегодняшнего, развитию современного педагогического мышления и педагогического мировоззрения»². Чтобы решить вторую группу задач, по мнению Г. Б. Корнетова, «для историков педагогики большой интерес представляет *метод рациональной реконструкции*, позволяющий органично соединить познание прошлой педагогической реальности с современным уровнем и проблемами педагогического знания»³. Акцентируя «внимание на познании прошлого как источника обретения и обогащения бесконечного множества смыслов, позволяющих исследователю лучше понимать себя, изучаемые проблемы, окружающий мир», Г. Б. Корнетов отмечает, что различные способы их исследования «могут быть продуктивно реализованы в формате постижения истории педагогики при опоре

¹ Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2013. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 62). С. 10–11, 52–53.

² Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2016. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 95). С. 443.

³ Корнетов Г. Б. Перспективы познания педагогического прошлого в зеркале метода рациональной реконструкции Р. Рорти // Историко-педагогический журнал. 2019. № 4. С. 110.

на рациональную реконструкцию педагогического прошлого»¹. В своей трактовке метода рациональной реконструкции как эффективного инструмента актуализации историко-педагогического знания Г. Б. Корнетов опирается на идеи американского философа-неопрагматиста Ричарда Рорти (1931–2007), изложенные им в работе «Историография философии: четыре жанра» (1984)². Рассматривая сквозь призму идей Р. Рорти особенности рациональной реконструкции педагогического прошлого, исследуемого историком педагогики в контексте проблем теории и практики современного ему образования, новейших достижений и вызов педагогической науки, Г. Б. Корнетов суть такой реконструкции видит в том, что педагогическое прошлое как бы вовлекается в диалог с педагогическим настоящим, творцы событий и идей давно ушедших лет оказываются нашими собеседниками, способствующими лучшему осознанию окружающей нас педагогической действительности и самоопределению в ней³.

Использование метода рациональной реконструкции педагогического прошлого позволяет, согласно Г. Б. Корнетову, актуализировать проблему историко-педагогического контекста существующей педагогической реальности. По его мнению, «обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики современного образования способствует пониманию того, каким образом, в чем именно и в какой степени педагогическое прошлое влияет на педагогическое настоящее, каким образом существует в нем, как обуславливает его развитие. <...> Обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики современного образования предполагает движение от настоящего к прошлому, “прочтение” педагогического прошлого с точки зрения современных достижений и трудностей образования, событий и процессов, происходящих в нем сегодня и требующих адекватного осмысления, объяснения, понимания, оценки». И продолжает: «Затем движение от педагогического прошлого к педагогическому настоящему, к теории и практике современного образования, а затем и к педагогическому будущему». Именно «историко-педагогический контекст, – подчеркивает Г. Б. Корнетов, – позволяет теории и практике современного образования: 1) глубже и полнее осознать, осмыслить, понять, объяснить, интерпретировать, оценить себя; 2) выявить элементы (“остатки”) прошлого, существующие в настоящем; 3) извлечь для себя уроки из прошлого; 4) идентифицировать себя с определенными традициями и тенденциями, направлениями и течениями;

¹ Корнетов Г. Б. Теоретические подходы к основам рациональной реконструкции прошлого в историко-педагогическом исследовании // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 6. С. 37.

² Рорти Р. Историография философии: четыре жанра / [пер. с англ., вступ. статья, комментарии И. Джоухадзе]; Российская академия наук, Институт философии. М.: Канон+, 2017.

³ Корнетов Г. Б. Рациональная реконструкция педагогического прошлого // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 4. С. 120.

5) легитимизировать себя»¹. Он считает, что, «вписывая теорию и практику современного образования в историко-педагогический контекст, исследователю важно понять, например: почему именно это, а не то определяется как современность? Сводится ли определение современности только и исключительно к определению временных и пространственных границ? Что мы действительно знаем о практической и ментальной педагогической деятельности, об их возможностях и границах, об их связях между собой и с различными сферами человеческой практики и общественного сознания? Не являются ли педагоги, жившие столетия и даже тысячелетия назад, значительно более современными мыслителями и деятелями образования, чем многие из тех, кто живет, действует и размышляет о проблемах воспитания и обучения подрастающих поколений в одно с нами время?»²

Наступившее третье десятилетие XXI в., погрузив образование, всю педагогическую реальность в катастрофу ковида, ставит перед теоретиками и практиками воспитания и обучения много новых острых проблем. Решить их возможно только опираясь на прочный фундамент историко-педагогического знания, что открывает дополнительные перспективы для преодоления возникающих трудностей.

¹ Корнетов Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2018. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 115). С. 90, 101–102.

² Корнетов Г. Б. Педагогика и образование: вчера, сегодня, завтра: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2019. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 127). С. 71.

Глава 1

В ПОИСКАХ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ФУНДАМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ

Обращение к антропологическому измерению педагогической реальности прошлого и настоящего, с одной стороны, задает особый ракурс интерпретации процесса образования человека, а с другой – позволяет более полно и глубоко постичь суть теории и практики образования как способа преднамеренного (целенаправленного) создания условий, обеспечивающих развитие и реализацию человеческой личности и индивидуальности, субъектности и экзистенции¹. Б. М. Бим-Бад пишет о том, что «и науки об образовании, и новые формы образовательной практики общества остро нуждаются в своем человековедческом основании». Далее он обращает внимание на то, что «человековедение, синтезируемое педагогикой, привело в конце XX в. к пересмотру самого понятия образования, включающего в себя и воспитание, и учение, и обучение. <...> Образование понимается как процесс выявления в человеке образа творца, и притом творца добра; как помощь более опытных, более зрелых, более сильных людей менее зрелым и опытным в движении их к принимаемым ими целям достойного людей общежития, к целям полезной для личности, семьи, общества жизнедеятельности. Процесс приобретения желательного для его участников образа понимается как процесс развития способностей личности»².

Осмысление и концептуализация антропологического фундамента образования в процессе познания прошлой и настоящей педагогической реальности прежде всего предполагает решение двух задач: во-первых, познания и определения того, что представляет собой природа человека (это предполагает постижение сути, общего начала бытия того существа, которое всегда и везде стоит в центре теоретической и практической педагогической деятельности), и, во-вторых, постижение смыслов, путей и способов педагогической интерпретации всего необъятного богатства человекознания, являющегося неисчерпаемым междисциплинарным источником знаний для педагогики³.

¹ См.: Корнетов Г. Б. Антропологическая интерпретация образования и историко-педагогического процесса // Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики: сб. науч. тр. / под ред. Г. Б. Корнетова / Российская академия образования, Ин-т теории и истории педагогики. М.: ИТИП, 2012. С. 204–255; *Он же*. Всемирная история педагогики: антропологический подход // *Magister*. 1997. № 6. С. 13–22; *Он же*. Образование человека в контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ, 2020. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 131).

² Бим-Бад Б. М. Антропологические основы образования. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=95&binn_rubrik_pl_articles=101 (дата обращения: 04.10.2021).

³ См.: Астафьева Е. Н. Антропологическое измерение историко-педагогического процесса в работах российских исследователей: 2010-е годы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 1. С. 28–39; *Она же*. Обучение ребенка в пространстве куль-

Австрийский мыслитель, врач-психиатр, создатель индивидуальной психологии Альфред Адлер (1870–1937), учение которого о человеке как индивидуальном целом стало «одним из основных элементов зародившейся в 1950-е гг. гуманистической психологии»¹, писал: «Понимание природы человека – это задача исполинского масштаба, ее решение было целью нашей культуры с незапамятных времен»².

В своей многотысячелетней истории педагогическая мысль опиралась на самые разные трактовки природы человека, давала им самые разные педагогические интерпретации³. Вопрос о том, что такое природа человека, сегодня, как и столетия назад, остается открытым. Обращая внимание на тот факт, что «мы имеем множество альтернативных понятий природы человека, ни одно из которых, по большому счету, не является объективным и зависит от личных предпочтений автора», Ю. К. Криволапова подчеркивает, что «никакое определение не может исчерпать человеческой природы, но оно нам необходимо, так как обосновывает регулирующие принципы нашей жизни – индивидуальной и общественной»⁴. При этом важно иметь в виду, как пишет Е. А. Лукашева, «не только врожденные индивидуальные способности, но и врожденные универсальные черты»⁵.

Можно привести множество примеров, свидетельствующих о том, что именно обращение к природе человека становилось важнейшим источником создания гуманистически ориентированных педагогических подходов, концепций, учений и систем⁶. Именно в этой логике возникло и развивалось такое радикально-гуманистическое педагогическое течение, как свободное воспитание, расцвет которого пришелся на конец XIX – первую треть XX в. Свободное воспитание, во многом вдохновленное идеями

туры: когнитивная педагогика Джерома Брунера // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020 № 1. С. 21–35; *Корнетов Г. Б.* Представление о человеке как о предмете образования: историко-педагогический контекст // Там же. 2020 № 1. С. 37–43; *Он же.* Развитие представлений о человеке как предмете образования: XX век // Там же. 2020. № 2. С. 17–26; *Лубский А. А.* Антропологический переход как основание гуманистического обновления современной российской школы // Там же. 2021 № 4. С. 12–20.

¹ Альфред Адлер. URL: <https://psylogik.ru/244-alfred-adler.html> (дата обращения: 04.10.2021).

² *Адлер А.* Понять природу человека / пер. с нем. Е. Цыпина. М.: АСТ, 2021. (Сер. «Философия – Neoclassic»). С. 6.

³ См.: *Корнетов Г. Б.* Трактровка природы человека как предмета педагогической деятельности в XX столетии // Школьные технологии. 2020. № 2. С. 17–27; *Он же.* Трактровка природы человека как предмета педагогической деятельности: от Античной эпохи до века Просвещения // Там же. 2020. № 1. С. 3–7.

⁴ *Криволапова Ю. К.* Современные дискуссии о природе человека // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 2. С. 257.

⁵ *Лукашева Е. А.* Нормативность как феномен культуры: происхождение и значение // Труды Института государства и права РАН. 2019. Т. 14, № 2. С. 26.

⁶ См.: Исходя из ребенка: Антология гуманистической педагогики второй половины XIX–XX века: учеб. пособие / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики; сост. и авт. вступ. ст. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2011. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 36).

Л. Н. Толстого, было исключительно ярко представлено в России трудами К. Н. Вентцеля, С. Н. Дурылина, И. И. Горбунова-Посадова, Н. В. Чехова и др.¹

На особую актуальность уточнения понимания природы человека для решения проблем образования в начале III тыс. указывает О. В. Городович в статье «“Чистый лист” или природная данность: необходимость ясного понимания термина “человеческая природа” в контексте изучения современных образовательных практик». Согласно ее точке зрения, «современные социокультурные изменения, происходящие в обществах, вне зависимости от принадлежности этого общества к тому или иному государству, идут достаточно бурно, а в последние десятилетия значительно ускорились. Происходят сложные и неоднозначные процессы: глобализация и информатизация общества, интенсивность межкультурных коммуникаций, мультилингвальность и мультизадачность. Все эти процессы провоцируют требования, которые современное общество и мир труда предъявляют к человеку и к его образованности как одной из фундаментальных человеческих характеристик». Обращаясь «к влиянию изучения человеческой природы на развитие современных образовательных практик», О. В. Городович формулирует следующую гипотезу: «...В терминах теории чистого листа и с учетом дарвиновской теории человек не является ни чистым листом, ни листом с заранее набранным текстом. Природу человека можно сравнить с листом лингвистического теста, где часть информации дана заранее, а часть – пропущена и нуждается в дополнении. При этом текст задания в каждом случае набран общим для всех алфавитом, но для каждого человека – это индивидуальный текст и индивидуальные пропуски, заполнять которые необходимо согласованно с окружающими их словами». Исходя из изложенного тезиса, О. В. Городович утверждает: «Применительно к образовательным практикам это означает: 1) необходимость выработки базовых принципов практики с учетом общих, непластичных с точки зрения человеческой природы основ; 2) выстраивание этих принципов в систему таким образом, чтобы они подстраивались под те индивидуальные особенности личности, которые являются пластичными и обуславливают способность человека к восприятию и усвоению информации и навыков»².

¹ См.: Астафьева Е. Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурылина // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38–53; Она же. Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова // Там же. 2017. № 1. С. 67–78; Она же. Наследие К. Н. Вентцеля в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Там же. 2018. № 2. С. 96–113; Она же. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Там же. 2015. № 2. С. 80–99; Она же. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // Там же. 2016. № 1. С. 115–129; Свободное воспитание: хрестоматия / сост. Г. Б. Корнетов. М.: РОУ, 1995.

² Городович О. В. «Чистый лист» или природная данность: необходимость ясного понимания термина «человеческая природа» в контексте изучения современных образовательных

В том, что обсуждение проблемы природы человека приобретает особую актуальность в начале III тыс., убежден С. Пинкер. В этой связи он пишет: «Честный разговор о природе человека никогда еще не был настолько своевременным. На протяжении всего XX в. многие интеллектуалы пытались установить принципы справедливости на хрупком фактическом основании – что человеческие существа биологически идентичны, не таят низких побуждений и абсолютно свободны в своей способности делать выбор. Сегодня эти заявления оспариваются открытиями в науках, исследующих мозг, разум, гены и эволюцию. И уж, во всяком случае, завершение проекта “Геном человека”, обещающего беспрецедентное понимание генетических корней интеллекта и эмоций, должно послужить сигналом к пробуждению. Новый научный вызов отрицанию человеческой природы ставит нас перед выбором. Если мы по-прежнему привержены ценностям мира и равенства, науки и истины, мы должны отделить эти ценности от тех убеждений о нашем психологическом устройстве, которые с высокой долей вероятности окажутся ложными»¹.

Как уже отмечалось выше, проблема антропологического фундамента образования есть не только проблема природы человека, это также есть проблема ее педагогической интерпретации. Педагогическая интерпретация совокупности данных наук о человеке предполагает использование этих данных прежде всего для обоснованного решения таких вопросов, как воспитуемость и обучаемость человека, роль генетической наследственности в его онтогенезе, место прижизненно приобретаемого опыта и личной активности субъекта в его становлении.

Почти 100 лет назад, в 1924 г., создатель антропософского учения и в его рамках вальдорфской педагогики Р. Штайнер призывал «задуматься о том, как современная культура, так много достигшая в области познания и покорения природы, может... проникнуть во внутренний мир человека, чтобы зазвучала его душа. Это необходимо воспитателям и преподавателям. <...> Истинное познание человека уверенно опирается на познание природы, но не рассматривает его просто как природный объект. Это очень важно. Это позволяет внести жизнь в образование и воспитание. Многие люди ощущают сегодня нехватку жизни в сфере образования, но не знают, как исправить положение. Истинное познание человека должно исследовать его тело, душу и дух как одно целое, поскольку человек – это произведение духа и откровение души»².

На вопрос, что такое человек, философ П. С. Гуревич отвечал следующим образом: «...Человек – особый род сущего, субъект социального

практик // Вестник Томского государственного университета. Сер.: Философия. Социология. Политология. 2021. № 60. С. 55, 61–62.

¹ Пинкер С. Чистый лист: Природа человека. Кто и почему отказывается признавать ее сегодня / пер. с англ. Г. Бородиной. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. С. 17.

² Штайнер Р. Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания / пер. с нем. О. Каплиной. Ереван: Лонгин, 2012. С. 155–156.

процесса, творец культуры, исторического развития. Человек – биосоциальное существо (представитель *homo sapiens*), генетически связанный с другими формами жизни, выделившееся из них благодаря способности производить орудия труда, создавать символы, обладающее членораздельной речью, мышлением и сознанием, нравственно-этическими качествами. И далее: «Человек многолик. Он не укладывается в однозначный образ. Человек проявляет собственные антропологические качества»¹.

В явной или неявной форме в основании любого педагогического учения, любой педагогической системы, теории, технологии, методики лежат представления о том, 1) что есть человек; 2) какова его природа; 3) каковы механизмы его роста и развития как индивида, личности, индивидуальности, субъекта; 4) какую роль в становлении человека играют программы биологического и социального наследования, его самостоятельная активность и уже имеющийся у него жизненный опыт; 5) каким образом реализуются его врожденные и накапливаются приобретаемые качества, черты и характеристики, как они соотносятся друг с другом; 6) какую роль в становлении человека играет его социализация и какое место в социализации занимают воспитание и обучение; 7) что лежит в основе образования человека как биологического и социокультурного существа.

Построение педагогической теории и осуществление педагогической деятельности исходя из природы человека составляет смысл того, что такие великие педагоги, как Жан-Жак Руссо (1712–1778), Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), Адольф Дистервег (1790–1866), называли *принципом природосообразности воспитания*². «Деятельность воспитателя, – пишет Б. М. Бим-Бад, – предполагает проникновение в природу человека, понимание его сущности. Она обязана исходить из истины человеческой природы в ее реальном историческом бытии. <...> Педагогические закономерности, практически действенные учения, теории, модели, прогнозы, рекомендации, оценки сущего и чертежи должного могут строиться только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке»³.

Пониманию человека как предмета педагогической деятельности, как субъекта образовательного взаимодействия способствует обращение к тем трактовкам механизмов роста и развития людей, которые имели место в истории философско-антрополого-психолого-педагогической мысли⁴.

¹ Гуревич П. С. Проблема целостности человека. М.: ИФРАН, 2004. С. 3, 170.

² См.: Болбас Г. В. Принцип природосообразности воспитания: историко-педагогический аспект // Мир образования. Образование в мире. 2011. № 1 (41). С. 56–63; Медынский Е. Н. Принцип природосообразности в истории педагогики // Советская педагогика. 1956. № 8. С. 52–57; Шимилина А. Н. Принцип природосообразности и его философско-педагогический смысл // Педагогика. 2001. № 1. С. 88–90.

³ Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2016. С. 5.

⁴ См.: Астафьева Е. Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций //

с давних времен природа человека, соотношение его врожденных и приобретенных свойств, смысл и возможности педагогических усилий, направленных на его воспитание и обучение, трактовались по-разному, порождая различное понимание путей, способов и средств образования человека, подходов к определению целей, содержания, форм и методов воспитания и обучения людей.

Педагогика, исследуя и разрабатывая цели, пути, способы, средства, условия воспитания и обучения человека, стремясь понять, как, для чего, в каких формах и с помощью каких методов можно и нужно образовывать новые поколения людей, постоянно сталкивается с проблемой возможностей и границ воспитания и обучения, проистекающих из особенностей человеческого организма, из его врожденных свойств и характеристик, из заложенных в нем генетических программ развития, которые необходимо принимать во внимание при проектировании и реализации педагогических процессов образования людей.

Идея некоей предзаданности развития человека, данной ему от рождения, пронизывает педагогическую мысль на протяжении всей ее истории, в той или иной форме противостоя гипотезам о всемогуществе воспитания, стремлениям воспитать кого угодно из кого угодно. Переход на качественно новый уровень изучения соотношения наследственности, среды и воспитания в развитии человека был в свое время обусловлен возникновением в середине XIX в. *генетики* (от гр. γενεῖτω – порождающий, происходящий от кого-то), являющейся разделом биологии, который изучает гены, генетические вариации и наследственность в организмах. Генетика, уверенно развивающаяся почти на протяжении двух столетий, оказывала и оказывает огромное влияние на многие педагогические подходы и теории, стремящиеся в полной мере учесть особенности того «человеческого материала», с которым имеют дело учителя, воспитатели и наставники, стремящиеся развить, сформировать своих питомцев, ориентируясь при этом на создание условий для реализации их потенциала, на коррекцию присущих им черт и особенностей, на приведение их к принятым нормам.

Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2017. № 4 (14). С. 55–59; *Астафьева Е. Н.* Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики // Там же. 2018. № 2 (16). С. 54–57; *Она же.* Восхождение к истории педагогики // Там же. 2015. № 4. С. 57–62; *Она же.* Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019 № 1. С. 62–67; *Она же.* Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62; *Она же.* Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Там же. 2015. № 2. С. 59–62; *Она же.* Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого // Там же. 2018. № 4. С. 36–39; *Корнетов Г. Б.* Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия РАО. 2016. № 2. С. 108–126; *Она же.* Педагогика как история педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2014. № 1. С. 58–63.

Существует мнение, получившее сегодня достаточно широкое распространение, согласно которому, человек – *это обучаемое животное*. Конкретизируя это утверждение, американский психолог и педагог П. Грей писал в 2013 г.: «С точки зрения теории эволюции человека нужно рассматривать как животное, способное к обучению, причем в гораздо большей степени, чем другие виды». Определяя образование «как передачу культуры», П. Грей подчеркивает, что образование – «это множество процессов, с которыми каждое новое поколение людей в любой социальной группе воспринимает от предыдущего поколения практически навыки, знания, традиции, убеждения и ценности. В соответствии с данным положением культура – особая категория обучения. Все животные чему-то учатся, но только человек в существенной мере учится от других представителей своего вида, а затем создает что-то и передает дальше существующему поколению». П. Грей обращает внимание на то, что «само по себе образование появилось намного раньше учреждений, и даже в наши дни дети многому учатся за их пределами. Сказать, что человек – обучаемое животное, – то же самое, что сказать о заложенном в нас подсознательном стремлении впитывать знания в нашем обществе и потом на эти знания полагаться. Сейчас, по мнению многих, взрослые отвечают за то, чтобы дети впитали определенные аспекты культуры независимо от того, хотят этого сами дети или нет. Но на всем протяжении истории человечества ответственность за образование лежала на самих детях, и до сих пор ничего не изменилось. Как в детях с самого рождения от природы заложен инстинкт питаться, инстинкт самосохранения, точно так же в них заложен и инстинкт к обучению, к тому, чтобы узнать то, без чего они не выживут в современном им мире и не станут полноценными членами общества. Если брать шире, эти инстинкты, эти естественные стремления и есть любознательность, тяга к игре и желание общаться. Естественный отбор действует главным образом на основании и изменении уже существующих структур и инстинктов. Все млекопитающие в определенной степени любознательны, любят играть и общаться, но у людей эти свойства развиты сильнее и со временем подстраиваются под уникальные нужды образования»¹.

Для более глубокого уяснения антропологического контекста образования весьма значима идея М. Мамардашвили, согласно которой «человек – это, очевидно, единственное существо в мире (как человеческое существо в том смысле, что оно не порождается природой, той, которую мы можем объективированно изучать в биологии, в некоей отвлеченной картине), пребывающее в состоянии постоянного зановорождения, и это зановорождение случается в той мере, в какой ему удастся собственными

¹ Грей П. Свобода учиться. Игра против школы / пер. с англ. Т. Землеруб. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. С. 149–150.

усилиями поместить себя самого, свою мысль, свои стремления, в некоторое сильное магнитное поле, сопряженное предельными символами»¹.

Рассматривая проблемы образования человека в фокусе антропологического измерения историко-педагогического процесса, мы прежде всего должны дать ответ на вопросы: что такое человек? Какова его сущность и природа? Как он обретает присущие ему качества и свойства? Как он становится самим собой? Каким образом ответы на эти вопросы влияют на постановку и решение педагогических проблем? Каким образом процессы воспитания и обучения определяются тем или иным пониманием механизмов становления человека? Является ли историческое знание предпосылкой адекватного осмысления поставленных вопросов?

Британский историк науки Р. Смит в книге «Быть человеком: историческое знание и сотворение человеческой природы» (2007) пишет: «Что такое природа человека? В англоязычной научной среде этот вопрос почти всегда относят к области биологии. Однако надлежащий ответ на него с необходимостью предполагает рассмотрение человеческого самопознания во всей его сложности. Человеческая природа – не некая “вещь”, ждущая своего открытия, а активное понимание человеком самого себя. <...> История является одновременно наукой и ключом к пониманию человеком самого себя, т. е. к знанию о человеке и его природе. <...> Исторический подход предполагает осведомленность в том, что до нас говорили люди и во что верили, когда рассуждали о человеческой сущности. Еще он предполагает выход за рамки эмпирического описания и понимания того, что для познания человека необходима правильная трактовка исторического знания. <...> Невозможно занять никакой позиции за пределами тех исторических форм, которые в жизни людей воспринимаются как нечто абсолютно объективное, обладающее вневременным смыслом. <...> История познания “человеческого” и есть знание о человеческом бытии, а история гуманитарных наук и есть гуманитарно-научное знание. <...> От того, каковы наши предварительные допущения, зависит многое. Если для нас быть человеком значит быть субъектом морали, тогда мы всегда можем судить о правильности действий человека. Мы можем этого и не делать, воздержавшись от похвал и суждений, но принцип от этого не изменится. И наоборот, если мы не относимся к кому-то как к субъекту, мы не будем приписывать ему соответствующего достоинства. Если мы определяем личность через обладание определенной биологической природой – той, которая была обретена в ходе прошедшей эволюции, то действие, проистекающее из человеческой природы, невозможно считать правильным или неправильным. И эмоционально, и для самоощущения это большая разница. Тот, кто рассматривает свои поступки как вытекающие из универсальной человеческой природы, является совсем иным человеком, чем тот, кто расценивает свои действия как результат мораль-

¹ Мамардашвили М. Возможный человек. М.: РИПОЛ Классика, 2019. С. 25.

ного выбора. <...> Вопрос “что такое человек?” не имеет и не может иметь какого-то одного ответа. Для разных целей существуют разные ответы; и есть веские причины иметь различные представления о том, что значит быть человеком. <...> Сегодня именно многообразие составляет реальность наук о человеке; заявки на понимание человека самого себя делаются в естественных, социальных и гуманитарных науках. <...> Эволюционный подход к человеческой природе является лишь одним из подходов, выработанных людьми в процессе рефлексивного самопознания. <...> Люди – производители знания, создающие вместе со знанием самих себя. <...> Люди сделали из себя то, что они есть, на протяжении исторического времени: в этом, а не в познании некоего неизменного ядра “человеческого” и лежит ключ к человеческому бытию. <...> История того, как люди понимали человеческую природу, и есть знание о человеке». Обращая внимание на сложность и многозначность существующего понимания того, что есть *природа человека*. Р. Смит отмечает, что «выражение “человеческая природа” обычно употребляется в трех основных значениях. Во-первых, природой называют все, что имеет отношение к чувственно воспринимаемому миру. <...> Во-вторых, словом “природа” обозначают сущность вещи, то, что делает ее самой собой. <...> В-третьих, слово “природа” указывает на противоположность между тем, что люди считают реальным, с одной стороны, и обществом, культурой или артефактом – с другой. <...> В XX веке гуманитарные науки занимались выяснением соотношения между природой (*nature*) и воспитанием (*nurture* – термин Френсиса Гальтона). Слово “культура”, хотя и с трудом поддающееся определению, вошло в повседневное употребление как противоположность “природному”. Осознание такого многообразия значений позволяет увидеть, сколь разными бывают представления о человеческой природе. Этим термином могут обозначаться метафизические, экзистенциальные или религиозные взгляды на бытие, жизненный мир, существование или *telos* человека. Еще он может означать исследование физических характеристик, присущих человекообразным существам периода плейстоцена, или же исторически сложившиеся особенности коллективной деятельности, которые, в свою очередь, сами формируют историю. Сама по себе ссылка на человеческую природу не способна сказать нам ничего определенного. <...> Вся человеческая деятельность от языка до закона, от попсы до политики есть продукт человеческой природы. Именно эту деятельность мы обычно обозначаем расплывчатым термином “культура”. Споры на эту тему иногда ради простоты ведутся так, как если бы существовал четкий выбор между этими двумя позициями. Первая состоит в утверждении, что человеческая природа – это нечто природное (отсюда причисление ее к объектам естествознания), а вторая – что природа человека есть культура, следовательно, она является объектом изучения гуманитарных наук»¹.

¹ *Смит Р.* Быть человеком: историческое знание и сотворение человеческой природы / пер. с англ. И. Мюрсберг. М.: Канон+, 2014. С. 15–36.

Считающийся основоположником и классиком бихевиоризма Дж. Уотсон, выражая крайнюю точку зрения на зависимость формирования человека от внешних воздействий, писал в 1928 г.: «Психолог-бихевиорист считает, что нет ничего такого внутри, что подлежало бы развитию. Если мы имеем дело со здоровым телом, нормальным количеством рук, ног, пальцев, глаз и прочего и с нормальными элементарными движениями при рождении, нам не нужно больше никакого другого первоначально-го материала для того, чтобы воспитать человека, будет ли этот человек гением или просто культурным гражданином. <...> По мнению бихевиориста, в настоящее время существует столько путей воспитания ребенка, сколько существует культур»¹.

В новейшей литературе во многих случаях акцентируется внимание на «встроенности» человека в общую линию эволюции животного мира и одновременно на его качественное отличие даже от высших животных, в том числе во многом связанное с исключительное ролью прижизненного обучения в становлении представителей вида хомо сапиенс. Так, профессор антропологии Корнеллского университета М. Смолл в начале XXI в., во многом следуя «линии Дж. Уотсона», обращает внимание на то, что «человеческие младенцы, как и все другие, являются животными определенного вида, которые от рождения обладают определенными физическими и психическими способностями и не имеют некоторых других. <...> Дети – это только то, чем они были созданы быть»².

В другой книге М. Смолл пишет: «Мы рождаемся, живем, питаемся, испражняемся, спим, общаемся, спариваемся, приносим потомство и умираем, как и все прочие живые существа на Земле. Мы такие же живородящие, как и прочие млекопитающие, тела наши так же покрыты не перьями, а волосным покровом, а температура тела поддерживается на одном уровне. Как и прочие приматы, принадлежащие к одному с нами таксону, мы – животные социальные, у нас тоже большой – больше, чем у других млекопитающих, – мозг, и мы очень заботимся о своем потомстве. Есть у человека и свои особенности, как есть они у любого другого вида. Мы умеем мыслить логически, решать задачи, создаем для жизни культуру и обладаем чрезвычайно развитым самосознанием. <...> Большой мозг и прямохождение – два отличительных признака, выделяющих человека на фоне других приматов. <...> Мы способны учиться. Более того, способность учиться на опыте – одна из отличительных особенностей человека. В отличие от большинства животных, рождающихся с уже заложенными реакциями на внешние раздражители, людям приходится *учиться* взаимодействовать с окружающим миром. <...> Как и другие приматы,

¹ Уотсон Дж. Б. Психологический уход за ребенком: [пер. с англ.]. 2-е изд. М.: Либликом, 2010. С. 24, 93.

² Смолл М. Мы и наши малыши. Какими родителями делают нас природа и культура / пер. с англ. Е. Виноградовой, Б. Шапиро. М.: Свет/Ю, 2016. С. 27.

человек – животное социальное. Но система социальных взаимоотношений между особями у людей – самая сложная во всем животном царстве. Мы почти во всем полагаемся на общение и коммуникацию с другими людьми: от семьи и до государства, человек оказывается встроенным в сложнейшую сеть взаимоотношений. <...> Нам... приходится учиться тому, как понимать других людей и как именно с ними общаться. <...> Мы, как культурные животные, придумали миллионы разных способов прожить жизнь. Мы – культурные животные с миллионом непохожих культур. Чтобы стать членом одной из них, индивиду приходится учиться ее обычаям, и только через это он делается социально адаптированным членом общества. Иными словами, чтобы быть человеком, нужно долго учиться тому, что значит быть человеком с точки зрения конкретной культуры. Таким образом, все, что отличает человека – крупный мозг и способность учиться, крайне развитая социальная жизнь и культура, – все завязано на опыте и учебе»¹.

Фокусируя внимание на проблемах онтогенеза людей в пространстве культуры, А. Н. Леонтьев в 1964 г. в статье «Ребенок учится быть человеком» при трактовке вопроса становления человека так же, как и М. Смолл, придавал огромное значение прижизненному обучению детей. Однако при этом он следовал логике культурно-исторической психологии, преодолевая и установки бихевиоризма, и чрезмерное биологизаторство, которое присуще многим представителям эволюционного подхода. А. Н. Леонтьев, в частности, писал: «Главное для развития – это включение ребенка в общение со взрослыми, овладение тем миром материальных и духовных явлений, которые созданы в ходе исторического развития человеческого общества. Можно сказать, что суть духовного, психического развития ребенка состоит в том, что он как бы богатеет богатством, накопленным предшествующими поколениями людей. Он наследует подлинно человеческое, но не биологически, не в порядке простого созревания его организма, а социально, то есть в ходе развития его жизни в условиях общества. Можно сказать, что ребенок в момент рождения лишь кандидат в человека, но он не может им стать в изоляции: ему нужно учиться быть человеком, а он может это сделать только в процессе активной деятельности, связывающей его с окружающим миром человеческих явлений, в общении с людьми. <...> Биологически унаследованные свойства прямо не определяют высших психических способностей человека, они не содержатся в готовом виде в его голове. <...> Биологически унаследованные свойства, конечно, составляют у человека необходимые условия формирования его психических функций и способностей, но это – только лишь условия. Главное – это окружающий ребенка мир предметов и людей,

¹ Смолл М. Дети. Как природа и культура формируют наши подходы к воспитанию / пер. с англ. Б. Шапиро. М.: СветЛО, 2015. С. 47–50.

созданный бесчисленными поколениями людей. Этот мир формирует в человеке истинно человеческие свойства и способности. <...> Человек не рождается наделенным историческими достижениями человечества. Достижения предыдущих поколений воплощены не в нем, не в его природных задатках, а в окружающем его мире продуктов общественно-исторической практики – в языке, в науке, в нравственных нормах, в творческих искусствах. Только присваивая эти достижения, человек приобретает подлинно человеческие свойства и способности. Это как бы ставит его на плечи предшествующих поколений и высоко возносит над всем животным миром. А как же все-таки обстоит дело с врожденными индивидуальными задатками человека, играют ли они какую-либо роль в его психическом развитии? Конечно, нелепо считать, что врожденные особенности не имеют значения. Нужно, однако, найти их действительное место в развитии. От них зависит многое: и то, что мы называем темпераментом, и большая или меньшая восприимчивость к разного рода воздействиям – словом, индивидуальный, глубоко своеобразный облик человека. Однако от них не зависит ни направленность его личности, ни уровень его культурного развития». По мнению А. Н. Леонтьева, «действительная проблема заключается не в способности или неспособности людей овладевать достижениями человеческой культуры, а в том, чтобы сделать их достижениями своей личности и внести в них свой вклад. Действительная проблема заключается в том, чтобы каждый человек и все люди, все народы получили практическую возможность вступить на путь ничем не ограниченного развития»¹.

Тенденции трактовать человека таким образом, что на его онтогенетическое развитие преимущественно влияют внешние воздействия, среди которых образование занимает весьма заметное место, противостоит тенденция, акцентирующая внимание на врожденных свойствах человека и стремящаяся максимально увязать педагогическую деятельность с теми особенностями его организма, которые даны людям от рождения, наследуются генетически.

С середины XX в. эта вторая тенденция интенсивно развивается на основе *этологии*, суть которой один из ее создателей австрийский зоолог и зоопсихолог, лауреат Нобелевской премии Конрад Лоренц (1903–1989) в книге «Восемь смертных грехов цивилизованного человека» (1973) раскрыл следующим образом: «Этология рассматривает поведение животных и человека как функцию *системы*, обязанной своим существованием и своей особой формой *историческому* ходу ее становления, отразившемуся в истории вида, в развитии индивида, у человека – в истории культуры. На вопрос о причине: *почему* определенная система обладает такими,

¹ Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. 2-е изд. М.: Смысл, 2019. С. 374–377.

а не другими свойствами, – правомерным ответом может быть лишь естественное объяснение этого хода развития. В возникновении всех органических форм наряду с процессами мутации и рекомбинации генов важнейшую роль играет *естественный отбор*. В процессе отбора вырабатывается то, что мы называем *приспособлением*: это настоящий познавательный процесс, посредством которого организм воспринимает содержащуюся в окружающей среде информацию, важную для его выживания, иными словами, *знание* об окружающей среде. Возникшие в результате приспособления структуры и функции характерны для живых организмов, в неорганическом мире ничего подобного нет»¹.

В статье, посвященной 110-летию со дня рождения К. Лоренца, А. М. Черников и Е. В. Клещенко писали: «Изучение поведения животных в XX веке шло, если можно так выразиться, с противоположных сторон. Одни ученые начинали исследование безусловных и условных рефлексов, а далее приступали к инстинктам и инсайтам. (Инсайтом называется сложное, но очень привлекательное для психологов явление – внезапное, интуитивное нахождение решения проблемы; плодотворно изучать феномен инсайта в жестких рамках бихевиоризма начала века было бы невозможно.) Таким индуктивным путем двигался к истине Иван Петрович Павлов, а также Уотсон и Скиннер. Конрад Лоренц и Николас Тинберген вошли в историю науки как авторы альтернативного – дедуктивного – подхода к изучению поведения, который привел их к созданию новой науки – этологии. <...> Бихевиористы полагали, что живое существо приходит в мир как “чистый лист”. Хрестоматийным стало высказывание Уотсона: “Дайте мне дюжину здоровых младенцев... и я гарантирую, что, выбрав наугад одного, подготовлю его к любой специальности – врача, юриста, художника, коммерсанта и даже нищего или вора...” Лоренц же пришел к убеждению, что инстинктивное поведение является внутренне мотивированным. Это стало важным первым шагом к изучению генетической компоненты поведения животных. Применительно к животным особенно важна межвидовая изменчивость – характерные для вида врожденные действия, то, что Лоренц назвал “морфологией поведения”. Конечно, это не означает, что влияние среды не важно. Уже в юности, выращивая домашних уток, будущий лауреат Нобелевской премии обнаружил импринтинг (запечатление) – специфическую форму обучения, наблюдающуюся на ранних этапах жизни животных, с помощью которой они опознают друг друга и устанавливают связи с себе подобными. <...> Если до Лоренца и Тинбергена ученые изучали в основном влияние на поведение животных внешних факторов в искусственно созданных условиях, то австрийский и голландский исследователи сместили акценты в сторону

¹ Лоренц К. Обратная сторона зеркала / пер. с нем. А. И. Федорова, Г. Ф. Швейника. М.: Республика, 1998. (Сер. «Мыслители XX века»). С. 5. Здесь и далее все работы К. Лоренца цитируются по этому русскому изданию, в которое они вошли.

влияния внутренних факторов на поведение животных в условиях их естественной среды обитания. Они описали модели поведения, которые не могли быть приобретены путем обучения и, следовательно, являлись генетически запрограммированными. Основоположники этологии доказали, что поведение в высокой степени определяется генетикой и поэтому должно быть подвержено действию естественного отбора и других эволюционно-генетических факторов (мутации, миграции, дрейф генов, асортативное скрещивание)»¹.

В 1963 г. К. Лоренц опубликовал книгу «Так называемое зло. К естественной истории агрессии», в которой писал: «Совершенно ошибочная доктрина, согласно которой поведение животных и человека является по преимуществу *реактивным*, и если даже оно содержит какие-то врожденные элементы, то его всегда можно изменить обучением, имеет глубокие и цепкие корни в неправильном понимании правильных по существу демократических принципов. С ними как-то не вяжется тот факт, что люди от рождения не так уж равны друг другу и что не все имеют “по справедливости” равные шансы стать идеальными гражданами. К тому же в течение многих десятилетий единственным элементом поведения, которому уделяли внимание психологи с серьезной репутацией, была *реакция*, или “рефлекс”, в то время как “спонтанность” поведения животных была областью “виталистически” (что всегда означает некоторую долю мистицизма) настроенных наблюдателей природы»².

В работе «Оборотная сторона зеркала. Опыт естественной истории человеческого познания» (1973) К. Лоренц указывал на необходимость «понять с естественно-научных позиций человека и его способность к познанию». Он подчеркивал, что «для естествоиспытателя человек – живое существо, получившее свои свойства и способности, в том числе высокую способность к познанию, от эволюции, от длившегося эпохами процесса становления, в течение которого все организмы сталкивались с условиями действительности и – как мы обычно говорим – *приспосабливались* к ним. Эта эволюция есть процесс *познания*, потому что любое “приспособление” к определенным условиям внешнего мира означает, что органическая система получает некоторое количество “информации об” этих условиях. <...> Мы, люди, обязаны всем, что знаем о реальном мире, где мы живем, эволюционно возникшему аппарату получения информации, сообщающему нам существенные для нас сведения. <...> Наш познавательный аппарат есть предмет реальной действительности, получивший свою нынешнюю форму в “столкновении” со столь же реальными предметами и в “приспособлении” к ним»³.

¹ Черников А. М., Клеценко Е. В. Конрад Лоренц о животных и людях // Химия и жизнь. 2013. № 11. С. 41.

² Лоренц К. Оборотная сторона зеркала. С. 97.

³ Там же. С. 245, 248–249.

Отмечая, что некоторые «адаптивные модификации никоим образом не являются следствием *только* внешнего влияния, которое их вызывает, но также и некоторой встроенной генетической программы, выработанной геномом по методу проб и ошибок и составляющей в каждом отдельном случае уже готовое приспособление к среде», К. Лоренц для названия связанного с этими модификациями особого вида генетической информации использовал термин *открытая программа*. С точки зрения К. Лоренца, «открытая программа – это когнитивный механизм, способный не только приобретать, но и накапливать информацию о внешней среде, не заключенную в геноме». Он высказывал убеждение, что рассматриваемая им «модифицируемость опирается на удивительные, невероятно сложные структуры, лежащие в основе открытых программ и создающие возможность обучения. Вряд ли в истории человеческого разума было большее заблуждение, чем мнение эмпиристов, будто человек до всякого индивидуального опыта есть чистый лист, “*tabula rasa*”. Впрочем, столь же велико лишь по видимости противоположное, а по существу то же самое заблуждение многих не биологически мыслящих психологов, предполагающих как нечто само собою разумеющееся, что обучение участвует во всех, даже мельчайших элементах поведения животных и человека. Оба заблуждения имеют то вредное следствие, что они заслоняют центральную проблему любого обучения. Проблема эта состоит в следующем: как получается, что обучение улучшает действие поведения, способствующее сохранению вида?»¹

К. Лоренц пояснял, что «при выполнении открытой программы осуществляется когнитивная, т. е. приспособительная, функция. Внешнее воздействие доставляет информацию, определяющую выбор одной из предусмотренных программой возможностей, а именно той, которая лучше всего подходит к ситуации. <...> Любое обучение подобно индукции в механике развития эмбриона, под действием определенных внешних влияний осуществляет ту из разнообразных возможностей открытой программы, которая лучше всего подходит к внешней ситуации. Сами эти внешние воздействия также “предусмотрены”, т. е. встроены в программу на основе предшествующих процессов приспособления. <...> В одном существенном отношении индукция в механике развития отличается от большинства, если не от всех процессов обучения. После того как под действием индукции достигается сужающая *детерминация*, процесс уже необратим; между тем выученное поведение может быть... забыто или даже превращено обратной дрессировкой в свою противоположность. <...> Есть и такие процессы обучения, которые не обратимы и фиксируются детерминацией... раз и навсегда. Это, во-первых, процессы так называемого *запечатления*, необратимо закрепляющие объект определенного ин-

¹ Лоренц К. Обратная сторона зеркала. С. 300–301, 302.

стинктивного поведения, а во-вторых, некоторые процессы, в которых приобретаются интенсивные реакции уклонения, оставляющие, особенно у молодых индивидов, неизгладимый след в виде “психических травм”¹.

Согласно сделанному К. Лоренцем выводу, «генетическая программа содержит *несколько отдельных программ* для построения некоторого механизма и предполагает поэтому не меньше, а гораздо больше генетической информации, чем единственная замкнутая программа. Но благодаря этому открытая программа способна воспринимать дальнейшую информацию извне, в зависимости от которой определяется, *какие* из потенциально заложенных в программе возможностей она осуществляет. Такое осуществление придает новому приспособлению постоянный характер, так что лежащая в его основе информация накапливается. Тем самым центральная нервная система повторяет на высшем уровне функцию, уже присущую геному, но отсутствующую у процессов приобретения текущей информации. <...> Любое обучение есть телеономия модификации тех физиологических механизмов, функцией которых является поведение»².

Далее К. Лоренц обратил внимание на то, что «все животные, у которых центральная нервная система достигла определенного уровня дифференциации, т. е. головоногие, ракообразные, паукообразные, насекомые и позвоночные, включая человека, обладают способностью к приобретению знаний, превосходящей своей эффективностью все до сих пор рассмотренные когнитивные механизмы, а именно способностью к обучению в более узком смысле слова. <...> Обучение посредством проб и ошибок возникло как типичная фульгурация... посредством установления новой связи между уже существующими механизмами, способными действовать независимо друг от друга»³.

Свою точку зрения К. Лоренц разъяснял, обращаясь к комплексу поведения (импульсивному поведению), состоящему «из appetentного поведения»⁴ срабатывания врожденного механизма запуска и выполнения генетически запрограммированной последовательности поведения с достижением в конце ее завершающей ситуации, удовлетворяющей побуждение. Эта цепь из трех отдельных процессов представляет основу, из которой возникло все обучение посредством проб и ошибок. Линейная последова-

¹ Лоренц К. Обратная сторона зеркала. С. 302–304.

² Там же. С. 315.

³ Там же. С. 317.

⁴ «Appetentное поведение составляют последовательные реакции особи, проявление которых зависит от опыта животных. В appetentной (“начальной”, “поисковой”) фазе инстинктивные движения у животных различны, переменны, их проявление во многом определяется состоянием внешней среды. Appetentное поведение подготавливает “выплескивание” консумматорной (заклительной) части, которая описывается гидравлической моделью К. Лоренца. Поведение животного в процессе выполнения заклительной части инстинкта стереотипно и не зависит от состояния внешней среды». (Общая характеристика инстинкта. URL: <http://www.fullbiology.ru/lops-403-4.html>)

тельность процессов приобретает новые неожиданные системные свойства вследствие эпохального “изобретения”: *конечный успех последовательности начинает производить обратное модифицирующее воздействие на ведущие к нему формы поведения*. Формы поиска, более или менее случайно входящие в аппетентное поведение, усиливаются этим обратным воздействием, если выполнение всей последовательности достигает успеха, способствующего сохранению вида, а в противном случае ослабевают. Иными словами: успех действует как то, что обычно называют “вознаграждением”, а неудача – как то, что называют “наказанием”. <...> Вместе с новой обратной связью возникает когнитивный процесс, доставляющий индивиду за один раз больше прочного знания, чем метод генома мог бы доставить, в самом благоприятном случае, в течение целого поколения, – по меньшей мере вдвое больше, поскольку этот процесс может извлекать информацию не только из успеха, как геном, но также и из неудачи. Кроме того, рассматриваемый процесс действует не так, как геном, “пробующий” наудачу всевозможные существенные и несущественные факторы, а опирается на надежно испытанные врожденные рабочие гипотезы, а именно на те, которые прочно встроены в систему поведения всех высших животных в виде механизмов приобретения текущей информации. <...> Тем самым поведение, модифицируемое методом проб и ошибок, заранее направляется в сторону большей вероятности успеха»¹.

К. Лоренц отмечал, что «открытая программа как механизм поведения, которым каждый индивид благодаря эволюционному развитию его предков снабжается в начале жизненного пути, всегда сконструирована надежно испытанным способом, так, что оставленные открытыми переменные части ее относятся к условиям окружающей среды, *не предсказуемым* в их особенностях, в их временном и пространственном осуществлении, но достаточно постоянным в жизни индивида, чтобы оправдать хранение соответствующей информации. <...> С другой стороны... именно открытая программа имеет своей предпосылкой большую массу филогенетически приобретенной, связанной с геномом информации. Эта информация превращается в целесообразное поведение животного не посредством морфологического развития, а иным путем. Конечно, сначала морфогенез создает на основе этой информации вполне определенные нейтральные устройства, как, например... врожденную установку обучения. <...> Далее, вся... структура аппарата подкрепления успехом построена, разумеется, на основе информации, заключенной в геноме. И если мы хотим остаться в пределах естественно-научного объяснения, то нельзя себе представить, чтобы заключенная в геноме информация могла превращаться в способствующее сохранению вида поведение каким-либо иным способом, чем посредством построения реальных структур нервной системы

¹ Лоренц К. Обратная сторона зеркала. С. 317–318.

и органов чувств. Именно это структурирование направляет обучение на целесообразные пути. Из него вырастают “наставники”, заботящиеся о том, чтобы открытые места различных программ всегда заполнялись способом, соответствующим сохранению вида. <...> Врожденный механизм обучения, производящий... условные реакции, используя неприятные самочувствия как “наказания” и приятные – как подкрепления, может программироваться очень общим образом. Такому механизму достаточно иметь датчики, в смысле техники управления, в различных регулирующих контурах организма, наказывая за любое изменение, отклоняющееся от желательного номинального значения, и вознаграждая за любое изменение, приближающееся к нему»¹.

Анализируя особенности обучения у высших животных, К. Лоренц прежде всего обращался к проблеме *понимающего поведения*. Он писал: «“Понимающее” поведение и “разумность” тесно связаны друг с другом: разумным считается существо с высокоразвитой способностью понимающего поведения. <...> Форма поведения считается понимающей, если она позволяет организму справляться с некоторой специальной ситуацией окружающей среды способом, содействующим сохранению вида, хотя об этой особенной ситуации организм не располагает ни информацией, приобретенной в ходе эволюции, ни полученной в индивидуальной жизни. <...> Мы называем понимающей форму поведения, особая приспособленность которой опирается на процессы кратковременного получения информации». По мнению К. Лоренца, «высшие функции понимающего поведения содержат в себе... процессы обучения, и обратно, очень многие процессы обучения заключают в себе элементы понимающего поведения. <...> Не существует функций высшего и сложного поведения, не имеющих своей предпосылкой участие обучения и памяти. Но, с другой стороны, обучение посредством проб и ошибок никогда не происходит без руководства механизмов ориентации, неотделимых от понимания. <...> Элементы понимающего поведения играют существенную роль также и в подлинном любознательном обучении»².

Говоря о том, что способ проб и ошибок, «наблюдаемый, по существу, в том или ином виде у очень многих животных, можно спутать с так называемым *исследовательским поведением*, или *поведением любопытства*», К. Лоренц обратил внимание на то, что «в более общем смысле, и лишь с функциональной точки зрения, можно назвать “исследовательским” любое поведение, при котором организм нечто *делает*, чтобы нечто *узнать*». Однако под собственно исследовательским поведением он понимал такую действительную форму исследования, при которой, «во-первых, вместо того, чтобы применять на пробу к различным ситуациям и объек-

¹ Лоренц К. Обратная сторона зеркала. С. 322, 324.

² Там же. С. 350–351, 359–360.

там *одну и ту же* исследовательскую координацию, здесь на одном и том же объекте испытываются одна за другой едва ли не все наследственные координации, находящиеся в распоряжении соответствующего вида животных. Во вторых, мотивация, стимулирующая это поведение, не состоит уже в аппетенции по одному-единственному конечному движению, осуществляющему его цель и удовлетворяющему инстинктивное побуждение, а происходит из другого источника, обладающего замечательной способностью активировать многие, может быть даже все, наследственные координации, свойственные данному виду». Именно этот вид приобретения знания К. Лоренц и назвал «исследовательским, или любознательным, поведением»¹.

К. Лоренц констатировал, что, «размышляя о последствиях любознательного поведения, и прежде всего важности этого поведения для возникновения понятийного мышления, можно удивиться видимой незначительности тех изменений и интеграций ранее существовавших систем, которые привели к столь глубокому перевороту. Чтобы могло возникнуть исследовательское поведение, не понадобилось существенного изменения функций какого-либо из известных механизмов, участвовавших в качестве подсистем в приобретении условных реакций, и ни один из них не оказался лишним. Новое “изобретение” состояло лишь в таком обобщении определенного завершающего действия, удовлетворяющего инстинктивное побуждение, как ситуация обучения сама по себе. Для достижения этого потребовалось, собственно, лишь некоторое смещение акцента, так как почти все аппетентное поведение высших, способных к обучению животных, так или иначе, идет рука об руку с обучением, с приобретением условных реакций. <...> Качественно новая особенность состоит в том, что мотивацию доставляет *самый процесс обучения*, а не проведение завершенного действия. С этим на первый взгляд столь малым шагом выступает на сцену совершенно новое когнитивное явление, в принципе, тождественное с исследовательской деятельностью человека и ведущее, без изменения его сущности, к научному исследованию природы»².

Обращаясь к проблеме традиции, т. е. передаче индивидуально приобретенного знания от одного поколения к другому, К. Лоренц писал: «Уже у птиц и низших млекопитающих знание определенного объекта часто передается по традиции, а у обезьян передаются даже моторные навыки – “техники”. Во всех таких случаях возможность передачи знания зависит от наличия объекта, к которому относится это знание. Лишь понятийное мышление и словесный язык человека делает передачу традиционного знания независимой от объекта – с помощью образования свободных символов. Такая независимость была предпосылкой накопления

¹ Лоренц К. Обратная сторона зеркала. С. 328, 373.

² Там же. С. 377.

знания и его превращения в традицию, что свойственно лишь человеку». К. Лоренц подчеркивал, что «объем и значение обучения, существенные уже у высших животных, у человека возрастают во много раз. Размышление и понятийное мышление дают возможность превратить сообщения механизмов, первоначально служивших лишь для получения кратковременной информации, в длительно оберегаемое сокровище выученного знания. Таким образом сохраняются мгновенные прозрения, а процессы рациональной объективации поднимаются на высший уровень познания и приобретают новое значение. Но прежде всего с этих пор независимая от объекта традиция, которую делает возможным понятийное мышление, приобретает огромное влияние на функцию всех процессов обучения. Возникновение независимой от объекта традиции делает все выученное потенциально наследственным. <...> Кумулируемая традиция означает не более и не менее как *наследование приобретаемых признаков*»¹.

Роль традиции в трактовке К. Лоренца весьма значима для раскрытия особенностей обучения людей. «Каждому человеку, – писал он, – традиция его культуры предписывает, чему и каким образом он должен учиться. Но прежде всего для него устанавливаются отчетливые границы того, чему он *не должен учиться*. <...> Наша познавательная функция зависит от влияния того, что считается “истинным” и “верным” в культуре, к которой мы принадлежим. К “аппарату отображения мира”, с которым мы являемся на свет, прибавляется духовная, культурная настройка, доставленная нам – точно так же, как структуры врожденных когнитивных механизмов, – рабочие гипотезы, определяющие направление нашего дальнейшего, индивидуального приобретения знаний. У этого аппарата есть свои собственные структуры. Как и все структуры, они также означают определенное ограничение степеней свободы. Но информация, на которой строятся эти рабочие гипотезы, происходит не из заключенного в геноме клада, а из гораздо более новой и более способной к приспособлению традиции нашей культуры. Поэтому она менее испытана и менее надежна, но лучше подходит к современным требованиям. <...> Структуры, в которых содержится все это знание, определяющее наш культурный аппарат отображения мира, столь же материальны по своей природе, как и другие хранилища знания, но многие из них отличаются от всех дочеловеческих структур с такими же функциями тем, что состоят не из живого вещества. Многое из того, что накопила культура в виде совместного знания, что определяет аппарат отображения мира и вместе с ним мировоззрение ее носителей, как уже было сказано, хранится в *написанном виде*»².

К. Лоренц подчеркивал, что «человек превратился в культурное существо, каким он является теперь, в ходе типичного эволюционного станов-

¹ Лоренц К. Обратная сторона зеркала. С. 391–392, 396–397.

² Там же. С. 398.

ления. Перестройка человеческого мозга, происшедшая под селекционным давлением кумуляции традиционного знания, – это не культурный, а филогенетический процесс. Она совершилась *после* фульгурации понятийного мышления. Вероятно, одновременно с нею произошли полное выпрямление тела и более тонкая дифференциация мускулатуры руки и пальцев». При этом К. Лоренц отмечал, что «общее свойство всех коренящихся в наследственном материале программ поведения – их *резистентность* по отношению к изменяющим влияниям, исходящим от человеческой культуры. Высокодифференцированные комплексы форм поведения, существование которых было доказано столь разными методами, неизменно и в одинаковой форме присущи всем людям всех культур. <...> Совпадение таких норм поведения означает нечто гораздо большее, чем их простую независимость от культурных влияний; оно означает фундаментальную и непреодолимую *силу сопротивления* таким влияниям. Это доказуемая прочность рассматриваемых здесь структур поведения делает вероятным предположение, что они выполняют некоторую необходимую *опорную функцию*. Они составляют остов, в некотором смысле скелет нашего социального, культурного и духовного поведения, определяя тем самым форму человеческого общества. Человек есть... “по своей природе культурное существо”, т. е. уже его природные и наследственные задатки таковы, что многие из их структур нуждаются для своего функционирования в культурной традиции. Но, с другой стороны, только они и делают вообще возможными традицию и культуру. Без них не имел бы функций увеличенный конечный мозг, возникший лишь вместе с кумулирующей традицией культуры. То же верно для важнейшей его части, центра речи. Без его функции не было бы логического и понятийного мышления. С другой стороны, он не мог бы функционировать, если бы культурная традиция не доставила ему словарь языка, выросшего за тысячелетнюю историю культуры»¹.

Размышляя о необходимости определенного равновесия между устойчивостью и изменчивостью существования любого вида, К. Лоренц писал: «Жизнеспособность вида зависит от того, как постоянство его наследственных задатков находится в правильном равновесии с их изменчивостью. Филогенетики и генетики сейчас уже довольно точно знают, каким образом животный или растительный вид справляется с помощью текущих приспособительных процессов с постоянно происходящими независимо от них большими или меньшими изменениями их жизненной среды». Следуя обозначенной логике развития видов, К. Лоренц переходил к рассмотрению генезиса человеческой культуры: «Ряд известных аналогий между видообразованием и становлением культур наводит на мысль проследить и в человеческой культуре две категории процессов, гармониче-

¹ Лоренц К. Обратная сторона зеркала. С. 402–403, 411–412.

ский антагонизм которых устанавливает и поддерживает необходимое для сохранения жизни равновесие между постоянством и приспособляемостью. <...> В двойственности действия любых структур заключена проблема, стоящая перед каждой живой системой – как перед видом, так и перед человеческой культурой: ее *опорная* функция должна быть куплена ценой *жесткости*, т. е. потери степеней свободы. <...> Постоянные структуры вида обеспечивают его приспособляемость и в то же время состоят в примечательном отношении к знанию. С одной стороны, каждая приспособленная структура содержит знание; знание только и может закрепляться в приспособленных структурах, таких, как молекулярные цепочки генома, ганглионарные клетки мозга или буквы учебника. Структура – это приспособленность в готовом виде; и она должна быть в состоянии, по крайней мере частично, опять *разрушаться и перестраиваться*, когда происходят дальнейшие приспособления и должно быть усвоено новое знание»¹.

Обращаясь к проблемам человеческого бытия, К. Лоренц отмечал, что «все накопление знания, определяющее культуру человека, основывается на возникновении прочных структур. Эти структуры должны обладать относительно высоким постоянством, чтобы вообще возможна была передача от поколения к поколению и кумуляция знаний в течение длительных промежутков времени. Совокупное знание некоторой культуры, заключенное во всех ее нравах и обычаях, ее процедурах земледелия и техники, в грамматике и словарном составе ее языка и тем более в “сознательном” знании или так называемой науке, должно быть отлито в структуры относительно постоянной формы, чтобы возможна была ее кумулятивная и дальнейшая передача. Но никогда нельзя забывать, что структура есть лишь *приспособленность*, а не приспособление, лишь знание, а не познание. <...> Точно так же, как кость не может расти без разрушения, живой рост человеческого знания невозможен, если шаг за шагом уже приспособленное, уже усвоенное не разрушается, чтобы уступить место новому и высшему. Так же как в геноме животного или растительного вида постоянство и изменчивость наследственности должны находиться в гармоническом равновесии, должно быть равновесие между постоянством и изменчивостью культурного знания»².

Рассматривая факторы, которые поддерживают постоянство культуры, К. Лоренц, помимо привычки, закрепляющей выученные последовательности поведения, большое внимание уделил подражанию и следованию образцу. «Неспецифические человеческие процессы, способствующие закреплению привычного, – писал он, – резко усиливаются у культурного человека. Мы, люди, – об этом следует всегда помнить, – по своей приро-

¹ Лоренц К. Обратная сторона зеркала. С. 417–418.

² Там же. С. 418.

де культурные существа, а потому все традиции, воспринимаемые в детстве и юности от наших родителей и старших родственников, мы неизбежно наделяем теми эмоциональными ценностями, которые представляют для нас носители этих традиций. Если уважение к этим ценностям падает ниже нуля, то передача культурной традиции пресекается. <...> Даже простейшая, самая примитивная форма усвоения традиции, *подражание*, предполагает, что вызывающий подражание некоторым образом “импонирует” тому, кто подражает. <...> На более высоком уровне дети пытаются всей своей личностью войти в образ того, кому они подражают, отчего возникает так называемое разыгрывание ролей. Выбор роли зависит от того, что импонирует ребенку, а вознаграждающее удовольствие, несомненно, состоит в повышении чувства собственного достоинства. <...> То, что ребенок может принять на себя даже роль безжизненной машины... свидетельствует лишь о том, в каких широких пределах находится врожденная способность к подражанию человеческого ребенка. <...> Все передаваемые традицией структуры обладают жесткостью, необходимой для их опорных функций»¹.

Далее К. Лоренц акцентирует внимание на том, что «человек – по природе своей культурное существо – просто не может существовать без опорного скелета, который доставляет ему принадлежность к некоторой культуре и участие в ее благах. Из детского подражания возникает поведение, ориентированное на некоторый образец: человек чувствует себя тождественным с этим образцом, ощущает себя носителем – а также владельцем его культуры. Без этого отождествления с некоторым представителем традиции человек, безусловно, не обладает подлинным сознанием своей принадлежности культуре»². <...> Человек не может сохранить душевное здоровье, не отождествляя себя с другими людьми, но точно так же... это невозможно, если другие люди не выражают ему некоторого, хотя бы минимального признания»³.

Изложенные воззрения К. Лоренца являются ярким примером одной из попыток разработать теорию, позволяющую осмыслить механизмы филогенеза биологического вида *Homo sapiens* и онтогенеза его отдельных представителей в логике современного эволюционного естествознания и достижений генетики. Созданная К. Лоренцем концепция может стать фундаментом одного из возможных антропологических подходов к осмыслению того, что есть процесс образования, каковы его телеологические основания, механизмы и движущие силы, каким образом педагогическую деятельность следует проектировать и реализовывать, какие факторы и механизмы при этом учитывать. Но такими «фундаментами» могут быть и другие теоретические конструкции, базирующиеся на различных

¹ Лоренц К. Обратная сторона зеркала. С. 420–423.

² Проблема принадлежности, идентичности. – *Прим. переводчика.*

³ Лоренц К. Обратная сторона зеркала. С. 425.

приоритетах, как эволюционно-биолого-генетических, так и социокультурных.

Для современного антропологического осмысления теории и практики образования исключительное значение имеет сформулированный Л. С. Выготским в главе «Биологический и социальные факторы воспитания» книги «Педагогическая психология» (1926) тезис «относительно природы и сущности педагогического процесса», согласно которому «поведение человека складывается из биологических и социальных особенностей и условий его роста. Биологический фактор определяет собой тот базис, тот фундамент, ту основу прирожденных реакций, из пределов которой организм не в состоянии выйти и над которой надстраивается система приобретенных реакций. При этом с совершенной очевидностью выступает тот факт, что новая система реакций всецело определяется структурой среды, в которой растет и развивается организм. Всякое воспитание носит поэтому неизбежно социальный характер, хочет оно того или нет. <...> Единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Только та связь остается для него действительной, которая была дана в личном опыте. Вот почему личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы. Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому, т. е. изменять свои прирожденные реакции через собственный опыт»¹.

Очевидно, что в начале III тыс. в условиях *постиндустриального обучающегося общества знаний*, когда проблемы *воспитания и обучения* оказываются неразрывно связанными с необходимостью создания условий для *максимально полной реализации потенциала каждого человека, антропологическое измерение педагогической деятельности*, рассматриваемое в исторической ретроспективе и футурологической перспективе, *все более и более оказывается в фокусе теории и практики образования*. Взятые в единстве биолого-эволюционно-генетических и социокультурных аспектов антропологическое измерение, антропологические подходы, антропологический дискурс, антропологические основания как историко-педагогического процесса в целом, так и конкретных процессов обучения и воспитания в частности становятся все более приоритетными для современного научно-педагогического поиска, концептуализирующего и проектирующего образовательную деятельность в пространстве человеческого обществ. Однако в настоящее время все большее внимание привлекают к себе проблемы интерпретации педагогики и образования в контексте данных генетики.

¹ *Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. С. 81–82.*

В отечественной науке еще в 1960–80-е годы проблеме связи образования и генетики большое внимание уделял советский генетик Владимир Павлович Эфроимсон (1908–1989), попытавшийся создать особую *педагогическую генетику*. В. П. Эфроимсону принадлежит значительное количество публикаций, в том числе фундаментальных книг¹, посвященных различным проблемам генетики человека, во многих случаях помещаемых автором в педагогический контекст. В 1971 г. ему каким-то чудом удалось опубликовать в популярнейшем в то время журнале «Новый мир» статью «Родословная альтруизма». В ней В. П. Эфроимсон высказал мысль, которая коренным образом противоречила официальной идеологии формирования нового человека: «Конечно, способности и свойства человека развиваются в общении с людьми. И не исключено, что сверхталантливый педагог смог бы вырастить на редкость продуктивного специалиста из ученика, почти не обладающего способностями к будущей профессии, а опытный рецидивист – закоренелого негодяя из потенциально благороднейшего ребенка. Исходя из этих крайних, уникальных ситуаций, можно прийти к выводу, что человек со своим потенциальным умом и этическими свойствами рождается каким-то белым листом, на котором окружение, среда, воспитание записывают любой текст. Но оторвемся от особых, аномальных ситуаций и задумаемся над тем, является ли мышление и этика подростка, юноши, индивида действительно только мягкой глиной, пассивно ждущей скульптора». И далее он писал: «Эволюционно-генетический анализ показывает, что на самом деле тысячекратно осмеянные и оплеванные софистами этические нормы и альтруизм имеют также и прочные биологические основы, созданные долгим и упорным, направленным индивидуальным и групповым естественным отбором. <...> Отбор одарил обыкновенного человека не только способностью слышать и видеть, но и способностью понимать, умом потенциально мощным и пронизательным. Требуется лишь устремленность к пониманию добра и зла. Достижения генетики уже успели приковать к ней внимание десятков миллионов людей. Это поможет осознать, что туманные, неясные душевные побуждения, что та совесть, от которой ради житейского успеха в эксплуататорском обществе нужно отречься как можно скорее, на самом деле является непреложным фактом нашего существования, саморегене-

¹ См., например: *Эфроимсон В. П.* Биосоциальные факторы повышенной умственной деятельности: в 2 ч. М.: ИБР им. Н. К. Кольцова, 1982. Ч. 1; *Он же.* Введение в медицинскую генетику. М.: Медицина, 1964; *Он же.* Генетика гениальности. М.: АСТ, 2019; *Он же.* Генетика этики и эстетики. СПб.: Талисман, 1995; *Он же.* Гениальность и генетика: биосоциальные механизмы и факторы наивысшей интеллектуальной активности. М.; СПб.: Нестор-История, 2017; *Он же.* Иммуногенетика. М.: Медицина, 1971; *Он же.* Педагогическая генетика: Научно-техническая революция и биосоциальные проблемы формирования и развития личности. Родословная альтруизма: Этика с позиций эволюционной генетики человека. М.: Тайдекс К°, 2003. (Сер. «Устройство мира»); *Эфроимсон В. П., Блюмкина М. Г.* Генетика олигофрений, психозов, эпилепсий. М.: Медицина, 1978 и др.

рирующим свойством, несущим в себе и награду, и расплату за поступки человека. Человеку ценой миллиардов жертв, жестоким естественным отбором досталась способность мыслить, различать добро и зло. Он должен всегда и во всем быть судьей своим собственным делам, сознавать, что за свои поступки всегда отвечает он сам»¹.

Доктор биологических наук, профессор В. П. Эфроимсон прожил трудную жизнь, посвятив всего себя развитию генетики, борьбе за ее право на существование как науки, позволяющей людям успешно решать многие значимые для них проблемы. Его исключали из университета, арестовывали, ссылали, неоднократно увольняли, дважды он отбывал срок за антисоветскую деятельность, непримиримо боролся с лысенковщиной², прошел Великую Отечественную войну, был награжден боевыми орденами.

Называя В. П. Эфроимсона одним из крупнейших отечественных генетиков, его биограф Е. А. Кешман пишет: «Владимир Павлович был на редкость одаренным человеком. У него была не просто “приличная зрительная память”, как он говорил, – память была феноменальной. Он читал на всех европейских языках, говорил на немецком, как на русском языке. Прекрасно знал английский, польский, итальянский языки. Читал “по диагонали”, запоминая все и надолго. Ориентировался в каталогах “Ленинки” безупречно. Реферировал молниеносно. Схватывал мысль на лету и тут же начинал “генерировать идеи”. Понимал и оценивал мысль сверхостро. Тут же находил связи и выходы на иные направления, тут же ставил десятки вопросов, которые рождались в его огромной голове в связи со сказанным... В этом человеке рождалось столько умных и значимых идей, что хватило бы на работу нескольких институтов... И делился он своими идеями безоглядно...»³

По словам современного исследователя Е. Н. Эткало, «благодаря таким ученым, как В. П. Эфроимсон, генетика в нашей стране не погибла в страшном водовороте событий середины прошлого века. <...> Особенно его увлекала проблема генетических основ человеческого поведения в связи с историей общества и его культурных особенностей. <...> Концепция В. П. Эфроимсона, излагаемая в его книгах, состоит в убеждении, что потенциальные и состоявшиеся таланты и гении, как правило, являются носителями генетических факторов внутреннего “допинга”. Эти факторы, по мнению Эфроимсона, резко повышают психическую и интеллектуальную активность на фоне тех или иных способностей. В. П. Эфроимсон вводит новый термин – импрессионг. Это ранние и сверххранные впе-

¹ Эфроимсон В. П. Родословная альтруизма (Этика с позиций эволюционной генетики) // Новый мир. 1971. № 10. 212–213.

² Эфроимсон В. П. О Лысенко и лысенковщине // Вопросы истории естествознания и техники. 1989. № 1. С. 79–93; № 2. С. 132–137; № 3. С. 96–109; № 4. С. 100–111.

³ Кешман Е. А. Я для людей, а не люди для меня». К 100-летию В. П. Эфроимсона // Вестник ВОГиС. 2008. Т. 12, № 3. С. 291.

чатления детства, которые действуют в чувствительный период и определяют характер и направление личности на всю жизнь. Труды В. П. Эфроимсона были опубликованы мизерным тиражом или с таким большим опозданием, они остались практически неизвестными для мирового научного сообщества. Еще в конце 50-х – начале 60-х годов прошлого века он сформулировал идеи и методологию социобиологического и биополитологического анализа – на 10–15 лет ранее, чем на Западе¹.

«Генетика этики и эстетики», «Генетика гениальности», «Педагогическая генетика» – три главных труда В. П. Эфроимсона, в которых он подвел и обобщил итоги многолетних исследований, системно изложил и обосновал свое понимание роли и места генетики в изучении онтогенеза человека, предложил целостную гипотезу влияния генетической наследственности на обретение человеком своего образа, попытался концептуализировать процессы воспитания и обучения подрастающих поколений в контексте генетической проблематики. Целиком эти работы были изданы только после смерти автора, хотя отдельные их фрагменты в форме статей (как, например, упоминавшийся выше текст «Родословная альтруизма») были опубликованы еще при его жизни. Они вызвали огромный интерес и жаркие споры как сторонников, так и противников весьма нетипичных для советской науки идей В. П. Эфроимсона.

В своих работах, говоря о том, что «вопросы взаимоотношения социального и биологического в человеке изучает наука, которую называют “социобиология”», В. П. Эфроимсон утверждал: «Несомненно, когда речь заходит о любых свойствах психики, интеллекта, поведения человека, о его наследственности, его биологических особенностях, невозможно уйти от извечной двойственности человеческого существа. С одной стороны, человек – это биологический вид, принадлежащий животному царству, то есть существо, подчиняющееся всеобщим законам живой природы. Но, с другой стороны, человек стал человеком именно благодаря своей социальной, общественной природе, и в огромной степени именно социальность человека сформировала его уникальность, выделенность из животного мира, заключенную прежде всего в способности мыслить и говорить. Человек вне общества, вне социума, вне себе подобных не становится человеком в полном смысле этого слова, сохраняя лишь физические свои признаки. Достаточно вспомнить о случаях реальных, не киплинговских “маугли” – детях, которые в младенчестве оказывались в силу тех или иных причин лишенными общения с другими человеческими существами. Они всегда были обречены не только на полную атрофию интеллекта, не только на отсутствие речи, но и на неспособность к самой жизни. Забвение, недооценка одной из сторон человеческой сущности

¹ Эткало Е. Н. Не забытое имя В. П. Эфроимсона (1908–1989) // Фактори експериментальної еволюції організмів. 2018. Т. 22. С. 381, 383.

может привести или к откровенному “биологизаторству”, то есть пренебрежению социальной составляющей, уподоблению человека животному, или к догматическому пустословию, “социологизаторству”, к отметанию всех тех естественных, природных свойств, которые могут быть вычлены, изучены, поняты»¹.

Констатируя, что «в природе человека заложено много “звериного”», В. П. Эфроимсон высказал, казалось бы, парадоксальное предположение, что «в зверях заложено много “человеческого”». И далее он писал: «Рассматривая один за другим виды высших позвоночных, мы найдем почти у каждого из них тот или иной инстинкт, эмоцию или способность, обычно считающиеся монополией человека: героическую охрану потомства и заботу о нем, взаимовыручку в опасности, организованную самоотверженную защиту стада, верность и преданность, способность к быстрой выработке условных и экстраполяционных рефлексов, комбинаторные способности, острую память, способность к обучению и членораздельной речи, жизненно важные формы коллективизма»².

Для теории и практики образования XXI в. существенно значима точка зрения В. П. Эфроимсона, согласно которой «генетика и биология развития могут предложить довольно мощный резерв для перестройки современной педагогики – некую новую область знаний, которую мы назовем педагогической генетикой. Это новое направление основано на двух фундаментальных явлениях – неисчерпаемой наследственной гетерогенности человечества и импрессиинге»³. На этих теоретических основах педагогической генетики может и должна вырасти новая педагогика, способная разрешить тот кризис, перед которым оказалась не только наша страна, но и все человечество»⁴. Термином «педагогическая генетика» В. П. Эфроимсон определял «совокупность сведений, необходимых педагогам любых специальностей для того, чтобы осознать и использовать неизбежность и неизживаемость глубокого разнообразия людей, глубокого разнообразия учеников в любом коллективе, с которым приходится иметь дело»⁵.

По мнению В. П. Эфроимсона, роль и значение *педагогической генетики* определяется тем, что она может способствовать, во-первых, объяснению того, почему дети так часто не похожи на папу и маму; во-вторых, пониманию того, что нужно делать с детьми; в-третьих, определению

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

² Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 18. URL: <https://ru.b-ok2.org/book/50823/82d4c1>

³ В. П. Эфроимсон писал: «Под импрессиингом мы будем понимать те воздействия детского и подросткового возраста, которые оказали решающее влияние на этические критерии и интеллект индивида» (Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 8. [Примечание].

⁴ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

⁵ Там же.

значения для развития ребенка импрессионизма и выработке рекомендаций по его использованию; в-четвертых, решению проблемы стимулирования развития детей; в-пятых, содействию раннего обнаружения, стимуляции и реализации творческих способностей ребенка. При этом он обращал внимание на ложность мнения, будто творческая одаренность является редким явлением и утверждал, что «вспышка гениев – это не продукт отбора, а следствие возможности реализации»¹.

В. П. Эфроимсон был убежден, что «одной из особенностей человека и человечества является любопытство, не только наличие ориентировочного и исследовательского инстинктов, но и жажда знаний, обрекавшая небольшое число людей на жертвы и лишения. С житейской точки зрения эту жажду нередко считают противоестественной, тем более что обладание знаниями не помогало, а скорее мешало их владельцам выжить и тем более оставить побольше потомства. Те, что шли дальше уже общепризнанного или думали о недозволенном, гибли во все века. Потомство великих ученых, мыслителей, поэтов, провидцев обычно малочисленно. “Из пророка, познавшего женщину, семьдесят семь дней не говорит Бог”, по древнему изречению. Индивидуальный отбор, вероятно, во все века действовал против чрезмерно любознательных, против стремившихся к познанию. Но зато на генотип, устремленный к усвоению, познанию и пониманию, работал групповой отбор, иногда необычайной мощности. Стоит сопоставить судьбу стада, орды полулюдей, целиком лишенных духа познания, с судьбой такой же группы, в которой хоть изредка появлялись его носители, почти всегда погибавшие бесцельно или бесследно либо не оставлявшие потомства, но нет-нет, да оставлявшие полустаду-полуплемя, орде какую-либо из тысячи находок, будь то насадка камня на палку, щит, умение плыть на бревне, хоть немного повышавшую шансы группы на выживание и размножение. Групповой отбор не был столь интенсивным и сильным, чтобы сделать жажду знаний всеобщей и неукротимой, как, например, половое чувство, но он все же шел. <...> Пути естественного отбора неисповедимы. Нечего и думать о том, что естественный отбор шел на способности к высшей математике или абстрактной живописи, но способность обучаться, опознавать и устанавливать причинные связи, прогнозировать, не только наблюдать, но и синтезировать, способность к абстрактному мышлению, способность укладывать огромную информацию в краткие закономерности, действительно, должна была создаваться естественным отбором. И этот отбор, несомненно, существовал уже многие тысячелетия назад. Стали ли дарования более высокими и частыми за последние тысячелетия, трудно сказать, потому что каждое последующее поколение поднимается на плечи предшествующего и нако-

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

пление знаний, умений, культуры всецело определяется социальной передачей, социальной преемственностью»¹.

В. П. Эфроимсон подчеркивал, что «задачи педагогической генетики, исследовательские, практические и прикладные, бесконечно разнообразны и, по существу, неисчерпаемы. В период, когда этой науки почти еще не существует, трудно с позиций наук, ее только порождающих, наметить ее цели, задачи и будущую повседневную практику. Ясно, что она смыкается с педагогикой, психологией, даже с психиатрией, с неврологией, генетикой человека, медицинской генетикой. Ее задачи не сводятся лишь к индивидуализации педагогического процесса, к усовершенствованию его рецептурологии. Ее задача шире: как можно более полное воздание должного – среде и должного – генетике»².

Педагогика, писал В. П. Эфроимсон, должна иметь ответы на следующие вопросы: «Как разобраться в бесконечном разнообразии индивидуальных свойств, бесконечном разнообразии типов, бесконечном разнообразии комбинаций способностей, присущих человечеству в целом? Как определить в каждом конкретном случае, каков тот или иной ребенок?» Развивая свою мысль, он подчеркивал: «Для того чтобы понять, к какому конкретному типу из всего этого бесконечного разнообразия принадлежит данный, живой, настоящий, сидящий перед нами или бегущий около нас ребенок, необходимо уметь определить степень развития у него если не всех, то хотя бы основных, наиважнейших, ключевых психологических, психических, физиологических особенностей. Необходимо определить его интеллектуальные особенности, наличие каких-то особо развитых свойств его интеллекта, тех свойств, которые не дотягивают до верхней планки или даже до нормы, выявить отдельные способности или отсутствие каких-то из них. <...> Тесты могут довольно точно подсказать, где, в какой области можно реализовать себя максимально. Но, кроме того, тестирование, если его проводить во всех слоях общества, может даже из довольно неблагоприятных в социальном плане прослоек выделить не слишком обделенную в детстве и подростковом возрасте молодежь, действительно даровитую»³.

Задаваясь вопросом, откуда «безмерное разнообразие человечества», В. П. Эфроимсон писал: «Общепринято все различия валить на микросредовые различия: на семью, двор, улицу, педагогические ошибки. При этом игнорируется, что подросток – это уже существо с интеллектом почти взрослого типа, способное достаточно активно выбирать для себя наиболее подходящую среду, друзей, книги, спорт, личное хобби, занятия

¹ Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 36–37.

² Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.--pedagogicheskaya-genetika>

³ Там же.

школьными предметами или чем-то, что выходит за пределы школьной программы. Подросток сам формирует для себя круг авторитетов, старших по возрасту людей, которым он доверяет, идеалы, шкалу ценностей. Он является существом, способным отчаянно сопротивляться воздействию семьи, одноклассников, педагогов. Как только речь заходит об индивидуальных психических особенностях, обсуждение неизменно упирается в тупик: роль наследственности и среды. При этом 99% спорящих обычно говорят о всемогущей роли среды, отводя наследственности место на уровне “весь в отца” или “весь в мать”, если это слишком уж бросается в глаза (что бывает очень редко). Эта убежденность во всемогуществе среды неверна¹.

Аргументируя свою точку зрения, В. П. Эфроимсон обращался «к фундаментальному генетическому факту, к одному из важнейших биологических принципов существования любых видов высших животных, в том числе и человека. К принципу максимальной наследственной гетерогенности»². Можно полагать, писал он, что «эта созданная и поддерживаемая естественным отбором система максимальной наследственной гетерогенности не имела бы особенного значения для педагогики, если бы она не распространялась как на умственные способности и интеллект, так и на конституциональные особенности человека»³.

Исходной точкой педагогических размышлений В. П. Эфроимсона стало его стремление способствовать преодолению получившей широкое распространение в теории и практике современного ему образования точке зрения, согласно которой воспитание и обучение рассматривались в качестве очень могущественных, почти всемогущих способов формирования человека по заданному образцу, приведения его к установленной (принятой) норме. Эта позиция, в основе которой лежит метафора «человек есть чистая доска», восходящая к идеям Аристотеля, Дж. Локка, К. А. Гельвеция, в XX в. на Западе получила последовательное обоснование, в частности в трудах бихевиористов (прежде всего, американцев Э. Торндайка, Дж. Уотсона и Б. Ф. Скиннера), оказавших в той или иной форме огромное влияние практически на всю мировую педагогику того времени. Критически относился В. П. Эфроимсон и к культурно-исторической теории развития психики, считая, что ее представители не учитывают в должной степени врожденную генетическую составляющую обусловленности развития психических функций человека. При этом он отнюдь не отрицал огромной роли культурно-исторических условий развития человеческой психики, значения влияния среды и воспитания на ста-

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

² Там же.

³ Там же.

новление человека, осуществления заложенного в нем от рождения потенциала.

В Советском Союзе, на протяжении семи десятилетий строившем коммунистическое общество, власть целенаправленно стремилась сформировать (воспитать) человека, беззаветного преданного делу КПСС, официальной идеологии марксизма-ленинизма, человека, готового жертвовать всем и всеми во имя светлого будущего. По существу, если пользоваться терминологией эпохи Просвещения, в Советском Союзе речь шла о «выращивании новой породы людей». Разгром в СССР педологии (середина 1930-х годов) и генетики (вторая половина 1940-х годов), приведший к запрету этих отраслей знания и массовым репрессиям их представителей, способствовал утверждению в советском государстве вообще и в советской педагогике в частности представлений о человеке как о существе, организм и психика которого предельно открыты внешним формирующим, в том числе и преднамеренно организованным (педагогическим), воздействиям.

Будучи убежденным и последовательным генетиком, привыкшим открыто высказывать и отстаивать свою точку зрения в самых неблагоприятных социально-политических условиях, В. П. Эфроимсон во введении к монографии «Генетика этики и эстетики» писал: «В СССР, странах социализма и даже в капиталистических странах человеческая личность и ее психика рассматриваются почти исключительно как продукт социального воздействия воспитания, среды; при этом биологические и генетические основы личностного разнообразия почти полностью игнорируются. Автор (В. П. Эфроимсон. – Г. К.), вовсе не желая оспаривать принцип примата средового, социального в развитии личности, тем более – общества, счел нужным противопоставить этому тезису необходимую для еще более правильного синтеза антитезу, умышленно и бескомпромиссно подбирая данные, свидетельствующие о роли биологического и генетического... подхватывавшегося естественным отбором»¹.

Отмечая, что «человек немислим вне социальной среды, даже будучи Робинзоном», В. П. Эфроимсон особо подчеркивал, что «он немислим и без воздуха, воды, пищи, деятельности». Он обращал внимание на следующие «достаточно важные обстоятельства: 1) каждый индивид чрезвычайно избирательно восприимчив к внешним явлениям; 2) индивид – не семя, прорастающее там, куда его занесло, а существо, довольно активно выбирающее себе свое окружение; 3) данная “типичная” среда сформировала людей с самыми полярными психикой и интеллектом; 4) каждый индивид обладает личной, особенной восприимчивостью и сопротивляемостью к различным средовым воздействиям». В. П. Эфроимсон признавал «целесообразным противопоставить тезе о всемогуществе

¹ Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 1.

среды по отношению к индивиду антитезу – некоторую индивидуальную избирательность индивида по отношению к той же среде, в которой он окажется. Избранная среда может оказаться паразитической, хищной, уголовной, ханжеской, карьерной, самоотверженной, целеустремленной, трудолюбивой; она может воздействовать на субъекта привлекательно или отталкивающе, решающий момент может наступить очень рано, в детстве или юности, его эффект может стать пожизненным, долготемным или кратковременным»¹.

По мнению В. П. Эфроимсона, «психоанализ, биология и генетика сходятся теперь в осознании и понимании того, что творческие способности индивида зависят от условий, в которых он провел свои первые годы жизни. Шансы, предоставляемые ребенку или отнятые у него в это время, определяют его последующую способность к образованию. Следовательно, “экология” детских лет играет решающую роль»².

В. П. Эфроимсон, размышляя над сложностью взаимодействия того, что дано развивающемуся человеку от рождения, и того, что влияет на его становление в ходе взаимодействия с окружающим миром, писал: «Странные, неожиданные вопросы, задаваемые маленькими детьми, еще не затурканными своими вечно занятыми родителями и воспитательницами, при продумывании их показывают, что дети не только великие лингвисты (вспомните “От двух до пяти” К. Чуковского), но и великие экспериментаторы, ориентированные на творчество. Однако к тому времени, когда они в нормальном порядке превзойдут науки и накопят умения, их любознательность, как правило, исчезает – потому что их стремление к познанию и умению разбивается отчасти о занятость взрослых, а отчасти о собственную непреходящую “бездарность” в большинстве тех занятий, в которые они вовлекаются “броуновским движением” их естественной потребности к самопроявлению. Ребенок, начинающий напевать при отсутствии музыкальных способностей, рисующий при цветовой бездарности, бегающий наперегонки или танцующий при врожденной неуклюжести, пускающийся спорить с гораздо более языкастым дразнилкой, плохо заучивающий иностранный язык, – такой ребенок быстро обрастает комплексами, начинает чувствовать себя “неполноценным”, и именно это чаще всего мешает ему обнаружить в себе скорее всего существующий и, может быть, незаурядный математический, конструкторский, поэтический или любой другой талант. Между тем естественный отбор, творя человечество, непрестанно работал над тем, чтобы развить “исследовательский инстинкт”, любопытство, любознательность, впечатляемость и обучаемость именно в детском и детско-подростковом возрасте точно

¹ Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 4–5.

² Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. М.: АСТ, 2019. С. 54.

так же, как он работал над развитием и сохранением памяти об этом познавательном периоде у стариков, когда-то бывших главными передатчиками социально-преемственной эстафеты от одного поколения другому. Для творчества необходима фантазия, воображение, готовность идти по непроторенным дорожкам; люди творческого склада, как правило, обладают чувством юмора и ценят его, но творчески одаренные молодые люди не пользуются особо одобрительным отношением у преподавателей и родных. Одаренному ребенку требуется либо известная психологическая гибкость, либо стойкость, чтобы сохранить в себе те черты, с которыми связана творческая способность»¹.

Отнюдь не отрицая роли среды, обстоятельств жизни, внешних воздействий, воспитания в процессе формирования развивающегося человека, В. П. Эфроимсон указывал на то, что «генетика ясно установила несостоятельность принципа “или генетика, или среда”. Ясно, что в развитии любой особенности участвуют и генотип, и среда. Но ясно, что в рамках обычных условий развития соотносительное значение генотипа и среды для разных свойств, нормальных и патологических, совершенно различно. <...> Генотип, очевидно, в очень большой мере определяет “потолки” возможностей различных компонентов психики, тогда как содержание этой психики, тоже в норме, в огромной мере определяется условиями развития. Например, генетически детерминирована способность к членораздельной, понятной речи, что иллюстрируется фактами наследственной глухоты, слабоумия или психоза. Наоборот, в реализации психических потенций, в частности языковых, решающую роль играет среда»².

При этом, в отличие, например, от Д. Дидро, уже в XVIII в. признававшего значение и врожденных биологических факторов, и внешних социокультурных влияний в становлении человека, В. П. Эфроимсон прежде всего однозначно и недвусмысленно стремился выявить и раскрыть роль именно генетической наследственности в онтогенезе представителей биологического вида *Homo sapiens*, живущих, действующих и общающихся в пространстве социальной формы движения материи и непрерывно воспроизводящих ее.

В. П. Эфроимсон соглашался с тем, что «соотносительную роль наследственности и среды у человека нелегко проследить в отношении множества количественных различий, в большой мере зависящих от среды». Используя «близнецовый метод», который «базируется на том, что однояйцевые близнецы (ОБ) генетически совершенно идентичны и все внутриспарные различия вызваны воздействиями внешней среды», и отмечая, что «изменение этих различий позволяет измерить роль среды», он

¹ Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. С. 55–56.

² Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 3.

писал: «Изучая объективными количественными тестами множество психических особенностей одного из однойцевых близнецов, можно с почти полной точностью предсказать психические свойства его партнера, совместно с ним воспитывавшегося, – они почти совпадают. Если же изучается один из партнеров двуяйцевой пары, мальчиков или девочек, то психические особенности другого партнера оказываются, как правило, достаточно отличными и разница между двуяйцевыми партнерами, воспитанными в одинаковых условиях, оказывается примерно такой же, как и между однойцевыми близнецами, рано разлученными и воспитанными в разных условиях, иногда даже контрастных. Но если при данном, “нормальном” уровне изменчивости средовых условий (а для нас пока более важна именно нормальная рамка, а не резко контрастные экстремальные различия) генотип играет такую роль, то, следовательно, те глубочайшие психические различия, которые обнаруживаются не только между людьми одной социальной прослойки, одного класса, одной нации, но и между братьями и сестрами, между двуяйцевыми близнецами, имеют не только внешнесредовую природу (которую можно вывести за скобки), но и глубокую внутреннюю, эндогенную, врожденную, унаследованную и наследственно детерминированную. <...> Итак, генотип оказывает мощное влияние на формирование личности»¹.

Пояняя свою точку зрения, В. Ф. Эфроимсон обращал внимание на то, что «громкая роль социальной преемственности в формировании личности совершенно очевидна: мать, воспитательница, ясли, детский сад, школа, сверстники и взрослые, учителя, вузы, книги, журналы, газеты, кино, радио, телевидение и бесконечное количество иных средовых факторов уже с рождения оказывают влияние на личность, но идея, что влияние среды монополюсно, – глубоко ошибочна: однойцевые близнецы, генетически идентичные (в отличие от двуяйцевых близнецов, генетически схожих лишь по половине своих генов), оказываются почти тождественными не только по внешности, но и по психике и множеству компонентов интеллекта. Это близкое к тождеству сходство психических особенностей частично сохраняется и между однойцевыми близнецами-партнерами, выросшими раздельно, независимо друг от друга, в разных условиях, разумеется, если эти условия среды не были очень контрастными (например, помимо самого разделения в раннем детстве противоположными социальными условиями, низким образованием у одного близнеца, высшим образованием у его однойцевого партнера). Следовательно, если условия среды не экстремально различны, а находятся в рамках обычной нормы, генетическое тождество обеспечивает очень высокую степень не только внешней, но и интеллектуально-эмоциональной схоже-

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

сти. Но бросающееся в глаза физическое и психическое сходство одной-двух близнецов, даже выросших раздельно (но не в контрастных условиях), показывает, что огромная доля разнообразия психики, наблюдаемая в пределах любой одновозрастной группы мальчиков-девочек, юношей-девушек, мужчин и женщин, одной расы, нации, экономической или образовательной прослойки, обусловлена именно наследственными факторами. Неисчерпаемое разнообразие генотипов является вообще одной из основ существования не только вида *Homo sapiens*, но и любого другого вида животных»¹.

Конкретизируя свое понимание роли и места биологической наследственности в судьбе человека, В. П. Эфроимсон писал: «Идея о глубочайшей наследственной неоднородности людей, их не только внешней, но и психической наследственной несхожести с порога представляется совершенно несовместимой с основоположной, этически, политически и педагогически необходимой идеей всеобщего равенства. Но не укладывающаяся ни в какие “прокрустовы ложа” неодинаковость людей есть факт, и никакими обрубаниями конечностей на “прокрустовом ложе” или растягиванием их делу не поможешь. Нужна перестройка сознания, которая, кстати, не требует никаких идейных жертв. Мы – разные. Но человечеству нужны именно разные люди, и совершенно нелепо представлять себе человечество в виде иерархической пирамиды, в которой оптимальные возможности реализации, почет, блага, уважение достаются немногочисленной верхушке за счет обездоленных»².

Размышляя в формате педагогической генетики о проблеме распознавания субъективных особенностей ребенка, В. П. Эфроимсон пришел к выводу, что «одной из важных сторон эволюционного процесса является подчинение ряда органов, тканей и клеток организма какой-либо определенной эндокринной железе. Если такая эгида создалась, то ткани-мишени, объединенные подчинением данной железе, начинают реагировать коррелировано в соответствии с усилением или ослаблением активности управляющей системы. Само подчинение идет под влиянием отбора так, чтобы создать выгодные для выживания корреляции. Применительно к психике человека это означает наличие коррелированных переходов от пониженной до повышенной активности таких желез, как гипофиз, щитовидная железа или различные гормонопродуцирующие ткани надпочечника. Несмотря на то, что вся эндокринная система находится в состоянии гомеостаза, будучи связана прямыми и обратными связями, можно наблюдать весьма широкий размах конституциональной и психической изменчивости, обусловленной в рамках нормы гипо- или гиперфункции той

¹ Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 1.

² Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

или иной железы внутренней секреции. Надо сказать, что значение детерминации потенциала способностей при оплодотворении отходит зачастую на задний план по сравнению с фактом гетерогенности психической настроенности, укладывающейся в рамки “нормы”, но накладывающей очень резкий отпечаток на личность. Из высокой роли генетической детерминированности и гетерогенности следует, что каждый коллектив (например, школьный класс) состоит из множества индивидуальностей с совершенно разными оптимальными направлениями развития. Важнейшая задача педагога – уметь распознать в ученике субъектные особенности. <...> Понимать, что эпилептоидность, паранойяльность, циклотимичность и истероидность – это наследственно обусловленные свойства, которые не столь легко и просто корригируются средой, должны прежде всего педагога. Но и философы и социологи, поскольку эти свойства нередко необычайно способствуют стремительному подъему по социальной лестнице. <...> Понимание наследственной гетерогенности человеческих характеров должно войти в мышление педагога не только как итог многолетних личных наблюдений, но как один из исходных пунктов при работе с детским коллективом. В явлении характерологической гетерогенности есть несколько разных аспектов, важных для педагогов: распознание личных особенностей каждого субъекта; подыскание соответствующей характеру личности “ниши”; осторожная, требующая большого такта коррекция и направление на самокоррекцию. Даже наследственно детерминированная характерология поддается самокоррекции. Осознанный личностный дефект может быть преодолен, сведен до минимума. Кроме того, внимательный педагог может найти и средовые причины той или иной акцентуации, поскольку не все 100% характерологических типов всегда определяются прямой унаследованной нормой реакции. И, наконец, еще один аспект: подготовка и ориентация субъекта на тот вид деятельности, к которому характерологически и профильно подходит подросток»¹.

Рассматривая особенности процесса воспитания в контексте педагогической генетики, В. П. Эфроимсон писал: «Повторим еще раз: наследственное разнообразие особенностей интеллекта и психики людей бесконечно велико. Поэтому, в принципе, бесконечно много способов оптимального развития людей. Не будем ставить перед педагогами утопическую, да и не нужную задачу воспитывать каждого ребенка отдельно, изолированно от других. Это не только недостижимо, это было бы грубейшей ошибкой. Общение с другими людьми, со сверстниками, друзьями, единомышленниками, общение в процессе учебы, работы необходимо. Но воспитание, несомненно, должно быть индивидуально, должно быть направлено на конкретного человека. Индивидуально – это значит,

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

что у каждого есть наставник и советчик. Доброжелательный, понимающий, хорошо знающий воспитанника, его возможности, его проблемы. Если говорить о том, кому учить, то это должен быть именно такой Учитель, такой Педагог. И значение настоящего педагога для общества, для страны невозможно переоценить. Но для того, чтобы такие учителя появились, надо прежде всего научить самих учителей. Научить воспринимать принцип неисчерпаемой наследственной гетерогенности человечества на практике. Научить распознавать в детях те различия, на которые и должны опираться воспитание и обучение. Подчеркивая принцип бесконечного разнообразия человеческих индивидуальностей, мы хотели бы указать на значение компенсационных механизмов, разрушающих те вполне ощутимые даже в детских коллективах иерархии, которые мы называем “социальными пирамидами”. Едва ли первый ученик, первый силач или первая красавица будут особенно эксплуатировать свою избранность, если в коллективе будет и первый шахматист, и первый пианист, и первый техник, и лучший литератор-поэт, т. е. установится уважение к чужой личности. <...> Кроме вполне ощутимой практической пользы признание изначальной неодинаковости может стать и становилось неоднократно тем фундаментом, на котором рождается истинная социальная справедливость. Все мы по-разному воспринимаем окружающий нас мир, по-разному воспринимаем информацию: одним легче на слух, другим нужно увидеть; у одних темп усвоения высок, у других – низок; у одних память требует строгих определений и “железной” логики, у других – ощущений, образов, ассоциаций и т. д., и т. п. Эти отличия наследуются, и при обучении и воспитании их недопустимо игнорировать. Разные подходы к обучению должны основываться именно на этих различиях. Школа до сих пор имела только один подход, средний. <...> Педагоги в первую очередь должны научиться увидеть в каждом конкретном ребенке, наделенном человеческим достоинством и равном в этом достоинстве любому другому человеку, то особое, что, может быть, делает его вершиной одной из естественных социальных пирамид. Таких пирамид множество. Вспомните, как часто ошибались в своих оценках учителя, не способные отказаться от стереотипа “одной пирамиды”. В истории достаточно тому примеров. <...> Человек, находящийся на верхушке пирамиды по художественным способностям, легко может оказаться в подножии пирамиды лингвистических, математических и абстрактно-логических способностей. И если подойти к этой пирамиде с позиций истинных (и, несомненно, совпадающих) интересов общества и индивида, то любая единственная пирамида распадется на тысячи разных, построенных по меркам высокой одаренности в какой-либо одной необходимой и обществу, и каждому человеку сфере»¹.

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-frimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

Согласно В. П. Эфроимсону, «задача школы и вуза – дать общеобразовательный и специальный минимум знаний, который все увеличивается, предопределяя удлинение сроков обучения. Но... наука начинает задыхаться от невозможности совместить в одном человеке знания двух дисциплин, необходимые для работы на стыке между ними, хотя уже давно известно, что именно на этих стыках и совершаются наиболее важные открытия. Выход заключается только в дальноприцельной задаче – создании и разработке основанной на генетике педагогики, которая позволит резко сократить индивидуальные сроки обучения, опираясь на неисчерпаемую наследственную гетерогенность, в частности гетерогенность и характерологическую. <...> Подбором тончайших педагогических воздействий и разнообразных внешних стимулов можно и нужно резко повысить “выход” если и не гениев, то хотя бы незаурядных талантов, в которых нынешнее человечество нуждается больше всех предшествующих поколений, вопреки всем утверждениям о снижении значимости индивидуального труда, возрастании роли труда коллективного»¹.

Для педагогики значим тезис В. П. Эфроимсона об огромном значении внутренних усилий становящейся личности, направленных на достижение определенных целей. «Установлено, – писал он, – что если IQ превышает 110, т. е. нет существенных дефектов способностей и они в сумме превышают средний уровень, решающее значение приобретает уже не уровень способностей как таковых, а интенсивность мотивации, т. е. волевое напряжение, стремление выдвинуться или совершить нечто ценное. По-видимому, при достаточно сильной мотивации человек с не очень выдающимся, средним уровнем способностей выберет себе ту область деятельности, в которой он наиболее одарен. Дальнейшее же определяет целеустремленность, напряженность работы, т. е. волевые факторы, разумеется, если возможности выбора сферы деятельности достаточно широки»².

На вопрос, как узнать кто к чему способен, В. П. Эфроимсон отвечал: «Необходимо не только раннее тестирование способностей, но и знание того, что и в какой мере докомпенсируемо и доразвиваемо, когда какие способности оценивать, как профилировать, когда начинать профилировать, как прививать интерес к той именно области, в которой есть способности, но еще нет влечения. Опасение, что раннее профилирование приведет к ограниченности, кастовости и т. д., вероятно, преувеличено. Наоборот, успешный специалист обычно характеризуется широтой кругозора и интересов, недостижимых для специалиста заурядного. Причина проста: занятия делом любимым, соответствующим дару, а потому успешным, стимулируют всю творческую активность»³.

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

² Там же.

³ Там же.

Согласно точке зрения В. П. Эфроимсона, «практически общепризнано, что необходимо раннее (по американским данным – к 10 годам) тестирование способностей с тем, чтобы достаточно рано ориентироваться в возможностях подростка и ориентировать его самого. От вопроса о нежелательности однобокого развития можно просто отмахнуться: человек, развивающийся в оптимальном соответствии со своими личными дарованиями, несомненно, получит больше свободного времени для общего развития, нежели человек, вынужденный обучаться тому, к чему он не особенно способен». При этом он отмечал, что «интеллектуальная ограниченность повсюду порождает стремление к престижному положению, и очень существенно, насколько этому способствует государственная система выдвижения. Кстати, для одаренной молодежи престижность имеет второстепенное значение»¹.

Размышляя о «задачах, стоящих в связи с развитием и реализацией талантов перед педагогической генетикой», В. П. Эфроимсон подчеркивал, что «одна из самых больших и, к сожалению, часто случающихся трагедий – выбор специальности не по профилю способностей, не по интересам. Это, в принципе, касается всех – от будущих академиков до чернорабочих. Педагогическая генетика может и должна разрабатывать методы ранней дифференциации. Это не только выявление профиля способностей и дарований. Это создание оптимальных условий воспитания и образования. На сегодняшний день имеется достаточно обширный опыт, который доказывает, что специализированные школы не очень-то успешно “порождают” гениев. Возможно, что создаваемая зачастую в таких школах “тепличная обстановка” оказывается не слишком благоприятной для развития и активизации способностей. Возможно, что в эти школы, например математические, отбираются не наиболее математически одаренные дети, а ученики наиболее одаренных педагогов. Ранний отбор блестяще оправдал себя в музыке, балете, шахматах, но при этом именно в таких областях в высшей степени проявляется однобокость, особая узость развития. Установление громадной роли генетики в формировании интеллекта указывает на необходимость применения принципиально новых форм массовой стимуляции младенческо-детского умственного развития, раннего отбора и специализированного индивидуального образования, соответствующего безграничному разнообразию индивидуальных дарований. Эта программа чрезвычайно трудна. Но ее постановка затребована научно-технической революцией, ее выполнение надо срочно подготавливать и надо безотлагательно убирать те барьеры, которые поставлены не только непониманием значения генетики человека, но и той демагогией, которая организована вокруг генетики человека. <...> Ранний подбор опти-

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

мальной специализации, разумеется, должен быть лишен малейших элементов принудительности. Он должен носить характер осторожной подсказки родителям и ребенку»¹.

Разрабатывая проблему импрессинга, В. П. Эфроимсон обращал внимание на то, что, «наряду с признанием большого значения наследственной одаренности, в связи с успехами науки о поведении... стало выясняться огромное значение для развития личности ранних впечатлений. Сначала на животных, потом на младенцах и детях выяснилось, что младенческие и детские, подростковые впечатления определяют не только уровень впоследствии достигаемого интеллекта, но и эмоциональную сущность индивида, его ценностные критерии, причем строго стадийно и нередко необратимо. На смену непроверяемым тезисам фрейдизма пришли пусть недостаточно точные, но, в общем, убедительные эксперименты, в частности, данные, на основании которых Б. Блум выработал свои оценки роли богатства и скудости внешних впечатлений, стимуляции умственного развития или безразличного отношения к нему, для последующего уровня достигаемого интеллекта, причем не в экстремальных условиях депривации или усиленной стимуляции развития интеллекта ребенка, а в условиях, близких к типичной, широко распространенной норме. Правило Блума гласит, что интеллект ребенка можно в первые четыре года повысить оптимизацией внешних воздействий по контрасту с относительной скудостью их на 10 единиц, оптимизацией в 4–8 лет на 6 единиц, в 8–12 лет – на 4 единицы. Оказалось, что именно в младенческие и раннедетские годы накапливается масса информации, сведений (что подметил и Л. Толстой), что детские годы необычайно важны для формирования интеллекта и что уже интеллект девятилетнего ребенка очень точно предсказывает будущий потолок. Мы уже приводили данные об огромной роли наследственности. Но здесь важно подчеркнуть необычайно важную роль детских лет в формировании интеллекта, склонностей, ценностных параметров. Соответственно, в современном высокотехнизированном обществе необычайно возрастает роль родителей, в особенности матери, роль воспитательниц ясель и детского сада в формировании личности. С необычайной четкостью опыт тестирования выяснил не только значимость общего интеллекта, но и малую зависимость множества частных способностей друг от друга, а также возможность их раннего выявления, и главное – значимость их раннего развития. В качестве основной задачи возникает создание раннего оптимального импрессинга, раннего определения способностей и развития тех способностей, которые имеются»².

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.--pedagogicheskaya-genetika>

² Там же.

Неоднократно подчеркивая «громдное значение ранних впечатлений», Э. П. Эфроимсон настаивал на том, что «прочно вошедшее в зоопсихологию и этологию понятие импринтинга должно войти и в педагогическую генетику. <...> Явление, сходное с импринтингом, существует и у человека. Оно заключается в наличии очень четких необратимых стадий формирования, стремлений, предпочтений и влечений и означает, что у человека уже в младенчестве, детстве, отрочестве, юности формируются и фиксируются, зачастую пожизненно, те ценностные критерии и подсознательные решения, которыми он будет руководствоваться, несмотря ни на что. Применительно к человеку сходное с импринтингом явление, которое носит, несомненно, более сложный, чем у животных, характер, мы назвали словом “импрессинг”»¹.

Размышляя над проблемой импрессинга, В. П. Эфроимсон писал: «Зарождение потенциального гения или выдающегося таланта, происходящее во время зачатия, определяется прежде всего генетическими факторами – тем сочетанием генов, которое наделяет оплодотворенное яйцо исключительно благоприятной комбинацией наследственных задатков. Развитие, развертывание, проявление этих задатков в огромной мере определяется социальными факторами – семьей, условиями младенческого развития, обществом, которые воздействуют на формирование личности. Но и характер, и результат этого средового воздействия в большой степени зависит опять-таки от наследственных задатков, потому что в случае тех или иных врожденных свойств одно и то же воздействие может привести к совершенно противоположным результатам. Вопрос: “Каким образом воздействует среда на конкретного человека?” – можно переформулировать: “Что из многообразия средовых воздействий может оказаться для данного человека импрессингом?”»²

Интерпретация особенностей онтогенеза человека в логике эволюционного развития животного мира позволила В. П. Эфроимсону сделать следующие выводы: «Есть животные, чье поведение целиком определяется запрограммированными инстинктами, а есть животные обучаемые. У первых обучение играет второстепенную роль. У вторых (человек относится именно к этой группе) естественный отбор шел в огромной степени на сверхнормальную обучаемость, когда детеныш еще практически беспомощен, несамостоятелен. Это понятно: как только он станет самостоятельным, обучаться станет почти некогда, так как надо будет добывать пищу, заводить брачных партнеров, вынашивать или выкармливать собственных детей. У человека, так же как и у обучаемых животных, в индивидуальном развитии есть некоторые “критические” моменты, во время которых наиболее сильно, наиболее глубоко производят впечатления (запечатлевают-

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.--pedagogicheskaya-genetika>

² Там же.

ся) определенные воздействия внешней среды, причем если у животных при импринтингах такой критический момент неизменно падает на первые мгновения жизни, то у человека их несколько и приходится они на разные стадии младенческого, детского и даже подросткового возраста. Для разных людей импрессионгами могут служить разные явления, избирательность же событий, могущих быть наиболее яркими импрессионгами, определяется конкретным содержанием врожденных свойств человека. Например, для Софьи Ковалевской таким потрясшим ее впечатлением оказались увиденные ею в три года ряды огромных цифр на стенах, оклеенных какой-то бумагой (в доме готовились к ремонту). Импрессионгом может стать услышанная в “подходящий момент” музыкальная пьеса или какая-нибудь потрясшая душу история, рассказанная няней, или вид несчастного больного, которому не может помочь врач. Импрессионг иногда пожизненно, но всегда на очень долгий срок определяет многие мотивы деятельности человека, его цели, его ценностную шкалу. <...> Повидимому, многие психологические компоненты одаренности и гениальности развиваются лишь при стимулирующих воздействиях в чувствительный младенческо-детский период. Очевидно, что и реализация потенциальной даровитости и даже гениальности в высокой степени зависит от направленности младенческо-детско-юношеских впечатлений. <...> Трагедия воспитания, воспитателей и родителей заключается именно в том, что им не известны ни подлинно импрессионговые факторы, ни те моменты, может быть, годы, месяцы, дни и даже минуты, мгновения, когда конкретная ситуация превратится, окажется для конкретного ребенка истинным импрессионгом, способным оказать максимально решающее воздействие. Может быть, именно раскрытие механизма импрессионга существенно снизит роль случайности в обучении и воспитании. Но явление импрессионга, будучи и непознанным, держит истинных педагогов в состоянии непрерывного напряжения, потому что только тактичность, неослабевающее внимание и собранность могут подсказать, когда, какую кнопку педагогического воздействия и в какой мере надо нажать, причем в каждом случае этот “нажим” должен быть предельно индивидуализирован. Даже при “анкетной” однородности детсадовской группы или школьного класса каждый индивид в ней обладает индивидуальной психобиографией, создаваемой присущей ему избирательностью актуальных импрессионгов»¹.

Свои размышления о значении импрессионга в формировании человека В. П. Эфроимсон подкреплял следующим примером: «Раннедетские и подростковые впечатления, которые мы назовем импрессионгами, можно проиллюстрировать эпизодом из воспоминаний В. В. Маяковского: “Священник на экзамене спросил, что такое “око”. Я ответил “три фунта” (так

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

по-грузински). Мне объяснили любезные экзаменаторы, что “око” – это глаз по-древнему, церковнославянскому. Из-за этого чуть-чуть не провалился. Поэтому возненавидел сразу все древнее, все церковное и все славянское. Возможно, что отсюда пошли и мой футуризм, и мой атеизм, и мой интернационализм”»¹.

Важно иметь в виду, отмечал В. П. Эфроимсон, что «импрессинг – явление, не ограничивающееся детско-подростковым возрастом. <...> Можно полагать, что импрессинг является одним из основных путей воздействия макро- и микросоциума на индивидуальное развитие личности. То есть импрессинг является основным социобиологическим инструментом воздействия на развитие и формирование личности. И в этом смысле именно здесь биология должна сказать свое слово, даже в большей мере, чем в области генетической предетерминации»².

При этом В. П. Эфроимсон особо подчеркивал значение обучения в детском возрасте для развития человека, становления личности: «Обучаемость как типично возрастное явление, необычайно быстрый рост знаний в детском возрасте созданы грандиозными силами естественного отбора. Ребенок к восьми годам уже достигает 90% всех своих интеллектуальных возможностей. Если до этого возраста их не задействовать, не развить, не открыть, есть большая вероятность того, что они останутся втуне. Конечно, и все последующее развитие, и “взрослая” жизнь человека важны, а иногда и фатальны. Например, в случаях тяжелого алкоголизма, наркомании, грубых черепно-мозговых травм – в таких случаях все полученное и развитое в детском возрасте может быть стерто, уничтожено. Однако, как правило, в обычном ходе вещей вся остальная жизнь человека – это отделка того здания, которое выстроено в детстве. Отчасти любознательность, любопытство и исследовательский инстинкт исчезнут с годами как бы сами собой, так как эти явления в высшей степени возрастны. Естественный отбор, творя человечество, неустанно работал над тем, чтобы эти качества наряду с обучаемостью вообще и с впечатляемостью (импрессинги!) в частности развивались именно в детском возрасте. Но нужно отметить, что в ясельных, детсадовских, школьных и даже в семейных условиях очень большие усилия взрослых направляются на то, чтобы превратить ребенка в существо минимально неудобное, непроказливое, не надоедливое, поменьше спрашивающее, минимально любопытное, минимально инициативное, максимально инертное. И это вполне понятно, потому что ни в семье, перегруженной повседневными заботами, ни в детских учреждениях, ни в школе нельзя управиться с “неудобным” ребенком. Почему-то постепенно превращается в существо, принимающее установления и факты такими, какие они есть, и теряющее интерес к при-

¹ Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. С. 60–61.

² Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

чинно-следственным связям – интерес, который впоследствии может понадобиться не только исследователям, изобретателям, новаторам, но и инженерам, врачам, педагогам, экономистам, каждому технику, рабочему, крестьянину. Сколько гибкости, стойкости надо проявить, сколько энергии надо потратить ребенку, чтобы сохранить все те черты, которые связаны с творческой любознательностью»¹.

Исходя из понимания основополагающего значения раннедетского периода развития, опираясь на разработки психологов, В. П. Эфроимсон предлагал положить в основание педагогической деятельности следующие базовые принципы: 1) поощрение образования нужно рассматривать не как одну из многих, а как первоочередную задачу общества; 2) развитие одаренности – дело не только школы, но и семьи, и детского сада; 3) результаты исследований по обучению и развитию с помощью особых стимулов и рекомендаций позволяют существенно ускорить развитие всех интеллектуальных функций ребенка во всех отношениях; 4) в образовании и развитии, воспитании и обучении важными являются дошкольный и школьный периоды; 5) в первые шесть лет контакты и воспитание формируют не только основные характерологические особенности, но и уровень интеллекта, а также особенности дарования; 6) повышение интеллекта имеет теперь – в период растущих школьных и профессиональных требований – особо большое значение; 7) развитие умственных способностей влияет положительно на развитие других свойств личности (например, общую настроенность, готовность помогать, совесть); 8) надо побуждать маленьких детей к свободным играм, затем присоединяя обучение и творчество; 9) в совокупности образовательных мероприятий чрезвычайно важное значение имеет развитие речи; нужно при каждой возможности побуждать ребенка точно называть предметы и происходящее; 10) особое усиление одаренности и образования в дошкольном возрасте дает умение читать; оно усиливает контакты между родителями и детьми, дифференцирует детское восприятие мира и разнообразит возможности ребенка².

Указывая на связь сформулированных им принципов с генетикой, В. П. Эфроимсон писал: «Казалось бы, генетика здесь не при чем. Нет, именно она показывает, что безграничная, неисчерпаемая биохимически-антигенная (а отсюда и психическая) разнородность людей диктует необходимость коренной, дорогостоящей, но самокупаемой перестройки всей системы воспитания и образования, с рождения до формирования личности, причем именно с начальных этапов. Путаница в педагогике в отношении массы импрессионгов, воспринимаемых младенцем, ребенком, подростком, вызвана тем, что все импрессирующие факторы генетически совершенно различны и то, что у одного при данных условиях фиксируется

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.--pedagogicheskaya-genetika>

² Там же.

с неоспоримостью категорического императива, у другого (например, даже брата или сестры) пройдет бесследно. Следовательно, возникает задача индивидуального определения периодов импрессионной восприимчивости. Если они – эти периоды – есть, то они индивидуально различны в возрастном отношении и поэтому не очень улавливались педагогией, хотя иногда и замечались наблюдательными родителями. Возникает фундаментальный вопрос о возрастной шкале раскрытия дарований и еще более важный вопрос о потолках их возможного развития, а также вопрос о развитии этических нормативов. Сколько минут уделяет воспитательница конкретному ребенку? Хватит ли у нее педагогического умения разглядеть и поставить на место забияку, не только защитить обиженного, но и научить его давать сдачи, уметь постоять за себя, привить необходимое мужество, направить его на путь саморазвития? Не экономим ли мы на одном застегнутом государственном кармане десятки миллионов на яслях, детских садах и школах продленного дня, упуская из другого, дырявого, кармана на миллиарды потенциальных талантов?»¹

В. П. Эфроимсон обращал внимание на то, что «принцип наследственной гетерогенности ясно показывает, что любой школьный класс – это 30–40 заведомо разных личностей, и, втискивая их в школьную программу, мы прививаем способным, рано развившимся смертоносную привычку бездельничать, мы гасим стремление ни дня не проводить без роста. Мы расхищаем время, нужное для самостоятельного чтения, мы прививаем привычку пассивно сидеть в классе как на заседаниях. Но мы не умеем даже толком определить спектр способностей и дарований учеников». В. П. Эфроимсон отстаивал точку зрения, согласно которой «трудно найти человека (не считая психически больных и умственно отсталых), который не обладал бы потенциально кругом дарований, чрезвычайно важных для той или иной профессии и превращающих ее в творческую. Решающее значение приобретает напряженность его работы, то есть “рефлекс цели”. Решает наличие “доминанты Ухтомского”, которая постоянно переключает наше сознание на свои каналы, заставляет искать выход своим силам, способностям, стремлению к деятельности»².

Развивая педагогическую генетику, В. П. Эфроимсон большое внимание уделял проблеме рефлекса цели. Он пишет: «Наш нормальный, “обыкновенный”, “заурядный” человеческий мозг потенциально способен справляться с громадными задачами. Недостает лишь стимула? Нет, одного лишь стимула еще недостаточно – ни эндогенного, ни экзогенного. Человек, по-видимому, способен на все, но не ко всему. И если, по-суворовски, “каждый солдат должен знать свой маневр”, то, “по-генетически”, каждый человек должен знать свой талант. Притом, чем раньше – тем лучше. Ина-

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.--pedagogicheskaya-genetika>

² Там же.

че индивидуальный путь не определится и не возникнет главное, то, что И. П. Павлов обозначил термином “рефлекс цели”, то есть целеустремленность, нацеленность, беззаветное стремление к решению поставленной задачи. Импрессионг... проявляет цель. Цель – это средовая переменная, которая вносит новый смысл в массу как будто бы противоречивых данных о культурной изменчивости развития интеллекта, а эта средовая переменная в то же время вырастает из нового множества эмпирических данных. Именно цель, намерение является основой действий, чем-то более, нежели возможностью, чем-то менее, чем принуждением. <...> В зависимости от ситуации главной целью ребенка или подростка могут оказаться очень разные вещи – из-за общих внутренних установок и активно или пассивно избираемой господствующей, значащей среды. Целью может быть как умение метко плевать на максимальное расстояние, как умение посмелее и половчее похулиганить, покуражиться, отстоять свою личность от покушающихся или даже не покушающихся на ее права родителей, так и решение математической задачи, понимание и знание поэзии, уединенное чтение очередного романа, обретение друга или подруги. Наличие той или иной цели или задачи может носить чисто возрастной характер и не иметь особого прогностического значения. Существенно то, что именно на достижении той или иной цели нередко сосредоточивается масса усилий. Добиться смены цели нелегко, тем более что существующие истинные цели не обязательно осознаются или декларируются. Мотивированность изучения чего-то или “обучения”, “целевая структура” среды необычайно важна для развития интеллекта, при этом постоянные неудачи при попытке достижения поставленной цели могут стать (и становятся) очень серьезной помехой для развития интеллекта. Это приводит к сознанию бессилия, к переносу ответственности на внешний мир, к снижению критичности при анализе причин неудач. К решению проблем неудачник начинает подходить с позиции “авось”, тогда как анализ связи его собственного поведения с результатом, то есть с неудачей, слабеет, равно как слабеет и стремление предвидеть результат. Исход приложенных усилий начинает рассматриваться как результат случайности. <...> Задача педагогов – создавать ситуации, в которых ребенок с малых лет чувствует, что именно от него лично зависит достижение той цели, которую он себе поставит или ему поставят. Однако в современных школах реально стоящие перед детьми цели становятся все более отдаленными от сиюминутной задачи¹.

Сквозь призму педагогической генетики В. П. Эфроимсон рассматривал самые различные проблемы. Он, в частности, указывал на ошибочность мнения, «что этика, мораль, эстетика целиком классово обусловле-

¹ Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

ны и что они целиком определяются воспитанием, средой (в широком смысле слова), отнюдь не содержа в себе какого-либо биологического компонента, созданного естественным отбором. <...> Мнимая альтернатива – генетика или среда, монополюбно определяющие развитие личности, – это лишь одно из бесчисленных противоречий, с которыми мы сталкиваемся в биологической, социальной и биосоциальной сфере. Рассматривая эволюционное становление альтруизма, мы не можем игнорировать ни факт влияния постоянного естественного отбора на развитие хищнических инстинктов, эмоций господства и подавления, ни существования группового отбора в противоположном направлении. Констатируя факт генетического детерминизма, мы вынуждены считаться с тем, что все свойства, в особенности психические, нуждаются во внешних стимуляторах для своего полного проявления и, как правило, подавляются или извращаются социальной средой. Под словами “совесть”, “альтруизм” мы будем понимать всю ту совокупность эмоций, которая побуждает человека совершать поступки, лично ему непосредственно не выгодные и даже опасные, но приносящие пользу другим людям. В принципе, альтруизм биологически оправдывает себя преимущественно при взаимности... поэтому отбор на альтруизм должен сопровождаться сильнейшим отбором на чувство справедливости»¹.

В. П. Эфроимсон утверждал, что *«в человеческой личности именно естественным отбором, а не только воспитанием заложены такие влечения и стремления, как чувство справедливости, взаимный альтруизм, жертвенный героизм, самоотверженность»*². По его мнению, «эмоции человечности, доброты, рыцарского отношения к женщинам, к старикам, к охране детей, стремление к знанию – это те свойства, которые так же канализованно и неизбежно развивались под действием естественного отбора по мере превращения прачеловека в животное социальное из-за цефализации и удлинения срока беспомощности детей, как развивались от человекообразного предка мозг, условные рефлексы и возможности экстраполяциянных рефлексов, память, способность к членораздельной речи»³.

Обращаясь к этической проблематике, В. П. Эфроимсон писал о том, что «готовность матери или отца рисковать жизнью, защищая свой помёт или детеныша, вызвана не воспитанием, не благоприобретена, а естественна, заложена в природе матери и отца, причем родительское чувство у животных длится лишь тот срок, на протяжении которого детеныш или помёт нуждаются в помощи и охране родителей, а затем родители перестают обращать внимание на выросшее потомство. Очевидно, что этот сложный инстинкт закреплялся лишь постольку, поскольку он способст-

¹ Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 3.

² Там же.

³ Там же.

вовал передаче наследственных особенностей родителей, в частности инстинктов защиты потомства, непосредственным и отдаленным потомкам родителей. Наоборот, отсутствие родительских инстинктов отметало начисто такие дефективные генотипы, что сохраняло и совершенствовало сами родительские инстинкты. Но уже у стадных животных этот тип альтруизма распространяется за пределы семьи, охватывая стаю, стадо, которых отсутствие чувства взаимопомощи, долга у ее членов обрекает на быстрое вымирание – ибо у многих видов животных только стая, а не пара родителей способна одновременно осуществлять системы сигнализации об опасности, системы защиты и системы прокорма детенышей. Естественно, что даже при отсутствии передачи опыта родительским примером... все же стадно-стайные инстинкты оказываются наследственно закрепленными, точно так же, как защитная окраска, наличие когтей и многих других средств самообороны, хотя анатомический субстрат этих инстинктов, шишку “коллективизма” или человечности еще никто не видел. <...> Наследственно закрепленной, а отнюдь не заученной или выученной может быть довольно сложная система действий»¹.

Для В. П. Эфроимсона связь биологической эволюции человека и становление нравственности была очевидна: «Понимание того, что в ходе эволюции предков человека наиболее интенсивный отбор вел их по пути все возрастающей социализации, в частности по пути создания анатомической базы для членораздельной речи, по пути увеличения мозга, особенно его лобных долей, и “коры руки”, необычайно важно. Только так можно понять, каким образом создавались и развивались биологические основы социальных эмоций, как бы эти основы мы себе ни представляли: в форме ли некоторых безусловных рефлексов, или, например, нервных связей лобных, префронтальных височных долей с центрами удовольствия или боли, в виде либо же готовности мозга к образованию экстраполяционных рефлексов, либо других, пока только расшифровываемых материальных субстратов. Одно из важнейших событий, происшедших в начале длинной стадии древесного обитания наших предков, заключалось в сильном укорочении выступающей части морды. Опознание и наблюдение окружающего постепенно переместилось с морды и носа, с обоняния – на глаза, руки, на рассматривание и хватание. <...> Когда наш предок начал ходить на задних лапах, а передние лапы стали руками, появились орудия, начал стремительно расти мозг, начал слагаться совершенно новый канал коррелированного, сверхбыстрого эволюционирования. <...> Большой мозг беспомощен, пока его содержимое не связано в целое условными и экстраполяционными рефлексам, памятью, опытом, знаниями, умениями, навыками. Параллельно эволюционному росту моз-

¹ Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 17–18.

га все более удлиняется срок беспомощности детенышей, срок, в течение которого они нуждаются в помощи и охране со стороны не только родителей, но и всей стаи, стада, орды, племени, семьи. Даже у самых примитивных племен ребенок до шести лет совершенно не способен к самостоятельному существованию, к обороне, и даже у индейцев лишь с девяти лет начинает самостоятельно охотиться. Непрерывная охрана, непрерывная кормежка беспомощных детей и беременных, численность которых составляла не меньше трети стаи, а иногда и большинство ее, могла осуществляться только стаей, ордой в целом, скованной в своей подвижности этой массой нуждающихся в охране и пище носителей и передатчиков генов. И если эволюция человека от питекантропа оставила заметные следы в виде постепенно меняющихся скелетов, то в отношении наследственных инстинктов и безусловных рефлексов человек должен был дальше отделиться от питекантропа, чем выводковые птицы от гнездовых»¹. И далее В. П. Эфроимсон отмечал, что «круг инстинктов, безусловных и экстраполяционных рефлексов, необходимых для сохранения потомства, огромен. Требуется не только храбрость, но и храбрость жертвенная, сильнейшее чувство товарищества, привязанность не только к своей семье, но ко всем детенышам в целом, необходимость защиты беременных самок, причем в условиях постоянных нападений хищников многие из этих рефлексов должны были срабатывать молниеносно»².

Акцентируя внимание на роли естественного отбора в становлении наследственных механизмов, обеспечивающих нравственные основы поведения людей в обществе, В. П. Эфроимсон писал: «Конечно, нельзя представить себе путь к человечеству только как путь усиления совершенствования и расширения того начала, которое можно назвать альтруистическим. Борьба внутри стаи или племени за добычу, за самку или женщину сопровождалась отбором на хищнические инстинкты. Вождь в современном южноамериканском охотничьем племени оставляет в 4–5 раз больше детей, чем рядовой охотник. Но племя, лишенное этических инстинктов, имело, может быть, столь же мало шансов оставить потомство, как племя одноногих, одноруких или одноглазых. И если в ходе эволюции, направляемой по каналу церебрализации, неизбежно возрастали до гигантских, никем из животных и отдаленно не достигнутых размеров резервуары памяти, материальные основы безусловных, условных и экстраполяционных рефлексов, сложнейших механизмов прогнозирования, то столь же неизбежно и быстро росла та система инстинктов и биологических основ эмоций, в которую входит и наше понятие о совести. Могли ли эти инстинкты ограничиваться лишь заботой о потомстве, о товарищах по защите, или же становление человечества было неизбежно связано с естест-

¹ Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 21–22.

² Там же.

венным отбором на гораздо более широкие альтруистические влечения? Комплекс этических эмоций и инстинктов, подхватываемых отбором в условиях той специфики существования, в которую заводила человечество его церебрализация, оказывается необычайно широким и сложным, а многие противоестественные с точки зрения вульгарного “дарвинизма” виды поведения оказываются на самом деле совершенно естественными и их биологические основы наследственно закрепленными. Поэтому свойственное человеку стремление совершать благородные, самоотверженные поступки не является просто позой (перед собой или другими). Единство этики в коллективе опирается на множество ненаследственных механизмов – стремление к награде, авторитету, допуску в общественно весомую группу, страх наказания, остракизма. Боязнь совершить антиэтический поступок, стремление к этичности, несомненно, опираются и на совесть, свойство наследственное, но, так сказать, не конститутивное, а скорее, индуктивное, если пользоваться терминологией генетики бактерий. Будучи в целом генетически детерминированной, выкованной в огне естественного отбора, совесть в целом и многие ее компоненты – чувство в высшей степени “индуцируемое”, возбуждаемое, пробуждаемое. Множество данных свидетельствует о том, что эмоции, с нею связанные, требуют воспитания еще в детском возрасте»¹.

Свою этико-генетическую позицию В. П. Эфроимсон конкретизировал следующим образом: «В качестве исходной модели для развития взаимного альтруизма у человека и его предков нужно рассмотреть ситуацию, при которой небезопасное, небезвредное для альтруиста вмешательство очень повышает шансы гибнущего на спасение. Взятая изолированно, такая акция альтруиста должна снижать его шансы на выживание. Но если спасенный, в свою очередь, впоследствии рискнет жизнью, выручая спасителя, попавшего в беду, то такая двухчленная и более многочленная система будет подхватываться отбором, а не устраняться им; важную роль будет играть то, насколько велик риск для спасителя, выигрыш для спасаемого и готовность последнего пойти на жертву. В развитии системы взаимного самопожертвования важную роль могла иметь помощь при опасности со стороны врагов, помощь больным и раненым, малым и старым, дележка пищей, орудиями, навыками. Все это часто имело решающее значение для спасаемого, тогда как альтруист особо не рисковал и многим не жертвовал. Гоминиды жили именно в условиях, способствующих развитию взаимного альтруизма: большая продолжительность жизни, проживание мелкими, взаимозависимыми стабильными социальными группами с длительной родительской заботой. Чувство благодарности может также воспитываться общественным мнением, но оно может и подхватываться отбором. Спасенный может не пожелать рисковать собой из благодарности;

¹ Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 24–25.

в таком случае его никто не выручит при новой беде и при высокой вероятности вторичного попадания в беду, проявленное же им в прошлом чувство благодарности может способствовать выживанию. Чем примитивнее условия жизни сообщества, тем интенсивнее при прочих равных условиях будут подхватываться отбором, по-видимому, реакции, лежащие в основе благодарности»¹.

Задаваясь вопросом, почему в человеческом обществе существует уважение к старикам и старым женщинам, вовсе неродственным, В. П. Эфроимсон акцентировал внимание на том, что такое понимание истоков этого представления отнюдь не сводимо к интерпретации его как продукта воспитания. «Дело в том, – писал он, – что уже на заре организации человеческих сообществ, с развитием речи все большее, а может быть и решающее, значение в борьбе за существование стал играть накапливаемый и передаваемый опыт. Объем знаний, умений и навыков, необходимых племени для выживания в борьбе с природой и врагами, неуклонно возрастал. Умения и навыки изготовления орудий, одежды, добывания и поддержания огня, ловля, сбор и хранение провизии, знание повадок животных – жертв и хищников, знание свойств пищевых, целебных и ядовитых растений, знание звезд, рек, болот, гор, лечение ран и болезней, уход за младенцами, устройство жилья, весь этот поистине энциклопедический арсенал знаний, получаемый от предков и накапливаемый, осваиваемый, проверяемый в жизни, при отсутствии письменности почти целиком становился достоянием старых людей. Старые люди с их жизненным опытом и резервуаром хранимых в памяти знаний неизбежно становились охраняемым и почитаемым кладом для племени. От этой малочисленной группы (в примитивных условиях люди редко доживали до старости) выживание племени, может быть, зависело в гораздо большей мере, чем от молодых, но неопытных добытчиков. Объем знаний и навыков, которые до развития письменности приходилось целиком держать в памяти, конечно, был очень велик, и не только из чисто этических принципов, а также просто в силу здравого смысла. У народов, не имевших письменности, старейшины пользовались очень большим авторитетом. Даже теперь о времени начала сева, о том, что сеять и где, спрашивают не только на метеостанции и у агронома, но и у старых людей. Разумеется, старые люди уже не передавали свои гены потомству, но группы, орды и племена, в которых охрана старых людей и помощь им не была столь же автоматической, рефлекторной и обязательной, как помощь детям, обрекались на быстрое вымирание или, во всяком случае, при прочих равных условиях, оказывались в несравненно худшем положении, чем племена, в которых все разнообразие жизненного опыта дикарей непрерывно передава-

¹ Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 26.

лось из поколения в поколение через цепочки старых мужчин и женщин. Таким образом, эмоциональное уважение к старикам, их защиту, оказание им помощи не следует относить к категории чувств, искусственно привитых, противоестественных с позиции теории естественного отбора. Эта форма альтруизма тоже могла закрепляться групповым естественным отбором, а не только вырабатываться воспитанием. Но никогда естественный отбор не доводил какую-либо особенность до уровня абсолютной выраженности. И нас не должно удивлять то, что в экстремальных ситуациях возникали прямо противоположные обычаи – уничтожение беспомощных стариков и старух»¹.

Обращаясь «к проблеме возникновения биологических основ эстетических эмоций», В. П. Эфроимсон обозначил три важные причины, по которым развитие этих эмоций могло подхватываться естественным отбором еще у наших далеких предков: «1. Общие эстетические эмоции сплачивают коллектив и тем самым способствуют его выживанию среди враждебной природы и других сообществ (в качестве примитивных доказательств правильности этого положения можно привести существование певцов-сказителей, скальдов, легенд песен, преданий, наконец, военной музыки и военных оркестров, книг о доблести и трусости). 2. Художественная восприимчивость позволяет познавать мир, так сказать, экспресс-методом, причем эмоционально насыщенным. 3. Художественная восприимчивость позволяет эмоционально усиленно воспринимать овеянное добром и злом и таким образом в своем эволюционно-генетическом развитии неразрывно сплетается с эволюционно-генетическим развитием взаимного альтруизма. <...> При этом... при наличии элементов общечеловеческого не только в этике, но и в эстетике могут сосуществовать одновременно взаимопротивоположные эстетические тенденции, апеллирующие даже не к полярно противоположным, а к многочисленным внутренним потенциям человека»².

По мнению В. П. Эфроимсона, «так как без естественного отбора ничто в живой природе не создается, то и в развитии у человека восприимчивости к той красоте, которая возникла без его участия, тоже действовал отбор; лишь после развития этой восприимчивости человек смог сам создавать прекрасное; но развитие восприимчивости к красоте должно иметь за собой сотни тысяч лет отбора. <...> Рациональному пониманию красоты положены какие-то рамки: очень значительная часть остается постижимой лишь чувством, а не разумом, не “лобными долями”»³.

В своих исследованиях В. П. Эфроимсон исключительно большое внимание уделял проблеме человеческой гениальности, посвятив ей одну

¹ Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. С. 35–36.

² Там же. С. 58.

³ Там же. С. 58–59.

из главных своих работ. Он разделял *потенциального гения, развивающегося гения* и *реализовавшегося гения*, отмечая при этом, что «изучение биографий и патографий гениев всех времен и народов приводит к неумолимому выводу: *гениями рождаются*. Однако только ничтожно малая доля народившихся потенциальных гениев – в гениев развивается. И из подлинных, несомненных гениев лишь ничтожная доля реализуется. <...> Зарождение потенциального гения является прежде всего – проблемой биологической, даже генетической. Развитие гения – проблема биосоциальная. Реализация гения – проблема социобиологическая»¹. В. П. Эфроимсон подчеркивал, что «с какой бы частотой ни рождались потенциальные гении, их развитие и реализация будут в огромной мере определяться социальными факторами – условиями развития и реализации»². Он писал, что основной вывод его книги «Генетика гениальности» – «*это существование гигантских ресурсов возможностей, гигантских потенциалов “нормального” человеческого мозга. Потенциалов, которые нуждаются в развитии, волевой стимуляции и возможностях реализации для того, чтобы творить очень талантливые и даже гениальные дела*»³. Подчеркивая «потенциальное могущество ума человека», он обращал внимание на то, что «если оно гораздо полнее реализуется при воздействии на мозг биохимического или гормонального стимула, то это надо понимать прежде всего как доказательство того, что он может совершать чудеса при его полной волевой мобилизации, при оптимизации развития и реализации»⁴.

В. П. Эфроимсон особо выделил следующие характеристики гениальности: 1) гений делает то, что должно, талант – то, что может; 2) основная способность гения – способность к невероятному труду, абсолютная одержимость и стремление к абсолютному совершенству; 3) гений – это экстремальное напряжение индивидуально свойственных дарований⁵. Размышляя о загадке появления гениев, он подчеркивал, что «никто не сомневается в том, что одной лишь наследственности было бы совершенно недостаточно – требовалась наиболее благоприятная социальная преемственность». Он отмечал, что «социальную преемственность, налагающуюся на несомненную наследственную гениальность, редко удается проследить, однако если гений реализовался, то мы почти наверняка можем сказать, что так или иначе с детства его окружала среда, оптимально благоприятствовавшая развитию его гения. Впрочем, отчасти еще и пото-

¹ Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. С. 18.

² Там же. С. 66.

³ Там же. С. 22.

⁴ Там же. С. 226.

⁵ См.: Там же. С. 20, 25, 40.

му, что гений все же сумел ее выбрать, найти, создать»¹. И далее В. П. Эфроимсон констатировал: «Поскольку у огромного большинства даже наследственно одаренных детей детство проходит в условиях, не оптимальных для развития индивидуальных дарований, то человечество на этом теряет огромное количество потенциальных гениев, так и не развившихся из-за несоответствия социальной среды их дарованиям. Но даже если оптимум развития был создан, если воспитание, самовоспитание или внутренний зов привели родившегося талантливому человеку в юности или в молодости не только к максимальному развитию индивидуального дарования, но даже и к выработке соответствующих ему ценностных критериев, то дальше чаще всего возникает чудовищный барьер невозможности реализации»².

Предваряя анализ генетики гениальности, В. П. Эфроимсон обращал внимание на то, что «любопытство, любознательность, исследовательский инстинкт, обучаемость – явления в высшей степени возрастные. Обучаемость как типично возрастное явление – необычайно быстрый рост накапливаемого знания в детско-подростковом возрасте – создана грандиозными силами естественного отбора. О том, какими изумительными способностями обладает именно маленький ребенок, хорошо известно, причем, конечно, это относится не только к усвоению речи, но и ко многим другим особенностям. <...> К сожалению, раннедетский, детский и подростковый периоды большинства тех, кто впоследствии стал признанным гением, остаются малоосвещенными, а иногда попросту неизвестными. Но там, где этот период освещен, неизменно оказывалось, что этот именно возраст проходил в условиях, исключительно благоприятных для развития данного гения. Речь идет в гораздо большей мере об интеллектуальной, нежели об экономической обстановке»³.

Рассматривая вопрос о различных факторах, определяющих гениальность человека, В. П. Эфроимсон писал: «Если зарождение потенциального гения или выдающегося таланта, происходящее вовсе не в момент его рождения, а во время зачатия, определяется прежде всего генетическими факторами, то есть такой рекомбинацией генов при образовании гамет, которая наделяет оплодотворенное яйцо исключительно благоприятной комбинацией наследственных задатков, то развитие этих дарований определяется в огромной мере социальными факторами, которые, однако, преломляются при формировании личности через социобиологические явления импрессионгов (то есть через средовые воздействия, особенно мощно воздействующие в силу индивидуальной избирательности на формирование личности). Но результат средового воздействия будет в огромной мере зависеть и от возраста воздействия, и от наследственной природы кон-

¹ Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. С. 29, 58.

² Там же. С. 59.

³ Там же. С. 57.

кретного индивидуума (именно ею определяется избирательная восприимчивость к тому или иному воздействию)»¹. При этом В. П. Эфроимсон обращал внимание на то, что «самое существенное для даровитых людей – избрание оптимальной точки приложения своих индивидуальных талантов и могучий рефлекс цели. И то и другое в огромной мере зависит от социальных факторов, преломленных через импрессионги. <...> Эволюция превратила человека в стадийно обучаемое, стадийно импрессируемое существо, и генетическая (генная) основа всех этих видов высшей нервной деятельности является по преимуществу не “конститутивной”, а “индуцируемой”. Ибо именно оптимальный или отрицательный импрессионг побудит ребенка и подростка интересоваться или пренебрегать знаниями, литературой, искусством, привьет им этические или антисоциальные установки, в частности, первичную установку, что считать хорошим, а что скверным»².

В контексте развиваемой им педагогической генетики. В. П. Эфроимсон пришел к следующему выводу: «Сознавая то, что решающее значение для развития потенциальной гениальности имеют условия воспитания и образования в детско-подростковом периоде, именно сознавая то, что для реализации гения требуется “спрос”, социальный заказ на гениальность именно данного типа, можно, изучая проблему, отчетливо убедить в роли генетики»³.

При этом В. П. Эфроимсон называл анекдотичными «протесты против изучения всех аспектов гениальности, которые исходят от педагогов и социологов, утверждающих, что роль наследственности в формировании гения ничтожно мала, а все определяется воспитанием, средой, обстоятельствами. Из этого как раз и следует в самую первую очередь необходимость тщательнейшего изучения всех факторов среды, которые могли бы способствовать формированию гениальных личностей. Но нетрудно заметить, что именно представители “средовой” точки зрения проблему гениальности либо начисто игнорируют, либо уходят от нее, отделяясь парой-тройкой пустых фраз. Такое отношение, по сути дела, исключает возможность не только изучать, главное – активно воссоздавать те условия, которые способствуют развитию и реализации гениальной личности. Исторически возникновение “средовой” установки, “средовой” концепции, отодвигающей проблему гениальности на задний план, вполне понятно – это прямое следствие идеологических догм, господствующих в странах социализма... Это “чисто социальное”, “антибиологизаторское” мышление исходит из всеобъемлющего принципа, учившего, что “незаменимых нет”... По законам якобы социальной справедливости такая точка зрения получила чрезвычайно широкое распространение... Заодно и принцип “от каждого по способности” был как бы забыт – если у всех

¹ Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. С. 67.

² Там же. С. 68.

³ Там же. С. 72.

одни способности, то не о чем говорить... И по-настоящему стали развивать только “нужные”, “престижные для государства” способности, но поголовно и прежде всего – способность к конформизму»¹.

В. П. Эфроимсон обращал внимание на то, что, «говоря о генетике интеллекта, о генетике гениальности и одаренности, мы не должны забывать одного из наиболее важных, основополагающих принципов, заложенных в природе всего живого, в том числе и в природе человека, – это принцип неисчерпаемой наследственной гетерогенности. Казалось бы, из всего вышесказанного легко вывести заключение, что для оптимизации развития достаточно предоставить детворе и юношеству хорошие, равные, соответствующие возрасту условия, и задача резкого повышения частоты развивающихся гениев, тем более выдающихся талантов, да и талантов вообще – будет решена. К сожалению, этого совершенно недостаточно. <...> Неисчерпаемая наследственная биохимическая гетерогенность не может не повлечь за собой неисчерпаемую наследственную гетерогенность психическую, тем более что к наследственному полиморфизму на молекулярном уровне присоединяется и иерархически более высокий. <...> Для нас существенна гетерогенность типов конституции, мышления, тона, восприимчивости, темпов созревания, быстроты или глубины понимания и вытекающая из этого основополагающая закономерность: безгранично разнообразие индивидуальностей, слагающихся в задатках даже не к моменту рождения, а в момент зачатия. В силу этого даже при предельном единообразии условий развития и воспитания каждый индивид выберет для себя свои решающие импрессионги. Способность найти у каждого ребенка его собственные, только ему свойственные точки восприимчивости и дарования составляет существо педагогического и родительского таланта, а отыскание “клавиш” и потенциальных способностей, их максимальное развитие – требует исключительного внимания, такта, проникновения и титанического труда. Вероятно, потому так редка полнота расцвета и реализации личности, так редко складываются подлинно творческие кружки и коллективы, так резко выступают против поисков и развития гениев многие педагоги и социологи, лишь прячущиеся за псевдodemократическими лозунгами»².

Констатируя «наличие “клавишей”, которые позволяют внешними воздействиями повысить продуктивность человеческого интеллекта – оптимизирующих воздействий», В. П. Эфроимсон «среди многочисленных факторов оптимизирующего воздействия» особо выделяет «творческую свободу, признание и раннее развитие»³. Важнейшими стимулами развития интеллектуальной одаренности детей, по его мнению, «могут и должны стать, во-первых, раннее интеллектуальное развитие, а во-вторых, закладывание таких ценностных критериев, которые заставят

¹ Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. С. 74.

² Там же. С. 75–77.

³ Там же. С. 437.

мышление работать целенаправленно и с полной отдачей»¹. При этом базовый педагогический тезис В. П. Эфроимсона таков: «Для гениальности требуется не только огромная наследственная одаренность, но и воспитание в среде, исключительно благоприятной для развития именно данных индивидуальных дарований, и социальный заказ или “спрос” на дарования данного типа, и отсутствие барьеров их реализации»².

Подводя итоги рассмотрению педагогической генетики В. П. Эфроимсона, следует подчеркнуть, что он сформулировал ряд выводов, рассматриваемых им «как фундаментальные основы педагогической генетики». К числу этих выводов относятся следующие: 1) установление глубочайшей наследственной гетерогенности как одного из основных условий существования любого вида, в том числе и человека, заставляет отказаться от догмы об исходной, врожденной одинаковости людей; 2) в нормальных (“средних”) условиях развития подавляющее большинство способностей имеет важную наследственную детерминанту; 3) общество может и должно создавать множество социальных стимулов для развития интеллектуальных и творческих способностей человека; 4) принцип наследственной гетерогенности человечества и понимание огромной важности такого чисто возрастного явления, как импрессионг, должны стать руководящими, отправными точками при разработке основ теоретической и прикладной педагогической генетики; 5) на грани чистой педагогики с педагогической генетикой лежит разработка методов оптимизации импрессионгов в возрастном и индивидуальном разрезе; 6) необходимо разрабатывать методы раннего тестирования сотни способностей, методы определения потолка их развития, методы подбора профессии; 7) создание истинно справедливого общества требует не столько изобилия (эксплуатация человека человеком, более того – порабощение человека осуществляется и в обществе изобилия), сколько поднятия общественной и личной этики до уровня само собой разумеющегося равенства, свободы, братства и альтруизма; данные же о неисчерпаемой наследственной гетерогенности психики и о значении импрессионга указывают на то, что решающим звеном является развитие ребенка в младенческо-детско-подростковом возрасте и открытие неограниченных возможностей реализации дарований³.

Стремительное развитие генетики после смерти В. П. Эфроимсона, продолжающееся и в настоящее время, показывает, что обнаруживается все большая и большая зависимость каждого конкретного человека от присущих ему от рождения особенностей. Это, без сомнения, ставит перед педагогикой новые проблемы и в то же время открывает новые возможности для дальнейшей разработки эффективных путей и способов воспитания и обучения подрастающих поколений.

¹ Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. С. 456–457.

² Там же. С. 451–452.

³ См.: Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. URL: <https://studylib.ru/doc/4033954/e-froimson-v.p.-pedagogicheskaya-genetika>

Глава 2

ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРИЙ И КОНЦЕПЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Среди *исследовательских планов*, ориентированных на выявление процессов и процедур зарождения и развития педагогического знания в тот или иной момент становления педагогической науки, важно зафиксировать следующие:

- *процессуальный* – выявление логики, этапов, трудностей и противоречий получения, приращения, приумножения, преобразования, уточнения, опровержения самых различных знаний в общем континууме роста педагогического знания в историко-педагогическом процессе;

- *субъектный* – определение ведущих и ведомых субъектов (педагогов-практиков, отдельных ученых и общественных деятелей, научных коллективов) историко-педагогического процесса, непосредственно реализовывавших образовательную и воспитательную практику, в рамках которой происходило зарождение знания, осуществлявших его описание и анализ, распространявших и пропагандировавших те или иные элементы знания;

- *деятельностный* – рассмотрение фактов и примеров собственно педагогической деятельности в совокупности таких ее элементов, как целеполагание, содержание, формы, методы и т. д.;

- *рефлексивный* – выявление общих и частных, традиционных и инновационных принципов, методов, приемов, процедур познавательной деятельности педагогов-ученых и практиков, применявшихся ими для фиксации, проверки, анализа, описания, обобщения, подтверждения, интерпретации, сравнения, классификации знания в области педагогической действительности;

- *результатирующий* – выявление суждений, идей, понятий, концепций, теорий, отражающих содержательные и формообразующие характеристики педагогического знания как промежуточного и конечного продукта процесса рефлексии педагогической деятельности и ее результатов; определение закономерностей и противоречий восходящего движения форм знания;

- *средовой (факторный)* – выявление факторов и особенностей педагогической среды, а также внешней по отношению к ней социальной и других сред, обуславливающих становление и развитие массового и индивидуального педагогического сознания, возникновение и преобразование различных сторон педагогической науки и практики; определение соответствующих противоречий и трудностей развития знания;

- *функциональный* – выявление феноменов влияния развивающегося знания на общественно-педагогическую ситуацию, на педагогическую

науку и практику, на социальную действительность в тех или иных ее аспектах и т. д.

Адекватное понимание логики и разнообразия путей развития педагогического знания возможно только тогда, когда во внимание принимается ряд его объективных особенностей, вытекающих из его отнесенности к разряду гуманитарного знания. Можно выделить следующие *ведущие особенности педагогического знания*. Во-первых, оно всегда есть производное от познавательного опыта человека, который характеризуется полиморфичностью, активным взаимодействием и взаимодетерминацией научного и ненаучного пластов знания. Вхождение в оба пласта знаний (в язык науки и язык обыденно-практический) одних и те же педагогически значимых терминов (воспитание, личность, коллектив, группа, общество и др.) требует от исследователя аккуратности в оперировании ими, а также проведения специальной процедуры разграничения их значений в каждой из точек историко-педагогической реальности.

Во-вторых, к педагогическому знанию не могут быть в полном объеме и безотносительно применены классические идеалы научного знания. В частности, исходя из того, что педагогическое знание характеризуется выраженной диалогичностью, для него характерна особая форма существования истины, которая на практике весьма относительна, не константна. С каждым новым прочтением осуществляется новое понимание знания. В процессе творческого «диалога» его автора и субъекта познания порождаются новые смыслы и значения. В этом плане педагогическое знание в целом и каждый отдельный его элемент представляют собой открытую развивающуюся во времени и пространстве систему.

В-третьих, невозможно обнаружить в эволюционном развитии педагогического знания какую-то одну-единственную универсальную тенденцию, «магистральный путь» эволюции (например, от авторитаризма к гуманизму), не зависящий ни от цивилизационного разнообразия обществ, ни от проявления педагогической культуры у различных народов. Мы считаем, что для исторического развития педагогической теории и практики характерна периодическая смена или переориентация целей и направлений их эволюции, что связано как с изменениями в развитии общественного строя, так и с временными вспышками интереса у педагогической общественности к различным новациям в образовании и воспитании либо же с победой одной из конкурирующих концепций или теорий.

В-четвертых, одна из особенностей педагогического знания заключается в том, что в нем не происходит характерной для многих естественных наук прямой смены одних теорий другими. Большинство теорий и концепций в исторических педагогических пространствах сосуществуют одновременно либо попеременно. Научно-педагогическое знание традиционно развивалось путем непрерывного выдвижения новых гипотез и создания таких концепций, в которых та или иная проблема получала более

глубокую и всестороннюю разработку. Тем самым происходило опровержение не общей идеи, выраженной в форме гипотезы, не концепции и теории, а лишь той конкретной формы их проявления, которую имела данная гипотеза, концепция и теория в каждый конкретный момент времени.

Ведущими механизмами и путями развития педагогического знания в поливариантном режиме выступают: а) «гибридизация» исследовательских программ, что обеспечивается полифункциональной деятельностью ученых, работающих на одной исследовательской площадке, но в рамках разных наук, в разных подходах, парадигмах, методиках. Примером тому явился научный прорыв, произошедший в педагогике на рубеже XIX–XX вв., когда сфера педагогических исследований была расширена как за счет собственно педагогических, но реализованных в различных парадигмальных подходах исследований, так и за счет работ, выполняемых в пограничных с педагогикой науками, такими как гигиена, психология, психофизиология, медицина и др.; б) процесс модификации наличного знания в результате появления новых теоретических и эмпирических данных или в связи с необходимостью его семантической и логической оптимизации; в) процесс интеграции научного знания, задействующий внутридисциплинарные потенциал и механизмы его развития и углубления.

Результативность и эффективность научно-репродуктивных систем общества определяются совокупностью различных обстоятельств его жизни, которые вытекают из национальной, религиозной, нравственной, политической и пр. многогранности любого общества. Данные обстоятельства разнообразны с точки зрения организованности, повторяемости и предсказуемости, широты охвата и детерминации территории и масс и т. д., являются мобильными по природе возникновения и протекания. То или иное сочетание этих обстоятельств порождает разномасштабные и разноуровневые ситуации развития науки (исследовательские ситуации), в которых закладываются траектории становления и развития научного знания.

Решение задачи повышения эффективности систематизации и пространственно-временной локализации множества факторов событийной канвы историко-педагогического процесса, детерминирующих становление и развитие педагогического знания и образовательной практики, требует разработки специального подхода, который можно определить как *диверсификационный подход*. В его основе лежит принцип детерминизма, согласно которому любое историко-педагогическое событие обусловлено совокупностью явных или неявных причин. Он акцентирует внимание на преобразовательном потенциале разноуровневых и разнозначимых характеристик ближнего, среднего и дальнего педагогического пространства, в которых фиксируется генезис исследуемых объектов и феноменов, благодаря которым они реализуют свою сущность, получают новые возмож-

ности и развиваются. Это позволяет выявлять в историко-педагогическом процессе фоновые (общий фон развития знания), доминантные (следствия неординарных, знаковых событий в научной и практической педагогической среде) и потребностные (следствия «точечных» педагогических обстоятельств, обуславливающих необходимость решения конкретных проблем и задач в непосредственном контактном поле педагога и воспитанников) ситуации развития педагогического знания, порождающие системные причинно-следственные связи и зависимости.

Важным обстоятельством, предопределяющим системный характер изучения развития педагогического знания, является понимание сути, содержания, организационных и динамических основ научного педагогического знания в целом и высших его форм – концепции и теории, а также построение модели их генезиса, выявление алгоритма их изучения и описания.

При изучении научной теории следует учитывать различные аспекты данной формы знания. Среди ведущих аспектов выделим следующие:

- теория – это определенная совокупность, логически выстроенная целостность, система достоверных научных положений, раскрывающих то или иное знание;

- чтобы стать теорией, знание должно достигнуть высокой степени зрелости. Степень такой зрелости определяется прежде всего наличием в его структуре соответствующих исследуемому предмету объективных законов;

- выступая как средство познания, теория как таковая не может быть правильной или неправильной, она является либо полезной, эффективной, либо бесполезной, неэффективной;

- для теории обязательным является наличие в ее структуре системных эмпирических и (или) теоретических обоснований и доказательств входящих в нее положений. Сами положения должны «обладать качеством, которое давало бы принципиальную возможность определить их истинность или ложность» (К. Р. Поппер);

- «хорошая», т. е. развитая, теория обязательно является эвристической, она постоянно подталкивает к расширению спектра исследовательских вопросов в своем проблемном поле, открывает горизонты новых исследований;

- содержащееся в теории знание должно быть способно непрерывно генерировать разнообразные гипотезы, направленные на объяснение как можно более широкого круга явлений, на непрерывное углубление знаний о них. При этом если гипотеза, порожденная теорией, подтверждается, теория вступает в силу или продолжает оставаться в силе. Если же гипотеза, порожденная теорией, не подтверждается, то необходимо признать, что теория либо вторглась в «чужую» область действительности, регулируемую законами другого порядка, требующими кардинально иных теорий.

ретических построений, либо теория должна быть пересмотрена или отвергнута;

- парадигмальный характер теории определяется подходом к научно обоснованию ее определяющего начала, отражающего фундаментальную закономерность исследуемого теорией предмета.

Что касается термина «концепция», то анализ закономерностей развития и трансформации знания дает возможность констатировать, что на практике в науке в отношении данного термина сложилась устойчивая полисемантическая традиция, в соответствии с которой в нем выделяются как минимум следующие шесть смысловых полей и предназначений:

- концепция – это то, что указывает на создание в процессе мышления новых теоретических построений, на появление мыслительных продуктов;

- термин «концепция» обозначаются какие-то исходные положения, принципы, установки, несущие в себе «смысловое ядро» нового знания;

- в вариантах «концептуальный уровень», «концептуальная форма» осуществляется указание на тот или иной уровень знания, выступающего социокультурной, мировоззренческой и методологической предпосылкой науки;

- концепцией обозначается то, что указывает на процесс формирования системы научных понятий (концептов);

- концепция – это то, что называется «авторским лицом» знания, т. е. все то, что выражает наличие индивидуальных способов теоретического анализа и конструирования, индивидуального стиля мышления;

- концепция – это то, что характеризует практические аспекты научного творчества, отражает те или иные элементы подчиненного единому замыслу индивидуального и коллективного поиска решения поставленной задачи.

Смысловые поля термина «концепция» на практике часто накладываются друг на друга, и многие из обозначенных его значений при использовании подразумеваются практически одновременно.

Анализ имеющихся научных подходов к определению понятия «концепция», к ее структуре, к объяснению ее функций позволяет сформулировать ряд методологических требований к ней как форме знания. Концепция должна:

- быть действительно концепцией по своим смысло-содержательным параметрам и признакам, т. е. отражать особый, ранее не реализуемый способ понимания, трактовки и освещения явлений, относительно которых концепция и вырабатывается; содержать в себе новую, оригинальную идею (по сравнению с уже созданными и включенными в научный оборот), идею, вокруг которой и с опорой на которую выстраивается система знаний об объекте концепции; включать ведущий замысел и конструктивный принцип, позволяющие успешно осуществлять основные виды деятельности в структуре изучаемой концепцией области, дающие возмож-

ность формировать, развивать, обеспечивать что-то в соответствии с целезаданностью на тот или иной момент существования объекта концепции;

- быть целостной и непротиворечивой, т. е. все ее совокупные элементы обязаны соответствовать единой теоретической и методологической платформе и находиться во взаимосвязи, а составляющие ее каркас идеи иметь общий аксиологический стержень;

- быть обоснованной. Это означает, что, с одной стороны, она совокупностью идей и положений должна ложиться на понимание проблемной ситуации в изучаемой области, исходить из реального состояния дел, содержать оценку педагогической действительности, а с другой стороны, ей надлежит опираться на достижения базовых по отношению к концепции отраслей наук;

- быть сформулированной и изложенной в системе понятий изучаемого объекта;

- содержать в себе динамичное начало, показывающее источники, механизмы и направления ее развития.

Данные требования, а также анализ ряда историко-педагогических исследований, специально посвященных изучению педагогических концепций в истории отечественного образования, дают основание среди совокупности элементов, структурно и содержательно раскрывающих педагогическую концепцию, назвать: ведущую *проблему* образования и воспитания; *идеи*, в которых выражается основополагающий замысел концепции; *понятия*, через которые вводятся смысловые значения ее базовых концептов; *принципы*, показывающие направления и логику возможных действий по успешному осуществлению процессов развития, воспитания и образования с целью решения заявленной в концепции проблемы; *суждения* о требуемом *содержании* воспитания и образования и об оптимальных *формах* и *методах* их осуществления.

Определения педагогической теории и педагогической концепции можно представить в следующем виде. Научная **педагогическая концепция** представляет собой теоретико-методологическую и эмпирическую систему взглядов, суждений и идей, которая обуславливает целостное понимание и интерпретацию педагогических явлений и процессов; раскрывает их сущность, структурно-содержательные особенности, механизмы и общие правила их целенаправленного осуществления, организации и преобразования; операционализирует предполагаемые в них изменения через раскрытие сути технологического пути преобразований.

Педагогическая теория является эвристической системой научных знаний высокой степени зрелости, раскрывающих закономерные и существенные, общие и необходимые, внутренние и внешние связи в структуре изучаемой области педагогической действительности; закономерности функционирования и развития онтологически однородных явлений, событий и фактов, фиксируемых в этой действительности; способы объясне-

ния, преобразования и прогнозирования явлений и процессов в предметной области теории.

Анализ любой научной теории целесообразно вести в трех аспектах. **Первый аспект:** теория рассматривается в своей завершенной форме как некоторый итоговый результат познавательной деятельности. При таком, как условно его можно определить, статичном подходе главное внимание уделяется ее структуре, т. е. выявлению тех основных элементов, из которых она построена, и характеристике тех основных отношений и связей, которые существуют между этими элементами. Для выявления структуры теории может быть использован системно-структурный анализ. В то же время мы считаем, что такой вопрос, как генезис теоретического знания, может быть правильно понят лишь в динамике теории. Поэтому **второй аспект** анализа теории касается процессуальной стороны формирования, развития и обобщения научного знания, лежащего в ее основе, выявления соответствующих этапов, факторов, механизмов и закономерностей становления и внутренней эволюции теории. С данными вопросами непосредственно связаны вопросы истории проверки, подтверждения или опровержения теории в целом или тех или иных ее положений на конечном и промежуточных этапах ее развития, а также установления границ ее применения, степени глубины и точности отражения в ней исследуемой действительности. Наконец, и это **третий аспект:** полное представление о теории можно получить только после выяснения функций, которые она осуществляет в общем процессе научного познания действительности, в рамках которой построено проблемное поле исследования. При этом важнейший функциональный посыл, который должен быть в фокусе внимания – это объясняющее предсказание явлений и событий на различных уровнях горизонта изучаемой действительности. Таким образом, исчерпывающее определение и понимание той или иной теории можно получить после, во-первых, детального ознакомления с ее строением, характеристикой ее основных элементов и существующих между ними связей, во-вторых, исследования процессов возникновения теории и развития составляющего ее знания, в-третьих, раскрытия функционального существа теории.

Основной вопрос любой теории – это вопрос выводимых в ней законов и закономерностей. Установление законом системы необходимых связей и зависимостей является важнейшей его особенностью, его методологической спецификой и функцией. Именно законы теории определяют ее научную состоятельность, ценность, прогрессивность и перспективность.

В ходе решения задачи разработки алгоритма историко-педагогического анализа педагогических концепций и теорий реконструируется процесс формирования и генезиса данных форм знания. Данный процесс представлен тремя обобщенными этапами, раскрывающими логику и содержание поэтапного развития педагогической концепции и теории,

а также моменты их качественного преобразования. Это этапы зарождения теории, формирования педагогической концепции как ядра теории и завершения оформления теории.

На первом этапе происходит фоновая и целенаправленно акцентированная поисковая рефлексия педагогической действительности, активное осмысление разнообразной педагогической практики, отдельных педагогических фактов в историческом и прогностическом аспектах. Это позволяет осуществить вербализацию актуальных педагогических проблем и сформулировать генеральную (основополагающую) идею обучения, воспитания и образования, направленную на их разрешение. Такая идея отличается, во-первых, логичностью и стройностью составляющих ее положений (опорных идей), их внутренней и в определенной степени внешней (по отношению к существующему педагогическому знанию) непротиворечивостью; во-вторых, хорошей описательностью и объяснительностью, позволяющими доступно, понятно и с высокой степенью достоверности представлять и трактовать педагогические явления, факты, события; в-третьих, высокой прогностичностью по отношению не только к изучаемому предмету, но и к достаточно широкому кругу педагогических явлений, в результате чего становится возможным предвидеть результаты преобразующих воспитательных влияний, характерные для различных практических ситуаций.

В ходе второго этапа генеральная идея получает дополнительную эмпирическую и теоретическую обоснованность, в ее лоне оформляется цель воспитания (образования). При этом характерным является то, что все чаще новые идеи черпаются уже не напрямую из практики, а, модифицируясь, заимствуются из ранее сложившихся систем собственного педагогического и пограничного к нему знания. Это позволяет сформулировать базовый принцип (принципы) воспитания (образования). Тем самым знаменуется формирование педагогической концепции как ядра теории, имеющей ряд выраженных базисов: эмпирический (упорядоченная, взаимосвязанно выстроенная и поддающаяся научной интерпретации система педагогических фактов, проясняющих эмпирическую сущность, контуры и общие закономерности проявления изучаемого явления), теоретический (система базовых понятий и категорий, в которых представляется и описывается изучаемое явление; система научно обоснованных опорных идей и суждений, оформленных в гипотезу, в структуре которой четко различаются представления о приоритетной цели воспитания, о требуемом содержании воспитания и образования, о принципах и об оптимальных формах и методах осуществления воспитания и образования) и методологический (система методологических принципов, позволяющая генерировать и отбирать идеи, устанавливать между ними взаимосвязи, фиксировать факты, педагогические закономерности и т. д.).

На третьем этапе концепция опосредуется дополнительными научными данными из смежных наук (философии, психологии, физиологии,

социологии и др.) и данными педагогической практики, реализуемой с целью всесторонней проверки и обоснования ее положений. Вокруг концепции формируются гармонично дополняющие ее идеи объяснительного и прогностического характера, в рамках которых находят отображение многие существенные черты ранее не изученных сторон педагогической действительности. Происходит оформление языка теории, ее «фундаментальной теоретической схемы» (В. С. Степин), ведущих законов и закономерностей, выводных постулатов, системы методов доказательства и проверки качества. Дальнейшее развитие содержания теории предполагает максимальное выявление возможностей, заложенных в ее исходных посылах, в структуре ее идеализированного объекта. В процессе развертывания теории на базе ее фундаментальных признаков и отношений создаются «дочерние» теоретические конструкты, формирующие особые подсистемы. Причем каждая такая подсистема характеризуется своей совокупностью высказываний и понятий, образующих особый раздел теории. Это определяет прогностический потенциал и значение и соответственно ведущие параметры прогностической функции теории.

Педагогическая концепция и педагогическая теория генетически взаимосвязаны и совместно отражают структуру, стратегию и логические этапы научного познания и описания педагогической действительности. Концепция является базисом педагогической теории, ее содержательным ядром, выполняет функцию своеобразного предтеоретического оформления и описания научного знания. Ведущее отличие педагогической концепции от педагогической теории как формы знания заключается в наличии в теории законов и закономерностей и соответственно в их отсутствии в концепции.

Та или иная проблема воспитания, представленная в истории педагогики на теоретико-методологическом уровне, может быть описана и проанализирована с четырех взаимосвязанных сторон:

1) через рассмотрение исходной эмпирической базы педагогического знания о воспитании и образовании, сложившегося в рассматриваемый исторический период. Результатом должно стать выявление существовавших в зарубежной и отечественной педагогической практике значимых фактов в сфере воспитания и образования, актуальных проблем, наиболее прогрессивных, продуктивных подходов к решению этих проблем и т. п.;

2) через выявление генеральной идеи и так называемых опорных идей, а также базового принципа (принципов), обуславливающих фундамент теории, определяющих ее целезадающий уровень, основное содержание и технологическую схему. Это позволяет обосновать парадигмальную привязку и целевую детерминанту того или иного направления воспитания в условиях изучаемой социокультурной ситуации;

3) через раскрытие соответствующих понятий и категорий, которые возникли или были развиты в рамках данной теории, педагогических

принципов, законов и закономерностей, входящих в теорию в виде ее составных элементов и отражающих ценностно-смысловые и инструментальные связи в структуре теории. Данный контекст позволяет определить сущность воспитания, его содержание, структурные взаимосвязи и внешние зависимости;

4) через оценку реального научного и прогностического потенциала рассматриваемой теории. Это позволяет выяснить возможности ее дальнейшего углубления и развития, поскольку только динамичная, открытая для внесения корректив теория может рассчитывать не просто на долговременность, а на эффективность существования.

При этом следует учесть, что в основании «биографий» построения педагогических концепций и теорий лежат различные подходы, о чем свидетельствует анализ истории педагогической науки. В их основе – индивидуальная авторская интерпретация контекста социально-культурной и научной исторической ситуации, в которой жил и работал педагог. Она включает специфическое понимание им направлений, задач и путей развития общества; его трактовку образования и воспитания как социальной ценности и как педагогической практики, понимание цели воспитания и подходов к целеполаганию, представления о закономерностях и механизмах личностного развития, варианты рассмотрения социальной и психолого-педагогической характеристики ребенка как субъекта воспитания и в целом детства и т. д.

Анализ данных вопросов в историко-генетическом контексте становления педагогического знания позволяет, с одной стороны, выяснить, как соотносилась, согласовывалась и обеспечивалась с точки зрения непротиворечивости вводимая в оборот теоретическая конструкция с уже наработанным наукой и практикой знанием, с устоявшимися фактами по проблеме, а с другой – выявить ведущие элементы инвариантного ядра изучаемой теории.

Глава 3

ПАЛЕОПЕДАГОГИКА: ОБРАЗОВАНИЕ У ДРЕВНИХ ЛЮДЕЙ

Чтобы понять истоки современного образования, спроектировать его сообразно человеческой природе, требуется обращение к предыдущему опыту, включая образование у древнего человека. Рассмотрим известные данные о том, как происходило образование у древних людей, и попытаемся определить действующие при этом педагогические функции. В результате обоснуем объект, предмет, основные понятия и проблематику науки об образовании у древних людей – *палеопедагогики* (от гр. *palaios* – древний, *paídos* – дитя, *agos* – вести), дословно «дето-вождение в древности».

Источники данных о первобытных людях. Первобытная история человечества изучается и реконструируется с помощью данных различных наук:

- *археология* – находит вещественные источники: орудия труда, остатки древних построек, украшения, посуду, плотины, дороги, что позволяет изучить материальную культуру людей;

- *антропология* – исследует костные остатки людей – череп, скелет, которые свидетельствуют о размерах мозга, походке, частоте конфликтов, каннибализме и др.;

- *этнография* – на основе анализа вещественных источников – одежды, украшений, устройства жилищ – производится реконструкция образа жизни, обрядов. Изучение наскальных рисунков, устных традиций, фольклора позволяет судить о культурной составляющей людей;

- *палеонтология* – изучает древние вымершие организмы, которые извлекаются из земных слоев – ископаемые;

- *лингвистика* – занимается исследованием языка, восстановлением его древних форм, образа мышления. Анатомические данные, например: размеры лобной и теменной частей черепа, строение его звуковоспроизводящих частей – позволяют судить о возможностях речи и мышления;

- *палеогенетика* – молодая наука, которая на основе исследований ДНК определяет принадлежность человека к определенным видам, миграционные процессы древних людей, их связи и наследования.

Имеются также другие источники: *палеоботаника* – наука о древних растениях, *палеозоология* – наука о древних животных, *палеоклиматология*, *геология*, изотопный анализ в *физике* и др.

Данные перечисленных наук позволяют судить о характере жизни и образования древних людей, применяемых ими педагогических средствах. Например, обнаруженное в первобытном строе половозрастное разделение труда, когда мужчины занимаются преимущественно охотой и рыбной ловлей, а женщины – собирательством и домашним хозяйством,

позволяет с очевидностью предположить, что женщинам помогали дети. Значит, образование детей вначале происходило при ведении домашнего хозяйства, сбора растений, приготовления еды. Подобные методы исследования относятся к науке об образовании у древних людей. Речь идет, по сути, о создании новой дисциплины – *палеопедагогике*.

В древности на нашей планете существовало не менее 24 видов людей: Хомо сапиенс, Хомо эректус, Хомо хабилис, неандертальцы, кроманьонцы, денисовцы, хоббиты и др. Все они вымерли, за исключением Человека разумного (лат. Homo sapiens). Как связаны между собой разные виды людей? Теперь достоверно известно, что не было единого, линейного процесса перехода одного вида человека в другой, за который ратовали ученые-эволюционисты. Получены многочисленные данные о том, что многие виды людей сосуществовали одновременно, имели между собой контакты.

Чтобы судить о характере образования у разных видов древних людей, т. е. о том, как происходило их образовывание в течение жизни, необходимо собрать информацию об их особенностях, образе жизни, взаимоотношениях, способах коммуникаций, орудиях и продуктах труда и др. Рассмотрим педагогические особенности нескольких известных видов человека.

Основной метод учения – подражание взрослым. Считается, что человек прямоходящий (лат. Homo erectus) произошел от 3 до 7 млн лет назад, его называли *австралопитеком*. Австралопитеки имеют признаки, характерные как для современных человекообразных обезьян, так и для человека. Передвигаются на двух ногах. Их рост – от метра до полутора, вес – от 30 до 50 кг. Объем мозга – до 550 см³. Они имели примитивные орудия труда (палки, камни, кости), вели стадный образ жизни. Австралопитеки не просто использовали подходящие камни, они сделали *первое техническое открытие* – заметили, что если долго ударять камнем о камень, то он раскалывается на части, края которых острее и намного лучше способны резать. Такое открытие – проявление эвристических способностей древнего человека и основание для творческих методов образования.

Отсутствие больших клыков привело к тому, что австралопитеки питались больше растительной пищей, чем мясом. Если вести речь о педагогическом аспекте, скорее всего, он состоял в научении младенцев добывать растительную пищу и выживать в существующих условиях. Основной метод учения – подражание взрослым, прежде всего матери.

Действие по образцу взрослого (родителя), пожалуй, самый древний педагогический метод обучения. Истоки метода подражания лежат в животном мире, в генетической заложенной способности повторять увиденное.

Метод моделирования – вероятный атрибут древней педагогики. В 1984 г. на озере Туркан (Кения) нашли скелет мальчика 12 лет, который жил около 1 млн 600 тыс. лет назад. Его рост был 170 см. Он был отнесен к группе *питекантропов*. Питекантроп ходил на двух ногах, его походка

напоминала «вразвалочку». Как жил и воспитывался питекантроп? Его главным занятием был *поиск пропитания*. Собираательство – сбор корней, ягод – не могло насытить соплеменников, им приходилось охотиться на млекопитающих.

В поисках пропитания питекантропы вели кочевой образ жизни. Использовали природные убежища: пещеры, гроты, дупла деревьев. Опасности, подстерегавшие питекантропов, вынуждали их *жить селениями*. Их жилища достигали 15 м в длину и 5 м в ширину, сооружались из веток, которые опирались на один большой столб, покрытый шкурой. Внутри жилищ найдены остатки очагов, выложенных из камней. Просторное жилище давало возможность жить вместе нескольким поколениям большого семейства, в него помещались 25–30 взрослых особей вместе с детьми. Такой состав семьи позволял взрослым применять *коллективные формы деятельности*, имеющие педагогическое значение, а детям – вместе играть.

Жизнь группами способствовала охоте на крупных животных. Питекантропы *брали с собой на охоту младших соплеменников*, которые были к этому готовы, прежде всего физически. Кроме методов подражания во время охоты на крупных животных новички, возможно, предварительно моделировали происходящее – разыгрывали сцену охоты.

«На лицо ужасные, добрые внутри». *Неандертальцы* как вид Homo появились 350–800 тыс. лет назад. Они были коренастыми, физически очень сильными, с широкой грудью, имели крепкую короткую шею, большую голову, узкий лоб, широкий низкий нос, сильно выступающие надбровные дуги с густыми бровями, глубоко сидящие глаза. Рост – около 160 см, но мышечная масса была на 40% больше, чем у Человека разумного. Больше у них был и объем мозга – до 1740 см³.

Неандертальцы жили коллективно-первобытной общиной. Они были хищниками и питались мясом, отдавая приоритет крупным хищникам. Только слабые или молодые соплеменники могли добывать грызунов и диких коз, что являлось обучением для перехода к настоящей охоте.

Неандертальцы использовали приемы загонной охоты, поджигали степь и загоняли табун коней или оленей в пропасть или болото, где им оставалось только добить свою добычу. Другой способ: криками и шумом они загоняли животных на тонкий лед реки, те проваливались под лед, и их настигали охотники. При охоте на бизонов, шерстистых носорогов и огромных мамонтов использовались ловушки – вырытые и замаскированные ямы. Такие способы, конечно, осваивались молодыми охотниками, которые, скорее всего, *обучались непосредственно во время самой охоты*.

Метод обучения «в деле» – один из самых древних.

«Пещерный человек» – это про них. Неандертальцы жили в пещерах (точнее, на припещерных площадках) многими поколениями, что свидетельствует о домоустройстве и *накоплении опыта педагогического взаи-*

модействия старших и младших. Когда становилось меньше животных для охоты, они покидали пещеру и переходили на другое место, *миграция требовала уже других способов жизни и обучения им.*

Неандертальский человек изготавливал достаточно сложные каменные орудия и изделия из яшмы, кремния, речной гальки. Требовалось четко выдерживать определенные технологии расщепления изотропных горных пород, иначе ничего бы не получилось – камень просто разбивался. Можно было, конечно, доходить до таких технологий каждому самостоятельно, но *гораздо быстрее и лучше этому обучиться можно было у старших.* Поэтому обучение было востребованным.

Естественное разделение труда происходило по половому признаку. Мужчины изготавливали оружие и каменные орудия труда – скребки, долота, шила, ножи. Они занимались охотой, разделывали туши добытых животных. Женщины обрабатывали шкуры, собирали плоды, съедобные клубни и корни, собирали дрова для поддержания огня. Разумеется, им помогали дети, осваивая эти способы.

Зачатки профессионального образования появились тогда, когда древний человек научился получать серии одинаковых по размерам и форме заготовок для изготовления различных по назначению орудий.

Международные коммуникации денисовцев. В 2010 г. совершенно случайно была открыта новая ветвь древнего человека – *денисовец* (лат. Homo denisovensis). Название происходит от Денисовой пещеры (Алтай). В пещере было вскрыто 20 культурных слоев, извлечено более 80 тыс. находок – орудий, украшений, костей животных. В слое № 11 ученые обнаружили обломок концевой фаланги мизинца. Как выяснилось позже, фаланга принадлежала девочке 7–12 лет, жившей около 50 тыс. лет назад. В 2010 г. из этой кости команде шведского генетика Сванте Паабо удалось извлечь сначала митохондриальную, а затем ядерную ДНК. Тут и случилась сенсация: оказалось, что по мтДНК хозяйка кости отличалась как от современных сапиенсов, так и от неандертальцев. Общая «праматерь» денисовской девочки, неандертальцев и сапиенсов жила около миллиона лет назад. У отца этой девочки в роду также неандертальский предок, который жил за 300–600 поколений до него (длительность поколения в палеолите составляла 25 лет). Это первая в истории находка гибрида разных видов людей в первом поколении, описанная исключительно по ДНК.

Встречи древних людей с другими племенами и даже видами человека *стимулировали коммуникации и развитие соответствующих способностей.* Чужие люди имели больше отличий, чем знакомые соплеменники. Такая новизна вызывала настороженность. Инстинкт самосохранения, скорее всего, вызвал защитную агрессивную реакцию. Имея опыт общения с хищными животными, древние люди ожидали опасности от любых незнакомцев. Первичные контакты с иноплеменниками, скорее всего, бы-

ли враждебными и воинственными. Возможно, что постепенно агрессивные коммуникации сменялись на взаимовыгодные. Например, факт обмена детьми у племен мог быть по относительному взаимному согласию, в целях оздоровления потомства. Так взрослые и дети учились коммуникациям, освоению новых для себя приемов жизни, *социализировались*.

Кроманьонцы и их педагогические принципы. *Кроманьонец* появился около 50 тыс. лет назад и в течение 20 тыс. лет соседствовал с неандертальцем. Кроманьонец высокого роста – 170–180 см., объем его мозга составлял 1300 см³. Проживали кроманьонцы общинами от 20 до 100 человек.

Кроманьонцы имели высокую социальность, согласованность и координацию в действиях.

Кроманьонцы создавали примитивные формы для обжига гончарных изделий, строя для этого печи и выжигая уголь. У них на руке развился большой палец, которым удавалось держать тяжелые орудия труда. Наконечники они делали с направленными назад зубцами, чтобы копые глубже застревало в теле животного. В работе с камнем возникла «культура лезвий», люди начали изготавливать изящные и опасные клинки: ножи, резцы, наконечники стрел и копий, изготовленные кроманьонцами, были более совершенными, чем орудия неандертальцев.

Уровень профессионального развития и образования у кроманьонцев – самый высокий среди древних людей.

Важным с педагогической точки зрения стало изменение образа жизни кроманьонцев в связи с Рисским похолоданием, дошедшим до Африки 150–130 тыс. лет назад. Для кроманьонцев оно началось резким сокращением африканского мясного рациона по причине уменьшения крупных животных. Методы охоты мужчин тоже изменились: теперь они ставили силки на мелких животных, ловили рыбу дротиками и др.

Одновременно *стала повышаться роль собирательства растительности*. При сложившемся разделении труда последние тысячи лет собирательством занимались женщины. С уменьшением количества крупных хищников опасностей в саванне или в лесах становилось меньше. Теперь женщина, уходя со стоянки, чувствовала себя более безопасно. Если женщины приносят основную пищу, то зависимость от них становится фактором нового регулирования отношений в группе, создаются условия *перехода к матриархату*. Но не только.

У кроманьонцев меняются педагогические принципы и методы.

Уходить женщинам в леса и саванны далеко от стоянки для поиска растительной пищи вместе с детьми неудобно. Могут ли помочь в этом мужчины? Нет. Они сами уходят за добычей. Кроме того, уход за ребенком – традиционно женская функция в разделении труда. Актуальной становится помощь бабушек и дедушек по уходу за детьми, их кормлению, воспитанию, приготовлению пищи. Старшие присматривают и обучают подрастающих. *Старики-мужчины учат мальчиков мужским заня-*

тиям и изготовлению орудий, бабушки учат девочек рукоделию. Появляются условия для развития педагогических форм занятий старших членов общины с подрастающими.

Приобретает важность уход за пожилыми членами семьи. Такой уход формирует социальную помощь пожилым людям, которые *становятся педагогами* и находят новую функцию – накопление и передача знаний подросткам – и тем самым принимают участие в системе отношений внутри группы наряду с ее руководителями.

Что такое палеопедагогика и для чего она необходима. Палеопедагогика как наука до настоящего времени не существовала, и даже сейчас еще нельзя сказать, что она появилась. Однако можно начать ее обоснование, дадим ей определение. *Палеопедагогика* – наука об образовании и становлении древнего человека, а также практика влияния древних людей на образование своих соплеменников. Таким образом, палеопедагогика имеет два проявления: 1) практика влияния древних людей вместе с их окружающей средой на образование своих соплеменников; такая практика существовала у всех видов древнего человека; 2) наука, исследующая образование древних людей; такая наука создается сегодня.

В исторических масштабах время существования древнего человека колоссально – миллионы лет. По сравнению с этим периодом обозримое время жизни современного человека – капля в море. Миллионы лет образования человека в древности несопоставимы с небольшим окошком нового времени, в которое смотрят многие наши современники. Увидеть и изучить человечество с иных временных масштабов – означает получить дополнительные способы самопознания и познания мира для каждого нынешнего человека. Это как если подняться на воздушном шаре и увидеть свой мир с новой высоты.

Палеопедагогика может дать результаты, относящиеся к естественным и глубинным истокам образования человека, которые проверены временем. Понимание исходных причин образования древнего человека позволит определить соотношение естественных и искусственных условий образования не только для наших предков, но и для современного человека. В результате фундаментальными представлениями обогатится современная педагогическая наука и практика.

Взгляд назад нужен также для того, чтобы уметь смотреть вперед. Опираясь на выведенные закономерности образования древнего человека, можно проецировать их на будущее. Лозунг «Назад, в пещеры!» может оказаться не столь уж ироничным, особенно, если иметь в виду современную неприродосообразность окружения, питания и жизни современного человека. Палеопедагогика задает тенденцию возвращения к естеству. Изучение прошлого может повлиять на образование человека будущего.

Палеопедагогика создает предпосылки для развития другой новой науки – *педагогической футурологии*, науки о прогнозировании будущего

образования. Во всяком будущем есть часть прошлого. Такая связь времен непрерывна. Даже если принять, что в истории человечества существовали разные виды людей и многие из них, практически все, кроме Хомо сапиенса, вымерли, все равно между всеми людьми имеется связь. Палеопедагогика позволит выяснить, чем именно мы связаны с древними людьми, что у нас есть от них и почему, и что с этим делать дальше.

Объект и предмет палеопедагогики. Принято различать объект и предмет науки. Объект – область действительности, которую исследует данная наука. Предмет – способ видения объекта с позиций данной науки. Предмет – это как бы фонарь, угол зрения, под которым мы смотрим на действительность, высвечивая в ней те стороны, которые определены нашими задачами. Предмет – это модель объекта.

В общей педагогике объект – это образование человека как явление действительности. Предмет общей педагогики – педагогический процесс, который обеспечивает образование человека. В палеопедагогике, которая существует, с одной стороны, как удаленная от нас во времени реальность образования древних людей, с другой – как создаваемая сегодня наука об этой реальности, объект и предмет имеют специфику.

Объект палеопедагогики – образование древнего человека.

Предмет палеопедагогики – педагогические основы взаимодействия между древними людьми, а также между людьми и окружающим миром, которое влияет на их образование.

К предмету палеопедагогики относятся педагогические особенности жизнедеятельности известных видов человека, взаимодействия старших и младших людей в древних группах (племенах), первобытные формы обучения и воспитания, межгрупповые и межвидовые коммуникации древнего человека, определяющие их образование и др.

Понятия палеопедагогики. Термин «образование человека» используется в палеопедагогике в двух смыслах: 1) как происхождение человека; 2) как образовывание человека, его развитие, становление.

Речь идет и о человеке как виде, и о каждом конкретном древнем ребенке или взрослом. Исходя из принципа соответствия онтогенеза филогенезу, следует предположить, что рождение и развитие каждого отдельного ребенка повторяет в своих чертах рождение и развитие всего человечества или его вида.

Основные понятия (темы) палеопедагогики: образование древнего человека; воспитание древнего человека; формы образования у различных видов древних людей; качества и свойства древнего человека, их изменение в ходе образования; первобытная природа как образовательная среда; способы взаимодействия древнего человека с окружающим миром; принципы выживания древнего человека, формы их освоения; технологии общения древних людей: старших и младших, младших между собой; мето-

ды образовательного взаимодействия древних людей; обучение древнего человека созданию орудий труда, предметов искусства; освоение и развитие первобытной культуры.

Применяются специфические не только для первобытных людей понятия: прямохождение, мышление, речь, язык, орудия труда и др. Традиционные для общей педагогики понятия «обучение», «воспитание», «развитие», «учение», «знания», «умения» и др. рассматриваются в палеопедagogике с учетом ее предмета.

Проблематика палеопедagogики. Исходной проблемой палеопедagogики является вопрос о соотношении внешних причин появления человека (Бог, космос, другие причины) и внутренних возможностей человека, его назначения. От выбора данных причин или их сочетания зависят методы исследований, содержание результатов.

Основы палеопедagogики, да и общей педагогики лежат в разнице между взрослыми и детьми. Поскольку опыт у детей еще небольшой, для успеха им требуется помощь взрослых. Эта помощь и является воспитанием – педагогической деятельностью взрослых по отношению к детям.

Потребность в педагогике возникает у человека для того, чтобы следующим поколениям жить и выживать в окружающем мире. Научился выживать сам – научи детей. Детей также следует научить продолжать род, помогать следующим поколениям через их образование.

Каковы причины воспитания и обучения в первобытном обществе? Основные причины: выживание в окружающей среде, продолжение рода, сохранение и передача результатов опыта следующим поколениям.

Однако воспитание детей не единственная педагогическая деятельность. Человек, если он что-либо делает, умеет это делать лучше других, влияет и на своих сородичей, как на старших, так и на сверстников, на младших, обучает их. Обучение такая же древняя деятельность, как и воспитание.

Методы палеопедagogики. Каковы методы развития науки об образовании древних людей? Прежде всего, это методы смежных наук (археологии, антропологии, этнографии, истории, палеогенетики и др.); современной педагогики (в части преемственности с древним человеком – нахождение в современном человеке признаков образования древнего человека); народной педагогики (традиции, обряды – практика семейного воспитания), а также религии, эзотерики.

Отдельно отметим специфические методы:

- моделирование древних событий (природных, климатических, миграций, и др.);
- реконструкция ситуаций, сопровождающих древних людей;
- метод аналогии с нынешними людьми, а также с представителями близких человеку животных.

Факторы, определяющие образование человека в древности. Первобытно-общинный строй – самая длительная по времени формация, которая существовала у всех народов. Скорее всего, зачатки основных педагогических средств и форм образовались именно на первобытной стадии развития человечества. В дальнейшем происходило расширение, видоизменение, развитие педагогических средств сообразно наступающим изменениям, эпохам, видам людей.

Древняя первобытная община стала формой организации человеческого общества. Человек смог жить и воспроизводиться в коммуникациях друг с другом и окружающим миром. Он расселился почти по всему земному шару, освоил большую часть планеты, пригодную для жизни.

Перечислим факторы, определяющие образование человека в древности и его педагогические функции. Специфика образования древних людей характеризуется следующим:

1. Половое разделение людей на мужчин и женщин обеспечивало рождение детей и продолжение рода.

2. Жизнедеятельность людей происходила в группах (племенах, общинах), что позволяло им взаимодействовать, в том числе педагогически.

3. Общение – потребность древнего человека, развивающая и идентифицирующая его по отношению к своей группе (племени, общине).

4. Межплеменное и межвидовое взаимодействие древних людей порождало (выявляло, актуализировало) их новые качества, приводило к естественному отбору и развитию. Известно, что племена обменивались людьми, в том числе детьми. Происходить такой обмен мог либо мирно, либо насильственно.

5. Одновременное существование в группах людей разного возраста, с разным опытом и знаниями создавало предпосылки для образовательных коммуникаций, т. е. для обучения одними других.

6. На педагогические подходы влияли окружающая среда, флора, фауна, климатические и иные изменения. Например, при наличии крупных и хищных животных древние люди обучались соответствующим качествам: ловкости, смелости, взаимоподдержке. Ледниковые похолодания требовали обучения сохранению тепла, повышения калорийности питания, приводили к перестройке педагогических отношений.

7. Наличие различных форм перемещения людей в окружающем мире (собирачество, охота, миграции) обуславливало их взаимодействие с внешним природным окружением, играющим роль образовательной среды. Результаты взаимодействия со средой приводили к образованию и развитию у людей соответствующих качеств: навыков защиты от опасностей, защиты сородичей, умения кочевать, строить жилища, развивать речь.

8. У древних людей обнаружены качества, которые отсутствуют у животных и не могли появиться эволюционным путем: моральный долг

перед старшими и младшими, ответственность за слабых и больных, эстетические чувства, правовое мышление, стремление к красоте, религиозные черты. Данные качества послужили основанием для появления у древних людей педагогических функций.

9. В глубокой древности, скорее всего, отсутствовал специально организованный процесс обучения и воспитания. Воспитание происходило в ходе совместного труда, совместной охоты, бытовых дел, в экстремальных ситуациях. А обучение – в ходе выполнения конкретных необходимых видов деятельности. Совместный труд детей и взрослых сам приобретал характер образовательного процесса. Со временем постепенно выработывались и осознавались наиболее эффективные педагогические способы. Этого было достаточно для образования сотен и тысяч поколений людей.

Известно, что для разных видов древних людей характерно одинаковое количество членов группы – общины, это 20–30 человек. Такие общины были у австралопитеков, кроманьонцев и др. Заметим, что ученический класс в современной школе или студенческая группа в вузе имеет аналогичное количество учеников. Видимо, такая численность коллектива оптимальна для решения многих педагогических задач: знакомства учеников друг с другом, их взаимного общения, нахождения в поле зрения учителя всех учеников для управления образовательным процессом, организации их совместной работы и учебы. Можно сказать, что современная организация учебного процесса взята нами из жизни древних предков. Многотысячелетний опыт обеспечил принцип: жить и учиться в группе 20–30 человек.

Племена и народности, сохранившие черты первобытно-общинного строя, и поныне живут в разных местах земного шара. Некоторые из них почти не знают металлов и живут в каменном веке, другие подверглись сильному влиянию классовых обществ, но сохраняют элементы древнего уклада жизни. Можно обнаружить, что особенности хозяйства, общественного строя, материальной и духовной культуры таких племен, их педагогики в прошлом были характерны для других народов и всего человечества. Такая особенность людей позволяет развивать экспериментальные методы исследований палеопедагогики – изучать образование древних людей на примере современных.

Глава 4

ВЕРБАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ СОКРАТА И ПЛАТОНА

В ряду величайших учителей достойное место занимает древнегреческий философ Сократ (469–399 до н. э.). В учебных курсах, в научных и публицистических текстах по истории и теории педагогики, по дидактике и частным методикам периодически встречается упоминание о том, что Сократ, еще при жизни признанный «мудрейшим из греков», не только не написал ни одного сочинения, но и, будучи гениальным, во многом никем и никогда не превзойденным педагогом, являлся последовательным противником использования письменной речи в педагогической деятельности наставника. На протяжении всей жизни он отдавал безусловное предпочтение устному слову и живому общению в деле содействия тому, чтобы его собеседники-ученики овладевали истинным знанием, становились добродетельными людьми. Эта позиция Сократа наиболее подробно была изложена и отрефлексирована в диалоге «Федр» его учеником Платоном (427–347 до н. э.)¹. Именно в «Федре» Платон вложил в уста Сократа развернутые рассуждения о том, что возможности письменной речи являются значительно более ограниченными, чем возможности устного слова в постижении человеком истины. А педагогическая роль его собеседника-философа в этом процессе прямо определяется потенциалом живого словесного общения с собеседником-учеником. Более того, в «Федре» указывается на возможные деструктивные последствия использования письменной речи в деле «ведения души» человека к истинному знанию философом-наставником, решающим те задачи, которые мы сегодня понимаем как задачи педагогические². Представляется, что сегодня, в условиях на-

¹ Платон. Федр / перевод, введение, интерпретация, указатель имен, примечания А. А. Глухова. СПб.: Издательство РХГА, 2017. (Сер. «Наследие Платона»).

² См.: Корнетов Г. Б. Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 1. Содержание мифа Платона об изобретении письменности и его актуализация в эпоху информационно-коммуникационных технологий // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 1. С. 16–27; *Он же*. Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 2. Трактовка мифа Платона в работах Ж. Деррида и М. Фуко // Там же. 2021. № 2. С. 33–45; *Он же*. Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 3. Трактовка мифа Платона в российских исследованиях 2000–2010-х годов // Там же. 2021. № 3. С. 19–30; *Он же*. Устное слово и письменная речь в деятельности наставника: педагогическая интерпретация диалога Платона «Федр» в эпоху ИКТ и цифровизации образования: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. управления, Российско-итальянский совет по международным исследованиям истории детства, образования и педагогики. М.: АСОУ, 2021. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 136).

растающего распространения дистанционного образования и ИКТ, когда живое общение учителя и ученика и связанная с ним устная речь вытесняются из образовательного процесса, существенно актуализировалась потребность обратиться к проблеме вербального образования, к идеям Сократа и Платона о месте и роли, о возможностях устного слова в общении людей, в способах передачи мудрости от поколения к поколению, в их педагогической деятельности, в образовательном процессе, в обучении учеников¹. Ведь история педагогики помогает нам лучше понять проблемы теории и практики современного образования, извлечь уроки прошлого из попыток великих мыслителей ушедших времен решить сходные вопросы².

Термин «вербальный» в «Большом словаре иностранных слов» (2008) определяется следующим образом: «*Вербальный* (от лат. *verbalis* “словесный” < *verbum* – “слово”) – устный, словесный»³.

С XVIII в. существует и нарастает тенденция негативного отношения к вербализму в педагогике. Так, в «Педагогической энциклопедии» советской эпохи (1964) говорилось: «*Вербализм в обучении* (от лат. *verbalis* – словесный) – книжное, оторванное от жизни, догматическое преподавание и усвоение учебного материала»⁴. На интернет-портале «Школа жизни» *вербализм в обучении* определяется как «недостаток обучения, выражающийся в преобладании словесного способа сообщения знаний. Вербализм в обучении затрудняет реализацию принципов наглядности, сознательно-

¹ См.: Корнетов Г. Б. Живое общение и устное слово в образовании человека // Школьные технологии. 2021. № 5. С. 3–9; *Она же*. О значении живого общения наставника и ученика, устного слова педагога в современном образовании // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 5. С. 6–12.

² См.: Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58; *Она же*. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Там же. 2016. № 2. С. 59–62; *Она же*. Российские исследователи о познавательном потенциале историко-педагогического знания: второе десятилетие XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6. С. 36–45; *Она же*. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // Там же. 2019. № 4. С. 18–27; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: материалы Двенадцатой Международной научной конференции. Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2016. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 100); Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Познавательный потенциал истории педагогики: материалы Девятой Международной научной конференции. Москва, 14 ноября 2013 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2013. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 68); Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–118.

³ Большой словарь иностранных слов. 7-е изд., испр. и доп. / сост. А. Ю. Москвин. М.: Центрполиграф, 2008. С. 104.

⁴ Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров. М.: Советская энциклопедия, 1964. Т. 1. Ст. 321.

сти и активности, соединения теории с практикой, в результате чего знания учащихся оказываются неполноценными, формальными»¹. Интернет-портал «КАРТАСЛОВ.РУ – Карта слов и выражений русского языка» трактует *вербализм*, как «обучение без опоры на реальность, на опыт или конкретные факты»².

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» начала XXI в. (2002) дается следующее определение: «*Вербальный* (от *лат. verbalis* – словесный), термин, обозначающий способ передачи информации в устной, словесной форме. В педагогике используются понятия “вербальная форма обучения” и “вербализм в обучении”. Под вербализмом традиционно понимается преобладание в преподавании словесных догматических форм, что ведет к недооценке наглядных методов обучения»³. В том же словаре в статье, посвященной методам обучения, отмечается, что «метод обучения – категория историческая, они изменяются с изменением целей и содержания образования. Американский педагог К. Керр выделяет четыре “революции” в области методов обучения в зависимости от преобладающего средства обучения (1972). Первая состояла в том, что учителя – родители, служившие образцом, уступили место профессиональным учителям; сущность второй – замена устного слова письменным; третья ввела в обучение печатное слово; четвертая, происходящая в настоящее время, предполагает частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения»⁴. То есть здесь без каких-либо оценочных суждений словесное обучение характеризуется как некий исторически неизбежный, необходимый этап в истории образования, который был естественным образом преодолен в связи с появлением письменной речи, пришедшей в педагогическую практику после изобретения письменности.

Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров в «Педагогическом словаре» (2000) без каких-либо оценочных суждений пишут, что «*вербализация* – отражение опыта в речи, является речевым показателем личности», а «*вербальное научение* – процесс приобретения знаний, опыта через словесные воздействия (инструкции, разъяснения, образцы поведения и т. п.), без обращения к конкретным предметным действиям»⁵.

Академик РАО А. М. Новиков трактует вербализацию в обучении значительно более узко. По его словам, «*вербализация* – прием обучения,

¹ Вербализм в обучении. URL: <https://potencial-school.ru/verbalizm-v-obuchenii.html> (дата обращения: 29.10.2020).

² Значение слова «вербализм». URL: <https://kartaslov.ru/значение-слова/вербализм> (дата обращения: 29.10.2020).

³ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 32.

⁴ Там же. С. 142.

⁵ Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. С. 17.

закрывающийся в проговаривании обучающимся (обучающимися) вслух предстоящих действий по решению учебной задачи.

Роль внешнеречевого плана при усвоении умственных действий убедительно показана в работах психологов П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и их научной школы. Мысленное воспроизведение вслух предстоящих действий и обоснование применяемых способов их выполнения является важным условием достижения осознанного уровня их выполнения и позволяет обучающимся в дальнейшем избежать лишних проб и ошибок. Кроме того, вербализация, поскольку слово несет в себе обобщение, дает положительный эффект для овладения обучающимся общими принципами построения действий и, соответственно, способствует переносу сформированных умений в новые условия деятельности. При этом, как показывают специальные психологические исследования и опыт преподавания, необходимо стремиться, чтобы обучающиеся начинали обоснование предстоящих действий с самой широкой начальной гипотезы, охватывающей разнообразный круг теоретических знаний и все возможные или большинство возможных способов достижения цели и, постепенно перебирая и анализируя их, выбирали оптимальный вариант»¹.

Обращение к истории показывает, что вербальное обучение формировалось одновременно и вместе со становлением наделенного сознанием и речью человека, общества и культуры, педагогической деятельностью и процессом образования в ходе антропосоциогенеза². Вербальное обучение обнаруживается в самых ранних формах педагогического взаимодействия и присутствует в нем на всем протяжении человеческой истории, хотя и играет различную роль³. По мнению Е. Н. Шиянова и И. Б. Котовой, рассматривающих историю школьного обучения, «с момента организации школ появились словесные методы, которые особенно заметно доминировали в Средние века. Слово, сначала устное, затем письменное и, наконец, печатное, становится главным носителем информации, а обучение по книгам – одним из основных методов. <...> Односторонняя передача учащимся готовых знаний с помощью так называемого акроамати-

¹ Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / РАО, Ин-т теории и истории педагогики. М.: ИТИП, 2013. С. 19–20.

² См.: Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: учебное пособие / Университет РАО. М.: Изд-во УРАО, 2003; *Он же*. Происхождение воспитания как общественного явления // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2015 (3). Т. 1 / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ, 2016. С. 142–155; *Он же*. Становление воспитания как общественного явления: экспериментальное учеб. пособие / АПН СССР, Ин-т теории и истории педагогики. М.: ИТИП, 1992.

³ См.: Корнетов Г. Б. Ранние формы педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 3 (19). С. 115–138; *Он же*. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция: учеб. пособие / Международная педагогическая академия. М.: МПА, 1993; *Он же*. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / М-во образования Московской обл.; Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2013. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 63).

ческого (лекционного) метода вызвала протест лучших умов уже в XVI столетии. <...> Острой критике был подвергнут и так называемый эротематический (вопрошающий) метод обучения, который при одностороннем использовании также не давал ученикам инструментальных знаний, приобретаемых путем “познания вещей, а не чужих наблюдений и свидетельств о них” (И. Песталоцци). На рубеже XIX и XX веков большие надежды возлагались на очередной вариант словесного метода, каким явилась эвристика (по-гречески *heurisko* – “нахожу”). Однако и эти надежды, несмотря на то, что сторонники эвристики рекомендовали объединять акроаматический метод с эротематическим и, по крайней мере, не сторонились “науки о вещах”, оказались зыбкими. Было установлено, что эвристика действительно обеспечивает самостоятельное движение к знаниям, а также получение прочных, оперативных знаний и умений, но вместе с тем она требует больших усилий и много времени»¹.

В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов обратили внимание на то, что «словесный метод можно построить так, что знания будут сообщаться в готовом виде, а можно с помощью беседы, совместного обсуждения вместе с учащимися изучаемой проблемы вести их к самостоятельному постижению нового»². Именно последний вариант словесного обучения последовательно обосновывали и практически реализовывали Сократ и Платон, что нашло отражение в диалогах последнего.

Один из новейших подходов к вербальному обучению сформулировал в статье «О вербализации современного образования» (2011) педагог и психолог Г. Л. Ильин. Он писал: «Вербализацией называют словесное обозначение знакового материала или действий с этим материалом. Другими словами, это способность определения в речевом общении событий и явлений внешнего и внутреннего мира индивида, умение находить слова и выражения, адекватно выражающие мыслимые состояния и ситуации. Н. Хомский называл эту способность языковой компетенцией. Языковая компетенция имеет давнюю историю развития, в отличие от профессиональной и социальной компетенции выпускников и специалистов, ставшей актуальной в последнее десятилетие». Утверждая, что «современная отечественная школа учит не столько мышлению, сколько речи», Г. Л. Ильин подчеркивал: «В школе обучают речи, т. е. способности излагать известный материал, не обязательно предполагающей понимание сути сказанного, умению произносить правильно построенные предложения. Обучают определениям, формулам, терминам, за которыми для учащегося порой нет ничего, кроме словесной оболочки, объединяющей такие же формулы и определения. В общем, учат образованию ради образования для того,

¹ Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Академия, 1999. С. 130.

² Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина: в 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2020. Ч. 1. С. 270.

чтобы поступить в колледж, институт, университет, в аспирантуру, а не для жизни, в которой учащемуся придется жить и работать». Говоря о том, что «школа (образовательная и высшая), по существу, вербализирована», констатируя факт отставания «логического мышления от грамматического, понимания – от способов выражения мысли», Г. Л. Ильин отмечал, что школа «связана не просто с временным отставанием понимания учащимся излагаемого учителем или предлагаемого учебником материала, но и прежде всего со смысловым». «Это значит, – продолжал он, – что учащемуся необходимо преодолеть, освоить, перевести на язык понятий собственного опыта термины и определения, в которых выражены понятия и которые содержат или должны содержать смысл высказываний учителя или текста учебника. Условность определений хорошо известна. Но лишь единицы из массы учащихся способны проникнуть в суть излагаемого материала и понять условность изложения, то есть возможность изложения его другими словами, более понятным, индивидуальным образом. Остальные учащиеся покорно следуют за учителем до конца учебного курса, принимая как незыблемые, безусловные термины и определения той или иной учебной дисциплины». Г. Л. Ильин пришел к выводу, что «происходит замыкание приобретаемых вербальных знаний на саму систему образования – одно звено готовит материал для другого: начальная школа для средней, общая школа для вуза, вплоть до аспирантов, становящихся преподавателями и продолжающих передачу знаний в том виде, в каком его получили от своих преподавателей. Таким образом, одна из функций образования – самовоспроизводство – строится исключительно на вербальном обучении. Отсюда и консерватизм школы, постоянный отрыв от жизни, – школа воспроизводит устоявшиеся в ней вербальные определения понятий, даже если они в научной жизни и практике подвергнуты критике». При этом Г. Л. Ильин подчеркивал, что «в ситуации массового образования основной формой обучения остается вербальное, при всех альтернативных вариантах», что «именно слово является средством, наиболее содержательно выражающим мысль». Обращая внимание на то, что «некоторым учащимся удается преодолеть частоту формул и грамматических определений, за которыми скрывается истина», Г. Л. Ильин особо отметил «случаи подлинного обучения и образования, когда учащийся следует за преподавателем и совместно с ним или самостоятельно действует в поисках истины, жизненно для него необходимой – личной истины». Он указывал на то, что «в современном образовании, как и в современной науке, связь неопита – школьника, студента – с искомой истиной оказывается опосредованной целой сетью условностей, традиций и процедур, огромным массивом знаний и информации, не имеющей отношения к тому, что его интересует, его истине. Восстановление или способствование непосредственной связи учащегося с искомой и желанной истиной, связи, утерянной в процессе развития

науки и образования, возвращение истине характера личного переживания, личной ценности – такова задача “реформации” в образовании¹.

Исторически вербальное обучение соотносилось с наглядным, практическим, деятельностным, схематическим, контекстным обучением. Следует признать, что оно не отменяется и не заменяется ими, а с ними сосуществует, выполняя свои функции, решая свои задачи. Фундаментом вербального обучения является то, что называют *силой слова*, которая в полном объеме, как будет показано ниже, была уже осознана древнегреческими софистами. Значение слова во влиянии на психику человека, на его сознание неразрывно связано со сложным единством мышления и речи человека, блестяще обоснованное советским психологом-марксистом, создателем культурно-исторической психологии Л. С. Выготским (1896–1934)². Кроме того, следует иметь в виду, что у человека существует особый вид интеллекта, названный автором теории множественного интеллекта американским психологом и мыслителем образования Говардом Гарднером *лингвистическим*³.

В «Государстве» Платон выразил суть педагогической деятельности как таковой следующим образом: «Правильное воспитание и обучение пробуждает в человеке природные задатки»⁴. В одном из своих поздних диалогов «Софист», который предположительно был написан в 80–60-е годы IV в. до н. э., Платон формулирует некоторые важные аспекты своего понимания того, в чем суть и каким должно быть обучение, осуществляемое с помощью устной речи, т. е. обучение вербальное. В этом диалоге Платон обличает педагогическую практику софистов, критикует их основанную на устном общении учителя и ученика обучающую деятельность, говорит, что «софистика оказалась искусством приобретать, менять, продавать, торговать духовными товарами, а именно рассуждениями и знаниями, касающимися добродетели». Задаваясь вопросом, кто такой софист, Платон высказывает убеждение, что «этим именем обозначается основанное на мнении лицемерное подражание искусству, запутывающему другого в противоречиях, подражание, принадлежащее к части изобразительного искусства, творящей призраки и с помощью речей выделяющей в творчестве не божественную, а человеческую часть фокусничества». Согласно Платону, софист – это тот, «кто стоит вдали от истинной сущности вещей, речами, действующими на слух, показывая словесные при-

¹ Ильин Г. Л. О вербализации современного образования // Школьные технологии. 2011. № 4. С. 3, 5, 8, 9.

² См.: Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2019. (Сер. «Мастера психологии»).

³ См.: Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. с англ. А. Н. Свирид. М.: Вильямс, 2007.

⁴ Платон. Государство / пер. с древнегр. А. Н. Егунова // Собр. соч.: 4 т. / общ ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1994. (Сер. «Философское наследие»; т. 117). Т. 3. С. 193.

зраки всего существующего», тот, кто является «обладателем какого-то мнимого знания обо всем, а не истинного»¹.

Размышляя в «Софисте» о вербальном (устном) обучении, о том, каким оно должно быть, Платон подчеркивает, что «в искусстве обучения с помощью речей один путь кажется более шероховатым, другой – более гладким». И продолжает: «Один путь стародавний, путь наших отцов, которым они главным образом пользовались, да многие пользуются еще и теперь в применении к сыновьям, когда те в чем-нибудь провинятся, причем их то бранят, то более кротко увещевают. Всю эту часть правильнее всего можно назвать вразумлением. <...> Что же касается другого, то здесь некоторые, видно, по размышлении, пришли к выводу, что всякое неведение бывает невольным и если кто считает себя мудрым, он никогда не пожелает обучаться чему-либо из того, в чем считает себя сильным, способ же воспитывать путем вразумления при затрате большого труда приводит к малым достижениям. <...> Поэтому-то за устранение подобного [само]мнения они берутся другим способом». Этот «другой способ» устного (вербального) обучения Платон характеризует следующим образом: «Они расспрашивают кого-либо о том, относительно чего тот мнит, будто говорит дельно, хотя в действительности говорит пустое. Затем, так как он и ему подобные бросаются из стороны в сторону, они легко выясняют их мнения и, сводя их в своих рассуждениях воедино, сопоставляют между собой, сопоставляя же, показывают, что эти мнения противоречат друг другу касательно одних и тех же вещей, в одном и том же отношении, одним и тем же образом. Те же, видя это, сами на себя негодуют, а к другим становятся мягче и таким способом освобождаются от высокомерного и упорного самомнения, и из всех освобождений об этом освобождении слушать всего приятнее, да и для того, кто его испытывает, оно бывает самым надежным. Ведь те, кто их очищает... полагают, подобно тому, как это признали врачи, что тело может наслаждаться предлагаемой ему пищей не раньше, чем будет из него устранено все то, что этому служит помехой; то же самое они думают и относительно души. Они считают, что душа получит пользу от предлагаемых знаний не раньше, чем обличитель, заставив обличаемого устыдиться и устранив мешающие знаниям мнения, сделает обличаемого чистым и таким, что он будет считать себя знающим лишь то, что знает, но не более». Платон заключает, что «вследствие всего этого... о таком обличении мы должны говорить как о величайшем и главнейшем из очищений и, с другой стороны, человека, не подвергшегося этому испытанию, если бы даже он был Великим царем, поскольку он не очищен в самом главном, должны считать невоспитанным и безобразным в том отношении, в каком следовало бы быть самым

¹ Платон. Софист / пер. с древнегр. С. А. Ананьина // Собр. соч. (Сер. «Философское наследие»; т. 116). Т. 2. С. 285, 345, 298, 297.

чистым и прекрасным тому, кто желает стать действительно счастливым». И, наконец, Платон формулирует следующее важнейшее утверждение, которое характеризует его понимание того, каким должно быть устное обучение: «Так пусть же частью искусства различать будет искусство очищать, от искусства очищать пусть будет отделена часть, касающаяся души, от этой части – искусство обучать, от искусства обучать – искусство воспитывать, а обличение пустого суетумудрия, представляющее собою часть искусства воспитания, пусть называется теперь в нашем рассуждении не иначе как благородною по своему роду софистикою»¹.

То, каким образом устное слово может быть использовано в обучении, Платон подробно показывает в диалоге «Тезет» (приблизительно 369 г. до н. э.), используя для этого образ Сократа и созданный им метод майевтики (повивального искусства). Платоновский Сократ уподобляет себя повитухе, а свое искусство помощи людям в постижении истинного знания – повивальному искусству, которое способствует тому, что их душа при поддержке собеседника, в ходе вербального общения с ним, постигает истину, точнее, рождает, припоминает ее. Он говорит о том, что «повитухи дают зелья и знают заговоры, могут возбуждать родовые муки или по желанию смягчать их, а ту, что с трудом рождает, заставить родить или, если найдут нужным, то выкинуть». В педагогическом методе Сократа, который полностью принимает и поддерживает Платон, роль такого снадобья играет устное слово, призванное содействовать слушателю-ученику в осуществлении познавательного усилия, ведущего к овладению истинным знанием. При этом Сократ в «Тезете» уподобляет и искусство повитухе, и искусство философа-учителя, любящего мудрость и ведущего слушателя-ученика к истине, искусству «выхаживать и собирать плоды земли и, с другой стороны, знать, в какую землю какой саженец посадить или какое семя посеять». (И проблема устного слова как снадобья, и проблема «сеяния» мудрости анализируются в «Федре»².)

Далее в «Тезете» Платон излагает суть «повивального искусства» Сократа, вкладывая в его уста пространные рассуждения на эту тему: «В моем повивальном искусстве, – говорит платоновский Сократ, – почти все так же, как и у них, отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жен и принимаю роды души, а не плоти. Самое же великое в нашем искусстве – то, что мы можем разными способами допытываться, рождает ли мысль юноши ложный призрак или же истинный и полноценный плод. К тому же и со мной получается то же, что с повитухами: сам я в мудрости уже неплоден, и за что меня многие порицали, – что-де я все выпрашиваю у других, а сам никаких ответов никогда не даю, потому что сам никакой мудрости не ведаю, – это правда. А причина вот в чем:

¹ Платон. Софист // Собр. соч. Т. 2. С. 292–294.

² См.: Там же. С. 200–201.

бог понуждает меня принимать, роды же мне воспрещает. Так что сам я не такой уж особенный мудрец, и самому мне не выпадала удача произвести на свет настоящий плод – плод моей души. Те же, что приходят ко мне, поначалу кажутся мне иной раз крайне невежественными, а все же по мере дальнейших посещений и они с помощью бога удивительно преуспевают и на собственный, и на сторонний взгляд. И ясно, что от меня они ничему не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет. Повития же этого виновники – бог и я. И вот откуда это видно: уже многие юноши по неведению сочли виновниками всего этого самих себя и, исполнившись презрения ко мне, то ли сами по себе, то ли по наущению других людей ушли от меня раньше времени. И что же? Ушедши от меня, они и то, что еще у них оставалось, выкинули, вступивши в дурные связи, и то, что я успел принять и повить, погубили плохим воспитанием. Ложные призраки стали они ценить выше истины, так что в конце концов оказались невеждами и в собственных, и в чужих глазах. <...> Когда же они возвращались обратно и вновь просили принять их, стараясь изо всех сил, то некоторым мой гений запрещал приходить, иным же позволял, и те опять делали успехи. Еще нечто общее с роженицами испытывают они в моем присутствии: днями и ночами они страдают от родов и не могут разрешиться даже в большей мере, чем те, а мое искусство имеет силу возбуждать или останавливать эти муки. Так я с ними и поступаю. Но иногда, <...> если я не нахожу в них каких-либо признаков беременности, то, зная, что во мне они ничуть не нуждаются, я из лучших побуждений стараюсь сосватать их с кем-то и, с помощью бога, довольно точно угадываю, от кого бы они могли понести». Для платоновского Сократа истинное знание может быть извлечено только из души человека, душа как бы припоминает его. О говорит в «Теэтете», что «ни ощущение, ни правильное мнение, ни объяснение в связи с правильным мнением, пожалуй, не есть знание»¹.

Платон устами Сократа в диалоге «Федр» излагает и обосновывает точку зрения, согласно которой живое общение философа-учителя и собеседника-ученика в форме устной речи имеет значительно большее значение, чем изучение письменных текстов, для становления человека в процессе образования (пайдейи), в основе которого лежит овладение учеником истинным знанием. Причем это овладение есть прежде всего напряженнейшее внутреннее усилие самого ученика, его души, как бы черпающей свет из себя самой. Мудрый учитель может лишь содействовать этому усилию, поддерживать, направлять его. Человек образовывается, по-

¹ Платон. Теэтет / пер. с древнегр. Т. А. Васильевой // Собр. соч. Т. 2. С. 201–202, 274.

стигая с помощью наставника истину, которую его душа якобы извлекает (добывает) из самой себя с помощью особого весьма напряженного интеллектуального усилия.

В «Федре» устная речь противопоставляется письменной, и это противопоставление не в пользу последней, о чем свидетельствует приведенный ниже фрагмент разговора Сократа и юноши Федра:

С. ...Кто надеется оставить в записи руководство по искусству либо учиться, полагаясь на то, что запись ясна и надежна, преисполнен невероятного простодушия... если считает, будто письменные речи годятся на что-то большее, нежели служить напоминанием уже знающему о том, о чем была составлена запись.

Ф. Совершенно верно.

С. У записи, Федр, есть одна особенность, которой она поистине напоминает живопись. Живописные порождения предстают как живые, но, если их о чем-нибудь спросишь, они гордо хранят молчание. То же самое с речами: можно подумать, будто они разговаривают как разумные существа, но, если спросишь о чем-нибудь из сказанного, чтобы понять лучше, они всегда ответят одно и то же. Став однажды записью, всякое сочинение странствует всюду, не различая между теми, кто понимает, и теми, кому понимание недоступно, и не зная, с кем должно говорить, а с кем – нет. Если же с ним плохо обращаются и несправедливо его порицают, оно постепенно нуждается в помощи своего отца, ведь само оно не способно ни защитить себя, ни помочь себе.

Ф. И это ты сказал совершенно верно.

С. А не посмотреть ли нам теперь, как рождается иное сочинение, – брат этого, только законнорожденный? Насколько лучше оно и спокойнее первого?

Ф. О каком сочинении ты говоришь и как оно рождается?

С. О речи, которая, вместе со знанием, записывается в душе ученика. Такая речь способна защитить себя, и она знает, перед кем должно говорить и молчать.

Ф. Речь знающего ты называешь живой и одушевленной, а записанную речь справедливо было бы назвать ее подобием¹.

Комментируя «Федра», переводчик диалога философ А. А. Глухов пишет: «Устная речь отличается самостоятельностью, она умеет говорить или молчать, когда сам считает это уместным. Устная речь – это свободный, “живой” и “одушевленный” логос. Такой логос Сократ сравнивает с “законнорожденным сыном”. <...> Разногласия во взглядах на справедливость между отцами и сыновьями ведут к заболеванию полиса. В этом контексте отождествление живого логоса с законнорожденным сыном оказывается естественным. Устная речь как манифестация свободы становится подлинным наследником своего отца, если отцу удастся решить проблему справедливости в отношениях с сыном. Учитель-отец, знаток справедливого, прекрасного и лучшего, готов потратить много времени на то, чтобы естественным, а не насильственным образом... вырастить достойный урожай в душе ученика. Такой учитель превращается в диалектика. Обладая знанием истины, он умеет различать души по видам и вос-

¹ Платон. Федр / перевод, введение, интерпретация, указатель имен, примечания А. А. Глухова. СПб.: Изд-во РХГА, 2017. (Сер. «Наследие Платона»). С. 101–102.

пользуется подходящими речами для убеждения наиболее достойной души, которая в итоге станет живым логосом. Справедливость диалектики, его способность “показать природу”, различая виды души и речей, переходит в автономию ученика, чья речь становится плодотворной»¹.

По существу, в центре платоновского «Федра» проблема человеческой души, с которой сопрягаются и учение об идеях, и проблема любви, и обсуждение риторики, и осмысление целесообразности и потенциала устной и письменной речи. Все это, так или иначе, вписывается в контекст обсуждения вопроса о психагогике, т. е. о «ведении души» к порождающему в человеке добродетель высшему истинному знанию, ее развитию (формировании) на основе пробуждения воспоминаний. Психагогика в учении Платона в известном смысле противостоит педагогике, понимаемой как обучение человека знаниям, умениям, навыкам необходимым в жизни, как то принудительное воспитание, идею которого он развивал в «Законах», считая такое воспитание неизбежным и необходимым для значительного количества людей.

Анализируя наследие Платона, в частности диалог «Федр», М. Фуко подчеркивал, что «речевая деятельность всегда является ответом на определенную ситуацию»². По его мнению, для Платона устная речь, будучи ситуационной, т. е. порождаемая определенной ситуацией (*kairos* – подходящий случай) и являющаяся непосредственной реакцией на эту ситуацию, оказывается актуальной для собеседников (для наставника и его ученика) здесь и сейчас. Именно поэтому она обладает мощнейшим педагогическим (по Платону – психагогическим) потенциалом.

В курсе лекций «Герменевтика субъекта» (1981–1982) М. Фуко дает характеристику того, как Платон различал педагогику и психагогику. Вслед за Платоном он называет «“педагогикой” передачу кому-то некоторой истины, с тем чтобы он приобрел определенные навыки (*aptitudes*), умения (*saracites*), знания и т. п., которых не имел ранее и которыми он должен обладать к концу обучения». М. Фуко называет «“педагогическими” отношения, состоящие в том, что кто-то обучает кого-то ряду перечисленных навыков», и считает «“психагогикой” такую передачу истины, которая вовсе не нацелена на приобретение кем-то некоторых навыков и т. д., но смысл которой в том, чтобы изменить самый способ существования подопечного». М. Фуко пишет – что «в греко-римской античности основная тяжесть истины в психагогическом отношении, необходимость говорить истину, правила, которым надо подчинять себя для того, чтобы сказать истину, и чтобы истина могла произвести свое действие, как то: привести к изменению модуса существования субъекта – все это в основ-

¹ Платон. Федр. С. 169.

² Фуко М. Речь и истина. Лекции о парресии (1982–1983) / пер. с фр. Д. Кралечкина. М.: Дело, 2020. С. 202.

ном ложится на плечи учителя, наставника или друга, во всяком случае, того, кто дает советы. Именно на нем, авторе или передатчике истинных речей, лежит основное бремя этих задач и обязательств». М. Фуко констатирует, что «в той мере, в какой именно на учителя, советчика, ложится основной груз обязательств, связанных с говорением истины, я думаю, правильно будет сказать, что психагогия в античности очень близка или более или менее близка педагогике. Ибо в педагогике учитель потому и учитель, что он владеет истиной, провозглашает истину, и делает это как должно и по правилам той самой истинной речи, которую он передает. Истина и соответствующие обязательства – компетенция учителя. Это так во всякой педагогике. Разумеется, так обстоят дела и в педагогике античной, но они так обстоят и в том, что можно назвать античной психагогией. В этом смысле и по этой причине античная психагогика столь близка педагогике. Она также известна как *paideia* (воспитание, учение, образование)». М. Фуко приходит к заключению, что «в греко-римской философии именно тот, кто осуществляет духовное руководство, должен находиться в правдивой речи»¹.

М. Фуко, который исследует античную проблему *парресии* – *устной свободной речи, центрированной на оглашении истины конкретному слушателю (слушателям)*, показывает, что при анализе диалогов Платона вообще и «Федра» в частности французский мыслитель на первое место ставит потенциал именно устной речи как формы существования и осуществления парресии. М. Фуко показывает, что вести и воспитывать душу, способствовать ее развитию, центрированному на постижении истины, быть психагогом, согласно Платону (и Сократу), по-настоящему может только такой наставник, который является философом-парресистом (подобно Сократу), т. е. мудрецом (философом), истину постигшим и способным в беседе искренне говорить о ней, передавая состоянии своей собственной души собеседнику, тем самым как бы пробуждая, зажигая тем самым и его душу. Само психагогическое действие-взаимодействие² оказывается возможным лишь в процессе живого, устного общения. Субъекты такого общения – во-первых, наставник, понимающий состояние души своего собеседника в конкретной жизненной ситуации, его готовность постигать истину здесь и сейчас, характер имеющегося у него жизненного опыта; во-вторых, ученик, ищущий истину и открытый живому общению с учителем. При этом обладание мудростью и способность к парресии оказываются необходимыми качествами наставника, служащего идеалам пайдеи. Собственно, это есть та позиция, которую платоновский Сократ

¹ Фуко М. Герменевтика субъекта. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. С. 441–442.

² См.: Корнетов Г. Б. Понятие педагогического действия // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 4 (16). С. 36–52.

излагает в «Федре», противопоставляя письменному слову слово устное, как более значимое в том числе и потому, что только устная речь может быть парресией.

Таким образом, для Сократа/Платона устное слово оказывается важнейшим инструментом «ведения души» к мудрости, приобщения ее к истинному знанию, содействия и стимулирования развития ее познавательной деятельности. Вербальное (словесное) обучение, согласно их точке зрения, решает важнейшие образовательные задачи, которые, в принципе, не могут быть решены никаким другим образом. Эта позиция была последовательно изложена и обоснована в ряде произведений Платона, особенно в «Федре». Устное слово, живое общение философа-наставника и его собеседника-ученика лежали в основании и его практической педагогической деятельности и, особенно, в основании практической педагогической деятельности Сократа. Причем педагогическая деятельность этих величайших мыслителей Античной эпохи дала блестящие результаты и сегодня является неисчерпаемым источником педагогической мудрости.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ЭРАЗМА РОТТЕРДАМСКОГО

Эразм Роттердамский (1469–1536), крупнейший гуманист Северного Возрождения, человек энциклопедического ума, «гражданин мира», во многих своих произведениях касается вопросов воспитания и обучения. По всей видимости, это связано с его пониманием значимости образования и разума, а также с высоконравственной характеристикой его таланта¹. «Никакое другое дело так не захватывает всю душу человека, как изучение наук... Источник всех добродетелей – воспитание, тщательное и благочестивое», – пишет Эразм в своем трактате о воспитании детей². Эти слова звучат как панегирик во славу науки и воспитания. С точки зрения Эразма, образование и воспитание в их единстве восполняют «...пробелы, оставленные природой», дают возможность человеку «...раздвинуть границы своего жребия»³. Й. Хейзинга считает, что Эразм обладал неодолимой потребностью в педагогике и подлинной любовью к человечеству и всеобщему образованию⁴, это и нашло свое выражение в большинстве сочинений гуманиста.

Как многие образованные, но стесненные в средствах люди, Эразм в молодые годы подрабатывал частными уроками⁵, что позволяет видеть в нем не только «кабинетного ученого», но и практика в сфере обучения, хотя этот вид деятельности он никогда не считал достойным себя. Тем не менее, видимо, именно подобный опыт явился источником многочисленных сочинений гуманиста явно обучающего характера, например, таких, как «Способ писать письма», «Об изобилии слов и вещей», «О способе обучения» и др.

Анализ педагогических воззрений Эразма позволяет выделить в них несколько характерных моментов, одни из которых роднят его с современниками, другие – ставят на голову выше и приближают к воспитательным идеям XVIII в.⁶

Первая мысль, к которой гуманист регулярно возвращается в своих сочинениях, – это то, что обучение должно осуществляться смолоду, а воспитание – с рождения. Обучаться надо «...пока ум свободен от поро-

¹ Хейзинга Й. Эразм // Культура Нидерландов в XVII веке. Эразм: Избранные письма. Рисунки. СПб.: Иван Лимбах, 2009. С. 323.

² Эразм Роттердамский. О том, как подобает обучать детей добродетели и наукам: [пер. с лат.] // Идеи эстетического воспитания: антология. В 2 т. Т. 1. Античность, Средние века, Возрождение. М.: Искусство, 1973. С. 354–355.

³ История культуры стран Западной Европы в эпоху Возрождения: учеб. для вузов / под ред. Л. М. Брагиной. М.: Высшая школа, 1999. С. 129.

⁴ Хейзинга Й. Указ. соч. С. 250.

⁵ Там же. С. 236.

⁶ Там же. С. 324.

ков, пока он [ребенок] по возрасту своему мягок и податлив, пока душа его послушна и покорна всему... ничто другое так не помним мы в старости, как то, что вобрали в себя в юные годы»¹ – говорится в его трактате «О том, как подобает обучать детей добродетели и наукам». Этому утверждению он приводит многочисленные рациональные доказательства, некоторые из которых удивляют своей прогрессивностью, например следующее: «...Если ребенок уже научился хоть крупнице, то юношей научится большему»².

В то же время идея о раннем воспитании и обучении не является открытием гуманиста. В эпоху Эразма об этом говорили и родоначальник реформации М. Лютер, и его сподвижник Ф. Меланхтон, и итальянский протестант Ч. С. Курионе, приводя в подтверждение своих мыслей доводы, подобные представленным у Эразма. Однако Эразм снизил возраст обучения практически до трех лет³ и тщательно обосновал свой вывод.

Следующий момент педагогики Эразма – социальная значимость воспитания и образования. Утверждая, что воспитание ребенка – дело труднейшее, он в то же время заявляет, что никто и не рождает ребенка только для себя, а «...для общества или, если уж говорить по-христиански, – для бога»⁴. Подобные высказывания созвучны идеям Лютера, который, правда, более настойчиво проводит сходную мысль в своей «Проповеди о том, что надо посылать детей в школу», написанной, кстати, примерно в одно время с сочинением Эразма (1530).

Значительное внимание уделяет гуманист роли учителя или наставника. С точки зрения Эразма, «нужно приглашать в качестве наставника юных... того, кто влечет к себе заботой и лаской»⁵. Руководить учеником должен не страх, а любовь к учителю.

Мотив важности учительского дела и ответственности в выборе наставника более подробно рассматривается в трактате «Воспитание христианского государя» (1516), написанном в то время, когда гуманист находился в должности королевского советника при юном наследнике, будущем императоре Священной Римской Империи Карле V⁶, которому и посвящена работа. Несмотря на явно заказной характер произведения, Эразм сумел изложить в нем свои позиции в вопросах морали – сочинение по праву можно отнести к педагогическому, а не к политическому жанру.

¹ Эразм Роттердамский. О том, как подобает обучать детей добродетели и наукам // Идеи эстетического воспитания: антология. Т. 1. С. 354.

² Там же. С. 355.

³ Ревякина Н. В. Трактат Эразма «О воспитании детей» и итальянская гуманистическая педагогика первой половины XV в. // Эразм Роттердамский и его время. М.: Наука, 1989. С. 82.

⁴ Эразм Роттердамский. О том, как подобает обучать детей добродетели и наукам // Идеи эстетического воспитания: антология. Т. 1. С. 355.

⁵ Там же.

⁶ Хейзинга Й. Указ. соч. С. 306.

Исходным моментом в рассуждениях Эразма относительно воспитания государя является мысль о том, что, так как правителем в большинстве случаев становятся по воле рождения, а не выборов, вся надежда на справедливое правление зависит от правильного воспитания¹. А для этого нужен достойный наставник – его выбор ведь существует! «Наставнику... должно быть таким, чтобы он знал и как отругать подопечного без поношения, и как похвалить без раболепия, таким, которого тот одновременно и почитал бы за строгий образ жизни, и любил за веселый нрав»². Такова квинтэссенция взглядов Эразма на проблему взаимоотношения ученика и воспитателя.

Показателен также образ добросовестного педагога в «Разговорах запросто» (1524). В миниатюре «Мальчишеские забавы» дети упрашивают строгого учителя отпустить их поиграть и, после ряда нравоучений и предостережений, он идет им навстречу. «...Умеренною игрою пробуждается живость ума»³, – говорит наставник, проявляя тем самым мягкую требовательность и доброту к ученикам. Главный вывод, который можно сделать из всех примеров, – это то, что учитель должен быть другом и обладать способностью привлечь учеников к занятиям⁴.

Программа обучения у Эразма достаточно традиционна даже для его времени. Он говорит о пользе изучения языков через античную поэзию, о необходимости слушать басни Эзопа и другие нравоучительные истории, о пользе ремесла. Что касается телесного (физического) воспитания, то здесь следует отметить, что на первом плане у гуманиста остается совершенствование ума, он опасается, как бы излишнее «внимание к телу» не привело к пренебрежению душой: «Гораздо абсурднее проявлять справедливую заботу о смертном теле, не имея никакой заботы о бессмертной душе»⁵. Возможно, причина подобного понимания кроется в монашеском воспитании самого Эразма.

Однако отдельные миниатюры «Разговоров запросто» позволяют заключить, что все же Эразм видел пользу физических упражнений и подвижных игр в перерывах между уроками. Опус «Мальчишеские забавы» показывает довольно широкий спектр телесных развлечений той эпохи: игра в мяч, в ядра, метание шаров в кольцо, прыжки⁶. Приведенный перечень позволяет сделать заключение не только об осведомленности гума-

¹ Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя [пер. с лат.]. М.: Мысль, 2010. С. 14.

² Там же. С. 16.

³ Эразм Роттердамский. Разговоры запросто // Библиотека Якова Кротова. URL: <http://krotov.info/library/>

⁴ Ревякина Н. В. Указ. соч. С. 89.

⁵ Там же. С. 80.

⁶ Эразм Роттердамский. Разговоры запросто // Библиотека Якова Кротова. URL: <http://krotov.info/library/>

ниста в данном вопросе, но и о наличии практики подобных игр в школах и других местах обучения.

Тем не менее четкая программа обучения в школах или дома в указанных произведениях Эразма отсутствует, что вполне объяснимо, так как они носили не столько обучающий, сколько морально-назидательный характер. В «Воспитании христианского государя» он упоминает о том, что государю усерднее всего следует учиться приемам управления¹, в «Мальчишеском благочестии» («Разговоры запросто») перечисляются три направления университетского образования – медицина, правоучение и богословие; указывается также значимость каждого из них², но конкретного перечня изучаемых дисциплин нет нигде. По всей видимости, цель сочинений Эразма не предусматривала подобные частности.

Педагогический гений нидерландского гуманиста проявляется в ином: практически все его произведения, касающиеся педагогической тематики, пронизаны рассуждениями о методах обучения, и на этом пункте следует остановиться подробнее, так как именно в нем Эразм превзошел свое время и вплотную приблизился к пониманию детства как особого мира.

Основополагающими здесь являются его рассуждения о природе, о природных склонностях ребенка к тому или иному занятию, а также о специфике детского возраста, в котором дети способны к обучению, мягки, податливы, обладают большой восприимчивостью, цепкой памятью и способностью к подражанию³. Неоднократно Эразм повторяет слова о необходимости соответствия процесса обучения детскому возрасту и о «...неких вкрадчивых способах преподавания, которые состоят в том, чтобы оно казалось игрой, а не трудом»⁴. Следует это делать для того, чтобы у ребенка было желание учиться, чтобы процесс обучения был для него привлекательным.

Мотив игры как метода обучения присутствует во многих высказываниях Эразма, красной нитью он проходит через «Разговоры запросто». Однако кроме этого способа гуманист называет и другие: использование образов на доске, особенно если изучаются деревья, травы и названия животных⁵. Говоря современным языком, в данном случае речь идет о принципе наглядности в обучении. Ребенок должен учиться играя, по картинкам – тому, что радует его душу⁶ – в этом смысл методики обучения Эразма. Подобное видение наглядно-игрового метода можно наблюдать у Я. А. Коменского на примере его «Мира чувственных вещей в кар-

¹ Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя. С. 50.

² Эразм Роттердамский. Разговоры запросто // Библиотека Якова Кротова. URL: <http://krotov.info/library/>

³ Ревякина Н. В. Указ. соч. С. 85–86.

⁴ Эразм Роттердамский. О том, как подобает обучать детей добродетели и наукам // Идеи эстетического воспитания: антология. Т. 1. С. 356.

⁵ Там же. С. 357.

⁶ Хейзинга Й. Указ. соч. С. 324.

тинках». Но следует учитывать, что чешский педагог жил на сто с лишним лет позже Эразма, и в момент написания указанного произведения находился на должности постоянного консультанта по реформе школ в Венгрии, т. е. книга или, точнее, учебное пособие по латинскому языку и началам знаний создавалась им более продуманно, нежели сочинения Эразма, и явилась своего рода итогом педагогических размышлений Коменского и их практическим воплощением. Едва ли нидерландский гуманист преследовал в данном случае сходные цели, но тем ценнее выводы, к которым он пришел, размышляя о методах обучения.

Мартин Лютер также уделял большое значение детской игре. «Сейчас многое делается для того, чтобы учеба сочеталась с игрой и чтобы дети с интересом постигали языки или другие искусства и историю»¹, – пишет реформатор в одном из основных своих педагогических произведений. При анализе произведений Эразма и Лютера можно заметить много сходного именно в их педагогической составляющей, что позволяет сделать вывод о том, что оба смотрели на процесс обучения и воспитания примерно одинаково, хотя один (Эразм) исходил при этом из позиций разума, другой (Лютер) – из глубокой веры. Тем более примечательно подобное совпадение взглядов выдающихся представителей эпохи по собственно педагогическим вопросам. В этой связи К. Шмидт замечает: «Эразм снес яйцо, а Лютер высидел его»², имея в виду и общую тенденцию развития Европы, и проблем воспитания и образования в частности.

Принципиально отличались взгляды Эразма от подходов современников и даже представителей более поздних эпох в вопросах, связанных с телесным наказанием. Он категорически против подобного вида наказания. «...Одно только обнажение детских тел для наказания, в особенности на виду у всех, есть род оскорбления»³, – заявляет гуманист, обнаруживая тем самым свою доброту и сочувствие детворе. Справедливости ради, следует заметить, что многие современники Эразма (например, Лютер, Курионе) также призывали применять порку только в крайних случаях, однако полностью отказаться от этого вида наказания в те времена не решился никто. Эразм же предлагает в качестве стимулов «для побуждения ума» применять стыд и похвалу⁴, при этом стыд рассматривается им именно как своего рода альтернатива наказанию.

¹ Лютер М. К советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы [пер. с нем.] // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог: [сб.] / сост. О. В. Курило. М.: РОУ, 1996. С. 109.

² Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. В 4 т. Т. 2. Основы христианства и его воспитания / пер. Э. Циммермана. М.: К. Т. Солдатенков, 1878. С. 432.

³ Эразм Роттердамский. О том, как подобает обучать детей добродетели и наукам // Идеи эстетического воспитания: антология. Т. 1. С. 357.

⁴ Там же.

Таким образом, суммируя краткий обзор педагогических взглядов Эразма Роттердамского, следует отметить, что в целом они соответствовали тенденциям эпохи, особенно по своей явной гуманистической направленности. Н. В. Ревякина находит множество совпадений педагогических идей Эразма и итальянских гуманистов XV в., исключая лишь филологический «эразмов блеск», недоступный итальянцам¹. Не создал гуманист и какой-либо особой программы обучения, которая позволяла бы видеть в нем новатора образования. В целом традиционно для «бурлящей» Европы XVI столетия выглядят и его представления о социальной значимости образования и необходимости государственного попечения над школами. Подобные мысли прослеживаются в прокламациях Лютера и уже реализуются посредством школьных и церковных уставов в германских землях во второй половине XVI в.

Однако представления Эразма о детстве, об особом состоянии человека в этот преходящий период его жизни позволяют видеть в нидерландском гуманисте одного из величайших педагогов не только своей эпохи, но и более поздних времен. Недаром его учебники включались в обязательный список для обучения детей Лютером и Меланхтоном. Как мастер эпистолярного жанра «всегда верный себе, прелестный и приятный Эразм» включен в библиотеку ученого-Грамматика (учителя), составленную итальянским гуманистом-реформатором Челио Секондо Курионе². Сочинение Эразма «О воспитанности нравов детских» было переведено на русский язык в XVII в. и послужило источником «Юности честного зеркала» (1717) Петровской эпохи.

Действительно, произведения гуманиста представляют детство как особую пору в жизни человека. В «Разговорах запросто» перед читателем открывается особый мир, где ребята играют в мяч («Мальчишеские забавы»), готовятся к урокам («Перед школою»), усердно учатся и молятся («Мальчишеское благочестие»), но самое главное – радуются, боятся, переживают, смеются, спорят... То есть живут полноценной жизнью, отличной от жизни взрослых. «Радость и красота – спутники детства»³ – замечает Эразм, считающий, что детство – наилучшая часть жизни и расхोждать ее надо бережно.

¹ Ревякина Н. В. Указ. соч. С. 79.

² Чиколони Л. С. Библиотека ученого-грамматика по Курионе // Средние века. 1989. Вып. 52. С. 229.

³ Эразм Роттердамский. О том, как подобает обучать детей добродетели и наукам // Идеи эстетического воспитания: антология. Т. 1. С. 357.

Глава 6

ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XVI ВЕКЕ: ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ И ПРОТЕСТАНТСКИЙ ПОДХОДЫ

В монографии Эудженио Гарэна «Человек Ренессанса» (*L'uomo del Rinascimento*)¹ восьмая глава носит название «Женщина Ренессанса» (*La donna del Rinascimento*), что само по себе в русскоязычной традиции звучит парадоксально, ибо *uomo* в итальянском языке (как, впрочем, и во многих других европейских) обозначает не только человека, но, и прежде всего, мужчину. Тем не менее включение подобной главы в собрание, посвященное представителям основных социальных слоев эпохи, говорит о том факте, что статус женщины и, как нам предстоит в дальнейшем убедиться, девочки, в XVI в. кардинальным образом меняется и начинает приобретать более четкие черты.

Автор очерка о ренессансной женщине Маргарет Л. Кинг утверждает, что «...мужчина Ренессанса имеет много обликов хорошо индивидуализированных (принц или воин, художник или гуманист, торговец или философ, писатель или авантюрист). Женщина Ренессанса, наоборот, кажется, как правило, безликой. Она принимает лишь те роли, которые ей в данный момент приписывают – мать, дочь или вдова; девственница или проститутка, святая или ведьма, Мария или Ева или Амазонка. Все эти идентичности (проистекающие только лишь из пола) не допускают какой-либо иной персональности... Всю эпоху Ренессанса женщина борется за свою индивидуальность, но эта борьба обречена на неудачу»².

Жизнь средневековой и затем ренессансной женщины заключена в определенный цикл: беременность, роды, кормление. Если же, по каким-либо причинам, счастье материнства оказывается ей недоступно, она и женщиной в полном смысле слова не считается: ее обычный удел – монастырь, вдовство или проституция. Образование, приобретающее в XV–XVI вв. особую значимость и престиж в высших и средних социальных кругах, как правило, доступно лишь знатым дамам, представительницы среднего и низшего классов довольствовались только теми знаниями и умениями, которые были им необходимы для ведения домашних дел. Такова рафинированная гуманистическая традиция³.

Ж. Делюмо относит появление и расцвет женской образованности к XVI в. и связывает этот факт со светским характером Ренессанса и повышенным интересом в ту эпоху к беседе. Иными словами, он отдает предпочтение в данном вопросе гуманистической традиции в лице родст-

¹ *Garin E. L'uomo del Rinascimento. Roma-Bari: Laterza, 2018.*

² *Ibid. P. 273.*

³ *Ibid. P. 274–275.*

венниц Томаса Мора, Микеланджело и др.¹ Следует отметить, что речь в данном случае также идет об «избранных» персонажах и элитарном воспитании на дому, а не о массовом женском образовании.

В этом смысле ренессансная эпоха действительно предлагает исследователю ряд ярких примеров, причем не итальянского (оригинально гуманистического) происхождения. Так, испанский гуманист и педагог Хуан Луис Вивес (1492–1540) в 1529 г. пишет адресный трактат «О воспитании женщин-христианок» для супруги Генриха VIII Екатерины Арагонской². Несмотря на то, что почти все педагогические сочинения той эпохи посвящались царствующим особам или их наследникам, обращение в данном случае к женщине весьма примечательно.

Лорд-канцлер английского правительства того же Генриха VIII и защитник католических устоев в Англии Томас Мор (1478–1535) кроме блестящего воспитания собственной жены (о чем иносказательно сообщает читателю в своем очерке «Супружество» его друг Эразм Роттердамский) и дочерей в своей знаменитой «Утопии» (1516) описывает жизнь утопийцев, где между мужчинами и женщинами нет никаких различий в правах на труд и образование. Аналогичное представление о совершенном сообществе юношей и девушек демонстрирует в «Гаргантюа и Пантагрюэле» (1533–1564) французский писатель-сатирик Франсуа Рабле (1494–1553), изображая идеальное Телемское аббатство.

Однако самые яркие женские образы эпохи представлены в сочинениях нидерландского ученого-филолога, «князя гуманистов» Эразма Роттердамского (1466–1536). Женские персонажи занимают заметное место в его «Разговорах запросто» (*Colloquia familiaria*). В ряде диалогов («Поклонник и девица», «Девица, отвергающая брак» и др.) открыто говорится о преимуществах брака и материнства для женщины по сравнению с девичеством и монашеством. Диалог «Супружество» дает уроки женам в таком сложном деле, как брак. «Замужнюю женщину украшает не платье и не уборы, но чистота и скромность...»³ – убеждает подругу более опытная женщина (Евлалия) и напоминает, что, пороча супруга, жена порочит себя, а то, «каков супруг, во многом зависит от супруги»⁴. Главными чертами в поведении жены должны быть уступчивость и снисходительность, ведь у каждого человека свой нрав и свои недостатки. Евлалия приводит ряд примеров того, как кротостью и смирением жены смогли перевоспитать своих мужей. Диалог пронизан мыслями о важности и значимости именно супружеского состояния и недопустимости развода: «...Женщина, расставшаяся с мужем, не стоит ровно ничего! Высшая

¹ Деломо Ж. Цивилизация Возрождения: [пер. с фр.]. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. С. 467.

² Garin E. L'uomo del Rinascimento. P. 314.

³ Эразм Роттердамский. Разговоры запросто: [пер. с лат.]. М.: Художественная литература, 1969. С. 155.

⁴ Там же. С. 155.

честь и слава замужней женщины в том, чтобы быть покорной своему супругу. Так заведено самою природой. Так пожелал господь бог...»¹

Словами Евлалии явно говорит сам Эразм. Несмотря на то, что он не был женат, брак и семейные ценности он защищал рьяно и эмоционально, что порой вызывает удивление. В опусе содержатся даже рекомендации интимного характера относительно того, как жене следует вести себя в постели. Другим примечательным моментом является то, что гуманист часто сравнивает мужчину с диким животным, нуждающимся в приручении. Жене дается масса частных советов типа того, что надо уступать и угождать мужу в мелочах, поучать его в тот момент, когда он в хорошем расположении духа, ни в коем случае не жаловаться на него на людях и др. Одним словом, Эразм проявил себя при написании данного диалога тонким знатоком семейных проблем, женского характера и, если так можно сказать применительно к его времени, талантливым психологом.

Несмотря на постулат гуманиста о том, что жена должна подчиняться и уступать мужу, в женских образах «Разговоров» прослеживаются сила, самостоятельность суждений, раскрепощенность. Особенно отчетливо это видно в диалоге «Аббат и образованная дама»². Героиня беседы Магдалия называет мудростью понимание того, что «...счастье человеку приносят только духовные блага», выражая тем самым мысли самого Эразма. Своего непутевого собеседника – аббата, проводящего жизнь не только в молитвах, но и в пирушках, и на охоте, – она убеждает, что удел женщины не только в прядении, но и в образованности; по ее мнению, матери семейства полагается управлять домом и воспитывать детей, а в этом деле необходима мудрость, почерпнутая из книг. Магдалия побеждает в споре, что доказывает право женщин на обучение, образованность и мудрость, как и полагал Эразм.

Тем не менее гуманистический взгляд на женское образование сильно ограничен – сословностью, возрастом обучаемых, размером необходимых для женщин знаний и умений. Всеобщее образование «без гендерных различий», изображенное в прокоммунистическом проекте Т. Мора («Утопия»), не является в этом смысле исключением, так как фантастичность описанного общества понимал сам автор. Тем не менее для гуманизма XVI в. характерна и важна сама постановка вопроса о женском образовании.

Более решительные действия в вопросе женского образования и воспитания были предприняты сторонниками Реформации. Вывод Мартина Лютера (1483–1546) о равенстве всех (невзирая на происхождение, пол и кошелек) перед Богом и о возможности спасения только через искреннюю веру привел его и других сторонников обновления Церкви к признанию необходимости всеобщего образования (включая женское образование с детского возраста). Ведь для непосредственного общения с Богом

¹ Эразм Роттердамский. Разговоры запросто. С. 167.

² Там же. С. 255–260.

верующий должен, по крайней мере, знать основы христианского вероисповедания (Десять заповедей и главные молитвы), уметь читать (Священное Писание) и желательно – писать.

Сам Лютер в возрасте 42 лет женился на бывшей монахини Катарине фон Бора (1499–1552), чем вызвал возмущение и негодование своих идеологических противников. В известном смысле слова он подтвердил этим поступком собственные воззрения по поводу брака и свое уважение к институту семьи. Позже Лютер не жалел о содеянном. «Бог хорошо отнесся ко мне. Он дал мне жену, которая взвалила домашние хлопоты на свои плечи, а я был освобожден от того, чтобы заниматься еще и этим»¹, – говорил он в своих «Застольных речах» (*Tischreden*) в 1532 г. И действительно, согласно биографам реформатора, Кати (как нежно называл ее муж) навела дома порядок, ухаживала за Лютером, который часто болел, вела хозяйство. Финансовое положение супругов находилось в плачевном состоянии. Лютер ничего не получал за свои сочинения, а университетского жалования на содержание семьи не хватало. В 1526 г. он обзавелся токарным станком и научился резьбе по дереву, чтобы в случае нужды прокормить семью².

Лютеры имели огород, за которым ухаживал сам реформатор, сад, за которым присматривала Кати, и пруд, где разводили форелей, карпов, щук и окуней. Также в обязанность Кати вменялось смотреть за животными и птицей. Одним словом, у них было приличное (натуральное) хозяйство, позволяющее не только содержать довольно большую семью (к 1534 г. у супругов было шесть детей), но и принимать под свой кров осиротевших детей родственников, больных, студентов и др.

Следует признать, что даже самые недоброжелательные биографы Лютера не рискнули назвать его брак неудачным, подтверждением тому являются многочисленные письма и замечания реформатора по поводу его замечательной супруги. В одном письме он говорит о своей жене: «Госпожа моя, Кати, приветствует вас. Она засаживает наши поля, пасет скотину, продает коров, *et cetera*. В промежутках она начала читать Библию»³. Примечательным с точки зрения супружеских отношений XVI в. является то, что Лютер в завещании назначает Катарину своей единственной наследницей за то, что она была ему благочестивой и верной супругой, родила и вырастила с ним детей. Кроме того, он объясняет свое решение тем, что должен защитить свою супругу в будущем от возможных претензий и попреков невесток и зятьев.

Тем самым Лютер, по существу, устанавливает новые для своего времени критерии и ценности в отношениях с женщиной, и иллюстрацией

¹ Luther M. *Tischreden*. Stuttgart: Reclam, 2005. S. 154.

² Биографические факты о Лютере приведены по изданию: *Бейнтон Р.* На сем стою: Жизнь Мартина Лютера / пер. Ю. Я. Скрипникова. [Б. м.]: Источник жизни, 2018.

³ Цит. по: *Соловьев Э. Ю.* Непобежденный еретик: Мартин Лютер и его время. М.: Молодая гвардия, 1984. С. 226.

этого являются его собственный семейный опыт и его завещание. Он не хочет, чтобы жена в чем-либо нуждалась или от кого бы то ни было зависела после его смерти. Можно сказать, что Лютеру свойственна точка зрения на женщин, полностью отличная от принятой в Средневековье и эпоху Ренессанса. Оценивая степень участия Адама и Евы в совершении первородного греха, реформатор ставит их вместе и говорит, что «...они пали в равной степени»¹. Несмотря на некоторые высказывания реформатора по поводу женского ума и «дамских бедер», которые широки, потому что женщина должна сидеть дома; Лютер видел в женщине такого же участника общественных отношений, каким являлся и мужчина. Придерживаясь в целом патриархальных взглядов на брак, Лютер утверждал, что хотя жены и живут в подчинении своим мужьям, но должны жить во взаимной любви, взаимной заботе и взаимной святости, так как они служат Богу, заботясь друг о друге. Иными словами, он не признавал неравенства в любви, что позволяет считать его несомненным новатором в вопросе гендерных отношений.

Проблема взаимоотношений Лютера с женой и детьми имеет принципиальное значение в оценке его педагогической деятельности. Более того, К. Шмидт утверждал, что Лютер и сделался реформатором воспитания потому, что был также реформатором семейной жизни². Отдавая предпочтение общему школьному образованию, он, тем не менее, не умалял важности воспитания семейного. Имея достаточно печальный опыт собственного детства, он старался со своими детьми избегать чрезмерной строгости и наказаний. Биографы отмечают, что Лютер умел быть с детьми настоящим ребенком: смеялся, шутил с ними, участвовал в их играх.

Существует масса свидетельств того, что именно детей немецкий реформатор считал «самым дорогим залогом в супружестве». Когда его коллега и друг доктор Юстус Йонас (1493–1555) повесил над своим столом вишневую ветвь в знак напоминания о величии творения Божьего и благословения к таким плодам, Лютер сказал: «А отчего вы не думаете о своих детях? Они перед вами непрестанно, и от них вы научитесь куда больше, чем от вишневой ветки»³.

Ярким свидетельством трепетного отношения реформатора к собственным детям является письмо, написанное одним из его друзей В. Дитрихом супруге Лютера примерно в начале 30-х годов XVI в. Здесь обращает на себя внимание прежде всего тон автора: Дитрих обращается к Катарине весьма уважительно, называя ее «госпожой докторшей» и же-

¹ Цит. по: *Полякова М. А.* Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии: исторические предпосылки, содержание, практическая реализация. М.; Калуга: Эйдос, 2010. С. 60.

² *Шмидт К.* История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов: [пер. с нем.]. М.: Типография Мартынова и К^о, 1880. Т. 3. С. 43.

³ Цит. по: *Полякова М. А.* Указ. соч. С. 115.

лая ей, ее детям и прислуге всех благ¹, что свидетельствует о том почтении, с которым относились к семье Лютера его друзья. Письмо было написано по случаю того, что Кати прислала в Нюрнберг, где в то время находился ее супруг, портрет маленькой Магдалены, младшей дочери Лютера (на тот момент у них было двое детей). Реформатор, незадолго до этого получивший известие о смерти отца, пребывал в весьма хмуром и горестном состоянии². Однако, получив изображение любимой Ленхен, он долго рассматривал его, затем успокоился и стал более умиротворенным.

Магдалена (Ленхен) Лютер – один из первых реальных девичьих образов в литературе биографического и эпистолярного жанра. Кроме упомянутого выше письма она фигурирует в «Застольных речах» Лютера. Особенно трогательно выглядят высказывания отца по поводу смерти дочери (Магдалена умерла в возрасте 13 лет), когда он в силу своей веры понимает, что она ушла в лучший мир, но все же не может скрыть ни слез, ни страданий. Примечательно, что из всех детей реформатора детский портрет есть только у Магдалены – она, действительно, была общей любимицей.

У друга и соратника Лютера Филиппа Меланхтона (1497–1560) было четверо детей, одну из дочерей также звали Магдалена и, хотя эта семья не так популярна у биографов и историков, в ныне существующем Доме-музее Меланхтона в Виттенберге своеобразную экскурсию проводит именно она (Магдалена Меланхтон) – от ее имени написаны все пояснения (так называемые этикетки) в музее.

Еще одним ярким примером, подтверждающим особое место детских (именно девичьих) образов в протестантской литературе XVI в., является катехизис, написанный итальянским гуманистом Челио Секондо Курионе (1503–1569) для дочерей (*Vna familiare et paterna institvtione della Christiana religione*, 1549)³. Кроме собственно катехизиса (или наставления) в книге содержится письмо-обращение к дочерям; некоторые молитвы, которые следует произносить по разным случаям; еще одно письмо, где разъясняется, почему праведники в этой жизни страдают, а негодяи живут сладко, и несколько религиозных стихов, сочиненных самим Курионе.

Сочинение написано на итальянском языке, необходимость использования которого Курионе разъясняет в своем письме дочерям⁴. Он пишет им, что был вынужден покинуть Италию вместе с их матерью и тремя их маленькими братьями и что в изгнании обычно они использовали для об-

¹ Dieterich V. Brief an Katarina von Bora. URL: <https://briefe.glaubensstimme.de/category/dieterich-veit/> (дата обращения: 07.01.2022).

² Ibid.

³ Подробнее см.: Полякова М. А. Гуманистические и реформационные черты педагогического идеала Челио Секондо Курионе // Историко-педагогический журнал. 2014. № 2. С. 149–161; M. Poliakova & Z. Lurie, Celio Secondo Curione as a reformed pedagogue // Paedagogica Historica. 2019. Vol. 55.

⁴ Curione C. S. Vna familiare et paterna institvtione della Christiana religione. Basilea, 1549. A2; A3.

щения латинский язык, на котором он и составил для сыновей более краткий вариант катехизиса. Дочери же оставались в Италии на попечении добрых друзей и, следовательно, говорили и читали по-итальянски. Курционе считает себя, а в своем лице любого отца, должником перед детьми, как по велению Бога, так и по естественному закону. Долг этот состоит в обязанности отца обучать и воспитывать детей и именно это целеполагание является основной посылкой для написания подобного катехизиса, представляющего собой диалог между отцом и дочерью по различным вопросам христианской веры.

Несмотря на прогрессивность многих своих убеждений и богатую практику обучения именно девочек (его ученицей была Олимпия Мората, будущая ученый-гуманист, протестантка, читавшая лекции о Цицероне и Кальвине), Курционе выступал против посещения ими школ и университетов, поскольку все науки можно и нужно изучать дома. В то же время немецкие реформаторы не только заявляли о необходимости обучения девочек в школах, но и предусмотрели это в своих так называемых школьных уставах.

О том, что девочки должны учиться в школах наряду с мальчиками хотя бы для того, чтобы понимать основы христианской веры, Лютер писал еще в 1520 г. в своем первом программном документе («К христианскому дворянству немецкой нации об исправлении христианства»). Позже он не только не отказался от этой мысли, но развил ее в «Послании к советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы» (1524) и в «Проповеди о том, что нужно посылать детей в школу» (1530).

Надо отметить, что кроме громких заявлений в этом вопросе реформаторы предпринимали определенные шаги в организации школьного дела, в том числе образования девочек.

В один из первых школьных уставов (в составе церковного устава – *Der ehrbaren Stadt Braunschweig Christliche Ordnung, zu Dienst dem heiligen Evangelio, christlicher Liebe, Zucht, Frieden und Einigkeit*), составленном другом Лютера Иоганном Бугенхагеном (1485–1558) в 1528 г. для города Брауншвейга, в частности, включены такие разделы, как «О немецких школах для мальчиков», «О школах для девочек».

Согласно уставу, в городе предлагалось открыть две латинские школы для мальчиков – одну в приходе Святого Мартина, другую в приходе Святой Катарины, причем в первой следовало держать ученого магистра искусств «...к чести города и на благо молодежи», в другой – ученого ректора. Учитывая, что Брауншвейг, по свидетельству Бугенхагена, имел пять приходов, при магистре и ректоре кроме учителей должны были состоять еще помощники (для приходов, в которых школы не учреждались – Святого Магнуса, Святого Ульриха и Святого Андрея), чтобы присматривать за детьми в Святой вечер (сочельник) и Святой день (Рождество), так

как дети должны встречать этот праздник вместе с родителями в своем приходе. Данный факт примечателен не только как свидетельство той тщательности, с которой автор продумывал территориальное распределение образовательных учреждений по приходам, но и потому, что он указывает на сохраняющуюся в протестантских школах связь учеников с домом, с родителями. Тем более это относилось к школам для девочек, «...потому что девочки не должны учиться далеко от родителей»¹. Конкретно в уставе сказано следующее: «...В городе должны быть учреждены четыре школы для девочек, в четырех местах хорошо расположенные, потому что девочки не должны учиться далеко от родителей.

Потому что девочки могут только учиться читать и прослушать некоторые толкования о десяти заповедях Бога, о “Верую” и “Отче наш”, о том, что есть крещение и таинство тела и крови Христовой; также выучить наизусть некоторые изречения из Нового Завета, о вере, о любви и терпении или о кресте, а также некоторые священные и служащие воспитанию девочек истории или притчи для упражнения памяти и тем самым запоминать Евангелие Христово, а также выучить христианские песнопения. Это они могут выучить за год, самое большее – за два»².

Тем самым вопрос об образовании девочек был зафиксирован нормативным документом. Уставы, появившиеся позже (к примеру, Вюртембергский школьный устав, 1559) в целом придерживались аналогичной схемы, но, несмотря на то, что согласно им предполагалось раздельное обучение мальчиков и девочек, часто из-за отсутствия помещений и учителей дети обоих полов учились вместе.

Таким образом, можно видеть, что в XVI столетии проблема женского образования приобретает особое звучание в литературе разных жанров и назначения. Однако еще одной важной, ранее не наблюдавшейся приметой эпохи стало появление в ней нового персонажа – девочки, дочери. И характерно это именно для протестантских авторов, что, по всей видимости, связано с их доктриной «всеобщего священства» и личной ответственности каждого верующего за свою судьбу и спасение. Как ни прогрессивны были гуманисты (к примеру, Эразм или Рабле), в их сочинениях детские женские образы попросту отсутствуют. Протестанты же оказались не только теоретиками в данном вопросе – они пошли дальше, допустив девочек к общественному образованию.

¹ Брауншвейгский церковный устав Иоганна Бугенхагена о реформе образования / пер. с нем. З. А. Лурье, М. А. Поляковой // *Proslogion: проблемы социальной истории и культуры Средних веков и раннего Нового времени*. 2018. № 2. С. 213.

² Там же.

ЦЕННОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ
ДОНАУЧНОГО ПЕРИОДА

Историческое состояние педагогической науки и образовательной практики во многом определяется представлениями о ценностях и идеалах. Это обусловлено онтологическими характеристиками педагогической реальности, в центре которой человек и его динамика. Рассмотрим процесс формирования педагогической аксиологии в период ее донаучного развития – от Древней Руси до последней трети XIX в. На протяжении тысячелетия педагогическая мысль практически не отделялась от философской, составляя синкретическое знание о человеке и его становлении. Такая особенность, с одной стороны, облегчает задачи исследования, позволяя опираться на работы разного жанра и содержания; с другой – осложняет, так как предполагает выявление педагогического содержания в произведениях, не обладающих педагогической направленностью.

Педагогическая аксиология русского Средневековья. Среди множества социальных и культурных факторов, породивших константы того периода, ведущую роль играли государственность и христианство. Преодолевая внешнее и внутреннее сопротивление, обе ветви власти крепили и превращались одна – в силу военно-политическую, государственную, другая – в духовную, культурно-идеологическую.

Государственность на Руси как способ организации власти пережила несколько исторических форм, постепенно разрушая родоплеменные отношения восточных славян. Уже с IV в. славяне заключали племенные союзы для совместной защиты земель. С этой же целью приглашались наемники – воины-«варяги». В IX в. были созданы княжества, которые стали основой государственности. В государственной иерархии высшую ступень занимал князь, окруженный дружинниками-воинами и землевладельцами-боярами; далее следовали свободные земледельцы, полусвободные холопы, жившие при дворе князя, дружинников и бояр, и несвободные. Постепенное прикрепление князей к земле породило удельную междоусобицу, что привело к тому, что в XIII в. Киевская Русь распалась на отдельные княжества с тремя центрами.

В становлении русской государственности особое место заняли процессы на северо-востоке Русской земли, где политическим и военным центром стало Московское княжество. В XVI в. княжеская форма власти сменилась царской: в 1547 г. Иван IV Грозный, венчаясь на трон, назвался царем. Так он заявил о себе как о владыке православного государства, которому дана божественная власть по праву рождения.

Выдвижение личности на единовластие изменило государственную структуру в целом. Взамен «вольных княжеских слуг» появились «слуги царя», составившие сословие «служилых людей». Они получали «чинь»

и несли ратную и государственную повинность. Вся служба чинов строилась на основе «отечества» – происхождения – и (или) выслуги. Служилые чины и царские слуги могли получать земельную «дачу» – жалование за службу. Это, в свою очередь, влекло за собой закрепощение землепашцев. Сложилась социальная структура, о которой В. О. Ключевский писал: «Сословия различались не правами, а повинностями, между ними распределенными. Каждый обязан был или оборонять государство, или работать на государство, т. е. кормить тех, кто его обороняет. Были командиры, солдаты, работники, не было граждан». Коронованная особа в централизованном государстве, поддерживаемая «слугами», управляла периферийными слоями общества по закону военной силы и по своей прихоти. «Властный человек в Древней Руси легко забывал, что он не единственный человека на свете, и не замечал рубежа, до которого простирается его воля и за которой начинаются чужое право и общественные приличия»¹.

В таких условиях христианство оставалось силой, открывающей «горный мир» своим приверженцам. С принятием христианства русский человек приобрел «Истинную Веру», легшую в основу Знания. Источником Знания стало Слово (Учение) и Книга (Писание), передающая Слово. Созерцательность как способ познать мир путем эмоционального вживания в него, прислушиваясь к жизни в себе и вовне, усилилась христианством и проявилась теперь в мистическом приобщении к Богу через духовно-душевную практику. В русской культуре важную роль выполняли «сердце» и «разум» при явной «сердечной доминанте». В памятниках древнерусской литературы находим: «Пусть примет ее (грамоту. – Н. Ю.) в сердце своем» («Поучение Владимира Мономаха»); «Собери разум сердца своего» («Слово некоего отца сыну своему»); «Вложил Бог мысль в сердце» (фраза-зачин летописных сводов). Рождается оксюморон, точно передающий антиномии русского сознания: «мудрость сердца», дополняющая «мудрость разума».

Возможность постижения истины требовала активности. Земная жизнь в этом случае выстраивалась как «путь практического благонравия». К благонравию как особому складу души – нрава – вели аскеза, самоуглубление, самосозидание. Свидетельством формирования национального менталитета является иночество как явление русской религиозной культуры. В его распространении В. О. Ключевский усматривает рост нравственной силы народа: «...Русское монашество было отречением от мира во имя начал, ему непосильных, а не отречением от мира во имя начал, ему враждебных»². В понятии «практическое благонравие» определение раскрывает особую грань жизненного опыта и особую степень проникновения христианских идей в славянское сознание. Это явление подвижни-

¹ Ключевский В. О. Исторические портреты. М.: Правда, 1990. С. 111.

² Там же. С. 72.

чества: практическая жизнь как подвиг. Истина, открытая в сердечном созерцании, пробуждала к вмешательству в жизнь, самоотречению и часто самопожертвованию.

В русском Средневековье обширное пространство для подвига открывали вера и история Отечества. Памятники древнерусской литературы («Слово о Полку Игореве», «Повесть о Едигее», «Повесть о нашествии Батя на Русскую землю» и др.) свидетельствуют о формировании ценностного ряда: Отечество, Отчизна, земля Русская. Рядоположенными ценностями являлись родина и семья. «Неужели не жаль тебе своей Отчизны, старой матери и детей своих?» – обращается к киевскому князю Святославу от лица соотечественников летописец. Время формировало героя-воина.

В сознании русского человека прочно утверждалась христианская идеология. Военная судьба связывается с Божьей волей: «И так умерли все те, по суду Божьему. А иным князьям человеколюбивый Бог повелел жить в Русской земле ради христианской веры» («Повесть о нашествии Батя на Русскую землю»).

На таких основаниях формировалась древнерусская педагогическая культура. Она была интегрирована в жизненную практику человека. Ее характер определялся направлением развития общества. Историко-культурные константы (государственность – православие) способствовали выдвиганию разных видов образовательной практики, которые мы условно объединили в направления: семейно-бытовое, книжное, сакральное. Они способствовали обретению жизненного опыта, которое, по словам В. О. Ключевского, содержало три «строения». Это «строение душевное», «строение домовое» и «строение мирское». Первое говорило о том, «како веровати», «како царя чтити» и «како чтити духовный чин и учение его слушати». Второе – о хозяйственном домоводстве; третье – о гражданском общежитии. Доминанта какого-либо «строения» в реальной практике, способ его освоения и сословная адресность обеспечивали вариативность древнерусской педагогической практики.

Уникальный характер отечественной топики воплотился в сакральном направлении образовательной практики. Главным «действующим лицом» в ней был Наставник, Учитель. Он передавал воспитанникам свои знания и свое понимание смыслов «от сердца к сердцу» в совместной жизненной практике. Отдельные черты этого явления позволяют восстановить знание об институте старчества и иночества Русской православной церкви.

Огромная роль в становлении и развитии сакральной образовательной практики принадлежала Сергию Радонежскому, под влиянием которого, по оценке В. О. Ключевского, менялось направление умов, перестраивался весь нравственный строй человека XIV в. Его воспитание было «учением» «главным житейским наукам»: умению отдавать всего себя на общее дело, привычке к усиленному труду, к строгому порядку в занятиях, по-

мыслах, чувствах. Наставник вел ежедневную работу «над отдельными особенностями каждого брата, приспособляя их к целям всего братства». Под органичным влиянием Сергия «лица не обезличивались, личные свойства не стирались, каждый оставался сам собою и, становясь на свое место, входил в состав сложного и стройного целого»¹.

Итак, в эпоху Средневековья зарождался аксиологический ряд отечественной педагогики, соотносимый с представлениями об идеале.

Педагогическая мысль эпохи Просвещения в России и ее ценностные основания. В XVIII в. произошла еще одна, после «крещения Руси», встреча славянской культуры с европейской, что определило окончательный поворот России на европейский путь развития.

Из двух культурных констант Средневековья – государственной воли и христианской веры – власть государственная упрочилась как абсолютная и подчинила себе все стороны общественной и частной жизни.

Превращение России в государство европейского типа было начато Петром I и шло, подчиняясь его интересам. Стремясь покончить с формами старой московской государственности, Петр I безгранично пользовался своей властью, соблюдая, по сути, приемы средневекового правления. «Он не останавливался ни перед чьим правом, ни перед какой народной жертвой», – писал В. О. Ключевский.

До Петра оплотом правительства было дворянство. Основу сословия составляли «служилые люди» – потомки удельных московских князей и князей присоединившихся к Москве северо-восточных и северо-западных земель. Они несли ратную и государственную службу, получали за это «дачу». Во времена Петра I сословие служилых людей изменилось. В него вошли приглашенные иностранцы и городские жители недворянского происхождения. Табель о рангах 1714 г. узаконил получение дворянства чином.

Если Петр I жестко расшатывал традицию, то перед Екатериной II стояла задача глубокой интеграции Запада и Востока на территории Российской империи и в сознании подданных.

Через «окно в Европу» в Россию хлынула европейская культура, дававшая образец государственного устройства, хозяйствования, образования. Вхождение России в европейское пространство шло через преодоление противоречия между старым и новым. Духовная культура Средневековья, передававшая россиянину смысл его гражданской и христианской жизни, была потеснена «колючей литературой научного знания», с одной стороны, и произведениями, «щекотавшими элементарные инстинкты» (В. О. Ключевский), – с другой. Выход из культурного тупика обеспечили мыслители, сумевшие обогатить русскую мистическую созерцательность рациональными способами познания, выработанными европейской наукой.

¹ Ключевский В. О. Исторические портреты. С. 69.

В основе педагогической рефлексии лежали представления о человеке. Человек рассматривался как единство духа, души и тела, «вечного и временного» (В. Н. Татищев). В соединении душевно-духовного и телесного в человеке узнаются христианские положения, прочно утвердившиеся в сознании ранее. Однако в светской литературе XVIII в. христианская концепция человека трансформировалась под влиянием дуализма, сенсуализма и стихийного материализма. Стиралось различие между душой и духом; в целом же человек – «тварь, чувствительнейшая из всех земнородных» (А. Н. Радищев).

В педагогической рефлексии того времени большое внимание уделялось душе. В духе рационализма XVIII в. она описывалась через ее элементы и их функции. Считалось, что душа владеет силами ума и воли: ум властвует, а воля «влечет всякое хотение» (В. Н. Татищев). Она мыслилась как нечто, связующее вечность и современность в бытии человека. Объединяющей силой выступал разум. В процессе образования ум исправляется наукой и становится разумом (В. Н. Татищев). Следовательно, ум являет потенциальные возможности души, а разум – реализованные в настоящем. Таким образом, главной функцией души выступало познание, а назначение ее становилось прагматическим: человек учится отличать хорошее от дурного, понимать, в чем его благополучие. В итоге вся духовно-душевная жизнь человека представляла как взаимодействие души и духа; душа включает в себя волю и чувство, дух – ум и разум и их производные: память, суждение, рассудок. Разум продуцирует знание о мире и добродетелях и на основе этого управляет волей и чувством и формирует добродетельный образ жизни человека.

Познание человеком мира рассматривалось как единство «чувственно-го опыта», позволяющего понять вещь саму по себе, и «разумного опыта» (теоретического познания), который дает возможность выявить «союз вещей с законами силы познания и законами вещей» (В. Н. Татищев). Если опыт принадлежит человеку и зависит он его «жизненных потребностей», то «бытие вещей независимо от силы познания о них и существует само по себе» (А. Н. Радищев). Отсюда познание – это постижение объективно существующих вещей и законов, ограниченное субъективным опытом человека.

Важным представлялся вопрос об обретении добродетелей: благонравия, любви к людям и Отечеству, благоразумия, правосудия, воздержанности, трудолюбия, прилежания, благородства. Добродетели рассматривались как объект оценочной деятельности зрелого разума. Связь развития человека с выработкой им добродетелей стала фундаментом для понимания социальной и гражданской сущности человека. Было очевидным, что человек может существовать только в обществе людей, и это определено его природой: рождаясь беспомощным, он не может выжить без опеки и «доставить себе выгод».

Первым союзом, в который вступает человек, является союз природный – родителей и детей. Он разрывается только смертью и строится на должностовании: родители должны «обучать» детей, «примеры показывать», а дети должны «почитать родителей».

Второй союз – союз социальный – человека и общества. Каждый «должен» любить других и делать им «добро» сколько он может и в той же мере, в какой он ждет помощи и «добра» от других.

Третий союз – союз гражданский – человека и государства. Подкрепленный представлениями о долге, он обрел значение служения. Государство трансформировалось в сознании россиянина в Отечество, а служилый человек – в «сына Отечества». Это понятие подробно раскрыл А. Н. Радищев в эссе «Беседа о том, что есть сын Отечества». Это «истинный человек». Он «честолюбив» и готов к любым трудностям на пути подвига; готов жертвовать собой, если жизнь его нужна Отечеству. Он «благонравен» и отвергает все, что может запятнать чистоту его намерений. Он «благороден» и совершает «добродетельные поступки», проявляющиеся в непрерывном «благотворении роду человеческому», прежде всего соотечественникам.

Итак, человек – это синтез природного творения и Божественного провидения, единство тела и души. Если тело растет, то душа идет по пути становления, обретая знание о мире, добре и зле. На этих основаниях выросло представление об идеале человека. Идеальным мыслился человек с красивой душой и чувствами, человек долга, образованный, способный понять добродетели, соотносимые с его местом в социальной стратификации, «достойный гражданин», благоразумный отец и похвальный член общества.

В сложную систему социальных отношений должен был встраиваться ребенок – отрок – и его должно было подготовить к службе или служению. Для этого, собственно, и стали разрабатываться вопросы воспитания. Внимание к воспитанию было индикатором представлений о ребенке как потенциальном – будущем – взрослом.

Обновление ценностных оснований педагогических идей в период демократизации общественного сознания. Общественная мысль середины XIX века поставила ряд вопросов, поиск ответов на которые сопрягался с формированием демократических ценностей: в чем самобытность России; где лежат ориентиры исторического развития общества; каковы пути переустройства России; каков «герой эпохи»? И др. Они разрабатывались на фоне бурных событий, экономических и социальных преобразований, среди которых главные – декабрьское восстание 1825 г., освобождение крестьянства в 1861 г.

В противостоянии идей оформилось мировоззрение времени. В 1840-е годы антитеза «Запад – Восток» выразилась в полемике западников (А. Герцен, В. Белинский) и славянофилов (А. Хомяков, И. Киреевский). Ключе-

вым для них был вопрос о пути исторического развития России. Если западники видели Россию в лоне европейской истории и культуры, то славянофилы, напротив, отстаивали самобытность исторического пути развития России, связывая эту самобытность с христианством как ядром национальной культуры, соборностью (общинностью).

Середина XIX века – это еще и время обострения политических споров. На вопрос: «Необходимо ли переустройство России?», – представители разных сословий отвечали по-разному. Были сторонники монархической власти; были и сторонники преобразований: постепенных государственных реформ (либералы) и насильственной смены государственной власти (революционеры).

Особое место в политическом, культурном, социальном соотношении в России XIX в. заняла демократия. Это социальная группа, «разночинная» по своему происхождению, неоднородная по своим идеалам. Тем не менее можно говорить о мировоззрении разночинцев. Основу его составлял вульгарный (упрощенный) материализм, теоретики которого – К. Фохт и Л. Бюхнер, Д. И. Писарев, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский. Вот квинтэссенция их учения. Мир постигается через ощущения, т. е. в непосредственном влиянии его на органы чувств. Человек есть продукт социальных отношений, он таков, какова окружающая его среда; и одновременно – эволюционного развития. Социальное в нем появилось благодаря труду, обеспечившему развитие психических процессов, которые отличают человека от животного. Демократия породила свою мораль, в основе которой лежат всеобщее равенство и разумный эгоизм.

Демократия выработала свою эстетическую программу. В концентрированном виде она выражена в диссертации Н. Г. Чернышевского «Эстетическое отношение искусства к действительности». Н. Г. Чернышевский доказывал: «Прекрасное есть жизнь». Прекрасным существом кажется то существо, в котором человек видит жизнь, как он ее понимает. Возвышенное в жизни то, что сильнее явлений, с которыми оно сравнивается. Трагичное – это ужасное в жизни человека. Прекрасное в искусстве должно выражаться в единстве формы и содержания, но прекрасное в искусстве ниже прекрасного в жизни.

Демократические идеи, проникая в педагогическую мысль, придавали особый колорит и педагогическим ценностям. Шел напряженный поиск смысла воспитания, его роли в жизни человека, его места в обществе.

Вот некоторые позиции.

В. Г. Б е л и н с к и й – видный публицист, литературный критик, авторитет которого среди демократической молодежи был необычайно высок, полагал: чтобы стать человеком, необходимо учиться. Это определено его природой: человек рождается не разумным, а со способностью быть разумным, со «страстями», которые могут быть благородными и низкими. Чтобы достигнуть совершенства, человек должен сознательно

осваивать науки, оттачивая тем самым свой разум. В достижении совершенства человеку может помочь хорошее воспитание. По своей сути воспитание – это просвещение ума и образование сердца. Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью – «человечность». Человечность – это живое соединение «общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы он ни был звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах ни находился, – тех общих элементов, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище и без которых он не человек¹. Имея общее значение, воспитание способно делать «детей *человеками*», развить лежащее в его (человека) природе «зерно духовных средств», стать «вровень» с самим собою. Природа заложила в ребенка все, что должно развернуться в течение жизни: «Душа младенца... дерево в зерне, человек в возможности»².

Н. И. П и р о г о в. Его работа «Вопросы жизни» историками педагогики признана знаковой, поскольку фокус внимания переместился с внешних условий развития на внутреннюю сущность человека. Человек, размышляет Н. И. Пирогов, всегда существует в обществе, следовательно, его становление определяется, с одной стороны, общественной потребностью, с другой – индивидуальным предназначением. Гармония этих начал определяется действием двух принципов: природосообразности и социосообразности. Однако идеалы человека и общества очень редко совпадают. Это противоречие можно преодолеть, если поставить природу и индивидуальность человека выше общественной детерминации, признав существование «внутреннего человека». Н. И. Пирогов призывал: нужно дать «созреть и укрепнуть внутреннему человеку»³. Введя понятие «внутренний человек», мыслитель, по сути, поставил вопрос о способности человека к качественному изменению на основе природных индивидуальных особенностей.

Н. А. Д о б р о л ю б о в. Краеугольным в мировоззрении Н. А. Добролюбова было убеждение в ценности «естественных природных требований мысли и сердца», стремления к добру и правде, которое в ребенке сильнее, чем во взрослом. Следовательно, нет никакой необходимости подчинять ребенка воле взрослого, в каких бы условиях ни осуществлялось их общение: «безусловное повиновение вредно действует» и на ум, и на чувство. Сознание своей личности и некоторых прав человеческих «начинается весьма рано... Это сознание необходимо требует удовлетворения, состоящего в возможности следовать *своим* стремлениям, а не

¹ Белинский В. Г. О детских книгах // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. С. Ф. Егоров. М.: Просвещение, 1986. С. 132.

² Там же. С. 129.

³ Пирогов Н. И. Вопросы жизни // Там же. С. 158.

служить бессознательным орудием для каких-то чужих, неведомых целей»¹.

Н. Г. Чернышевский. Представления публициста, революционного пропагандиста о человеке соотносились с антропологическим знанием времени и устраняли «всякую мысль о дуализме человека». Социальная активность ставилась в зависимость от «полезных качеств», лежащих «в самом человеческом организме» и принадлежащих только человеку. Специфическим проявлением природы человека Н. Г. Чернышевский считал нравственность. В действиях человека основанием выступает «чувство или сердце», а непосредственным источником их служит воля. Поэтому, говоря о добре, необходимо «специальным образом разобрать законы, по которым действуют сердце и воля». Так как «способы к исполнению чувств сердца даются воле представлениями ума», то необходимо обратить внимание на ту сторону мышления, которая относится к способам иметь влияние на судьбу других людей»². На человека, считал Чернышевский, оказывает влияние его образ жизни, то окружение, в котором он формируется. При этом человек активно воспринимает внешнее влияние. Активность – это та сила, которая позволяет человеку из арсенала, предложенного окружением, сформировать свои идеалы и реализовать их.

Итак, мы видим, что в середине XIX в. в педагогической аксиологии произошли заметные изменения. Впервые в рамках представлений о человеке зарождается мысль о том, что ребенок – это не уменьшенная модель взрослого, а детство – особый период в его жизни, когда на основе природных данных под воздействием социальных и культурных факторов происходит становление индивидуальности человека.

Ценностное обоснование педагогических идей в период педагогизации общественного сознания на рубеже XIX–XX вв. Рубеж XIX и XX веков – преддверие общественно-педагогического движения, подспудного накопления сил, борьбы за всеобщее образование в России. Мы рассматриваем этот период как время систематизации педагогических ценностей, зарождения собственно педагогической аксиоматики. Контекстом для этого стали социально-культурные искания современников.

«Сквозными» для общественной мысли эпохи, по словам Н. А. Бердяева, стали «проблема гуманизма» и «социальная тема». В отношении первой – проблемы гуманизма – оформились две полярные точки зрения: человек есть «работающий рефлектирующий аппарат», не знающий нрав-

¹ Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании. (Мысли по поводу «Вопросов жизни г. Пирогова») // История педагогики в России: хрестоматия / сост. С. Ф. Егоров. М.: Академия, 2002. С. 193.

² Чернышевский Н. Г. Антропологический принцип в философии // Русская философия второй половины XIX в.: хрестоматия. В 2 ч. Ч. 1. Философия русских революционных демократов и естествоиспытателей / сост. Б. В. Емельянов. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991. С. 47.

ственных исканий (Н. В. Шелгунов); человек – это личность, идущая по пути поиска образа Божеского в себе и на этом основании – к единению с человечеством (Ф. М. Достоевский). Разработка второй проблемы – социальной – сопрягалась с поиском путей социального преобразования. Самыми популярными оставались идеи народничества. Его возникновение было связано с ощущением сословной вины интеллигенции перед народом, совершающей «работу совести» по отношению к народу. Народ же – это и «трудовой элемент», и мистическое целое одновременно, воплощающее в себе национальный характер и национальные идеалы общества.

Эти идеи легли в основу формирования общего для мыслителей разных направлений того времени идеал: в общественном сознании укоренилось представление о герое-страдальце за народ, готовом к самоотречению и самопожертвованию во имя высшей правды и светлого «завтра», стремящегося ко всеобщему равенству и братству.

Проекция личностно-общественного идеала на педагогику определяет педагогические ценности эпохи. Достоинством школы признавались ее политическая автономия и возможность решать только образовательно-просветительские задачи. «Самая лучшая политика – вовсе не мешать политике в устройство школы», – заявляет публицист и историк Ф. М. Уманец. Следующая характеристика, представленная как ценность, – доступность образования для всех. Польза школы и образования обеспечивается их ролью в жизни народа и человека. Прежде всего, школа должна служить «для удовлетворения учебных нужд населения» (С. А. Рачинский) и для воспитания народа. Во-вторых, школа должна воспитывать человека: способствовать формированию у него совести и нравственности, готовности к самопожертвованию для Отечества, умению любить прошлое и настоящее народа, готовности и способности к выполнению нравственного долга, практического дела, готовности к труду.

В свете миссии школы как национального дела педагогическую ценность обрела национальная культура, ядром которой признавалось православие. Оно придавало функциям школы мессианское «звучание» и, требуя «практического благонравия», задавало вектор религиозно-нравственного воспитания ребенка – «деятельность души». Считалось, что чем шире эта деятельность, тем полнее жизнь и глубже результаты воспитания.

Синтезировать национальную и общечеловеческую культуру должен учитель. Учителю отводилась роль посредника между культурным наследием, которое он воплощал в своем образовании, и массами. Учителю вменялось в обязанность быть членом общества, общественным деятелем «в обширном и благороднейшем смысле слова» (Ф. М. Уманец). Как представитель нации, он должен знать идеалы народной жизни, проникнуться ими; понимать не только человека вообще, но человека «именно русского».

Как видим, ценностная рефлексия в отношении процесса воспитания детей осуществлялась на протяжении столетий и началась задолго до рождения систематизированного педагогического знания. Питательной почвой для нее были представления о должном, рождавшиеся в менталитете народа или отдельных его представителей. Генетическая связь педагогических ценностей с идеалом показывает, что общественное сознание разных исторических эпох было обращено к проблеме гражданского становления человека. Это позволяет предположить, что для отечественной педагогической традиции приоритетной была «мысль гражданская» (Л. Н. Толстой).

Глава 8

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ЕКАТЕРИНЫ II И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XVIII ВЕКА

Екатерининская эпоха – время преобразований, коснувшихся всех сторон жизни Российской империи. Расширились границы государства, был создан боеспособный флот, укрепилась экономика, была проведена реформа местного самоуправления, имевшая огромное значение для упорядочения процесса управления страной. Особое внимание Екатерина II уделяла образованию, справедливо полагая, что именно оно будет способствовать наибольшему процветанию государства.

В бытность великой княгиней Екатерина овладела русским языком, изучила летописи, древние своды законов, жизнеописания великих князей, царей и Отцов церкви. Ей были знакомы сочинения французских просветителей, труды современных ей историков, естествоиспытателей, экономистов, правоведов, философов и филологов, на которые императрица опиралась при разработке образовательной политики.

В основу этой политики был положен ряд известных педагогических идей. Мысль о недостаточности одного образования и настоятельной необходимости насаждать в сердцах детей добродетели, или, как выражалась императрица, «умонаклонения к добру», была заимствована ею у Локка. Несомненно влияние на Екатерину II французских энциклопедистов: от Ж.-Ж. Руссо она восприняла мысль о необходимости изоляции детей от испорченного в нравственном отношении общества; от Д. Дидро – о правильном воспитании в специально организованных учебных заведениях; от К. А. Гельвеция и Вольтера – об энциклопедическом характере образования. Влияние русских просветителей проявилось в стремлении императрицы воспитать гражданина-патриота, созидателя великой России. Следует отметить, что в конце своего царствования Екатерина II разочаровалась в идеях Просвещения.

Образовательная политика России во второй половине XVIII в. была направлена на решение ряда общенациональных задач: развитие просвещения и науки, создание литературы и современного русского языка, формирование национального самосознания. В наиболее полном виде ее положения представлены в «Наказе императрицы Екатерины II» и в «Инструкции князю Николаю Ивановичу Салтыкову при назначении его к воспитанию великих князей».

«Наказ» закреплял за сословиями строго определенное место в социальной иерархии: каждый человек должен был осознавать себя законопослушным, преданным самодержавию гражданином, полезным государству на своем месте. Задачу подготовки таких граждан было призвано

решать воспитание, преследующее цели формирования «новой породы людей» – отцов и матерей, способных «вкоренить полученные ими основательные воспитания правила» в сердца своих детей, и которые дети внушили бы внукам.

«Хотите ли предупредить преступления? – писала Екатерина II в «Наказе комиссии о сочинении проекта нового Уложения». – Сделайте, чтобы просвещение распространялось между людьми. Наконец, самое надежное, но и самое труднейшее средство сделать людей лучшими – есть приведение в совершенство воспитания»¹.

Воспитание должно было начинаться с детства, с внушения «страха Божия» как основы приучения детей к выполнению соответствующих их состоянию обязанностей. По мысли Екатерины II, также следовало прививать детям любовь к Отечеству, уважение к российским законам и правительству, развивать трудолюбие, а праздность объявлялась источником зла².

Многие из изложенных Екатериной II в «Наказе», «Инструкции» и других документах воспитательных идей она озвучила в своих литературных произведениях. Наибольший педагогический интерес представляют комедии императрицы, обличающие пороки современного общества и сложившиеся в дворянской среде взгляды на образование, а также составленные ею для внуков «нарочитые книжицы»: азбука, «Разговоры и рассказы», «Гражданское начальное учение», «Выбранные российские пословицы», «Записки», сказки о царевиче Хлоре и о царевиче Февее.

В своих комедиях Екатерина II критиковала старинную систему воспитания женщины, обрекающую ее на круглое невежество, призывала дворян обучать своих дочерей, высмеивала иностранных домашних «педагогов» – бывших кучеров, скороходов и просто парижских пьяниц. Написанные для внуков книжки интересны нравоучениями императрицы. Исключение составляют «Записки», представляющие собой отрывочные географические сведения и рассказы о различных странах.

Критика существующей системы семейного воспитания и сатирическое изображение горе-учителей Екатериной II не были педагогическим новаторством: данные сюжеты являлись излюбленными в сатирах и комедиях второй половины XVIII в. В то же время нельзя недооценивать значения примера императрицы, чье участие в литературно-педагогической деятельности служило делу исправления общественных нравов, заставляя многих дворян прислушаться к ее словам.

Заложив в основу образовательной политики принцип сословности, императрица строго следовала ему в организации школьного дела, сфор-

¹ См.: *Суперанский М.* Идеалы нравственного воспитания в царствование Екатерины II // Русская школа. 1892. № 5–6. С. 26–39.

² См.: *Калаш В. Л.* Что сделала Екатерина II для русского народного просвещения // Вестник воспитания. 1896. № 2. С. 118–173.

мировав соответствующую систему просвещения. План предусматривал реорганизацию кадетских корпусов, создание воспитательных домов в Москве и Петербурге, училища при академии художеств и коммерческого училища, образование Воспитательного общества благородных девиц и развитие сети учебных заведений для народа.

Воспитание дворянских юношей осуществлялось в трех кадетских корпусах – Сухопутном, Инженерном и Артиллерийском, а также в Морском (бывшей Морской академии). Они являлись строго сословными закрытыми учебными заведениями, в которые дети принимались в возрасте 5–6 лет и обучались до 18–20-летнего возраста. Корпуса соединяли в себе общее образование со специальным. Первое давалось в первых трех возрастах (классах). В двух старших возрастах – четвертом и пятом – изучались специальные дисциплины в соответствии с выбранной кадетами будущей сферой деятельности. Предварительный выбор делался в начале четвертого возраста; окончательным он становился перед началом пятого. Ввиду нехватки учебных заведений кадетские корпуса готовили специалистов для всех сфер деятельности. В Императорском сухопутном кадетском корпусе действовало мещанское отделение для подготовки учителей. Возглавлял корпус генерал-директор, пост которого более 20 лет занимал И. И. Бецкой, одновременно являвшийся руководителем всего российского образования.

Содержание обучения в корпусах характеризовалось энциклопедической направленностью, что в большей степени соответствовало подготовке воспитанного, по мнению света, дворянина, чем профессиональным потребностям. Число предметов обучения достигало 25, включая такие незначительные с точки зрения практики, как музыка, танцы, фехтование и т. п. В корпусах преобладала классно-урочная система преподавания, существовали переводные и итоговые экзамены, практиковалось награждение лучших воспитанников старших возрастов золотыми и серебряными медалями, имелась хорошая учебно-материальная база.

В отличие от прежних учебных заведений в корпусах достаточно хорошо была поставлена воспитательная работа: в первом возрасте с детьми занимались гувернантки, в других возрастах существовали воспитатели («аббаты»), обязанности которых были детально регламентированы. Во всех учебных заведениях, включая корпуса, были устранены физические наказания как несовместимые с гуманным характером воспитания, их заменили мерами морального воздействия.

По аналогичным принципам строилась деятельность созданного в 1764 г. в Петербурге Воспитательного общества двухсот благородных девиц (Смольного института). Здесь, так же как и в кадетских корпусах, строго соблюдался принцип сословности. Общество имело два дворянских отделения, куда принимались дворянки в соответствии с социальным статусом родителей, и мещанское, готовившие учительниц и домашних воспита-

тельниц. Воспитанницы делились по четырем возрастам. В течение 12 лет смолянки постоянно находились в учебном заведении.

В период своего увлечения идеями Просвещения Екатерина II видела цель воспитания девиц в смягчении нравов путем подготовки «нового поколения, от которого бы прямые правила воспитания непременно порядком в потомство переходить могли». В конце царствования она хотела лишь сделать воспитанниц «добрыми хозяйками, верными супругами и попечительными матерями». Программа дворянского отделения предусматривала изучение основ научных дисциплин, серьезное овладение иностранными языками, а также необходимыми для светского общения предметами: музыкой, рисованием, танцами, стихосложением и т. п. Мещанское отделение готовило преподавателей для самого института и домашних учительниц и воспитательниц. Училище состояло из трех трехгодичных классов, в которых обучали русской грамоте, иностранным языкам, рисованию, арифметике, геометрии, истории, географии и мифологии. Выпускники получали право поступать в Академию художеств либо работать по специальности.

Размежевание императрицы с просветителями наиболее наглядно прослеживается в документах школьной реформы 1782–1786 гг. Отказавшись от идеи формирования «новой породы людей», Екатерина II сделала акцент на создании школ для мещан и училищ для простого народа. Для подготовки реформы была создана Комиссия об учреждении народных училищ во главе с сенатором П. В. Завадским. План реформы и основные документы были подготовлены австрийским педагогом, сербом Ф. И. Янковичем де Мириево. В 1786 г. комиссией был разработан «Устав народным училищам в Российской губернии», в соответствии с которым должны были создаваться народные училища двух типов: в губернских городах – главные народные училища с пятилетним сроком обучения, а в уездных городах и крупных селах – малые народные училища со сроком обучения два года.

Учебный план малых училищ включал чтение, письмо, арифметику, рисование и катехизис вместе со Священной историей. Главные училища предполагалось создавать из четырех классов. Содержание обучения в первых двух классах соответствовало программе малых училищ; в старших классах ученики должны были изучать русскую грамматику, начала всеобщей истории, географию, физику, механику, геометрию, латинский и один из новых иностранных языков. Выпускники главных училищ обладали правом продолжения обучения в университетах.

Содержание народных училищ возлагалось на местные власти. Ввиду нехватки средств на местах, а также из-за отсутствия учительских кадров план во многом остался нереализованным. Учительские кадры в подавляющем большинстве комплектовались из случайных, а зачастую и полуграмотных людей: на всю страну имелась только одна учительская семи-

нария в Санкт-Петербурге, подготовившая к концу XVIII в. около 400 учителей народных училищ. К тому времени в России насчитывалось всего 288 народных училищ, в которых обучалось немногим более 20 тыс. учеников, преимущественно дворянского, купеческого и духовного сословий.

Нельзя назвать удачными и некоторые другие образовательные проекты императрицы. Так, идею о создании воспитательных домов для воспитания, начального образования и профессиональной подготовки подкидышей и незаконнорожденных младенцев реализовать не удалось из-за некомпетентности персонала и корыстолюбия воспитателей и мастеров. Жалкое существование влачило созданное при Академии художеств училище, в котором, по отзыву И. И. Бецкого, отсутствовал «дух высокого просвещения».

В начале своего царствования Екатерина II предприняла ряд попыток активизировать деятельность духовенства по просвещению народа. В 1767 г. в Москве по указу императрицы были собраны 460 представителей различных сословий со всей России, после рассмотрения предложений которых в области образования были созданы 19 комиссий, в том числе и «Комиссия об училищах и лицах, призрения требующих. Комиссия выработала проект, предусматривающий создание сельских (церковно-приходских) школ из расчета одна на 100–250 отдельных семей. Начальное образование предполагалось сделать обязательным для всех крестьянских мальчиков от 8 до 12 лет. Посещение школ девочками не было обязательным, однако священники должны были собирать их каждую неделю и «прочитывать им нравоучение из учебной книги». Учебную деятельность сельских школ предполагалось поставить «в особое смотрение приходских священников», учительские обязанности возложить на дьяконов и дьячков. В последующих государственных документах о деятельности духовенства в развитии народной школы уже не упоминалось, а сама эта деятельность осуществлялась приходскими священниками в инициативном порядке и ничем не регламентировалась.

Отмечая вклад Екатерины II в развитие образования, необходимо видеть и половинчатость ее реформ, отход от первоначально провозглашенных принципов, что во многом обуславливалось социально-экономическими условиями второй половины XVIII в., невозможностью построить отечественную школу по образцу австрийской школьной системы без учета национальных, ментальных и других особенностей.

Глава 9

ИНСТИТУТ ГУВЕРНЕРСТВА В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XVIII–XIX ВЕКОВ

Экономическая и социокультурная ситуация конца XX – первых десятилетий XXI в. укрепила в российском образовании потребность обучающихся и их родителей в дополнительных образовательных и воспитательных услугах. Репетиторство, к которому обращаются дети, стало практически закрепленной формой восполнения пробелов в знаниях, подготовки к ЕГЭ и другим видам итоговой аттестации. Вместе с тем все чаще стали прибегать к гувернерству как форме домашнего обучения и воспитания.

Сегодня в научной литературе и в практической деятельности мы нередко встречаем термин «гувернантка». Обычно под ним подразумевается женщина, которая занимается воспитанием подрастающего поколения, не только выполняет функции няни, но и осуществляет образование ребенка. Но если мы вернемся во времена СССР, то увидим, что понятие «гувернерство», «гувернантка» в тот период практически не употреблялось.

В научной литературе понятие «гувернантка» (от фр. *gouverneur*) – означает управляющая. К сожалению, в непросвещенной России XVIII в. было принято нанимать учителей (наставников) из Европы, «дабы напитаться знаниями, доселе неизвестными в нашей стране». Именно поэтому домашний учитель получил звание «гувернер» или «гувернантка», так как чаще всего учителями были женщины.

Если рассмотреть исторический ракурс данного вопроса, то можно проследить характерную особенность домашнего воспитания детей на Руси. Еще до XVII в. дети из высокого рода с самого рождения опекались многочисленными нянями, кормилицами и прочими членами женской прислуги, все они следили за тем, чтобы барское чадо чувствовало себя в комфорте и ни в чем не нуждалось. В их обязанности входило следить за тем, чтобы ребенок был накормлен, чист и не скучал, а был занят разными забавами¹.

С течением времени деятельность нянек преобразовалась, и уже в конце XVII в. понятие «гувернер» получило официальный статус благодаря князю В. В. Голицину. Но на законодательном уровне оно закрепилось только в 1834 г.

В эпоху Петра I гувернеров все чаще стали приглашать в русские семьи, теперь можно было разграничить понятия «няня», которая занималась физиологическим развитием ребенка, и «гувернантка», которая занималась воспитанием и обучением. Когда ребенок переставал нуждаться в постоянном уходе, он передавался в руки гувернера или гувернантки.

¹ См.: Михневич В. О. Русская женщина XVIII-го столетия: исторические этюды: монография. М.: Панорама, 1990. Репринтное издание 1895 г.

Мальчиков воспитывали до 5–7 лет, после чего передавали гувернеру или учителю. Девочку же гувернантка могла воспитывать вплоть до ее замужества.

Царская семья и сподвижники Петра I приглашали для воспитания своих детей иностранных гувернанток и гувернеров. Голштинский дворянин Ф. В. Берхгольц, состоявший на службе у Петра I, вспоминал: «22 октября 1721 г. на празднике, посвященном Ништадтскому миру, за столом сидели больше тысячи человек, но позади императорских принцесс находились только их гувернерки»¹.

На самом деле Европа считала Россию страной варваров, и нужно было обладать мужеством, чтобы отправиться покорять ее. Как писал поэт, мемуарист М. А. Дмитриев (1796–1866) по поводу своей французской гувернантки, «какая же порядочная женщина поехала бы в едакую даль, за несколько сот рублей ассигнациями и в такое семейство, где ни один человек не говорил по-французски». Проще всего приходилось тем, кто приезжал в иностранные семьи, жившие в России: им не приходилось преодолевать языковые и культурные барьеры.

Однако сложилась парадоксальная ситуация: уже не русские семьи, а гувернеры оказывали влияние на воспитание подрастающего поколения. Именно они навязывали свои нормы морали русским детям, особенно в провинции, где гувернер был единственным представителем той или иной нации, формировал этнокультурные стереотипы и предубеждения по поводу той или иной страны. Что касается мальчиков, они поступали в публичные учебные заведения после воспитания гувернером, а вот девочки, как было сказано выше, воспитывались до самого замужества.

Французские гувернантки были самыми популярными в России, благодаря моде в светских кругах на французский язык, но именно за французскими наставниками наблюдались такие особенности воспитания, как отрицание Бога. Многие писатели в своих произведениях отмечали свое отношение и отношение общества к фигуре гувернантки, и характеристика данного персонажа чаще всего была отрицательной.

Обобщая разные мнения о качестве образования в России, встречающиеся в дневниковых записях французов, посетивших Россию в XVIII в., Е. Ю. Артемова заключает: «Главным тормозом в развитии и усовершенствовании образовательной системы путешественники считают засилье иностранцев в русских учебных заведениях, большая часть из которых была заинтересована лишь в самообогащении»². Все в гувернерах было бы не плохо, и образование, и манеры, если бы только не мораль. Очень многие из них не принимали Россию как разумную страну и старались

¹ Цит. по: *Дмитриев М. А.* Главы из воспоминаний моей жизни... М.: НЛЮ. (Россия в мемуарах), 1988. С. 40.

² *Артемова Е. Ю.* Культура России глазами посетивших ее французов: (Последняя треть XVIII в.). М.: Ин-т рос. истории РАН, 2000. С. 176.

всеми способами разрушить нравственную связь своих воспитанников с Родиной.

Что же входило в обязанности гувернера кроме обучения и воспитания? Это проживание в семье воспитанника, сопровождение ученика за границу или на выезды в летние имения. Каждая уважающая себя дворянская семья брала гувернера только по рекомендации. Дидро писал к Фальконе в Петербург: «Тот, кто вам вручит это письмо, хороший человек... его вызывает в Петербург г-н Панин на роль воспитателя в каких-то важных кругах». Хотя были и гувернеры, которые работали без всяких рекомендательных писем.

Одним из значительных минусов в воспитании иностранными гувернерами был, как ни странно, иностранный язык. Воспитанники очень часто говорили на иностранном языке лучше, чем на своем родном. Если вернуться к вопросу, почему же все-таки французский язык, ответ будет очень простым: гувернантка, придворный проповедник, учителя грамоты, танцев будущей императрицы Екатерины II были французами, отсюда и пошла «мода» на французский язык и культуру.

Характерный пример приводит А. И. Герцен в записях о своем отце: «Когда он воспитывался, европейская цивилизация была еще так нова в России, что быть образованным значило быть наименее русским. Он до конца жизни писал свободнее и правильнее по-французски, нежели по-русски, он *a la lettre* (буквально) не читал ни одной русской книги, ни даже Библии». Графиня Д. П. Салтыкова, дочь графа П. Г. Чернышова, русского посланника в Лондоне и Париже, « всю первую молодость провела за границей и оттого не совсем свободно объяснялась по-русски, тогда как французский язык не был еще в столь общем употреблении, как ныне. Сие затруднение делало ее часто молчаливой с другими женщинами, но зато она строго соблюдала все формы вежливости, всем без изъятия платила визиты и у себя была внимательной к каждому, никого не оставляя без того, чтобы не сказать несколько слов»¹.

Александра и Семена Воронцовых, как и многих, воспитывали французские гувернеры, впоследствии французский язык стал им практически «родным», а вот русский звучал с сильным акцентом. Отец ничего не жалел для сыновей, выписывал из французской библиотеки произведения французских авторов, и уже в 12 лет братья были знакомы с творчеством П. Корнеля, Ж. Расина, Н. Буало, Вольтера и других французских писателей. Также они посещали придворный театр, где постановки игрались на французском языке.

Дочь Президента Академии художеств Анна Оленина воспитывалась французскими и итальянскими гувернантками. Она вела дневник, в котором в одном предложении вставляла слова из разных языков. Именно

¹ *Вигель Ф. Ф.* Записки: в 2 кн. М.: Захаров, 2003. Кн. 1. С. 231.

о таких барышнях, как Анна Оленина, писала Надежда Дестунис в журнале «Воспитание»: «Хорошо говорят по-французски у нас только дамы высшего аристократического круга, при которых с малых лет была неотлучно гувернантка француженка. Эти дамы говорят хорошо и по-английски, потому что у них, кроме гувернантки француженки, была еще няня англичанка»¹.

Поэт, драматург, мемуарист И. М. Долгоруков (1764–1823) так описывает своего французского гувернера Совере: «Человек был умный, сведущий и крайне осторожный. Сердце имел доброе, душу благородную. О, я никогда не постыжусь сказать, что из всех моих сторонних наставников я никому не должен такую благодарностию, как ему. Он жил в нашем доме до самого моего вступления в свет и кончил образование моего юношества»².

Воспитание гувернерами не заканчивалось только на изучении нового иностранного языка, который, как мы убедились, становился ближе и ценнее родного. Именно с языком ребенок впитывает культуру и ментальность другого этноса. Ученик начинал не только отлично разговаривать на чужом языке, но и начинал думать на нем. Европейская культура, привезенная иностранными учителями, и умение ее преподнести повышали социальный статус светского человека. А. И. Герцен писал о том, что в России люди, подвергнувшиеся влиянию этого мощного западного веяния, «не вышли историческими людьми, а вышли людьми оригинальными. Иностранцы дома, иностранцы в чужих краях, праздные зрители, испорченные для России западными предрассудками, для Запада русскими привычками, они представляли какую-то умную ненужность и терялись в искусственной жизни, в чувственных наслаждениях и в нестерпимом эгоизме»³.

Практически два века институт гувернерства являлся значимым компонентом в сотрудничестве Запада и России. Редкая дворянская семья не могла себе позволить гувернера, такая семья считалась достаточно бедной. Чаще всего гувернеры были достаточно образованны и имели свое видение мира, что и передавали своим ученикам посредством изучения не только языка, но культуры и ментальности другого народа. Но при таком влиянии очень часто возникало недопонимание даже между членами одной семьи, так как взрослое поколение было воспитано на исконно русских традициях и культуре, в отличие от подрастающих граждан страны, ментальность и картина мира которых были сформированы иностранными гувернерами.

Грамотный педагог может воспитать настоящего человека и патриота своего государства. Но за неимением своих учителей и гувернеров из-за

¹ Надежда Д. Чему мы, женщины, учились? // Воспитание. 1859. № 9. С. 186.

² Долгоруков И. М. Повесть о рождении моем, происхождении и всей жизни, писанная мною самим и начатая в Москве 1788 года. СПб.: Наука, 2005. С. 78.

³ Цит. по: Вигель Ф. Ф. Записки. Кн. 1. С. 153.

низкого уровня образования в России на рубеже XVIII–XIX вв. русская знать прибегала к помощи иностранных гувернеров, которые не были профессионалами, но язык и основы своей культуры преподавали на высшем уровне. Ребенок рождается существом, свободным от предрас-судков, каждую новую информацию он впитывает как губка. Относительно правильный на тот момент курс просвещения России с привлечением иностранных учителей в какой-то момент обернулся негативными последствиями: возникла угроза потери отечественной российской культуры. Именно это заставило задуматься и вывести Россию на новый уровень образования и воспитания детей.

Глава 10

Г. В. Ф. ГЕГЕЛЬ КАК ТЕОРЕТИК И ПРАКТИК ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогический стаж великого немецкого философа Георга Вильгельма Фридриха Гегеля (1779–1831) – около 27 лет.

Не располагая смолоду сколько-нибудь достаточными для жизни средствами, Гегель начинал свою карьеру домашним воспитателем и учителем (с 1797 по 1800 г.). Затем, после непродолжительного опыта преподавания в университете, он на протяжении восьми лет был директором гимназии в Нюрнберге (1808–1816), совмещая работу на этом посту с преподаванием философии в той же гимназии. С 1813 г. Гегель был еще и членом Совета по делам образования в Нюрнберге. Наконец, с 1816 г. и до самой смерти он оставался университетским наставником молодежи. По свидетельствам современников, Гегель великолепно учительствовал и вся его преподавательская работа имела бесспорный успех. Будучи глубоко и сильно заинтересован самим предметом преподавания, искренне желая научить школьников и студентов, развить их способности, он заражал молодежь энтузиазмом научного поиска. Излюбленным Гегелем методом обучения была беседа. Много сил он отдавал культивации вопросов учащихся, вовлекал их в обсуждение интересных и серьезных проблем. И вместе с тем его преподавание было связным, системным. Он свободно управлял ходом беседы и работой класса в целом. Гегель тщательно проверял и рецензировал письменные работы учащихся. Если слушатели перебивали его вопросами, Гегель никогда не возражал, но он не терпел ни малейшего проявления лености и невнимания. Составной частью учительской работы Гегеля было привитие юношам вкуса к хорошему чтению. Он всегда рекомендовал старые, выдержавшие проверку временем книги. Он весьма гордился организованной им гимназической библиотекой, стоившей ему немалых трудов. И Гегель постоянно заботился о пополнении этой библиотеки. На общем собрании профессоров и гимназистов обсуждалось каждое новое поступление. В последний год работы в гимназии Гегель основал естественно-научный музей-кабинет, прославившийся своей минералогической коллекцией.

В качестве директора Гегель был строг и справедлив. Для воспитательной позиции Гегеля характерен следующий эпизод из времен Нюрнбергской гимназии. В 1812 г. большая группа учащихся пожелала заниматься танцами, и директор Гегель дал добро этому начинанию, хотя и не слишком ему симпатизировал. Но приглашенный учитель танцев разочаровал гимназистов, которые выбрали депутацию, чтобы просить у директора отменить танцевальный класс. Впоследствии депутация обнаружила, что она помнит, как входила в кабинет директора, но решительно не в состоянии припомнить, как из него выходила и как добралась до нижнего этажа. Гегель не терпел непостоянства и дела, не доведенного до конца.

«Каждый обязан твердо держаться раз начатого и терпеть последствия своих действий. Танцуйте до конца года. Ведь и учитель танцев рассчитывает на твердый заработок, о нем нужно подумать, и обманывать людей нельзя». Гегель разделял радости и горести и учеников, и учителей. С каждым выпускником он беседовал индивидуально, с ним вместе размышляя над выбором им того или иного вида будущей деятельности. На протяжении всего гимназического курса Гегель учил юношей искусству самообразования и самовоспитания. Гимназисты относились к Гегелю с восхищением и благоговением. Ценились ими достоинства его сильного характера, простота и неподдельная нравственность его жизни, преданность делу, ответственность, доброжелательность. Учащиеся знали, что он пишет серьезные книги, они видели, что даже на переменах он читает иностранные газеты. Гимназистам imponировала его репутация знатока мировой политики и международных отношений.

В университете Гегель также с успехом обучал молодежь ряду весьма сложных наук. Его лекции производили сильное впечатление благодаря тому, что лектор, не стремясь к внешнему блеску изложения, «забывал себя» в содержании, в предмете науки. Мысль, сложная, многоступенчатая, уходящая вглубь и ввысь, как бы рождалась – мучительно трудно – на глазах аудитории. Гегель вел слушателей по тернистым дорогам науки, сочувственно относился к их усилиям и одновременно безжалостно подвергал их мышление все новым испытаниям, закаляя его.

Педагогическая практика Гегеля соотносится с его оригинальной и подробно разработанной теорией образования личности, т. е. ее становления и развития.

Ключ к педагогике Гегеля – принцип самоотчуждения. Чтобы стать человеком, он обязан отчуждаться от своей первой, животной, природы и приобретать вторую, идеальную. У человека две матери – вечная природа и исторически становящаяся культура. И родиться он вынужден как минимум дважды. Образование предстает в учении Гегеля как переход человека от природного состояния к духовному. Это – «второе рождение» человека как такового. Образование личности есть путешествие паломника из страны дикого природного Я в страну духа, культуры, гражданства. Гражданства, которое для воспитуемого принимает формы его дома, семьи, школы, социального слоя, нации, государства. В диалоге человека с его средой становится личность. Личность – человек, способный изменить среду, изменяющую его самого. Преобразование среды есть преобразование себя. Человек есть то, что и как он делает и что получается в результате его действия. «Истинное бытие человека есть его действие». А действие зависит от уровня образованности. «Насколько же человек образован, настолько он действителен и располагает силой». То есть настолько он приобретает власть над открывающимися ему законами мира и над самим собой. Вступая в активный диалог с миром, воспитуемый

должен воплощаться в нечто внешнее по отношению к себе, опредмечиваться, «отчуждаться» – в изготовленные им предметы, в конкретные дела, в мысли, поступки, отношения, имеющие объективное значение. Чтобы опредметиться, человеку надобно распрепредметить, присвоить, ПОНЯТЬ объект, постигнуть закон его существования и изменения, закон его устройства, т. е. приобрести ПОНЯТИЕ этого объекта. Активность человека по распрепредмечиванию и опредмечиванию есть труд. Только в труде внешний мир становится не чуждым, а знакомым душе растущего человека. Делая незнакомое («чужое»), непонятное, новое – своим, известным, понятным, человек растет. Необходимые этапы этого непрерывного процесса роста – осознание человеком того, что он изменился. Человек обязан обновляться. Учиться значит изменяться, а это нелегко. Приходится часто прощаться с собой прежним. Это вечное обновление человеческого духа происходит не самопроизвольно, не непосредственно, но с противоречиями, с препятствиями – сознанием и волей, напряжением, трудом души. Человек, как и народ в целом, как и вся человеческая история, развивается постепенно, поэтапно, поднимается по крутым ступеням. И народ, и принадлежащий ему индивид становится исключительно в действии. «Народы суть то, что производят их действия». А производят они свои обычаи, нравы, религию, государственное устройство, законы, все свои учреждения. И «индивид есть только то, что получается в результате его действия». Действительность человека есть его труд, реализующий его задатки. Человек приобретает мировоззрение, развивается, образовывается, усваивая бытие народа. «Ведь он находит бытие народа как готовый мир, к которому он должен приобщаться». Но одного приобщения мало. Если народ или индивид удовлетворятся достигнутым, они погибнут. Таков закон Творения. Будучи активен в своем вечном диалоге с миром, воспитуемый должен отчуждаться от себя, превращаться в предметы, явления и процессы, сливаться с тем, что не он. И тогда, и только тогда отчуждение в конечном счете снимается через дальнейшее ознакомление с объектами прежде чужого (непонятого, беспонятийного) мира. То, что прежде предстояло как «чужое», непонятное, что поначалу казалось «другим», теперь становится самим собой, т. е. знакомым, понятием. Самоотчуждение → снятие самоотчуждения → самоотчуждение.

Абсолютно необходимый момент этого непрерывного процесса – мужество сознания, привычка выносить все новые и новые напряжения противоречий.

Напряжение нужно, чтобы отказаться от всякой предвзятости, от всего «устоявшегося», от инерции, от привычек. Напряжения требует непрерывная самокритика мышления, осознание его недостаточности. Напряжение нужно для перехода от резонерства к диалектическому, т. е. творческому, продуктивному, мышлению. Мысль и чувство, ум и сердце уче-

ника надобно направлять на достижение главной цели – творческой самодеятельности духа. Духовный труд, «который тяжелее физического», необходим для осознания растущим человеком добра и зла: природы и сущности добра и зла, совести и долга, чтобы «иметь понимание добра, сделать его своим намерением и осуществлять в своей деятельности». От этого труда избавлены только умственно отсталые, ленивые либо по сознательному умыслу уклоняющиеся от выполнения своего долга люди. Нравственное созревание заключено в становлении гражданственности и зависит от степени самосознания личности. Быть нравственным – значит жить согласно лучшим нравам и обычаям своего народа. «Все равны не только перед Богом, но и перед вежливостью».

Гегель разрабатывал и правовые аспекты образования. Он провозглашал неотчуждаемым право человека на воспитание как необходимое условие его очеловечения, развития его лучших способностей. Это право претворяется в жизнь и семьей, и обществом. Но семья обязана воспитывать детей для общества, приучая растущего человека уважать нравы и обычаи. «Педагогика есть искусство делать людей нравственными». А нравственность охватывает у Гегеля не только семью, частную жизнь, но и государство. Это ступени развития объективного Духа, Мирового разума, и теория воспитательного искусства проходит у Гегеля через все эти ступени.

Образование невозможно без серьезного интереса к истине, без уверенности в познаваемости мира. Пропуск в царство истины – разум, теоретический творческий ум. Он должен быть хорошо вооружен методом, научным методом. Истинный метод и познание – одно и то же. В любой области понять и построить теорию можно только благодаря научному методу.

Изучая философию, человек приобретает культуру мышления, превращающую его в человека. Недостаток философского образования неизбежно скажется в незрелости ума – самонадеянности, самомнении. Познавательные способности души, «интеллигенция», сливаясь с волей, сосредоточивает дух в самом себе, и он постигает разумную сущность предмета, его природу. Интеллигенция (познавательные способности) превращает первоначально абстрактное, формальное знание в богатое, конкретное, наполненное содержанием, объективное знание. Гегель выступал за единство материального и формального образования. «Нельзя мыслить, не имея мыслей, нельзя понять, не имея понятий». Для обретения растущими людьми обстоятельных познаний, понятий, необходимо вводить их в историческое развитие культуры, а также – в психологию и логику в их «взаимодополнении». Образование человека требует повторения им в сжатой форме всего пути развития человеческой культуры. «В педагогических успехах мы узнаем, как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира». Но не просто повторения! Ведь познание бесконечно. И без самостоятельного исследования индивидом каждого элемента при-

обретаемой культуры в его саморазвитии – нет образования. Образование есть непрекращающийся диалог, живой и активный, с «неорганическим телом» человечества – культурой. Но изучение наук возможно только благодаря постепенному овладению учащимися «напряжением понятия». Это – преднамеренное усилие, осознанное притом, по отвлечению от кажимости, видимости, чувственно-эмпирической формы объекта. Нужно научиться следить за «жизнью» – саморазвитием предметов. Это – диалектическое движение, совершаемое сознанием как в отношении предмета своего изучения, так и в отношении своего понимания. Новый уровень приближения к истине мыслим только при условии знания о своем знании и незнании.

Из учения Гегеля о развитии Мирового Духа, Абсолютного Разума проистекала идея стадийного становления индивидуальности.

Творец занят познанием, и с только с этой целью им создается и постоянно пересоздается этот мир. Познавательная деятельность Творца, судя по истории его Творения (действительность есть ипостась Бога), принимает следующие формы, или эпохи: 1) интуиции, чувственного познания, сенсорной перцепции; 2) воображения, схематического схватывания в целом; 3) мышления. Эти три формы диалектически, т. е. противоречивым образом, переходят друг в друга по спирали. Человек, приобщающийся к Творению, участвующий в нем, в своем индивидуальном развитии проходит те же, концентрически повторяющиеся (но каждый раз – на более высоком уровне) этапы, эпохи: 1) интуитивного развития; 2) фантастического развития; 3) логического развития. Интуитивная, по преимуществу в неснятом виде, эпоха свойственна раннему детству, фантастическая – отрочеству, логическая – юности. Юность – время второго рождения человека. С этого момента человек способен помогать себе, воспитываться сам. Развитие морального субъекта также стадийно. Оно начинается со столкновения человека с объективным добром как установленной формой той или иной цивилизации. Далее оно проходит через этап каприза и произвола. И, наконец, возвышается до свободы благодаря установлению самоуправления, законов своего поведения, противодействию дурным влияниям и соблазнам внешних условий. В зрелом возрасте самовоспитание приводит к свободе – к приобретению творческой, созидательной силы. Благодаря творческой свободе индивид получает возможность участия в поддержании и совершенствовании человеческого общества. Образование человека в целом предстает, таким образом, как развертывание одновременно трех взаимосвязанных элементов: телесной организации, интеллигенции (познавательных способностей) и воли.

Гегель разрабатывал социологические, политические и правовые вопросы педагогики: семья и ребенок; ребенок и школа; школа и семья; школа и церковь; школа, община и государство; сословия и образование. Почетное место в его педагогическом творчестве занимают проблемы

общей педагогики: содержание и объем понятий воспитания и образования; цели; антропологические и психологические основы. У Гегеля мы находим подробную теорию учебного плана, методов обучения и конкретные предложения по организации школьного дела – особенно на уровне школы второй ступени. Весомую часть педагогического наследия Гегеля составляют его вдохновенные выступления по вопросам высшего образования. Есть у Гегеля соображения относительно физической и военной подготовки, методики преподавания родного и классических мертвых языков, воспитания привычек, поощрений и наказаний. Обильный материал дает Гегель для понимания истории воспитания в Китае, Индии, Иране, Иудее, Греции и Риме. Весьма содержательна его критика педагогических идей Французской революции, немецкого Просвещения и романтиков.

Глава 11

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ФРАНЦИИ: К. А. ГЕЛЬВЕЦИЙ, А. К. СЕН-СИМОН, Э. ДЮРКГЕЙМ

История педагогики, стремясь познать прошлое теории и практики образования, обращается к генезису педагогических институций и практик, к становлению педагогических идей и учений, к истории функционирования и развития образовательных учреждений, к жизни, деятельности и наследию педагогов прошлого. Рассмотрим некоторые педагогические идеи трех выдающихся французских мыслителей – К. А. Гельвеция, А. К. Сен-Симона, Э. Дюркгейма, которые оказали огромное влияние на становление западной педагогической мысли.

Клод Адриан Гельвеций (1715–1771) – один из наиболее выдающихся представителей европейского Просвещения. Как и большинство просветителей, он уделял педагогическим проблемам огромное внимание, ибо связывал с воспитанием и обучением подрастающих поколений возможность осуществления формирования Нового человека, способного усовершенствовать устройство общества.

Во многом опираясь на психологические и педагогические идеи Дж. Локка, К. Гельвеций в своем главном труде – трактате «О человеке» (1769) – попытался доказать, что «человек в действительности есть лишь продукт своего воспитания», что «воспитание делает нас тем, чем мы являемся»¹. Однако свои педагогические взгляды К. Гельвеций изложил уже в 1758 г. в трактате «Об уме». Глава XVII рассуждения IV указанного трактата так и называется «О воспитании»². Педагогическая проблема К. Гельвецием затрагивается и в других главах трактата.

По словам Г. Б. Корнетова, главная мысль К. Гельвеция, заявленная им в трактате «Об уме», заключается в том, «что все в человеке и обществе зависит от воспитания»³.

Согласно французскому мыслителю, люди от рождения имеют определенные наклонности, но становятся такими, какие они есть, «наученные в конце концов опытом» [с. 301]. Так, например, по мнению К. Гельвеция, «отвращение большинства людей к добродетели не есть следствие порочности их природы, а следствие несовершенства законодательства» [с. 321]. Причины же, обуславливающие «различия в уме и характере народов», К. Гельвеций приписывал «различию государственного устройства» [с. 383],

¹ Гельвеций К. А. О человеке // Соч.: в 2 т. М.: Мысль, 1974. Т. 2. (Философское наследие; т. 58). С. 12, 506.

² Гельвеций К. А. Об уме. М., 2007. С. 524–533. Далее все ссылки на трактат К. Гельвеция «Об уме» даются по указанному изданию в квадратных скобках.

³ Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2013. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 36). С. 250.

т. е. общественным, а не врожденным факторам. Он писал о том, что «умственное неравенство людей зависит и от формы правления в их стране, и от более или менее счастливой эпохи, в которую они родились, и от полученного ими воспитания, и от большего или меньшего желания выдвигаться, и, наконец, от степени высоты и плодотворности тех идей, которые они сделали предметом своего изучения» [с. 393]. Сам же ум К. Гельвеций определял «как совокупность новых идей и комбинаций» [с. 420]. При этом он подчеркивал, что «под *умом* правильным подразумевают обыкновенно лишь тот вид ума, который способен извлекать верные и иногда новые сведения из представляемых ему истинных или ложных мнений» [с. 457].

Задаваясь вопросом, могут ли различные люди получить в строгом смысле слова одинаковое воспитание, Гельвеций пытался определить смысл, связываемый со словом «воспитание», следующим образом: «Если под *воспитанием* подразумевать только то, которое получается в одном и том же месте от одних и тех же учителей, то в этом смысле бесчисленное множество людей получает одинаковое воспитание. Но если придать этому слову истинное и более обширное значение и если под ним подразумевать вообще все, что служит для... учения, то, утверждаю, что никто не получает одинакового воспитания, ибо наставниками каждого являются, если смею так выразиться, и форма правления, при которой он живет, и его друзья, и его любовницы, и сопровождающие его люди, и прочитанные им книги, и, наконец, случай, т. е. бесконечное множество событий, причину и сцепление которых мы не можем указать вследствие незнания их. А случай гораздо больше участвует в нашем воспитании, чем обыкновенно думают. Именно случай ставит перед нашими глазами известные предметы, следовательно, вызывает у нас особенно удачные идеи и приводит нас к великим открытиям» [с. 223]. Здесь Гельвеций говорит о воспитании в широком социальном смысле, т. е. о социализации, выделяя в нем поток того, что называют воспитанием в широком педагогическом смысле и что является преднамеренно организуемой частью социализации¹.

Размышляя о том, что такое воспитание, К. Гельвеций писал: «Искусство воспитания есть не что иное, как знание средств для образования более крепких и сильных тел, более просвещенных умов и более добродетельных душ» [с. 524]. В качестве примера действенного воспитания он приводил воспитание древних спартанцев: «С ранней юности их учили изяществу и чистоте речи, чтобы к верности мысли они присоединяли красоту и тонкость выражения, чтобы их ответы, всегда краткие и верные, были полны остроумия и приятности. Тех, которые вследствие торопли-

¹ См.: Корнетов Г. Б. Сущность и соотношение воспитания и обучения // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 4. С. 50–56.

вности или медлительности ума отвечали плохо или совсем не отвечали, немедленно наказывали. За плохое рассуждение в Спарте карали, как в других местах карают за плохое поведение. Поэтому ничего не затемняло разум этого народа. Будучи уже с колыбели чужд капризов и детских причуд, лакедемонянин в молодости становился бесстрашным...» [с. 389].

К. Гельвеций, указывая на необходимость изучения родного языка, считал нелепым тратить долгие годы на изучение мертвых языков, которые забываются сразу же по окончании школы. Он писал о том, что притупляющие природную любознательность занятия латынью, изучение которой преимущественно направлено на формирование привычки к трудолюбию и прилежанию, следует заменить изучением физики, истории, математики, нравственности, поэзии, которые способны развить любознательность.

Признавая, что «учение представляет некоторую трудность», Гельвеций указывал, что «для победы над отвращением к науке надо... быть одушевленным страстью» [с. 251]. Он пытался выявить факторы, влияющие на учебные достижения детей: «В детстве достаточно страха наказания, чтобы заставить детей учиться; но в более позднем возрасте, когда человек уже не чувствует над собой власти этого наказания, он способен добровольно переносить утомление от прилежания, только побуждаемый к тому какой-нибудь страстью, как, например, желанием прославиться. Тогда сила нашего внимания соразмерна силе нашей страсти. Посмотрим на детей: их успехи в изучении родного языка более одинаковы, чем при изучении чужого языка; это происходит потому, что к изучению первого их побуждают почти одинаковые потребности, как то: любовь к лакомствам, любовь к играм, желание сообщить о своих желаниях и отвращениях, — а приблизительно равные потребности должны выражать и приблизительно равно равные результаты. Напротив, успехи при изучении иностранных языков зависят и от методы преподавания учителей, и от страха, внушаемого ими ученикам, и от интереса родителей в занятиях детей; понятно, что успехи, зависящие от столь разных причин, действующих и сочетающихся различно, должны быть чрезвычайно неравными» [с. 251].

К. Гельвеций считал, что «для получения образования нужно подвергнуть себя утомительному изучению и размышлениям», а люди по своей природе таковы, что необходимо «побудить их к этому» [с. 332].

Говоря о том, что «никакое воспитание невозможно без определения цели», Гельвеций подчеркивал, что единственная цель воспитания — «это сделать граждан более сильными, более просвещенными и добродетельными и, наконец, более способными работать на благо того общества, в котором они живут» [с. 528–529]. По его мнению, для того чтобы делать добро, человеку «нужно быть просвещенным» [с. 332]. Именно «просвещенный человек» и есть идеал Гельвеция.

Излагая свое понимание того, каким должно быть школьное образование, К. Гельвеций писал: «Я не согласен с крайностями лиц, утверждаю-

ших, что молодой человек должен ограничиваться исключительно изучением наук, подходящих к его положению. Образование юноши должно дать ему возможность выбирать между различными путями, гений должен быть свободен. Существуют знания, необходимые для каждого гражданина; таково знание принципов нравственности и законов своего государства. Все мои требования сводятся к тому, чтобы память молодого человека заполнялась идеями и предметами, относящимися к его вероятному поприщу. Крайне нелепо давать совершенно одинаковое образование трем людям, из которых один делается маленьким чиновником в министерстве финансов, а два других займут высшие посты в армии, в юстиции или в управлении государством» [с. 525].

По мнению К. Гельвеция, успешность деятельности образовательных учреждений во многом зависит от их поддержки со стороны государства: «В школах есть много просвещенных преподавателей, хорошо знакомых как с недостатками воспитания, так и со средствами для их излечения, но что могут сделать они без помощи государства?... Но правительства мало заботятся об общественном воспитании» [с. 527]. Указывая на связь общественного воспитания с государственным строем, К. Гельвеций писал, что «какое-либо значительное изменение в общественном воспитании вряд ли возможно без изменений в самом государственном строе» [с. 524]. Совершенное же воспитание «сумеет бесконечно увеличить в большом государстве число талантливых и доброжелательных людей» [с. 533]. При этом К. Гельвеций подчеркивал, что «просвещение всегда ведет к снисходительности» [с. 113].

Для решения задачи формирования добродетельных и просвещенных людей, полагал Гельвеций, необходимо совершенное воспитание. Отвечая на вопрос, каким оно должно быть, французский мыслитель писал: «Вся задача совершенного воспитания сводится, во-первых, к тому, чтобы установить, какие идеи и предметы следует вкладывать в память молодых людей в зависимости от различных положений, в которые ставит их судьба, а во-вторых, определить наиболее верные средства, чтобы зажечь в них стремление к славе и к общественному уважению. Когда эти две задачи будут разрешены, – продолжал он, – тогда великие люди, бывшие до сих пор результатом слепого стечения обстоятельств, станут результатом деятельности законодателя, тогда, оставив меньше места случаю, совершенное воспитание сумеет бесконечно увеличивать в больших государствах число талантливых и добродетельных людей» [с. 533]. При этом в эпоху всеобщего женского бесправия К. Гельвеций настаивал на необходимости «улучшить образование женщин, возвысить их душу, расширить их ум» [с. 185].

К. Гельвеций, будучи последовательным просветителем, видел в воспитании мощную формирующую силу воздействия на человека, во многом обеспечивающую переустройство общества как совокупности отдельных

индивидов. В этом он разительно отличался от своего современника Ж.-Ж. Руссо, видевшего в должном воспитании средство содействия естественному развитию человека и считавшего, что формирующее воспитание насилует и калечит врожденную природу человека, вредит ему.

Выдающегося французского мыслителя Анри Клода Сен-Симона (1760–1825), последовательно отстаивавшего идеалы общественной справедливости и социального равенства, марксистская традиция относила к числу наиболее значительных социалистов-утопистов. Его идеи, наряду с идеями Ш. Фурье и Р. Оуэна, В. И. Ленин рассматривал в качестве важнейшего источника той составной части марксизма, которая получила название «научный коммунизм». На философские и социологические идеи Сен-Симона во многом опирался один из родоначальников позитивизма, его младший современник О. Конт, создавая свою позитивную философию.

Среди множества вопросов, затронутых Сен-Симоном, этим непосредственным идейным предшественником марксизма и позитивизма, были и проблемы педагогики¹. Педагогические взгляды Сен-Симона были систематизированы уже после его смерти Сент-Аманом Базаром (1781–1832), выступившим в декабре 1828 г. – августе 1829 г. с циклом из 17 лекций и опубликовавшим их под общим названием «Изложение учения Сен-Симона»².

В «Изложении учения Сен-Симона» понимание воспитания (главным образом применительно к грядущему справедливому обществу) раскрывается в трех лекциях: в девятой лекции «Общее, или нравственное, воспитание. Специальное, или профессиональное, образование», в десятой лекции «Общее, или нравственное, воспитание (продолжение)», в одиннадцатой лекции «Специальное, или профессиональное, образование» [с. 325–385].

Сен-симонизм обращает внимание на то, что «слово *воспитание* обычно напоминает лишь о культуре детского возраста: действительно, так как этот первый период жизни является для человеческого существа только подготовкой к периодам, которые должны за ним последовать, то, естественно, что с ним особенно тесно связываются идеи воспитания. А между тем воспитание... отнюдь не ограничивается детским возрастом: оно должно следовать за человеком в продолжении всего его существования. Действительно, если принять во внимание, что человек во всяком возрасте побуждаем тем или иным желанием, что он действует всегда под

¹ См.: Фрумов С. А. Социально-педагогические идеи сен-симонизма // Советская педагогика. 1960. № 10. С. 109–125; Василькова Ю. В. Социалисты-утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего. М.: Педагогика, 1989.

² Изложение учения Сен-Симона / пер. с фр. М. Е. Ландау, вступ. ст. В. П. Волгина, под ред. и с коммент. Э. А. Желубовской. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1947. Далее все ссылки на эту работу даются по данному изданию с указанием цитируемых страниц в квадратных скобках.

вливанием своих симпатий, следует признать, насколько важно распространить социальное предвидение на все факты, способные пробудить и развить в нем симпатии, соответствующие цели, к достижению которой общество стремится» [с. 343].

В «Изложении учения Сен-Симона» воспитание рассматривается как великое социальное явление, как «средство приучить общественное сознание к устройству социального порядка, признаваемого справедливым и полезным людьми самыми нравственными, самыми просвещенными и наиболее заинтересованными в прогрессе общественного богатства» [с. 326–327]. При этом утверждается, что «под воспитанием в самом общем значении этого слова следует понимать совокупность усилий, употребляемых для приспособления каждого нового поколения к общественному строю, к которому его призывает поступательное движение человечества» [с. 327]. Таким образом, предлагаемое понимание воспитания устремлено в будущее; оно высвечивает не столько то, что есть в уже существующей педагогической деятельности, сколько то, что в ней должно быть при переходе к справедливому обществу всеобщего равенства. Особо подчеркивается, что «цель воспитания в том именно и состоит, чтобы привести чувства, расчеты и поступки каждого в гармонию с общественными требованиями» [с. 340–341].

Исходя из того, что грядущее справедливое общество должно состоять из людей искусства, науки и промышленности, провозглашается существование трех родов воспитания, разделенного соответственно на три отрасли, развивающие, во-первых, симпатию, как источник изящных искусств; во-вторых, рациональность, как источник науки; в-третьих, материальную деятельность, как орудие науки. При этом внимание акцентируется как на антропологических, так и социальных основаниях педагогической деятельности: «Так как общество являет собой этот тройственный лик изящных искусств, науки и промышленности лишь потому, что каждый из входящих в него индивидов обладает тремя способностями, причем преимущественное развитие одной из них дает в результате художника, ученого или промышленника; так как каждый индивид, какова бы ни была его специальная склонность, всегда будет одарен любовью, интеллектом и материальной активностью, то отсюда следует, что все будут получать тройного рода обучение, начиная с детства и до помещения в одно из трех великих делений общественного организма, и что даже здесь каждое из этих делений действующего поколения будет еще продолжать нравственное, умственное и физическое его воспитание сообразно специальной цели, к достижению которой оно будет стремиться» [с. 327–328].

Прежде чем перейти к обсуждению педагогических проблем в логике грядущих предрекаемых им социальных изменений Сен-Симон рассматривает воспитание в логике привычных для сознания того времени подходов: «С этой точки зрения перед воспитанием может быть поставлена

двоякая задача: 1) посвятить индивидов в отношения общественной жизни; внушить каждому из них чувство, любовь ко всем, объединить все воли в единую волю и все усилия – в направлении к одной и той же цели, цели общественной. Все это можно назвать общим, или нравственным, воспитанием; 2) передать индивидам специальные познания, необходимые для выполнения различных категорий труда – симпатического или поэтического, умственного или научного, материального или промышленного, к которым призывают их общественные потребности. Такого рода образование можно назвать специальным или профессиональным» [с. 329]. При этом подчеркивается, что несправедливое общество занимается преимущественно специальным образованием: «Система морали, основанной на правильно понятом интересе, есть отрицание всякой общественной морали, ибо она предполагает, что человек может и должен руководствоваться только чисто личными соображениями или внушениями. Но никогда – порывом общественных симпатий; всегда холодным расчетом (к счастью, в большинстве случаев неосуществимым) и никогда – неотразимым примером людей более нравственных, чем он сам. <...> Таким образом, к нравственному воспитанию в настоящее время относятся с полным пренебрежением даже наиболее любимые, наиболее уважаемые публикой люди» [с. 337]. А «между тем эта сторона воспитания, столь заброшенная в настоящее время, представляется наиболее важной» [с. 338].

Сен-симонизм особое внимание обращает на необходимость правильного воспитания в молодые годы, что обосновывается антропологическими особенностями человека, не обладающего от рождения доброй природой: «Ничто не может заменить воспитания в молодости. Раз человек окунулся уже в труды активной жизни, он не обладает большой моральной гибкостью, необходимой для восприятия недостающей ему культуры, а между тем он нуждается тогда в ней вдвойне. В самом деле, желания его не могут оставаться в бездействии, если поэтому не направлять их к *добру*, то есть к общественному прогрессу, то, предоставленные самим себе, они направляются ко злу, то есть к эгоизму. Таким образом, отсутствие воспитания почти всегда равносильно неправильному воспитанию, и человек, первоначальным воспитанием которого пренебрегли, вынужден не только учиться, но и отучаться» [с. 344]. Однако «для того, чтобы впечатления первоначального воспитания сохраняли свое влияние, требуется ежеминутно воспроизводить их; иными словами, нравственное воспитание должно продолжаться в течение всей жизни индивида. <...> Пригодные для нравственного воспитания средства должны черпаться в области чувства» [с. 346, 360].

Исходя из свойственного утопическому социализму положения о том, что эксплуатация человека человеком подходит к концу, что она исчезнет в грядущем справедливом социальном устройстве общества, сен-симонизм

утверждает, что «в грядущем социальном строе... распределение специального образования должно происходить в будущем сообразно природным задаткам, сообразно признаниям различных индивидуальных организаций, а не согласно происхождению. <...> В той новой ассоциации, которую люди призваны образовать, – ассоциация, где... ни в малейшей степени не будет допускаться эксплуатация человека человеком, – учреждения должны будут позаботиться, с одной стороны, о том, чтобы образование было доступно для всех, без различия происхождения или богатства, а с другой – чтобы оно распределялось сообразно индивидуальным способностям и призваниям» [с. 365–367].

Специальное образование «имеет своей задачей приспособить отдельных индивидов для различных категорий труда, требуемого состоянием общества. <...> Систему специального образования можно представить себе только как результат социального предвидения, как предмет политической функции» [с. 369–370].

Совершенная и правильная система специального образования возможна «только при соблюдении следующих отвлеченных условий: 1) обучение будет охватывать все человеческие познания в наиболее современном их состоянии; 2) преподавательская корпорация будет организована таким образом, чтобы все достижения науки легко переходили из области теории в область практики, из рук ученых, совершенствующих науку, в руки ученых, преподающих ее, а затем от этих последних – к людям, непосредственно применяющим эти достижения на практике; 3) специальное образование будет охватывать все профессии, необходимость в которых вызывается общественными потребностями; 4) наконец, обучение будет распределено таким образом, чтобы каждая ступень его была одновременно следствием предшествующей ступени и продвижением к последующей; тогда образование, взятое в целом, составит для каждого индивида правильный и однородный ряд учебных работ, последняя ступень которого приведет непосредственно к профессии, к социальной функции. <...> Специальное образование имеет своей задачей сделать индивидов способными выполнять функции, к которым их влечет собственное призвание и призывают нужды данного общественного состояния. <...> Прежде всего следует установить, каких работ, каких функций требует состояние общества; остальное представляется лишь комбинацией производного характера. <...> Нужно создавать художников, ученых, промышленников» [с. 378–379, 382]. Специальному образованию должно предшествовать общее (нравственное) воспитание. В детском возрасте должно быть осуществлено «первое посвящение в изящные искусства, науки и промышленность, в тех пределах, в каких эти различные категории знаний представляются необходимым введением для отправления всех функций, всех профессий» [с. 383].

Таким образом, в «Изложении учения Сен-Симона» дается целостное, обобщенное понимание воспитания как социальной функции грядущего справедливого общества, прямо и непосредственно соотносящейся с природой человека.

Эмиль Дюркгейм (1858–1917), выдающийся французский мыслитель, наряду с К. Марксом, Г. Спенсером и М. Вебером считающийся основоположником научной социологии, с 1903 г. руководил кафедрой науки о воспитании в Сорбонне (с 1913 г. – кафедра науки о воспитании и социологии). Э. Дюркгейм внес огромный вклад в развитие педагогики. К сожалению, на русский язык переведена только одна его книга, посвященная педагогической проблематике. Это «Социология образования», изданная в Париже в 1925 г., уже после смерти автора¹.

Э. Дюркгейм рассматривал образование с социологических позиций. Он выделил составляющие образования: поколение взрослых, поколение детей, воздействие первых на вторых, – сосредоточив внимание на анализе взаимодействия. По его мнению, цели образования могут быть выведены только из социологического анализа, а психология может лишь помочь в выборе методов обучения. Для него образование является широким процессом методической социализации молодого поколения, способом, которым общество воспроизводит условия своего существования. При этом огромное значение Дюркгейм придавал проблеме морального образования, так как под моралью он понимал не только моральные учения, но также привычки и стереотипы поведения.

Лекции о моральном образовании Э. Дюркгейм читал в университетах, включая Сорбонну, с 1889 по 1912 г. Уже после его смерти, в 1925 г., эти лекции были изданы отдельной книгой, получившей название *L'education morale* («Моральное образование»)².

Говоря о педагогическом наследии Э. Дюркгейма, Е. М. Горбунова обращает внимание на то, что «из всех книг по образованию наиболее известной является “Моральное образование”»³. В этой книге Э. Дюркгейм рассматривал образование как преобразованную религию. Как религия привносит священное в реальную жизнь с целью создания социального идеала, так же и образование привносит образ высшего, универсального сознания, главную цель морального поведения, считал он. При этом важно иметь в виду, что сам Э. Дюркгейм по своему мировоззрению был агностиком. Он отдал много сил поиску новой светской и социальной этики.

Согласно Э. Дюркгейму, функцией морали является детерминация социального поведения, устранение индивидуального произвола. Это об-

¹ Дюркгейм Э. Социология образования / под ред. В. С. Собкина, В. Я. Нечаева. М.: Интер, 1996.

² Durkheim E. *L'education morale*. P., 1925.

³ Горбунова Е. М. Дюркгейм и современное образование // Социологическое обозрение. 2012. Т. 2, № 4. С. 66.

стоятельство прежде всего и определяет значимость морального образования.

К числу важнейших задач образования Э. Дюркгейм относил, во-первых, поддержание стабильности общества; во-вторых, – передачу новым поколениям базовых моральных принципов, чувства солидарности и принадлежности к группе; в-третьих, – передачу молодежи образцов мирской нравственности, направленной на поддержание национальной сплоченности и солидарности.

Вместе с тем Э. Дюркгейм оправдывал ценности индивидуализма. Он высказывал убеждение, что нравственный индивидуализм является таким набором принципов и практик, которые обязательно должны преподаваться подрастающему поколению, готовя молодых людей к тому, чтобы они стали активными агентами в либеральном обществе. Молодежь должна принимать нормы морали критически, тщательно их осмысливая. Ценность воспитания дисциплины Э. Дюркгейм связывал не только с необходимостью поддержки социальной солидарности, но и с потребностью выработки у индивидов навыков самообладания, умения владеть собой. В своих размышлениях о моральном образовании Э. Дюркгейм соединил идею общеразделяемых ценностей с идеями плюрализма и конфликта.

По мнению Э. Дюркгейма, образовательные учреждения должны иметь право и возможность оказывать на подрастающие поколения специфические моральные воздействия, т. е. осуществлять то, что он называл моральным образованием. Более того, школа играет решающую роль в моральном образовании, в обеспечении усвоения индивидами элементов морали. Функцией школьной дисциплины является воспитание у учащихся уважения к безличному и абстрактному правилу.

Э. Дюркгейм также особо подчеркивал и обосновывал роль университетов как общественных институтов, призванных обеспечить формирование у студентов чувства социальной солидарности на основе привития им соответствующих моральных принципов.

В книге «Моральное образование» Э. Дюркгейм, признавая, что наказания призваны укреплять систему моральных правил, а не поддерживать авторитет, выступил яростным противником телесных наказаний в школе. Он был убежден, что любая форма физического насилия дегуманизирует ребенка. Более того, телесные наказания противоречат тем моральным принципам и нормам, которые учитель должен стараться внушить своим ученикам. «Моральный пример» учителя должны подавать через свое поведение и наставление.

Таким образом, в соответствии с точкой зрения Э. Дюркгейма, предельно четко выраженной в его книге «Моральное образование», именно образование выступает главным механизмом воспроизводства общества как моральной общности и как системы социальных функций. Для успешного решения этой фундаментальной задачи образование должно

быть методически выверено и обеспечено соответствующим педагогическим инструментарием, вооружать которым учителей необходимо с помощью тщательно продуманной и организованной профессиональной подготовки.

Э. Дюркгейм, посвятивший долгие годы работе с будущими учителями, писал о том, что «педагогическое образование должно поставить себе целью сообщить будущему практику не определенный набор приемов и рецептов, а дать ему полное осознание своей деятельности»¹. Лекции, которые почти четверть века Э. Дюркгейм читал будущим учителям и нашедшие отражение в книге «Моральное образование», во многом способствовали достижению этой цели.

¹ Дюркгейм Э. Социология образования. С. 64.

Глава 12

РЕФОРМАТОРЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЖЕЙН АДДАМС И ДЖОН ДЬЮИ¹

Имя Джейн Аддамс (1860–1935) – основательницы удивительного образовательного центра под названием Халл-Хаус в Чикаго хорошо известно мировому сообществу. Обосновавшийся сначала в западной части Чикаго в 1889 г. и просуществовавший там вплоть до 1963 г., когда потребовалось освободить часть территории для нового Чикагского кампуса Иллинойского университета, Халл-Хаус и сегодня продолжает добрые традиции своих знаменитых предшественников. Халл-Хаус внес существенный вклад в противодействие догмату индивидуализма и в дело восстановления социального принципа в теории цивилизации.

Джон Дьюи (1859–1952) – один из основателей философской школы прагматизма, лидер функциональной психологии и прогрессивного движения в сфере образования США, также оказал огромное влияние на развитие мировой педагогики. Его сотрудничество с Дж. Аддамс по созданию селлемента и другие совместные образовательные проекты сыграли важную роль в становлении новой философии образования – прагматизма, или инструментализма, а также в осмыслении школы как «зародыща общественной жизни», «общества в миниатюре». Дж. Дьюи состоял в комиссии попечителей селлемента, часто бывал в этом заведении – реформированном аванпосте в трущобах Чикаго, ставшем впоследствии культурным центром, социально-педагогической службой, университетом и церковью для многих его посетителей. Прожив яркую и долгую судьбу в науке продолжительностью почти в 100 лет, основатель философии и педагогики прагматизма сохранял неиссякаемую работоспособность вплоть до конца своих дней и оставил наследие, насчитывающее свыше трех тысяч работ по самым разным отраслям знания. Свыше 180 работ ученого посвящены педагогическим проблемам, переводились на более чем 35 языков. Всемирное влияние Дьюи как педагога-теоретика и педагога-практика стало возможным благодаря его активным реформаторским проектам в Японии, Китае, Турции, Мексике, Южной Африке, Советском Союзе. Ученый давал советы представителям официального правительства в разных странах, руководителям национальных организаций и педагогам по вопросам усовершенствования их образовательных систем в логике его представлений о демократии.

Дж. Дьюи и Дж. Аддамс подарили педагогическому сообществу много полезных идей, которые рассматриваются сегодня как «рациональные зерна», способные прорасти в новых условиях, обогащаться новыми смыслами. Теория и практика Дьюи всегда находились в постоянном

¹ В статье использованы материалы М. В. Цветковой.

взаимодействии. Гибкость и критическое мышление Аддамс также способствовали развитию экспериментального поиска в создании обучающей и воспитывающей образовательной среды.

Обращение к биографическим материалам Аддамс и Дьюи помогли лучше увидеть историческую динамику ушедшего века, а также отдать должное талантливым начинаниям прогрессивных педагогов. Дж. Дьюи по праву называли «человеком XX века», так как он внес существенные перемены в мир мышления, а также общественного устройства. Почитаемый в начале XX в. и незаслуженно забытый по идеологическим причинам в Советской России в эпоху Сталина, Дьюи правомерно возвращается на пьедестал крупнейшего мыслителя XX в., его идеи переживают ренессанс в Европе и России начиная с 1990-х годов. Что касается Дж. Аддамс, то о ее жизни и творчестве известно чрезвычайно мало в отечественной педагогике, хотя проблемы социальной педагогики в современном российском обществе находятся в числе приоритетных. Обращение к педагогическим работам и практическому опыту лауреата Нобелевской премии Дж. Аддамс поможет отечественным социальным педагогам в создании российской модели демократического общества и школы. Ее подходы могут представлять ценность для осмысления собственных путей общественного развития в сторону прогресса.

Джейн Аддамс родилась в Седервилле (штат Иллинойс) в семье многодетного фермера, ветерана Гражданской войны и близкого друга Авраама Линкольна. Ее отец сделал карьеру в политике и в течение 16 лет занимал должность сенатора штата, возглавлял банк и железнодорожную компанию. Он оказал большое влияние на взгляды и развитие Джейн после смерти матери, воспитывая ее в духе терпимости, приучая с детства помогать обездоленным и быть требовательной к себе. Именно в семье Джейн впитала в себя атмосферу любви, усвоила вкус к культуре, искусству и образованию. Ее всегда отличала высокая гражданская позиция и твердая решимость сделать что-то социально важное в жизни. Годы, проведенные в женской семинарии в Рокфорде, имели решающее значение в развитии Джейн. Здесь она приобрела уверенность в своих способностях, дружеские отношения с яркими и честлюбивыми молодыми женщинами, ставшими впоследствии единомышленниками и соратниками в деле организации сетлементов. У Джейн был особый дар ладить с людьми. Именно поэтому она пользовалась огромным уважением своих одноклассников: являлась президентом класса, издателем школьного журнала, участником всех дискуссий в колледже. Дж. Аддамс отлучило желание делать свой собственный выбор. Она была в числе первого поколения женщин, получивших престижное образование в колледже. Чувствуя, что не может поверить в протестантизм, равно как и в православие, она отказалась от идеи стать миссионером, несмотря на давление, оказываемое на семинаристов в колледже. Ей всегда хотелось вырваться из обыденной

жизни, осуществить свою человеческую миссию в чем-то масштабном и значимом. Она, как и М. Монтессори, отказалась от замужества во имя служения своему народу и своим идеалам. Сила духа, умение бороться с болью помогли Джейн справиться с осложнениями после операции на позвоночнике, пережить потерю отца. Спустя шесть лет после окончания колледжа в сопровождении Э. Стар и С. Андерсен Джейн отправилась в Европу. Именно там ей впервые пришла в голову мысль о создании Халл-Хауса.

В автобиографии Дж. Аддамс описывает эпизод посещения корриды в Испании, который произвел на нее неизгладимое впечатление своей жестокостью. Это событие заставило Джейн задуматься о несправедливости существующего мира и привело к серьезным переменам во взглядах, подвигнув ее посвятить свою жизнь образованию простого «трущобного люда». Она решила основать Халл-Хаус, чему способствовала ее поездка в Англию. Именно в Лондоне Дж. Аддамс познакомилась с книгой В. Безанта «Классификация людей по характеру и положению в обществе» и его Народным дворцом. Большое влияние на создание модели Халл-Хауса оказал лондонский Тойнби-Холл, первый университетский поселок, основанный четырьмя годами раньше К. Барнетом. Джейн увидела путь оказания помощи бедным, опираясь на художественную культуру, знания в области искусства, музыки и истории, которые она собирала с такой настойчивостью в колледже и во время поездок за границу. Дж. Аддамс всегда мечтала посетить Тойнби Холл. Она прочла Д. Раскина, была знакома с Т. Карлайлом, М. Арнольдом и английскими христианскими социалистами. Кульминацией жизненных исканий для Аддамс стал визит в Тойнби Холл в Лондоне. Неожиданно неясный поначалу план создания поселения приобрел конкретные формы: она дала клятву по возвращении в Америку переехать в бедный район Чикаго. Дж. Аддамс также интересовалась работами Л. Н. Толстого. Она была очарована его отказом от богатства и положения, а также педагогическим экспериментом с крестьянскими детьми в отдаленной деревне. В 1886 г. после поездки в Англию ей удалось побывать и в России, где и произошла их встреча.

Когда в 1914 г. в Европе разразилась война, Аддамс оказалась в ряду лидеров антивоенного движения, открыто высказывала свои пацифистские взгляды. Борьба за мир была ее политическим кредо. Еще в 1906 г. она читала курс лекций в Висконсинском университете, опубликованный через год в виде книги «Новейшие идеалы мира» (*Newer Ideals of Peace*). В качестве лектора, спонсируемого фондом Карнеги, она выступала против вступления Америки в Первую мировую войну. В 1915 г. Дж. Аддамс приняла руководство американской Женской партией мира, затем возглавила Международный конгресс женщин, собравшийся в Гааге. Этот конгресс основал Международную женскую лигу за мир и свободу. Дж. Аддамс была ее президентом до 1929 г. и оставалась почетным президентом до конца своей жизни. Когда в 1917 г. США вступили в войну, она не отказа-

лась от своего пацифизма, за что подверглась атаке со стороны прессы и была исключена из организации «Дочери американской революции». Оставаясь в оппозиции официальному курсу, Аддамс сотрудничала с Американской администрацией помощи, руководимой Г. Гувером, с целью оказания продовольственной помощи детям и женщинам Германии. Эта история легла в основу ее книги «Мир и пища во время войны» (1922). После сердечного приступа в 1926 г. она уже не смогла вернуться к активной политической деятельности.

Десятилетие после войны было, по словам Аддамс, временем «политического и социального спада». В 1920-е годы в Халл-Хаусе возникли серьезные финансовые проблемы, существенно ухудшилось здоровье Дж. Аддамс. Миротворческая деятельность отнимала у нее немало сил и она стала проводить намного меньше времени в Халл-Хаусе. Учреждение продолжало осуществлять свою полезную деятельность, но оно уже перестало быть тем, чем было в период своего процветания. Депрессия 1929 г., с последующим обвалом на рынке ценных бумаг, вызвала новый кризис в Халл-Хаусе. В 1931 г. Дж. Аддамс была первой среди женщин Америки удостоена Нобелевской премии мира – за жизнь, посвященную «идеалам мира в своей стране и за ее пределами». Премия стала высокой оценкой и своего рода итогом ее деятельности.

Дж. Аддамс завершила свой жизненный путь в 1935 г., и это фактически означало конец эры столь замечательного учреждения, хотя его деятельность не прекращалась. Яркие личности, работавшие в Халл-Хаусе, излучали мощный импульс, распространившийся далеко за пределы западного района Чикаго. Они оставили свой след в движении за запрещение детского труда, за регулирование и контроль женского труда; сражались с индустриальными болезнями, создавали парки и детские площадки; они лидировали в движении за улучшение жилищных условий, были пионерами в работе с подростковой преступностью. Они объективно влияли на развитие прогрессивного образования.

И в наши дни Ассоциация Халл-Хаус продолжает традиции реформирования, сложившиеся в поселении под руководством Дж. Аддамс. Изучение эволюции этого учреждения на протяжении более чем столетней его истории дает возможность познакомиться не только с либерально-прогрессивной попыткой борьбы против городской нищеты и отчаяния, но и с историей прогрессивного реформирования американской школы.

Твердая гражданская позиция, умение оставаться человеком в любой сложной ситуации – эти черты, достойные глубокого уважения, были присущи и Дьюи, и Аддамс. Достаточно привести пример из биографии Дж. Дьюи, касающийся его отношения к России. Когда в 1923 г. А. Дан пригласил Дьюи в Народный тысячный комитет для поддержания авторитета Лиги Наций, ученый отклонил его приглашение, так как был возмущен решением об исключении России из Лиги. Дьюи смело задал вопрос

Дану: «А что, Россия вне вашего международного гуманизма?» Подобных примеров за долгую жизнь ученого нашлось бы множество. На протяжении всей жизни ученый занимал активную гражданскую позицию, имел добрую репутацию в кругах борцов за демократию и справедливость. В работе «Джон Дьюи, “суд” над Леоном Троцким и поиск исторической правды» (1990)¹ Алан Спицер отметил, что благодаря усилиям председателя Международной комиссии Дж. Дьюи удалось применить каноны доказательности, достойные как исторического, так и легального расследования. Дж. Дьюи приехал в Мексику для расследования нашумевшего дела, уверенный скорее в правоте Сталина, чем Троцкого. Однако на основе доказательств, представленных Троцким, того, что он узнал и изучил о процессах в Москве, а также после тщательной проработки всех имеющихся материалов он сумел сделать вывод о том, что Троцкий и другие защитники были правы. Тем не менее ученый вовсе не разделял политических взглядов Троцкого.

Дж. Дьюи был борцом за права черных и активистом в создании Национальной ассоциации развития Цветных (National association for the advancement of colored people, 1909), а также Американской федерации негритянских студентов колледжей, убедившей Элеонору Рузвельт занять кресло президента Консультативного комитета в 1940 г. С 1916 г. Дьюи был членом Американского союза противников милитаризма, ставшего позднее Американским союзом защиты гражданских свобод, в работе которого принимала участие и Дж. Аддамс. Дж. Дьюи вошел в Национальный комитет этого союза и состоял там вплоть до 1930-х годов.

Педагогическая деятельность Дж. Аддамс также самым непосредственным образом связана с черными и цветными американцами. В 1909 г. она активно участвовала в основании, а затем и в работе Национальной ассоциации развития цветных. А начинала свой путь Джейн в сиротском приюте для цветных в Балтиморе в качестве волонтера. Здесь она постигала социальные аспекты трактовки христианства, в которых служение становилось более важным, чем само учение. Подобный опыт имел место и в жизни И. Г. Песталоцци, который был настоящим защитником бедных, основывал сиротские приюты. Дж. Аддамс, таким образом, продолжила традиции выдающегося педагога. По мере роста репутации Аддамс ее стали приглашать на ответственные общественные посты. В 1905 г. она вошла в Совет по образованию г. Чикаго, стала председателем Комиссии по школьному управлению, в 1908 г. – первой женщиной-президентом Национальной конференции благотворительных и исправительных учреждений. В своем районе Чикаго она проводила исследования по проблемам наркомании, акушерства, санитарных норм и даже занимала пост

¹ *Spitzer A. John Dewey, the “Trial” of Leon Trotsky and the Search for Historical Truth // History and Theory. Vol. 29. № 1 (Feb., 1990). 16–37.*

экологического инспектора в 19-м административном районе города. В 1910 г. Дж. Аддамс стала первой женщиной, которой Йельский университет присвоил почетное звание доктора наук. Что касается активной гражданской позиции Аддамс, то ее биография убеждает нас в том, что она всегда активно участвовала в политической жизни страны. В 1907 г. Дж. Аддамс стала делегатом первого национального Конгресса мира, участвовала в конгрессах Женской международной лиги за мир и свободу в Гааге, Цюрихе, Вене, Вашингтоне, Дублине и Праге. Политическая активность неизбежно привела ее к постановке вопроса о праве женщин на участие в политической жизни страны через участие в выборах. Она была активистом чикагского муниципального движения суфражисток в 1911 г. и стала первым вице-президентом Национальной ассоциации американских женщин-суфражисток, участвовала в национальной кампании по избранию Теодора Рузвельта и поддерживала в 1912 г. Прогрессивную партию. Феминизм был неотъемлемой частью ее философии.

Педагогическое наследие Дж. Аддамс включает 11 книг и многочисленные статьи, связанные с деятельностью Халл-Хауса. Надо признать, что она пропагандировала свой опыт, выступая на международных семинарах и конференциях. Ей удалось вовлечь в создание Халл-Хауса множество талантливых людей, так как ее всегда отличало умение вести диалог. Она обсудила свой план создания поселения с чикагским Женским клубом, церковными группами и даже с Женским христианским союзом трезвости. Ее целью было обеспечить как духовный подъем масс, так и восстановление связей между различными социальными группами, ощутить общинный дух. Уход Дж. Аддамс в трущобы из аристократического уюта и роскоши был подобен поступку графа Л. Н. Толстого. Как и наш великий соотечественник, она признавала, насколько важным для нее оказалось знакомство с жизнью простых людей, эмигрантов, представлявших различные культуры и традиции. Л. Н. Толстой отмечал, что крестьянские дети научили его очень многому, изменили его взгляд на мир. То же самое чувство испытала и Аддамс, целиком окунувшись в свой жизненный проект в Халл-Хаусе. Доходившая до фанатизма энергия и упорство Джейн обеспечили ей успех. За несколько лет Халл-Хаус стал центром, оказывающим нуждающимся не только образовательные, но и медицинские, а также юридические услуги.

Нельзя не упомянуть о том, что деятельность Дж. Аддамс была чрезвычайно своевременной, так как в 1893 г. США поразила экономическая депрессия. Свыше двух тысяч нуждавшихся эмигрантов еженедельно обращались в Халл-Хаус за помощью. Масштабы бедствия показали, что одной благотворительности для борьбы с бедностью недостаточно. Дж. Аддамс вступила в политическую борьбу за изменения в рабочем и социальном законодательстве штата. Она стала лоббировать интересы эмигрантов, собирая данные, ведя статистику и воздействуя на общественное мнение. Однако эта активность стала причиной потери многих

спонсоров Халл-Хауса. Когда протест против непосильных условий труда вызвал «Хеймаркетскую бойню» между демонстрантами и полицией в Чикаго, на Джейн посыпались обвинения в поддержке мятежников. Ей пришлось самой стать спонсором и перечислять деньги от своих лекций и публикаций на поддержку приюта.

Социально-экономические, исторические и культурные условия, в которых разворачивалась деятельность Дж. Аддамс, в своей совокупности детерминировали зарождение, развитие и трансформацию новых альтернативных педагогических идей. Следует признать, что, благодаря усилиям таких энтузиастов, как Дьюи и Аддамс, а также других прогрессивных педагогов, США в начале XX в. стали крупнейшей педагогической экспериментальной лабораторией. Именно здесь рождалось новое педагогическое мышление, которое оттеснило в сторону традиции гербартианства и способствовало созданию «школы активности» в противовес «школе книжной учебы». Именно об этом писали П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и другие отечественные педагоги, изучавшие американский опыт в среднем и высшем школьных звеньях. Они полагали, что именно в Америке находилась в ту пору главная педагогическая лаборатория. Выдающиеся советские педагоги открыто признавались в 1920-е годы в том, что многому научились у Дж. Дьюи. В 1918 г. П. П. Блонский писал, что Дьюи, Маркс и российская реальность практически выступили в качестве единственных советчиков и направляющих источников в эволюции его концепции трудовой школы. И позднее ученый признавался, что именно от Дьюи советские педагоги узнали, как можно создать школу, соответствующую требованиям современности, а также нуждам и интересам ребенка.

Не только педагогическая теория Дж. Дьюи, но и практические ходы американского прогрессивизма были адаптированы в Советской России. В 1925 г. А. Гергет и А. Готалов-Готлиб представили модель «школ завтрашнего дня», описанную Дьюи в его одноименной работе. Авторы увидели у американского реформатора много прогрессивного, особенно в его подходе к школе как образовательному и социальному центру, отметили демократизм Дьюи, стремившегося обеспечить доступ в школу не только элите, а большинству населения, пытавшегося представить школу как демократическое общество в миниатюре. Как указывали советские педагоги, образование в школах будущего Дьюи организовывалось таким образом, что представляло оптимальной комбинацией прав индивида с его/ее социальными обязанностями, и, по их мнению, могло бы стать очень выигрышным для России¹.

Конец XIX в. ознаменовал собой завершение промышленного переворота и переход к индустриальному обществу. Это совпало со становлением системы массового образования, а также с превращением педагогики

¹ Гергет А., Готалов-Готлиб А. Современные педагогические течения. Херсон: Гос. изд-во Украины, 1925. С. 208.

в самостоятельную отрасль научного знания. В условиях нестабильного существования в образовательной сфере встает вопрос о необходимости подготовки подрастающего поколения к жизни в постоянно меняющемся обществе, воспитания поколения, полноценно функционирующего в динамичном мире и участвующего в его изменении. Эту проблему осознал ученик и соратник Дьюи У. Килпатрик, писавший о необходимости «изобрести такую относительную систему образования, которая считалась бы с фактом непрерывного роста перемен. Иначе опасность угрожает самой цивилизации»¹. В индустриальном обществе резко возросла социальная динамика. «Индустриальное общество, – подчеркивает Г. Б. Корнетов, – ориентирует систему социального наследования не на репродуктивное, а на творческое воспроизводство. Это ставило на повестку дня задачу воспитания активных самостоятельных людей, свободных от излишнего догматизма, способных к перемене видов деятельности, что, в свою очередь, обусловило возникновение тенденции к построению лично ориентированных систем образования»². Однако эта тенденция столкнулась с прямо противоположным устремлением индустриального общества к всеобщей унификации и механизации, подкрепленным резко усилившимися процессами отчуждения личности. Человеческая субъективность превращается в квазисубъективность, в функциональный придаток техники и в деталь социальной машины. Хотя «индустриальный» человек и способен к личностному поведению, к автономной социально-нравственной жизнедеятельности, «эта потенциальная внутренняя свобода нереализуема в машинообразных социальных системах, требующих от человека подчинения, выполнения предустановленных правил... с момента рождения и до самой смерти»³.

Массовое образование в индустриальном обществе детерминировалось педагогической идеологией, ориентировавшейся на изолированного индивида, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех программ, методов и норм, нивелирующих индивидуальность и включающих ее в безличный социальный порядок. При этом само образование прагматизировалось и утилитаризировалось, становилось обязательным и всеобщим, охватывало все слои населения. Однако именно в теоретическом педагогическом поиске и опытно-экспериментальной практике пилотного, инновационного, альтернативного образования Дьюи и Аддамс присутствовала тенденция творчества. Машинно-механическая

¹ *Килпатрик В. Х.* Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. М.: Работник просвещения, 1930. С. 38.

² Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография: монография / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова; Российская академия образования, Науч.-исслед. ин-т теории образования и педагогики М.: ИТОП, 1996. С. 42–43.

³ *Бакиров В.* Социальное познание на пороге постиндустриального мира // *Общественные науки и современность.* 1991 № 1. С. 69.

работа сохранялась в массовой педагогической идеологии и в практике массового образования. Инновационная деятельность Дьюи и Аддамс наталкивалась на множество преград. К середине XIX в. наиболее широкое распространение в теории и практике мирового образования имела педагогика авторитета. В начале XX в. эта традиция подверглась критике. Ряд педагогов-гуманистов серьезно задумывались о том, можно ли таким образом организовать образование человека, чтобы оба его участника превратились в подлинно равноправных сотворцов учебно-воспитательного процесса, а не просто оставались сотруidничающими участниками, которые при явном или неявном руководстве воспитателя совместно движутся к достижению педагогических целей, поставленных наставником. Именно в опыте Аддамс и Дьюи мы находим серьезные попытки теоретически разработать подходы, типичные для педагогики поддержки, и найти пути их реализации в практике образования в условиях так называемой педоцентристской революции, одной из движущих сил которой было развитие человекознания и особенно психологии.

Кредо педоцентризма сформулировал в 1899 г. Дж. Дьюи: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это – перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования: он – центр, вокруг которого они организуются»¹. На рубеже XIX–XX вв. наиболее радикальные педагоги-гуманисты отстаивали понимание образования как способа создания условий для самовыражения и свободного развития детей, отказа от традиционного педагогического руководства становлением ребенка и исключения какого-либо принуждения и насилия по отношению к нему в ходе его образования. Исторически возникновение и развитие идей педагогики поддержки, их парадигмальное оформление отражало объективную потребность в поиске механизмов, обеспечивающих индивидуализацию человека, формирование у него способности к самоопределению и самореализации².

Педагогическое мышление Аддамс и Дьюи формировалось в период зарождения и развития реформаторского движения в педагогике, означавшего не только критику дефектных сторон старой системы, но и полную переоценку ценностей в педагогике. Правда, Халл-Хаус в то время не был уникален. В американских городах существовало целое движение, в результате которого к 1911 г. образовалось около 400 социальных сет-лементов. Халл-Хаус не был первым в их ряду. В 1886 г. в Нью-Йорке

¹ Дьюи Дж. Школа и общество: [пер. с англ.]. М.; Пг.: [Б. и.], [б. г.]. С. 40–41.

² См.: Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие. М.: УРАО, 2001. (Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО; вып. 13). С. 114.

был учрежден Стентон Койт, в 1887 г. группа выпускников колледжа Смит основала Ассоциацию поселенцев колледжей. Дж. Аддамс и Э. Стар не знали о существовании других американских поселенцев, когда принимали решение жить в трущобах. Однако Халл-Хаус вскоре стал самым знаменитым из поселенцев. О нем писали в газетах и журналах. Именно американское движение поселенцев способствовало созданию в начале XX в. поселения С. Т. Шацкого в районе Марьиной Рощи г. Москвы. Основав Халл-Хаус, Джейн Аддамс и Элен Гейтс Стар задали чувствительную струну своим соотечественникам. Люди были обеспокоены тяжелым положением обитателей переполненных многоквартирных жилых домов, нищетой, болезнями и высокой смертностью в городах. Халл-Хаус предлагал им определенный метод действия в очень сложной жизненной ситуации.

С самого начала в поселенстве были организованы группы чтения и обсуждения актуальных в то время книг и художественные выставки. Его основатели проявляли гибкость и постоянно экспериментировали в поиске нового. В ответ на нужды посетителей дома были открыты детский сад, клуб для хозяек, музыкальная школа. В уставе учреждения в качестве целей провозглашались следующие: «Обеспечить центр высоким уровнем гражданской и социальной жизни; учреждать и поддерживать образовательные и благотворительные инициативы, изучать и улучшать условия жизни в промышленных районах Чикаго». Дж. Аддамс уточнила это высказывание позднее. Это было «место для энтузиазма»; оно помогало «придать форму социальной жизни»; оно предлагало «теплый прием гостиницы»; это было место взаимной адаптации различных социальных классов друг к другу; оно отвечало этическим требованиям и духу товарищества. Более того, это было место, которое Аддамс и Стар намеревались «сделать настолько прекрасным, насколько могли». В заключительной части автобиографической книги «Вторые двадцать лет в Халл-Хаусе» Дж. Аддамс отмечала: «Предназначением поселения было привести в мир знаний и более полной жизни мужчин и женщин, которые могли в противном случае остаться по ту сторону от этого мира»¹. Спустя три года со дня основания Халл-Хауса Дж. Аддамс написала эссе под названием «Субъективная необходимость социальных поселенцев». В нем Аддамс обнаруживает незаурядную способность критически анализировать социальные условия и осознание того, что не только ее личное спасение, но и многих других образованных женщин заключается в трудной созидательной работе. Все они отнюдь не были традиционными «работниками в сфере благотворительности». Все они поддерживали «теорию взаимовлияния классов друг на друга».

Идея социального поселения формировалась под давлением трех кажущихся субъективными обстоятельств: 1) желания сделать социальный

¹ Цит. по: Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. С. 92.

организм демократическим; 2) желания разделить участь людей разных рас, привнося как можно больше социальной энергии в выполнение этой задачи; 3) желания участвовать в «ренессансе христианства» в контексте его ранних гуманитарных аспектов¹. Строительство демократической культуры было главным в этом деле. Американская демократия времен Аддамс проявилась в предоставлении неграм права голоса. Но афроамериканцы и многие другие жили в ситуации «социального ostracизма», а женщины и вовсе были лишены права участия в голосовании. По мнению Дж. Аддамс, американская демократия еще не была реализована в полной мере ее социальных возможностей. Дж. Аддамс не была сторонницей социализма. Говоря о демократии для всей нации, всего американского народа, она, скорее, имела в виду процесс ломки искусственных барьеров между людьми и создания возможности для человека полностью осознать свой общественный инстинкт. Она ощущала недостаток демократии в социальной сфере и полагала, что Америка входит во «вторую фазу демократии», когда американцы пытаются найти способы организации социального общения в таких общественных местах, как клубы, библиотеки, галереи и т. п., доступных для всех. То, что Аддамс считала несомненным благом, ассоциировалось в ее представлении с образованием и развитием. Она полагала, что человеческая душа жаждет знаний, которые способны зажечь умственные и этические стороны человека. Учение, с ее точки зрения, не должно быть ограничено школами, но должно продолжаться в деревнях и, расширяя свои границы, доходить до рабочих нью-йоркской гавани, маленьких городов Новой Англии и Среднего Запада.

Философия образования Аддамс, основанная на идеях педоцентризма, кооперации, активности, общинности, во многом импонировала Дьюи. Дж. Аддамс хотела включить в образовательную среду простого человека и музейную педагогику. С самого начала Дж. Дьюи был связан с Халл-Хаусом. Как отмечала сама Аддамс, философ был нужен, чтобы это новое начинание избежало как «сентиментальности», так и похожести на «крутое яйцо». Именно в контексте Чикагского университета и Халл-Хауса оформлялись основные принципы философии образования Дьюи.

Мир узнал об эксперименте Аддамс из брошюры, опубликованной ею в 1906 г. под названием «Двадцать лет спустя в Халл-Хаусе» в одном из феминистских журналов. В 1990 г. появилась книга «Сто лет в Халл-Хаусе», в которой достаточно детально дана история появления этого заведения, а также отмечается активное участие Дж. Дьюи во многих инициативах этого «братства», простиравшегося, по выражению самого Дьюи, «от ближайшего соседства ко всему миру». Этот поселенец объединил вокруг себя таких известных интеллектуалов Америки того времени, как Ч. Биард, П. Дуглас, У. Чекери, Э. Кросби, Дж. Дьюи и др., и су-

¹ *Elshtain J. Jane Addams and the dream of American democracy: a life. N. Y., 2002. P. 94.*

мел сыграть огромную роль в культурном ренессансе Чикаго, привлекая многих посетителей своим особым «интеллектуальным и эмоциональным ферментом». Посетителями сетлементы были эмигранты, проживавшие в прилегающем микрорайоне. В разные периоды там можно было увидеть итальянских, польских и русских евреев, беднейших выходцев из Ирландии, Африки, цыган, японцев и представителей других национальностей.

В 1900–1914 гг. влияние Халл-Хауса, его репутация достигли высшей точки своего развития. Особенно после публикации в 1910 г. брошюры под названием «Двадцать лет спустя в Халл-Хаусе» Дж. Аддамс стала национальной знаменитостью, а Халл-Хаус – хорошо знакомым повседневным словом. Учебные занятия, лекции, исследовательская работа, клубы существовали по-прежнему, при этом постоянно добавлялись новые программы и виды деятельности. На одном из этапов существования сетлементы в нем были зарегистрированы 35 мужчин и женщин, сумевших получить подготовку на уровне колледжа. В ранних публикациях о Халл-Хаусе упоминаются уроки геометрии, алгебры, физики, английского, немецкого, латыни, американской истории, истории искусств, физкультуры, изучались парламентские законы и многое другое. Имеются там и занятия, посвященные Овидию, Цезарю, Шекспиру. Инициаторы Халл-Хауса верили, что через приобщение к красоте, искусству посетители сетлементы – эмигранты – смогут найти истинный смысл и ощутить в себе желание реализовать в себе творческое начало. В учреждении сложилась прекрасная библиотека. Одним из важнейших направлений было приобщение к искусству с тем, чтобы помочь привести смысл и цель в тусклую жизнь эмигрантов, живших по-соседству. Широко известны театральные постановки по произведениям Гилберта, Шоу, Голсуорси и других авторов. До некоторой степени организаторы учебного заведения следовали примеру сетлементы Тойнби Холл в Лондоне. Стены Халл-Хауса были заполнены репродукциями картин, и первое здание, возведенное специально для Халл-Хауса, имело картинную галерею. По убеждению Дж. Аддамс, молодежь получала героический и исторический импульс от созерцания художественных репродукций, утоляла жажду видеть, а позднее и создавать прекрасное своими руками. Дьюи разделял идею Аддамс о создании картинной галереи для эмигрантов – посетителей Халл-Хауса, гневно критиковал позднее в работе по эстетической философии «Искусство как опыт» сведение роли музеев – символов гражданской гордости – лишь к демонстрации приобретенных промышленными баронами конца XIX в. художественных коллекций. Он высмеивал желание подтвердить количеством собранных полотен, скульптур свое высокое положение в сфере высокой культуры, сравнивал коллекционера с типичным капиталистом, укрепляющим положение в экономическом мире величиной своей собственности и связями.

Неслучайно позднее, когда Дьюи уже открыл свою школу, он ходатайствовал о предоставлении бесплатных билетов для своих учеников в залы

известного Чикагского художественного института. Дж. Дьюи помогал Дж. Аддамс во многих ее демократических начинаниях. Уже в 1900 г. Дьюи писал об образовательной миссии музеев в работе «Школа и общество», в его идеальной модели школы они играли важную роль как источники исследовательского познания. В диаграмме идеальной школы Дьюи музей помещен в центре, окруженный музыкальной комнатой и салоном искусства, а также биологической, физической и химической лабораториями, чтобы синтезировать в деятельности различные виды искусства и науки. Дж. Дьюи писал: «Искусство эпохи Возрождения было великим, поскольку оно выросло из жизненных ручных ремесел. Оно не возникло в какой-то особой среде как нечто идеальное, а дошло до процессов, имеющих духовное значение, содержащихся в домашних и повседневных формах жизни. Школа должна обнаружить это отношение»¹.

Полагаем, что и Адамс, и Дьюи очень внимательно изучили подходы к организации сетлементы Тойнби-Холл в Англии. Уважительно относясь к идеям Д. Раскина и У. Морриса – английских коллег, инициаторы американского сетлементы полагали, что цель Халл-Хауса не должна ограничиться лишь миссионерскими и благотворительными начинаниями, как в начале интерпретировали их намерения толпящиеся вокруг заведения Аддамс репортеры. Одним из экспериментов Тойби Холла в Лондоне явилось проведение художественных выставок в «Народном дворце» (*Peoples palace*). Перед тем как картины художников попадали в Академию художеств, они выставлялись напоказ для простых людей. И Адамс, и Дьюи рассматривали возможность обеспечить доступ неимущим слоям населения к искусству как задачу, превосходящую во многом любой акт благотворительности. Именно поэтому, приобретя огромное количество репродукций известных шедевров живописи в Европе, Аддамс сумела создать свою картинную галерею Халл-Хауса, которая размещалась в построенном для нее специальном здании. Более того, известно, что Элен Стар преподавала в сетлементе уроки «Истории искусства» и даже стала инициатором создания организации под названием «Общество искусства чикагских народных школ» (*Chicago public school art society*). Таким образом, искусство привносилось и в другие бесплатные средние школы. Курс обучения по истории искусства был рассчитан на четыре года. По мнению Аддамс, лекции и картины позитивно воздействовали на умонастроения слушателей и зрителей. Посетители Халл-Хауса знакомились с фотографиями лучших произведений искусства и ценили их как выражение наивысшего проявления человеческой мысли и восприятия. Небольшая коллекция взятых на время в музеях картин усиливала положительный эффект, производимый искусством как средством просвещения.

С помощью Э. Стар было организовано Чикагское общество искусств и ремесел. Первым его президентом стал англичанин Джордж Твоус,

¹ Dewey J. The School and Society and the Child and the Curriculum. Chicago, 1900. P. 87.

живший в Халл-Хаусе и дававший там уроки обработки древесины. После открытия нового Чикагского института искусств Халл-Хаус отказался от выставок и постепенно перешел к обучению техническим приемам в создании художественных работ. Посетители селлементы выражали свои чувства посредством рисования, живописи, скульптуры или ремесла. Искусство оставалось главной частью программы селлементы. Огромную роль в развитии эстетической линии программ селлементы сыграла Э. Бенедикт, с мнением которой считался Дж. Дьюи. Эта женщина была инструктором Чикагского института искусств, основательницей и директором художественной школы Халл-Хауса (1893), в которой она преподавала вплоть до 1938 г. Дж. Дьюи и Дж. Аддамс высоко ценили ее лекции по искусству, устраиваемые для простых рабочих, на которые приглашались именитые художники и скульпторы. Среди других художников, ассоциировавшихся с селлементом в качестве его посетителей и учителей, были Л. Гарланд, К. Линден, создавший проект здания Халл-Хауса, М. Топчевски, ученик Д. Ривьеры, автор портретов обитателей Халл-Хауса Э. Тайлер, а также знаменитый скульптор Л. Тафт. В Халл-Хаусе существовал Музей искусств, организовывались выставки, проводились занятия в художественной студии. По сути, Халл-Хаус был музейным центром.

Тематика художественной гостиной состыковывалась с индивидуальными запросами окружающего селлемент населения и, конечно же, особыми талантами его резидентов. Так, например, в документах плана работы 1895 г. зафиксировано множество лекционных занятий, клубных бесед, начиная от уроков алгебры и кончая уроком поэзии Данте. Именно здесь Дьюи увидел образец того, как можно организовывать обмен мнениями и убеждениями не просто как атрибутами формальной дискуссии, что еще больше усиливает непонимание и фиксирует предрассудки, а придавая им человеческую форму и облекая их грациозно в атрибуты личной жизни. Позднее в своих работах Дьюи указывал на возможность и важность рефлексивной реконструкции опыта.

Дж. Дьюи сумел не просто ассимилировать, но и развил далее многие идеи своей соратницы по реформаторскому движению в образовании – Дж. Аддамс. В работе «Мое педагогическое кредо» (1897) ученый писал о том, что педагогический процесс имеет две стороны – психологическую и социальную – и ни одна из них не может быть подчинена другой или игнорироваться, иначе возможны дурные последствия. Считая, что психологические и социальные стороны органически взаимосвязаны, Дьюи полагал, что задачей образования становится координация психологических и социальных факторов, результатом которой явится возможность индивида выразить себя, но таким образом, чтобы при этом он смог реализовать социальные цели. Дать возможность эмигрантам «видеть и созидать красоту», обеспечить условия посетителям выразить себя через рисунок, скульптуру, различные поделки, сделать искусство важной составной ча-

стью образовательных программ Халл-Хауса – вот лишь некоторые штрихи целевой программы Аддамс. Хотя Дьюи и не столь часто читал лекции в Халл-Хаусе, он являлся одним из членов комиссии первых попечителей сетлементы и бывал там довольно часто, чтобы встретиться и побеседовать с интересными людьми, обсудить самые разные проблемы.

С самого начала организаторы Халл-Хауса подчеркивали важную роль искусства в своем учебном заведении; но ранние выставки и лекции по истории искусств не вполне удовлетворяли потребностям иммигрантов, живших по соседству. Эти люди привезли с собой в Америку огромную массу артистических талантов и мастерство в области разных ремесел. Все это могло стать бесценным опытом для молодого поколения, занятого бессмысленной нетворческой работой, не ценившего умений своих родителей.

Учредив в 1900 г. Музей труда, руководители Халл-Хауса надеялись сохранить искусство, ассоциируемое с ремеслами, сходящими на нет в урбанистическую, индустриальную эпоху. Они полагали, что, привлекая некоторых старейших и самых умелых ремесленников в качестве учителей, сумеют восстановить в сердцах иммигрантов утраченную гордость и уверенность в своих способностях, с одной стороны, а также дать возможность по достоинству оценить наследие своих предков – с другой. В музее были показаны история развития текстильной промышленности; процесс, в результате которого из пшеницы получался хлеб; гончарное ремесло. Показ того, как сырье превращается в готовый продукт, мог способствовать привитию чувства гордости за свое ремесленное искусство и уважения к красивым вещам. Посетивший музей журналист М. Уошборн поделился своими впечатлениями от музея, которые были опубликованы в газете «Крафтсман» в сентябре 1904 г. Он, в частности, отмечал, что музей был попыткой заменить обычное желание делать деньги на желание делать полезные вещи и делать их хорошо.

Практические занятия ремеслом в мастерских сетлементы объединяли под одной крышей взрослых и детей, невзирая на различия в возрасте, культуре, образованности и материальном благосостоянии. Удивительным было то, что такие обычные вещи, как обработка металла, прядение нити, работа на гончарном круге, почти неизбежно привлекали толпу, наблюдавшую за происходящим с всепоглощающим интересом. Простой показ производственного процесса, сопровождаемый объяснением каждого этапа, делал обучение драматичным, эмоциональным, действенным. Однако поддержание музея требовало постоянных усилий. Кроме вышеупомянутых мастерских в учебном заведении можно было увидеть и другие. Там существовала печатная мастерская, где была показана эволюция книг и старинные способы печати. Комната для приготовления пищи отличалась разнообразием кухонной утвари. Другая комната знакомила посетителей с богатой выставкой текстиля и ткацких станков, великолепны-

ми изделиями ручной работы: кружками, полотенцами, кружевами, вышивкой, корзинами и др. За прядильным станком на глазах у посетителей работала иммигрантка из Ирландии. Экспонаты этой комнаты можно было купить. Наверху в аудиториях дома посетители слушали лекции по экономическим проблемам, лекции, которые проясняли связь между прошлым и настоящим. Слушатели получали представление об условиях труда и о том, как они влияют на работающих. Вот список предметов, которые мы находим в программе: «Рабский труд в Римской империи», «От рабства к крепостному праву», «Средневековые гильдии», «История профсоюзов», «Труд в конкурирующих и монополистических отраслях промышленности». По словам М. Уошборна, в музыкальной школе Халл-Хауса исполнялась целая программа песен труда.

Театр, фотография, музыка, занятия спортом (особенно большой популярностью в Чикаго пользовалась женская баскетбольная команда Халл-Хауса) занимали в программах сетлементов важное место. В архивах имеются записи особых гостевых лекций, прочитанных известными деятелями просвещения, например: лекция на тему «Благотворительная организация, ее функции» (С. Лоу – президент Колумбийского университета); «Государственное сознание» (чикагский врач Б. Холмс); «Сэр Томас Мор» (профессор Ч. Зуэблин, Чикагский университет) и др. В архивных заметках значится и лекция на тему «Эпиктет», прочитанная Дж. Дьюи.

Трудно переоценить значение этого учебного заведения – сетлементов – в становлении и развитии демократической модели школы Дьюи и прогрессивного воспитания в целом. Дочь Дьюи, названная в честь Дж. Адамса, писала, что вера Дьюи в демократию как ведущую силу в образовании оформилась и обрела для него глубокий смысл благодаря Халл-Хаусу и Адамсу. Размышляя о своем личностном развитии в канун своего 90-летнего юбилея в 1949 г., Дж. Дьюи писал: «В целом, силы, оказавшие на меня особое влияние, исходили скорее от людей и ситуаций, чем от книг. Это вовсе не означает, надеюсь, что я ничего не узнал из философских работ, просто то, что я узнал из них, оказалось техническим по сравнению с тем, о чем мне пришлось задуматься благодаря опыту, в который я целиком погрузился». Нельзя не отметить, что это влияние было двусторонним. Работники сетлементов и его основательница также узнали удивительно много интересного и полезного от талантливого и готового к диалогу философа и педагога.

Широкий круг высокопрофессиональных в своем деле людей оказывали самую разнообразную помощь сетлементу. В их числе были банкиры, бизнесмены и лидеры лейбористов. Опыт сетлементов Халл-Хаус был очень полезен для Дьюи: уже к 1894 г. он имел четкое представление о своей будущей школе и решил перестать читать чистую философию, а начать преподавать ее через педагогику. Он писал: «В моем сознании все еще зреет образ школы – школы, где насущная и в буквальном смысле

конструктивная деятельность станет центром и источником всего и в рамках которой в двух направлениях будет вестись работа: одно – это социальная сторона этой конструктивной индустрии, а второе – контакт с природой, поставляющей ей природные материалы. Я могу теоретически представить, как плотничье дело и т. д., связанное со строительством модели дома, должно стать центром социальной подготовки, с одной стороны, и научной, с другой стороны. Все соединяется воедино благодаря положительной, конкретной физической привычке видеть и работать руками. Школа – это одна из форм социальной жизни, которая абстрактна и контролируема, но напрямую связана с экспериментом, и если философия призвана быть экспериментальной наукой, то создание школы – ее отправная точка...»¹

В 1896 г. проблемы элементарной школы считались в США приоритетными. Именно поэтому вовлеченность философа в их решение вряд ли можно считать эксцентричным занятием. В отличие от У. Харриса, занимавшего место суперинтендента государственных школ в Сент-Луисе и рассматривавшего учебный предмет как набор фактов и принципов, подлежащих усвоению скорее с помощью усилия, нежели интереса, Дьюи имел свой взгляд на роль учебного предмета. У. Харрис делал упор на работу, а не игру. Дж. Дьюи считал учебный предмет не только набором фактов, но и формой живого личного опыта. Уже на следующий год после основания своей школы ученый писал: «География – это не только набор фактов и принципов, которые могут быть подвергнуты классификации сами по себе; это также способ, с помощью которого реальный индивид осмысливает и может почувствовать окружающий его мир. Сначала должно быть последнее, перед тем как прийти к первому»². Дж. Дьюи упрекал У. Харриса за то, что тот «поставил телегу впереди лошади». В докладе «Комитету Пятнадцати» Харрис игнорировал психологический аспект в отборе содержания образования, четко следуя предметному принципу, девальвировал идею учебного плана, ориентированного на ученика³. Дж. Дьюи предложил различать изучаемое в контексте логического целого от изучаемого в контексте психологического. В обращении к родителям своих учеников он выразил основную цель своей школы. Дж. Дьюи хотел путем проб, «делания», а не только обсуждения и теоретизации попытаться определить, «какое содержание и каков объем подаваемого ребенку действительно необходимого материала, касающегося знаний об окружающем его мире, о силах, действующих в этом мире, его историче-

¹ John Dewey to Alice Chipman. Dewey and Children, August 25–26, 1894, John Dewey's Papers.

² Dewey J. The Psychological Aspect of the School Curriculum // Educational Review. 1897. 13 (April). P. 353–369.

³ Harris W. T. Report of Subcommittee on the Correlation of Subjects in Elementary Education // Report of the Committee of Fifteen on Elementary Education. N. Y., 1896. P. 40–49.

ском и социальном росте...» Кроме того, он хотел «...создать ребенку возможность выразить себя в разнообразии художественных форм»¹.

Открытая Дьюи университетская элементарная школа в Чикаго, насчитывавшая всего 16 детей в возрасте около 12 лет и двух учителей, стала к началу XX в. местной сенсацией. Той же осенью школа вновь открылась уже на новом месте – в ней было 32 ученика в возрасте от 6 до 12 лет и три учителя. Учитель истории и литературы К. Митчел была выпускницей Чикагской Нормальной школы и преподавала в ней некоторое время. К. Кэмп – преподаватель предмета «Наука» – окончила Мичиганский университет и была специалистом в области учебного плана по науке в Праттском институте. Другие учителя помогали в обучении плотничьему делу, работе с деревом, вели музыкальные занятия и физкультуру. Причем они преподавали не в ортодоксальной манере, а применяли методы обучения, характерные для прогрессивного воспитания, или «новой школы». Дети обучались в ходе выполнения различных задач проблемного толка. Дж. Дьюи намеревался подражать естественным образцам учения, типичным для домашнего окружения, но в обстановке школы. Школа не была ограничена школьным зданием. Дети часто покидали школьную площадку для того, чтобы позаниматься в университетском спортзале или отправлялись на экскурсии в музеи, в парки, в сельскую местность, представляющую интерес с точки зрения природы и географии, или знакомились с отраслями производства в городе. В обращении к членам Педагогического клуба 31 октября 1896 г. Дьюи обозначил свою школу как «педагогический эксперимент». Все посетители школы отмечали, что, встречая их, реформатор все время сетовал на то, что школе необходимо совершенно другое оборудование, приводил в пример химические и другие лаборатории, лаборатории медицинской школы университета Джона Хопкинса. Дж. Дьюи хотел претворить в жизнь предложение Гербарта о создании обстановки, в которой станет возможным проверить философские гипотезы относительно учения, поведения и социализации.

К 1902 г. школа выросла до 140 учеников и имела 23 педагога и 10 студентов – выпускников, работающих в качестве ассистентов. К этому моменту школа становится уже международной сенсацией. Она вошла в историю под названием «Школа Дьюи». Приезжавшие посмотреть на нее педагоги из разных стран удивлялись, что можно «не тратить свое время на удержание естественных порывов и импульсов детей, заставляя их делать то, что им не хочется делать», а организовывать их в ходе интересной, конкретной и значимой для них деятельности, не пытаясь путем последних сил удерживать «кишащий муравейник». В работе «Ребенок и учебный план» (1902) Дьюи писал, размышляя о роли учебных предметов в своей школе: «Нам предстоит обнаружить, что же за-

¹ Dewey J. *The School and Society*. Chicago, 1900. P. 118.

ключено в сфере актуального опыта ребенка (или же набора элементов опыта, которые легко достижимы), что можно обозначить как географическое. Вопрос не в том, *как* преподавать географию ребенку, но прежде всего надо задаться вопросом, а *что* для ребенка значит география». Для Дьюи каждый предмет имел ценность, если он способствовал «росту» ученика, позволял ученикам реализовывать свои возможности, выразить себя.

В архиве Чикагского университета имеется «музыкальная коробочка» (music box) ученицы И. Тафт – дочери Тафта – коллеги Дьюи, являвшегося сотрудником факультета философии, педагогики и психологии, ставшего вице-президентом университета в период между 1923 и 1925 г. В таких музыкальных копилках ученики школы Дьюи собирали музыкальные работы – дети сочиняли стихи и писали к ним музыку. В копилке И. Тафт имеется песенка, сочиненная девочкой для Хэлоуина осенью 1902 г., а также «Песенка про то, как Робин Гуд спас Маленького Джона» (1902). Здесь же мы находим «Пионерскую песню» (1904)¹.

Школа Дьюи стала философской лабораторией, в то время как Халл-Хаус – социологической лабораторией. Дьюи хотел «...разработать в конкретной форме, а не в голове или на бумаге «теорию единства знания»². В официальном названии школы – «Лабораторная школа», которое было дано ей Э. Янг, отвечавшей за блок обучения в школе Дьюи, а потом ставшей суперинтендантшей всей Чикагской школьной системы, очень точно учтено намерение Дьюи. Многие технические приемы обучения Дж. Дьюи позаимствовал у Ф. Паркера, но именно благодаря своей жене и Э. Янг ему удалось оказать на мировое педагогическое сообщество такое огромное влияние, так как именно они ответственно и с энтузиазмом внедряли его идеи в практику Лабораторной школы. Динамичная экспериментальная социальная атмосфера Чикаго, а также интеграция усилий университетских преподавателей, учителей школы, родителей, Дж. Аддамс – организатора поселения Халл-Хаус, членов Ассоциации изучения ребенка во главе с директором Нормальной школы Ф. Паркером принесли много положительных результатов.

Появление новой школы повлекло за собой необходимость подготовить педагога нового типа, способного быть тонким психологом и организатором различного вида активностей ученика, свободного от догматического мышления и обученного рефлексии. Дж. Дьюи не хотел делать из своей школы институт по подготовке учителей. Рядом с Чикаго находилась известная школа полковника Ф. Паркера (*the Cook County Normal School*), где Дьюи читал расширенный университетский курс по психологии в рамках разработанной Паркером программы по подготовке учителя

¹ The Herbert Mead's Papers. Box 8, folder 8. A Music Box of Irene Tufts (Dewey School) 1902–1904, Special Collections Research Center. The University of Chicago Library.

² Dewey J. The Theory of the Chicago Experiment (1936) // The Late Works. 1929–1953. Carbondale 1990. Vol. 11. P. 204.

лей, основанной на практико-ориентированном подходе, включавшем даже полевую практику. В замыслы Дьюи не входило делать из своей школы психологическую лабораторию, ставить эксперимент в области содержания образования, тестирования интеллекта. Он разрабатывал теорию единства знания и дела. Поэтому образование в его школе основывалось на идее о том, что знание является побочным продуктом деятельности. Именно этим объясняется интерес Дьюи к проектной деятельности в школе, но его подход всегда направлялся на соединение логики учителя с психологией учеников. То, что изучалось, должно было быть полезным, значимость была встроена в саму систему. Школа должна была стать активной жизнедеятельностью в настоящем, а не только подготовкой к будущей взрослой жизни.

Наиболее яркими исследователями школы Дьюи стали ее бывшие педагоги – К. Мэхью и Э. Эдвардс. Ими написана книга «Школа Дьюи», где раскрывается история его экспериментальной площадки¹. В книге приведена хроника всех достижений школы, вплоть до 1904 г. Благодаря усилиям этих энтузиастов, глубоко заинтересованных делами своего экспериментального учреждения, многим исследователям наследия Дьюи удалось вынести четкое представление об истории школы как при Дьюи, так и после его ухода в 1904 г. и отъезда в Педагогический колледж Колумбийского университета в Нью-Йорке. В книге представлена история школы до 1936 г. В фундаментальной работе американской исследовательницы Л. Тэннер «Лабораторная школа Дьюи: уроки для будущего» (1997) поставлен вопрос: «Чему можно научиться у Дьюи и его экспериментального коллектива в решении все тех же вечных проблем, над которыми и сегодня педагоги ломают голову?»² Эта работа выполнена на волне открытия педагогики Дьюи заново. Анализируя архив школы Дьюи, поражаешься тому, насколько актуальными остаются проблемы, обсуждавшиеся Дьюи и его коллегами. Создание школы как сообщества исследователей, важность регулярной педагогической рефлексии, роль интеграции, проектной работы и др. – вот лишь некоторые из них. Школа Дьюи явилась «пионером» в движении чикагских лабораторных школ, которые «стали не только началом прогрессивного движения в образовании, но и руководствовались главным тезисом всей философии Дьюи – подконтрольность любых аргументов относительно мира опыту этого мира, проверка на практике любых идей перед их принятием или отвержением, в том числе и образовательных методик»³.

В документе под названием «План организации университетской начальной школы» Дьюи изложил суть своей проблемы и цели школы. Счи-

¹ *Mayhew K., Edwards A.* The Dewey School, the Laboratory School of the University of Chicago, 1896–1903 // Introduction by John Dewey. N. Y., L., 1936.

² *Laurel N.* Dewey's Laboratory school. Lessons for Today. N. Y.; L., 1997.

³ *Павлова Л. Е.* Исследование как кредо жизни и философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека / Дж. Дьюи: [пер. с англ.]. М.: Республика, 2003. С. 458.

тая важнейшей задачей образования «координацию психологических и социальных факторов», ученый требовал создавать условия для того, чтобы ребенок мог «выразить себя», однако таким образом, чтобы реализовать общественные цели. В разделе «Социологические принципы» Дьюи отмечал, что школа – учреждение, в котором ребенок в течение определенного времени должен жить, становясь членом общинной жизни, ощущая себя участником, а также вносящим свой вклад в общее дело¹. В разделе «Психологические принципы» Дьюи отмечал, что ребенок является действующим и склонным к самовыражению существом. Он считал, что знание и чувство связаны действием, активность ребенка нельзя считать чисто психической или же чисто физической, она включает в себя мысленные образы, представления посредством движения. Более того, для Дьюи ребенок, как существо социальное, соответственно и выражен социально. Язык, например, – будь то речь, письмо или чтение – не является главным образом выражением мысли, а предстает как социальное общение – коммуникация. Дж. Дьюи требовал, чтобы школа воплощала в себе подлинную жизнь общины и концентрировала внимание на отдельном ребенке, давала ему возможность выразить свои способности, привычки и соответствовала его нуждам.

Первые два года функционирования школы Дьюи убедили его в необходимости подвергать проверке педагогические идеи. Он пришел к выводу о необходимости привлечения квалифицированных специалистов для преподавания различных предметов, а также к целесообразности группировки разновозрастных детей. Дж. Дьюи считал, что если общение происходит среди детей разных возрастов, оно лишь выигрывает: старшие дети учатся нести ответственность за младших. Выступая перед родителями, он пояснял: «Различными способами мы стремимся сохранить дух семьи в школе и не хотим развивать чувство изолированности классов и групп». Дети всех возрастов в школе Дьюи посещали вокальные ансамбли, всем группам сообщались успехи учеников из других групп. Половину недельной нагрузки дети старших групп отводили на помощь младшим детям, особенно в конструировании предметов наглядности. Конечно, на практике не все принципы удалось реализовать в полной мере. К 1898 г. в Лабораторной школе было 11 групп детей в возрасте от 4 до 15 лет. Группы были пронумерованы. В группу 1 вошли дети в возрасте 4 лет, а в группу 7 – дети 10 лет. Первоначальная идея не сработала. Однако именно в эти годы появилось четкое представление о связи двух измерений в содержании образования, а также в разработке учебного плана, хотя он предстал большей абстракцией, чем пытался его представить сам Дьюи. Учителя в школе Дьюи старались отталкиваться от знакомого по пути к неизвест-

¹ *Dewey J. Plan of Organization of the University Primary School / Special Collections Research Center The University of Chicago Library. University President's Papers. Box 30 Folder 23.*

ному, детское воображение использовалось как источник. Дети пускали в ход свое воображение в самые обычные моменты жизни. Они мечтали в своих представлениях о мамах и папах, бабушках и друзьях, о лодках и двигателях, о романтической жизни на ферме и на ранчо, о побережье морей и океанов, о горах и, наконец, о таких профессиях, как профессия учителя. В логике критики ряда экстремистских взглядов педагогов по организации школьной жизни Дьюи уже к 1900 г. узнал на практике в своей школе много нового об интересах ребенка. В серии, состоящей из девяти монографий о деятельности Лабораторной школы, Дьюи отразил свои представления об интересах ребенка. Он признавал, что детям присущи все виды интереса – хорошие и плохие, временные и постоянные. Виды деятельности, осваиваемые детьми, касались отношений человека к миру, в котором он живет. Они были связаны с пищей, которую он добывает, одеждой, жилищем, которое он строит для себя. Они проявлялись и в более высоких духовных устремлениях учащихся. В ходе занятий дети учились абстрагироваться. Так, например, изучая фермерское дело, шестилетние дети просто изображали, что делают люди и как они ухаживают за другими обитателями фермы. Дети семи лет уже рассматривали аспект фермерской жизни с точки зрения исторической значимости фермы в развитии человеческого общества, делался упор на эффективности фермерского хозяйства в современной социальной жизни. Они изучали орудия и изобретения, связанные с фермерским хозяйством, как это изобретение помогало справляться с природными силами, не поддающимися управлению со стороны человека в ранние эпохи.

При изучении географии, пока учащиеся группы 2 лишь вскользь говорили о физических характеристиках земли в контексте моделей проживания (их собственный опыт жизни на холмах, равнинах, в лесах), дети из группы 3 изучали поверхность Земли в плане соответствия их местонахождения виду занятий людей. Дети в своем воображении путешествовали в поисках наилучшего места. В то же время на своих картах из глины и песка они все время добавляли новые земли, пока, наконец, им не была предьявлена имеющаяся картина части поверхности Земли, на которой в различных очертаниях горы, возвышенности, долины рек и морей связывались друг с другом и видами человеческой деятельности.

Изучение архивных материалов позволяет утверждать, что учебный план экспериментальной школы Дьюи содержал два измерения: различные виды деятельности (со стороны ребенка) и логически организованные единицы предметного содержания, такие как химия, физика, биология, математика, история, иностранный язык, литература, музыка, физкультура (со стороны учителя). Это опровергает утверждение о том, что Дьюи полностью отошел от предметного принципа и сосредоточился на программе, состоящей целиком из проектов. Анализ учебного плана школы Дьюи и записей учителей подтвердил мысль о том, что учебный план школы Дьюи не следует считать синонимичным проектам.

В своей школе Дж. Дьюи уделял огромное внимание занятиям ручным трудом, имеющим непосредственное отношение к повседневной жизни учащихся: работа в мастерских – слесарное дело и обработка дерева; кулинария и работа с тканью (шитье и прядение). В этих занятиях принимали участие все: как девочки, так и мальчики. С помощью вопросов учителя и его предложений ученики как бы заново изобретали простейшие орудия для прядения шерсти; эксперимент и открытия продолжались до тех пор, пока ученик не осознавал принцип работы современного ткацкого станка. На протяжении всего периода учебы дети изучали в достаточном объеме материал по искусству, науке и истории.

В экспериментальной школе Дьюи дети изучали три этапа развития промышленности, оценивали вклад механических приспособлений в обработку сырья и превращение его в одежду. Изучая фабричное производство, они сравнивали простейшие машины с более сложными, исследовали механику и физику, делали математические расчеты. Дети развивали идеи, которые впоследствии применялись в изучении экономики, и она становилась понятной для учеников. Они разбирались в химических процессах, сами готовили сырье, изучали крашение и учились отпаривать ткани. Так, по отзывам учительницы по текстилю А. Хармер, детям страшно нравились все эти виды деятельности. Она приводит пример с изготовлением одеял, которые семилетние девочки мастерили дома по собственным образцам. По мнению ребенка, как отмечала учительница, процесс представлял для него прежде всего как изготовление вещей с помощью плетения и т. д.; он как бы был занят деланием того, что было созвучным его чувству, восприятию, воображению, суждению, и ручному умению, становился включенным в деятельность, представляющую для него интерес.

В ходе «педагогического эксперимента» Дж. Дьюи подтвердил ряд своих предварительных предположений, например, что касается стадий развития ребенка. Он обозначил три из них: первая – от 4 до 8 – характеризуется моторной активностью и требует прямой связи между идеей и действием. Предметное содержание на этой ступени не должно выстраиваться в виде уроков, а осваиваться в ходе различного рода конструктивных активностей. На второй стадии – от 8 до 11–12 лет, когда пытливый ум ребенка ищет ответ на многие вопросы, стремится объяснить многие факты и идеи, деятельность ученика должна становиться скорее исследовательской, чем ориентированной чисто на конечный продукт деятельности. Ребенок начинает тянуться к книгам в поисках интеллектуальной пищи. Именно изучение различных профессий и научных изобретений человека заставляет, по мнению Дьюи, использовать чтение, письмо и математику. Ученый обосновывал положение о том, что на третьей стадии ребенок уже готов выполнять задачи средней школы. К 13 годам, как он считал, ребенок уже может специализироваться с целью реализа-

ции своих технических и интеллектуальных возможностей как в определенных научных областях, так и в искусстве. Однако, как признавался сам Дьюи, создание учебного плана, выходящего на два измерения – логическое и психологическое – стало очень сложным делом. Правда, как считает Л. Тэннер, ученый скромно недооценил вклад своей экспериментальной школы в решение столь важной для педагогической науки проблемы. Это было столь же плохо, сколь если бы он переоценил этот вклад. Как считал Дьюи, поскольку учебный план, содержащий два измерения, всегда находится в процессе делания, выступает как нечто открытое, он никогда не может предстать как нечто окончательно завершенное. Неслучайно исследователь приходит к выводу о том, что Дьюи удалось сконструировать учебный план очень высокого качества и усматривает недооценку Дьюи значения своей экспериментальной школы. Изучение записей учителей школы Дьюи, фотографий его классной комнаты, снимков, отражающих виды занятий учеников, анализ многочисленных работ студентов позволяют согласиться с высокой оценкой вклада Дьюи в решение проблемы содержания образования, которая присутствует в работе Л. Тэннер.

В работе Дж. Дьюи «Школа как социальный центр» (1902) явно чувствуется реакция ученого на сетлемент Дж. Аддамс. В ней Дьюи предпринял попытку осмысления усовершенствования своей экспериментальной школы и писал о Халл-Хаусе как о модели новой школы, к которой следует стремиться. Ученый защищал идею о том, что задачей школы должна стать подготовка индивида, хорошо приспособленного к динамически изменяющемуся окружению. Школа, по мнению Дьюи, должна помочь растущей личности в интерпретации интеллектуального и социального смысла деятельности, в которую он вовлечен, скомпенсировав потерю авторитета, навязанного извне. Дж. Дьюи был противником «запихивания» ребенку фактов и истин, а также подчеркивал, что вера в эффективность лишь интеллектуального обучения уже утрачена. Он отмечал, что основным мотивом в организации Музея труда при Халл-Хаусе было стремление его организаторов дать представление молодому поколению о трудовых умениях, искусстве и историческом смысле промышленных навыков старшего поколения – способов прядения, ткачества, обработки металла, уже ушедших из арсенала промышленной системы США. «Ребенок, – писал Дьюи, – смог оценить ему дотоле неизвестные прекрасные стороны своего отца или матери, в отношении которых у него уже наметилось некоторое отторжение. Пробудилась некая связь между историей и прошлой слабой нации, что помогло укрепить и развить связь семейную»¹. В этой работе уже начинают оформляться основные идеи Дьюи: идея практиче-

¹ Dewey J. The School as a Social Center. Proceedings of the National Education Association, 1902. P. 375.

ской интерсубъектности, которая заняла прочное место в его философии образования, категория «опыт», теория коммуникативного действия, идеи демократии и «роста». Звучит призыв к сотрудничеству, кооперации, обозначается необходимость осуществления непрерывного образования: «Школа должна обеспечить средства для объединения людей, их идей и верований с тем, чтобы уменьшить сопротивление друг другу и нестабильность, а также обеспечить глубокую симпатию и понимание»¹. Именно Халл-Хаус помог Дьюю осмыслить идею новой модели школы как социального центра. Он пишет: «Я ограничиваю себя теорией школы как социального центра... но в то же время я не чувствую, что философский аспект данного вопроса является более неотложным и значимым. На самом деле необходимо и важно сделать школу социальным центром; а это дело практики, а не теории»². В то время, когда школы стали доступными для простых людей, старая идея школы уже не соответствовала требованиям времени. Школа должна была, по мнению Дьюи, «сделать гражданина... отличным избирателем и законодателем». А значит, школа должна была обучать ребенка Конституции США, объяснять, как работает государственная машина, учить тому, что поможет ему стать гражданином. Осознание этого обстоятельства выражалось в требовании более тщательного и всестороннего обучения гражданским правам и обязанностям.

Дж. Дьюи отмечает четыре потребности и четыре возможности, имеющие прямое отношение к идее школы как социального центра. Во-первых, значительно возросшие контакты людей разных национальностей, рас и классов, быстрое распространение идей и новостей посредством книг журналов и газет. Америка стала местом встречи всех народов и языков сего мира. Многие опасности проистекают из неожиданных перемещений людей из привычного окружения (физического, промышленного, интеллектуального), к которому они приспособились; огромная нестабильность может сопровождать эти неожиданные скопления неоднородных масс людей. С другой стороны, эти обстоятельства создают новые возможности и новые преимущества. В том числе публичные библиотеки с их доступностью для всех классов, а также популярные ассамблеи и организации по устройству популярных лекций и т. п. Никакая образовательная система не может считаться полной до тех пор, пока она не адаптирует к себе разнообразные пути, в которых может быть обеспечено дружеское и интеллектуальное общение; и не обеспечит их систематически. Это нужно не только для того, чтобы нейтрализовать возникающие опасности, но и чтобы превратить их в позитивные факторы, поднимающие уровень жизни в целом. В одном лишь административном районе Чикаго жители говорили на 40 различных языках. Стало общеизвестным

¹ Цит. по: 100 Years at Hull-House / edited by Mary Lynn, McCree Bryan and Alen F. Davis. Indiana University Press, 1990. P. 107.

² Ibid. С. 104.

фактом, что самые крупные ирландские, германские и богемские города находились в Америке. Способность средней бесплатной школы ассимилировать различные расы к американским институтам посредством образования, предоставляемого молодому поколению, без сомнения, – один из наиболее замечательных экзаменов на жизнестойкость. Дети иммигрантов слишком быстро не американизировались, а денационализировались. Они теряли положительные устоявшиеся ценности своих собственных традиций, свою национальную музыку, искусство и литературу. И в то же время они не были полностью посвящены в традиции новой страны. Поэтому они оказывались в положении между этими двумя пластами культуры. Они даже учились презирать одежду, поведение, привычки, язык и верования своих родителей. Одним из главных мотивов в организации Музея труда в Халл-Хаусе было показать молодому поколению мастерство, искусство и историческое значение трудовых навыков старшего поколения – способов прядения, ткачества, обработки металла и др., утраченных в этой стране, поскольку им не было места в имеющейся промышленной системе.

Во-вторых, на фоне усиливавшегося общения, взаимодействия между людьми со всеми вытекающими опасностями и возможностями, появилось ослабление социальной дисциплины и контроля. Влияние авторитета родителей на поведение детей уменьшилось. Семейные связи, как между супругами, так и по отношению к детям, утратили свою прочность и неприкосновенность. Ослабло влияние церкви. Факторы, прежде способствовавшие исправлению нравов человечества, поддержанию порядочности, уважительности и правильности жизни, перестали быть эффективными. Дж. Дьюи призывал общество не оставаться в роли пассивного наблюдателя, а искать новые средства взамен старых. Причем он считал недостаточным ограничиваться лишь работой с детьми. Как бы сильно они не нуждались в дисциплинирующем воздействии все расширяющего свои границы образования, взрослые нуждаются в этом тоже. Общество должно найти дополнительные методы, уместные в школьной работе.

В-третьих, преподавание одних лишь теоретических, научных основ становится менее значимым, чем в прежние времена. В то же время обучение тому, что поможет в каждодневных занятиях, в обычной жизни, оказывается более востребованным, чем когда-либо прежде. Изучение физики, немецкого, знакомство с китайской историей придавало человеку изысканный внешний лоск, но было более или менее бесполезным с точки зрения повседневной жизни. Полезно это было для сравнительно маленькой, избранной группы людей в обществе: для врачей, юристов, священников.

В-четвертых, потребность и возможность продления непрерывного образования. Так, указывал Дж. Дьюи, совершенно очевидно, что врач или юрист должен продолжать образование всю свою жизнь, если он хочет быть успешным в своей профессии. Но есть гораздо большее число

профессий, сфер деятельности, являющихся отсталыми, непрогрессивными, где перемены происходят постепенно и нескоро, поэтому, подготовившись к такой деятельности однажды, человек оказывается готовым к ней всегда.

Каким образом школа как социальный центр может выполнять эти разные задачи? Во-первых, как считал Дьюи, путем смешения людей друг с другом; создавая благоприятные условия, которые обеспечат их знакомство с лучшими сторонами личности каждого. Дж. Дьюи хотел видеть школу, каждую народную школу, выполняющей такого же рода работу, которая производилась в сегменте. Работа такого учреждения, как Халл-Хаус, состояла главным образом не в том, чтобы давать интеллектуальное образование, но в том, чтобы быть социальным центром, стимулирующим обновление общества. Дж. Дьюи считал, что концепция школы как социального центра целиком и полностью вышла из недр демократического движения. Повсюду Дьюи видел знаки растущего понимания того, что общество должно предоставлять каждому своему члену самые полные возможности для развития. И это следовало рассматривать не как благотворительность, а как справедливость – даже больше, чем справедливость – как необходимую фазу в развитии жизни. Люди будут долго спорить по поводу социализма с точки зрения его отношения к материальному миру, рассматривая его как способ распределения материальных благ, но социализм, в отношении которого не стоит спорить, – это социализм в интеллектуальной и духовной сферах – указывал педагог. Расширить сферу влияния и полноту распределения на интеллектуальные и духовные ресурсы общества – в этом заключается главный смысл общества. Поскольку существовавший прежде тип образования полностью не отвечает изменившимся условиям, в обществе ощущим недостаток и потребность в том, чтобы школа становилась социальным центром. Школа как социальный центр означает активное и организованное поощрение социализма в нематериальной сфере: в искусстве, науке и других видах социального общения.

Таким образом, можно утверждать, что многие ключевые положения философии образования Дьюи были сформулированы под влиянием его деятельности в рамках Халл-Хауса и позднее воплотились в его практическом опыте в Лабораторной школе при Чикагском университете, где он отработывал свои теоретические положения.

Сегодня в мире произошли огромные изменения в сфере образования, однако многие положения Дьюи и Аддамс, направленные на реализацию идеи интеграции, сохраняют свою актуальность. Даже если согласиться с тем, что некоторые «педагогические карты» Дьюи немного устарели, все же и сегодня с его компасом можно отправиться в открытое море. Идеи Аддамс о социальной значимости школы, ее попытки интегрировать различные аспекты художественной культуры в образовательной программе

ее заведения привлекают внимание многих современных социальных педагогов. В наше время, когда наметился настоящий диалог ученых-компаративистов разных стран, когда источники базы исследователей не ограничиваются национальными границами, представляется возможным научно продвигаться вперед на пути кросс-культурного диалога. Практика истории образования учит, что априорное неприятие «чужого» опыта, желание изолироваться от внешнего мира, от зарубежного опыта может нести за собой отрицательные последствия. Разумная же взаимосвязь и взаимопроникновение различных национальных культур может, напротив, способствовать прогрессу человечества в планетарном масштабе.

Глава 13

«ВИННЕТКА-ПЛАН»: ТЕРРИТОРИЯ ПРОГРЕССИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ РОССИЙСКИХ УЧЕНЫХ

Конец XIX – начало XX века – период бурного и разностороннего развития педагогики и образования. Непрерывный поиск новых подходов, направленных на решение проблем организации школьного дела в странах Западной Европы и США, происходил в ситуации социально-экономических потрясений (европейские революции и войны, Гражданская война в США и др.). А. Н. Джуринский утверждает, что «школа развивалась при поступательном движении экономики, интенсивном росте промышленности, и поэтому создание новой системы образования стало исторически неизбежным»¹.

В первой половине XX в. в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы: педагогический традиционализм – продолжение прежней педагогической мысли – и новое воспитание, или реформаторская педагогика, возникшая и развивавшаяся в ходе «пересмотра традиционных педагогических установок в сторону обогащения содержания и активизации учебного процесса»². В педагогической практике наступил новый период, когда индивидуальность ребенка все более стала выходить на первый план. Инициатива, самостоятельность, чувство ответственности, способность к индивидуальной работе и продуктивной совместной деятельности – важнейшие проблемы, которые были поставлены перед школой временем и обществом.

Оригинальную педагогическую систему, где «ребенок учится у самой жизни», создал выдающийся представитель реформаторской педагогики первой половины XX столетия Карлтон Уолси Уошберн (1889–1968)³. К. Уошберн, опираясь на идеи американцев Ф. Паркера, Дж. Дьюи и У. Килпатрика, используя опыт европейцев О. Декроли, М. Монтессори, Р. Кузине и других, следуя в логике движения «новых школ» А. Ферьера, разработал, теоретически обосновал и внедрил в практику начальных школ г. Виннетка (пригород Чикаго) новую модель образования, названную Виннетка-план.

Образование всегда было важным для сообщества Виннетки. «В духе идей Берка, Паркера и Дьюи жители Виннетки стремились обеспечить своим детям возможно лучшее образование. Муштра им претила, они хотели идти в ногу со временем»⁴. История о созданной системе, которая

¹ Джуринский А. Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов. М.: ВЛАДОС, 2000. С. 106.

² Там же. С. 150.

³ В ряде изданий – Уошборн.

⁴ Грэм П. А. Америка за школьной партой: как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации / пер. с англ. С. Карпа. М.: ИД ВШЭ, 2011. С. 76.

стала широко известна и получила признание в мировой практике образования, объективно заслуживает должного внимания. Это история о том, как местное сообщество, руководители сферы образования, администрация школ, учителя и родители сплоченной командой направляли свои усилия на создание таких условий в начальных школах Виннетки, которые способствовали развитию индивидуальности каждого ребенка, их самореализации, с расчетом на то, что эти дети в будущем смогут внести свой вклад в благосостояние и прогресс местного сообщества и общества в целом.

К. Уошберн выдвинул идею предельной индивидуализации учебного процесса, когда каждый учащийся занимается по индивидуальному плану, и подготовил так называемые рабочие материалы, которые публиковались и раздавались ученикам для самостоятельной работы. К. Уошберн использовал и коллективные формы занятий (игры, диспуты, театральные постановки, музыкальные занятия, подготовка проектов, организация самоуправления в школе и т. п.), преследовавшие не только учебные, но и воспитательные цели.

В течение 24 лет, пока Уошберн занимал должность суперинтенданта, в школах Виннетки проводились масштабные и значимые исследования по организации индивидуального обучения, использованию метода проектов, групповой работы, результаты которых стали известны в широких образовательных кругах. Школы регулярно посещали представители педагогической общественности из многих стран, и у педагогов была редкая возможность обсудить все многообразие учебных проблем в различных культурных практиках.

Период с 1918 до середины 1930-х годов – время поисков и свободы в отечественном образовании. В это время педагогика, наука и практика, подчеркнуто обращалась к западному опыту, заимствовала и творчески перерабатывала применительно к специфическим условиям советского государства разработки педагогов преимущественно дьюистской ориентации. Дж. Дьюи стал «властителем дум» советских педагогов, создававших в 1920-е годы на основе его идей модель единой трудовой школы. В 1927–1931 гг. возрос интерес и к работам К. Уошберна: советские издания публикуют на русском языке несколько статей и книгу реформатора «Новые школы Западной Европы»¹.

Специально для сборника «Труды Второго Московского университета. Часть педагогическая» (1929, № 1) была написана статья «Общественные школы Виннетки». К. Уошберн делится опытом с советскими коллегами, представляя подробное описание организации учебно-воспитательного процесса в школах города. В частности, указывалось, что для усвоения знаний и формирования определенных навыков в школах была создана

¹ Уошборн К. Новые школы Западной Европы / пер. Е. Дьяковой и Е. Порецкой. М.: Посредник, 1928.

техника, позволяющая каждому ребенку постигать науки с различной, свойственной именно ему быстротой. Техника представляет собой постановку специфичных целей с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка; подготовку материалов таким образом, чтобы они были «самообразовывающимися и самоисправляющимися»¹; составление тестов в различных формах (практические и настоящие). При решении практических тестов ребенок может сам оценить, готов ли он к переходу к настоящему тесту. Творческая работа предполагает попытку пробудить в ребенке инициативу, выявить его оригинальность, то, чем он отличается от других. К. Уошберн подчеркивает, что школы Виннетки – школы-лаборатории, где при постоянной экспериментальной деятельности основополагающими оставались следующие положения: «каждый ребенок имеет право усваивать те знания и навыки, которые ему будут нужнее впоследствии, когда он войдет в жизнь; каждый ребенок имеет право жить счастливо и быть вполне ребенком; прогресс человечества зависит от того, чтобы каждая индивидуальность доходила до своего полного развития; благополучие человеческого общества требует развития жизненного общественного сознания в каждой личности»².

Годом позднее в Советской России в сборнике «Новые системы образовательной работы в школах Европы и Северной Америки» (1930, вып. 2) были опубликованы еще три статьи К. Уошберна. Первая статья – «Виннетка» – не являлась новой в русской печати. Это краткое изложение работы Уошберна «Общественные школы Виннетки» (о ней говорилось выше). Для нас интересным представляется мнение автора о собственной системе: «Удачно или нет, но, быть может, школы в “прекрасной стране” – в Виннетке – попытаются быть местами, где дети имеют свободу творить, свободу выявлять себя как дети и где в то же время они научным путем подготавливаются к участию в окружающей их жизни»³.

Следующая статья – «Программа индивидуализации». Она представляет собой руководство для специалистов, заинтересованных «в реорганизации своих школ на индивидуальной основе»⁴.

К. Уошберн приходит к заключению, что «общая программа индивидуализации работы в школах должна состоять из следующих шагов:

1. Выбор одного или нескольких учителей, которые, по-видимому, могут успешно выполнить этот опыт. Обеспечить их полную заинтересованность и сотрудничество.

¹ Уошберн К. Новые школы Западной Европы. С. 161.

² Уошберн К. Общественные школы Виннетки // Труды Второго Московского университета. Часть педагогическая. 1929. № 1. С. 162–163.

³ Уошберн К. Виннетка // Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / под ред. С. В. Иванова, Н. Н. Иорданского. М.: Работник просвещения, 1930. С. 114.

⁴ Уошберн К. Программа индивидуализации // Там же. С. 128.

2. Решить, какой предмет или предметы должны быть индивидуализированы сначала, выбирая те, которые легко поставить на индивидуальную основу.

3. Определить точный объем знания и навыков, которыми нужно овладеть по индивидуальному предмету. Изложить это в терминах конечных целей достижений.

4. Приготовить или выбрать полные диагностические тесты, охватывающие все эти конечные цели достижений.

5. Выбрать учебники, приготовленные для индивидуального обучения, или приготовить руководящие листы, содержащие точные определения того, какую часть текста ребенок должен изучить, дополнительные практические упражнения, листы с ответами для самопроверки всех упражнений.

6. Приготовить простую систему протокола, чтобы учитывать индивидуальный прогресс детей.

7. Позволить каждому ребенку идти вперед по руководящим листам или учебникам индивидуального обучения с той быстротой, с какой он способен, тестируя каждую единицу работы, как только он выполнил ее. Никогда не позволять ему (за исключением случаев умственной или физической отсталости) переходить к следующей единице работы, пока он не овладел предыдущей.

8. Покинуть все отчеты о выученном в индивидуализированных предметах, заменяя их занятиями под наблюдением и объективными тестами.

9. Использовать сэкономленное время для ежедневных групповых и творческих активностей.

10. Держать родителей в тесном контакте с наиболее важными моментами работы, после того как она стала совершившимся фактом.

Следуя примерно такой программе, можно приспособить школу к разнообразным нуждам детей»¹.

В статье «Как выбрать подходящее чтение для каждого ребенка» К. Уошберн предлагает решение проблемы выбора «нужного чтения», считая чтение самым важным предметом в учебном плане элементарной школы, подчеркивая, что значение данного школьного курса очевидно, так как без него невозможно освоение никакого другого учебного материала. Он выделяет несколько шагов, составляющих метод чтения, который не только прививает у детей любовь к чтению, но и помогает им достигать высоких результатов при обучении чтению. В обобщенном виде данные шаги можно представить следующим образом: 1) необходимо определить уровень чтения каждого ребенка по определенному тесту; 2) нужно заставлять детей читать много книг, соответствующих вырабо-

¹ Уошберн К. Программа индивидуализации // Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки. С. 144–145.

танному ими умению чтения; 3) регулярно пополнять фонд классной библиотеки; 4) заставлять ребенка читать вслух не всему классу, а только учителю; 5) проверять понимание прочитанного посредством тестов, письменных отчетов или устных ответов в классе; 6) повышать индивидуальный успех по чтению за счет количества прочитанных книг и за счет положительных результатов тестирования по проверке чтения.

Анализ работ К. Уошберна, отражающих педагогические реалии 1920-х годов, показывает тот вектор развития школьного образования, который выражал устремления реформаторской педагогики наступившего XX в. Попытки поставить ребенка в центр педагогического процесса, поддержать его естественную внутреннюю активность, опереться на его самостоятельность, обеспечить индивидуализацию обучения, создать условия для свободной совместной деятельности детей – вот лишь некоторые черты реформаторской педагогики, наглядно проявившиеся при реализации «Виннетка-плана».

В 1927 г. журнал «На путях к новой школе» публикует работу Е. Гуро «Школы города Виннетка» (№ 5–6). Статья носит скорее информативно-описательный характер, но в ней присутствуют элементы сравнения системы Виннетка-план с Дальтон-планом (Е. Паркхерст). Необходимость перехода к индивидуальному обучению, точнее говоря, к самообучению, Уошберн в своем отчете 1926 г.¹ мотивирует, как и Е. Паркхерст, интересами самых талантливых детей, совершенно даром теряющих время и здоровье («медленное убиение даровитости») на усвоение техники, которую они могли бы преодолеть в гораздо более короткий срок, и в еще большей мере – интересами слабых и отстающих. Таким образом, введение самообучения являлось основной задачей Уошберна. Но в то же время вся общественно окрашенная активная атмосфера Виннетки не давала, по его словам, школьным занятиям замкнуться в кабинеты и лаборатории и выдвигала на первый план групповую общественную работу школьников.

Отсюда и получилось своеобразное сочетание – «система Виннетки», при которой необходимость усвоения технических навыков и формальных знаний обуславливается в значительной мере нуждами творческих коллективных заданий. И в чисто технических проектах ремесленного характера, и в проектах общественных педагоги Виннетки старались поставить дело так, чтобы ребенок с очевидностью почувствовал необходимость тех или иных навыков и знаний. «Таким образом, – писала Е. Гуро по поводу подхода К. Уошберна, – центр тяжести переносится с приобретения знаний на приложение и использование их и с индивидуальной работы на коллективную»².

В 1928 г. в свет вышла книга профессора Е. Г. Кагарова «Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке», которая по ут-

¹ См.: *Waschburn C. W.* A Survey of the Winnetka public schools. 1926.

² *Гуро Е.* Школы города Виннетка // На путях к новой школе. 1927. № 5–6. С. 150.

верждению автора, «ставит себе целью обрисовать на ряде примеров, хотя бы отрывочных, современное педагогическое движение в различных странах Европы и Америки»¹. Третья глава «Организация и методы школьной работы» знакомит читателей в том числе и с моделью индивидуализированного обучения «Виннетка-план». Итак, что же нужно разуметь под школой, в которой обучение индивидуализировано? «Это – школа, в которой каждый учащийся работает самостоятельно и для себя, и в которой он ясно осознает цели, к которым стремится. Достигнув одной цели или вехи (goal), он переходит к следующей. Выполнив все задания своей ступени по тому или иному предмету, он переходит к следующей ступени, не ожидая, пока остальные ученики догонят его и пока он завершит работу во всех предметах той ступени, на которой находится»².

Е. Г. Кагаров обращает внимание на то, что с целью точно установить, какие общие знания будут необходимы учащимся в их дальнейшей жизни, в опытных школах Виннетки «использованы были как результаты научных исследований в области психотехники, так и специально предпринятые наблюдения»³. Он считает, что «одной из наиболее выгодных сторон индивидуального труда в Виннетка-плане служит то, что каждая отдельная ступень имеет ценность сама по себе; поэтому школьные работники могут использовать ее при любой системе обучения. Первая из этих ступеней заключается в том, что фиксируются определенные цели занятий или конститутивные единицы работы. Это вытекает естественно из стремления к точному определению мер или порций дидактического материала. Вторая ступень, так же точно вытекающая из этого стремления, – изготовление тестов, служащих для точного контролирования каждой единицы учебного материала и позволяющих распознавать затруднения, встречающиеся в работе. Третий этап – подготовка самого материала, дающего детям возможность поправлять самих себя при помощи тестов и пополнять обнаруженные пробелы»⁴.

Оценивая «Виннетка-план», профессор Кагаров приходит к выводу, что он «с точки зрения советской педагогики не вызывает особых сомнений. Виннетка-план, уделяя больше внимания коллективной работе, чем Дальтон-план, является для нас более приемлемым, нежели последний. Техника индивидуального обучения в Виннетке-плане разработана гораздо лучше, так как вносит, благодаря самообучению, самопроверке, приемам объективного измерения и систематическому контролю со стороны преподавателя, элементы научной организации труда»⁵. Но в бочке меда

¹ Кагаров Е. Г. Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке. 2-е изд. М.: Работник просвещения, 1928.

² Там же. С. 195.

³ Там же. С. 191.

⁴ Там же. С. 198–199.

⁵ Там же. С. 199.

Е. Г. Кагаров находит ложку дегтя – обе половины школьной работы по Виннетка-плану (индивидуальное обучение и групповые занятия) не спаяны в единое органическое целое.

В № 9 за 1931 г. общественно-политического, литературно-художественного и научно-педагогического ежемесячного журнала «Народный учитель» представлена статья З. Кудницкой «Виннетка-план» (по личным впечатлениям и материалам). Автор освещает наиболее значимые вопросы, раскрывающие суть эксперимента К. Уошберна, который подчеркивал особое значение «философии» Виннетка-плана. Данная «философия» представляет собой набор концептуально-теоретических положений, определяющих пути, методы, средства, содержание, формы организации образовательного пространства и всей деятельности современной школы Виннетки. По мысли Уошберна, школы должны быть организованы как единая педагогическая лаборатория.

Основными положениями «философии» Виннетка-плана, согласно З. Кудницкой, являются следующие: 1) каждый ребенок имеет право жить свободно, в естественных условиях, как свойственно ребенку; 2) каждый ребенок имеет право на овладение в известной мере мастерски теми знаниями и навыками, которые ему пригодятся, когда он станет взрослым; 3) человеческий прогресс зависит от наивозможного полного развития способностей и удовлетворения интересов каждого ребенка; 4) основная педагогическая задача заключается в развитии и воспитании у каждого ребенка глубокого общественного сознания¹. З. Кудницкая обозначает важность знакомства советского педагога и педолога с опытом Виннетки, но подчеркивает необходимость критического подхода к осмыслению данного эксперимента «на основе марксистско-ленинской методологии»².

Она сопоставляет школу Виннетки с теми марксистско-ленинскими методологическими установками, на которых базировалась отечественная политехнизировавшаяся школа, и делает выводы:

1. «Винетка-план является показателем, как перестраивается и работает та американская школа, в которой учатся исключительно дети буржуазии»³.

2. Методика индивидуального обучения разрушает классную традиционную систему. Нет планирования ребенком своей работы, все идет от педагога.

3. Общественно-политическое воспитание, получившее выражение в групповой творческой деятельности, оторвано от работы по навыкам и не связано с окружающей жизнью.

Но, несмотря на идеологическую канву, З. Кудницкая отмечает «целый ряд... вопросов, с которыми встречается и советский педагог: 1) уничто-

¹ Кудницкая З. Виннетка-план // Народный учитель. 1931. № 9. С. 118.

² Там же. С. 117.

³ Там же. С. 116.

жено второгодничество; 2) уничтожено спрашивание уроков; 3) уничтожено задание уроков на дом; 4) ведется систематическая работа по переподготовке педагогов для школ Виннетки; 5) ведется работа по привлечению родителей к участию в жизни школы; 6) ведется большая научно-исследовательская работа силами рядовых работников под руководством Уошберна над новыми программами и принципами их составления с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей; ведется работа по созданию учебника и детской книги на основе изучения ребенка и его интересов»¹.

В 1930-е годы происходит поворот от реформаторской школы к традиционной модели авторитарной школы. Правящему режиму «новая школа» стала не нужна. В условиях советского тоталитаризма возобладали тенденции, направленные на унификацию общественной жизни, воспроизводство «человека-винтика», преданного коммунистическому режиму исполнителя. Такая тенденция была крайне антигуманна. Угасает интерес к педагогической практике западных специалистов. Наступает длительный период забвения. Лишь со второй половины 1980-х годов в нашей стране вновь возродился интерес к деятельности зарубежных педагогов-реформаторов.

Впервые на постсоветском пространстве о педагогических изысканиях К. Уошберна появилась оригинальная статья М. В. Богуславского, которая была опубликована в еженедельной газете «Педагогический калейдоскоп» в 1997 г. (№ 12 (168) от 24–30 марта) под заголовком «Прекрасная страна Кэрльтона Уошберна». М. В. Богуславский писал о том, что изначально Виннетка-план, система индивидуализированного обучения, задумывался как школа-комплекс, состоящая из детского сада, начальной и средней школы. К. Уошберн был противником традиционной системы обучения и воспитания, которая, по его мнению, убивала способности у одаренных детей, обрекала отстающих на постоянное, бессмысленное повторение пройденного, что в итоге приводило к их отсеву из школы. Вместо классно-урочной системы он предложил индивидуализированную систему самостоятельного овладения знаниями. М. В. Богуславский обращает внимание на то, что в школах Виннетки каждый ученик при максимальной индивидуализации овладевал базовым компонентом образования. Акцент делался на индивидуальную работу, самообучение и его коррекцию. В этом автор статьи видит суть системы Виннетки. В заключение М. В. Богуславский акцентирует внимание на том, что на Виннетка-плане лежит печать менталитета американского общества, но вместе с тем многие педагогические принципы «Прекрасной страны» носят общечеловеческий характер.

Многие идеи реформаторской педагогики сейчас переживают второе рождение, хотя эта преемственность далеко не всегда правильно осмыс-

¹ Кудницкая З. Виннетка-план // Народный учитель. 1931. № 9. С. 117.

ливается, а отдельные практические поиски и решения реформы школы конца прошлого и начала нынешнего столетия недостаточно критически переносятся в условия современности. Но опыт прошлого мог бы быть полезным инструментом в условиях активного поиска путей усовершенствования деятельности современной школы.

В этой связи привлекает внимание работа Е. Ю. Рогачевой «Педагогические проекты Карлтона Уолси Уошберна», опубликованная в 2010 г. в первом томе монографии «Постижение педагогической культуры человечества». Особенностью этого текста является содержательная наполненность фактами из биографии Уошберна, его деятельности в качестве суперинтенданта школ Виннетки и описание международной миссии Уошберна, а именно его пребывание в Италии в должности руководителя Комитета союзных сил (эта его работа впервые освещена в российских публикациях).

Е. Ю. Рогачева пишет: «Все 24 года работы Уошберна в Виннетке зарождалась и развивалась образовательная система, разрабатывались учебники для самостоятельной работы, диагностические тесты, появилась философия индивидуализированного обучения. Демократия, единство целей, работа в группах и взаимное уважение оказались очень эффективными. Все самые смелые педагогические идеи проверялись на детях. Использовался также европейский и американский опыт для того, чтобы найти научные ответы на возникающие проблемы. Группа энтузиастов во главе с Уошберном пыталась стимулировать каждого ребенка, помочь ему максимально раскрыть личный и общественный потенциал для индивидуального роста каждого»¹.

Е. Ю. Рогачева отмечает, что в 1940 г. Уошберн изложил основные принципы своей педагогической концепции в книге «Живая философия образования» (*A Living Philosophy of Education*). Она обращает внимание на то, что в этой книге он рассматривает весь процесс образования с четырех сторон. Во-первых, Уошберн пишет, что ребенок – личность, имеющая такие же базовые потребности, как и все другие личности. Это потребность быть здоровым и счастливым или, другими словами, потребность в физическом, умственном и эмоциональном здоровье. Во-вторых, он рассматривает ребенка как индивидуума, уникальное создание, отличающееся от всех других, с его потребностью к самовыражению, потребностью к выполнению своей собственной, характерной только для него модели развития в труде, игре, мыслях. В-третьих, согласно Уошберну, ребенок является частью многогранного общества, которое зависит от

¹ Рогачева Е. Ю. Педагогические проекты Карлтона Уолси Уошберна // Постижение педагогической культуры человечества: монография. В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / под ред. Г. Б. Корнетова; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2010. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 33). С. 170–171.

взаимного общения. Для того чтобы играть свою определенную роль в этом обществе, человек должен в совершенстве владеть навыками чтения, письма и арифметики, знать основные положения истории, географии и точных наук и, для удобства и признания, уметь достаточно грамотно писать и знать грамматику. И, в-четвертых, Уошберн видит органичное единство общества и необходимость помочь каждому индивидууму реализовать это единство и действовать в свете этой реализации. С этой стороны, по его мнению, раскрывается многое в характере человека и все – в его гражданской позиции и социальной ответственности¹.

Впоследствии свой богатейший опыт Уошберн реализовывал и в международной деятельности. Под руководством американских ученых Италия подверглась «перевоспитанию» в качестве одного из союзников Германии. К. Уошберн принял активное участие в «дефашизации» итальянских школ и разработке для них учебных материалов. В начале своей деятельности Уошберн отвечал за ревизию учебных планов и материалов, а с сентября 1944 г. занял пост руководителя Комитета Союзных сил, он принимал активное участие в написании новых школьных учебников совместно с командой учителей начальных и средних школ города Палермо. «Новые “учебные инструменты” были созданы уже к сентябрю 1943 г., а с помощью усилий Ватикана, обеспечившего бумагу и принтеры, более чем миллион школьных учебников были выпущены и запущены в оборот»². В учебном плане 1945 г. (*Programma Nazionale*) наряду с уроками религии часто употреблялись такие понятия, как «человеческая солидарность», «община», «участие», «социальное воспитание». Даже 4-летний курс обучения в педагогическом колледже, задачей которого была подготовка учителей начальной школы, подвергся реформам Уошберна. В учебный план были включены курсы психологии и научной педагогики, которые чередовались с практикой, новыми интерактивными занятиями по дидактике. Будущих учителей знакомили с идеями таких выдающихся педагогов, как Л. Н. Толстой, Г. Кершенштейнер, О. Декроли, А. Ферьер, Дж. Дьюи и У. Килпатрик и скаутским движением. Двенадцать учителей были направлены К. Уошберном в Женеву в Институт Жан-Жака Руссо для прохождения курсов по психологии под руководством Ж. Пиаже. К. Уошберн выступил также инициатором создания в Италии бойскаутской организации.

Являясь типично американской системой, базирующейся на таких принципах, как индивидуализм, практицизм, инициативность, организованность, стремление не терять ни минуты, Виннетка-план вызвал огромный интерес у педагогической общественности того времени и получил международное признание теоретиков и практиков образования.

¹ См.: Washburne C. W. A Living Philosophy of Education. The John Day Company. N. Y., 1940. P. 19–20.

² Рогачева Е. Ю. Педагогические проекты Карлтона Уолси Уошберна // Постижение педагогической культуры человечества. Т. 1. С. 180.

Философия образования К. Уошберна – «живая». Он утверждал, что методы образования должны меняться вместе с детьми, как меняется мир, в котором они живут. Деятельность Уошберна на посту суперинтенданта оставила неизгладимый отпечаток на организации школьного дела в Виннетке. Среди основных достижений его администрации – введение индивидуального плана обучения, способствующего развитию творческой деятельности детей, самостоятельному изучению и исследованию; создание школьной типографии, где печатались учебные пособия и тесты с заданиями, отдела исследований в области образования, центра профориентации, детского сада для двух- и трехлетних детей; основание педагогического колледжа (1932–1954). К. Уошберн создал ряд механизмов для обеспечения необходимых изменений и долгосрочной передачи инновационной практики в школах Виннетки.

Прогрессивное образование – это своеобразная философия данного местечка, увлечение, страсть. Сегодня сообщество Виннетки старается сохранить и увековечить традиции и обычаи, которые были основой этого района. Прогрессивное образование рассматривается им как путешествие. И это путешествие продолжается.

Очень бережно и с огромной любовью в школах Виннетки сохраняют богатое наследие Карлтона Уошберна. В целом, им написано 214 статей и 26 книг. Эта ценная коллекция документов – существенный вклад Уошберна в развитие системы Виннетка-плана и мировую практику образования. Виннетка стала венцом карьеры Карлтона Уошберна. Двадцать четыре года он был успешным школьным администратором. В 1969 г. была открыта пятая школа Виннетки и названа в честь выдающегося суперинтенданта Карлтона Уошберна (*Carleton Washburne School*).

Деятельность К. Уошберна в исследованиях российских ученых представлена фрагментарно и не знакома широкому кругу педагогической общественности так, например, как наследие Дж. Дьюи или У. Х. Килпатрика. Но все чаще отечественные историки педагогики, ученые, специалисты в области образования в своих исследованиях обращаются к творчеству Уошберна, его практике по реализации образовательного проекта «Виннетка-план». Педагогическое наследие К. Уошберна находит достойное место в работах, учебно-методических пособиях, статьях таких авторов, как Б. М. Бим-Бад, М. В. Кларин, Л. Н. Гончаров, Г. Б. Корнетов, А. Н. Джуринский, М. В. Богуславский, Е. Ю. Рогачева и др., что подчеркивает актуальность оригинальных идей американского реформатора для понимания и поиска путей решения острых проблем теории и практики современного образования. И нам остается только надеяться, что в ближайшем будущем отечественная педагогическая наука обогатится новым знанием о природе уникального явления «Виннетка-план» и его создателе Карлтоном Уошберне.

Глава 14

УЧИТЕЛЬСТВО ДОРЕВОЛЮЦИОННОГО ПЕТЕРБУРГА (XVIII – начало XX века)

Одной из базовых традиций российского школьного образования всегда являлась значимость деятельности педагога, от личных качеств и профессионализма которого зависит успех всей системы. История отечественной педагогической мысли показывает примеры различных идеалов педагога: высоко религиозного и нравственного аскета-книжника в древнерусский период; ученого как потенциального педагога без специальной педагогической подготовки в эпоху Просвещения. Государственный идеал школьного педагога в XIX в. представлял выпускник университета – педагог-предметник, постигающий методику и отношения с детьми в практике, лояльный правительству пример добропорядочности. Общественный идеал этого же периода требовал от педагога не только подготовки по предмету, но и знания педагогической теории, не простого преподавания, а просвещения народа, наличия и способности передать детям свою гражданскую позицию.

Эти сложившиеся в дореволюционной отечественной образовательной истории идеалы педагога нельзя рассматривать только как последовательно сменяющие друг друга. Они исторически «накладывались», суммировались, образуя долговременное ценностное единство, не разрушаемое сменами политических режимов и образовательными реформами. Ценности высокой духовности и нравственного примера, гражданского служения народу и стране, принадлежности к общественной элите как осознание ответственности и долга на ниве просвещения, вера в возможности научного осмысления действительности – все это составляет неотъемлемое ядро базовых ценностей педагогической профессии в России. Но это одновременно всего лишь идеал, воплотить который были способны далеко не все педагоги. И педагогическая практика, жизнь в этой профессии вносила очень существенные коррективы в реально осуществляемую педагогическую деятельность.

Поэтому раскрывать традиции петербургского учительства можно как через «должное» (идеал), так и через историко-социальное «сущее» (реальность), рассматривая в продолжительном временном интервале социально-культурные условия, в которых жила и трудилась основная масса обычных петербургских педагогов. Остановимся более подробно на втором аспекте темы.

С появлением Петербурга должно было последовать и основание в нем первых школ, которые, конечно, еще не представляли целостную систему городского образования в современном понимании. Можно утверждать о существовании уже к 1709 г. в Петербурге по крайней мере одной школы,

ставшей впоследствии знаменитой Петершуле. К 1725 г. в городе работал уже целый ряд профессиональных и общеобразовательных школ: школа адмирала Ф. М. Апраксина (1711–1712), Морская академия (1715), Русская школа, или Школа словесной науки, для мастеровых Адмиралтейства (1715), Медицинская школа (1716), Инженерная школа (1719), Артиллерийская школа (1721), школа на Пушечном дворе Литейной слободы (1721), школа Ф. Прокоповича на реке Карповке (1721), Словенская школа при Александро-Невской лавре – впоследствии Петербургская духовная семинария (1721) и Академическая гимназия при Университете и Академии наук (1725). Во второй четверти XVIII в. в Петербурге возникли кадетские корпуса – Сухопутный (1732), Морской (1755), Артиллерийский инженерный (1762), Пажеский (1757). Для этого периода в истории петербургской школы сразу стали характерны две тенденции: строительство светской по целям и учебному содержанию сети учебных заведений и ориентация на параллельное развитие элитного образования для дворян и массовой школы для разночинцев.

Несмотря на то, что все учебные заведения Петербурга в первой половине XVIII в. сталкивались с большими трудностями по привлечению учащихся, они продолжали свое существование. Следовательно, возникала потребность и в преподавателях. Поскольку тогда в России педагогического образования еще не существовало, то учителями становились люди, далекие от преподавательской деятельности. Новые учебные заведения возникли в новом городе, где не было старых школ, из которых можно было пригласить учителей, поэтому правительство вынуждено было приглашать учителей из Москвы и Европы (в основном из Германии). Иностранных педагогов приглашали для преподавания в петербургских кадетских корпусах, Академическом университете и Академической гимназии. В начальные учебные заведения города приглашались образованные люди самых разнообразных видов деятельности, но чаще всего офицеры. «Русские школы», как и другие начальные общеобразовательные школы, обеспечивались учителями из числа окончивших Морскую академию, отставных и действовавших (на зимний период) офицеров армии и флота: «На каждые 100 человек учащихся приглашать для обучения “славяно-русской грамоте” одного учителя из престарелых унтер-офицеров и рядовых, и для обучения арифметике, геометрии и тригонометрии определять учителей из престарелых штурманов и подштурманов по одному человеку в школе. Когда же комплект учащихся в школах увеличится до такой степени, что один учитель не сможет обучать, тогда в зимнее время определять из флотского комплекта из штурманов и подштурманов на время», – гласил еще петровский указ. Учителя начальных школ получали более низкое денежное жалование по сравнению с учителями других учебных заведений. Первыми учителями в цифирных школах были воспитанники петербургской школы адмирала Апраксина. Они не пользовались

какими-либо особыми служебными правами и получали самое ограниченное содержание. Правда, по окончании учения каждый ученик, получивший свидетельство о своих успехах в науках, платил в пользу учителя по одному рублю.

Еще одной категорией лиц, занимавшихся учительской деятельностью, в первой половине XVIII в. были частные учителя, обучавшие элементарным наукам. Чаще всего это были грамотные люди из мещан и церковников. Гувернерами и учителями в богатых семьях, а также хозяевами частных школ и пансионов были в основном иностранцы. Таким образом, контингент учителей формировался либо из государственных служащих, либо из образованных в разной степени частных лиц, был социально пестрым, учителя не имели специальной педагогической подготовки. Любый в необходимой степени образованный человек воспринимался как потенциальный педагог.

Во второй половине XVIII в., когда Петербург стал важнейшим центром дворянского образования страны, оформились два основных типа сословной дворянской привилегированной школы: кадетские корпуса и Смольный женский институт, давший начало закрытому женскому отечественному образованию. Преподавание в последнем было поручено учительницам и учителям, обучение первоначальной грамоте возложено на монахинь. Учителей-мужчин в Смольном первое время было очень мало, их приглашали только в том случае, если не находилось подходящих учительниц. Поиск учительниц в России был почти невозможен. Приходилось приглашать их из-за границы, для этого прибегали даже к помощи русских дипломатических представителей. Приглашение было сопряжено с большими затруднениями. Трудно было выбрать вполне соответствующих для педагогической деятельности лиц и доставить приглашенных в Петербург. Возникали препятствия со стороны иностранных властей. Число учительниц постоянно колебалось, одно время их было 12, в 1770 г. осталось только 9. К 1783 г. число учительниц значительно возросло. Они преподавали русский, французский, немецкий, историю, географию, рукоделие.

Но Екатерина II и И. И. Бецкой хотели, чтобы преподавание сосредоточилось в руках русских педагогов. Среди же учительниц в Смольном было больше иностранок, а первый русский учитель был назначен только в 1772 г. и несколько лет был единственным. Русские монахини не оправдали возложенных на них ожиданий, тяготились непривычными обязанностями, за единичными исключениями, выполняли их неумело, их число постепенно сокращалось, и со временем они были отстранены от участия в жизни Воспитательного общества. Для преподавания в Смольном институте вызывали лучших учеников из духовных семинарий, из Московской духовной академии, Московского университета, Академической гимназии.

Но самым важным результатом в развитии школьного образования в Петербурге во второй половине XVIII в. стали первые шаги в деле создания государственной школы для основной массы населения города. В 1777 г. в столице были основаны две начальные школы для детей обоего пола – Екатерининская и Александровская. Они содержались на доход, получаемый от издания журнала «Утренний свет» (издатель – Н. И. Новиков). В 1781 г. Екатерина II учредила в Петербурге государственное Исаакиевское народное училище. В том же году в столице открылось еще шесть таких же училищ – Владимирское, Вознесенское, Симеоновское, Андреевское, Введенское, Сампсониевское. К ним в 1782 г. прибавились Казанское и Благовещенское училища, таким образом, город к 1783 г. обладал 11 начальными школами. Затем было основано еще четыре такие школы. В них преподавали чтение, письмо, Закон Божий, арифметику, рисование, истории и географии обучали за особую плату. Учащимися этих народных училищ были преимущественно дети петербургских купцов, мещан, офицеров, чиновников, разночинцев. В Петербургском главном народном училище работали по штату шесть учителей: два – в высших классах; два – в низших классах; один учитель иностранных языков; один учитель рисования. Обучение в первых трех классах занимало по одному году в каждом. В четвертом классе учились два года. Старшие ученики имели возможность посещать лекции в Академии наук. Всего в 15 петербургских начальных училищах работали 27 учителей. Закону Божию, чтению и письму обучали священники тех церквей, при которых находились училища, арифметике чаще всего учили сержанты гвардейских полков столицы, для преподавания рисования нанимали специальных педагогов.

Первым петербургским педагогическим учебным заведением стала Учительская семинария, которая отделилась от Петербургского главного народного училища 22 сентября 1786 г. и готовила учителей для начальных училищ всей России. По сути, это было началом отечественной системы педагогического образования. Воспитанники семинарии находились на казенном содержании и жили под контролем директора в условиях интерната. Кроме предметов, преподававшихся в Главном народном училище, здесь было введено еще преподавание греческого языка. В Учительской семинарии действовали математический и исторический факультеты. Однако слушатели не ограничивались избранной специальностью, а были обязаны также пройти сокращенный курс другого факультета. Число воспитанников Учительской семинарии было непостоянным. Комиссия народных училищ то увеличивала, то уменьшала его, в зависимости от открывавшихся учительских вакансий. Выпуск первого курса в начале 1789 г. состоял из 64 воспитанников. Последний выпуск семинария сделала в 1801 г. В течение своего 15-летнего существования петербургская Учительская семинария подготовила 275 учителей, еще 150 человек были подготовлены до 1786 г. в Петербургском главном народном училище.

В столице существовали и частные пансионы. Содержателями их были в основном немцы и французы. Здесь большое внимание уделялось изучению шляхетских наук (геральдика, фехтование, танцы, манеры). Изучение латинского языка – языка науки, было отодвинуто на второй план, уступая место новым иностранным языкам. В Петербурге велик был процент обучавшихся детей иностранцев. Преподавание в частных пансионах велось либо на французском, либо на немецком языке, это же касалось и учебных книг. К 1800 г. в Петербурге работало около 30 иностранных частных пансионов. В них из примерно 500 учеников русских было только 56 человек (1/10 часть), а из 72 учителей русских было только 20 (1/3) человек. Очевидно, что петербургские частные иностранные пансионы выполняли образовательный заказ прежде всего для иностранных жителей столицы.

В 1783 г. знаменитая школа при кирхе Св. Петра (Петришуле) стала Главным немецким училищем России. Она контролировала содержателей всех иностранных пансионов России и всех немецких педагогов столицы, которые держали здесь экзамены, что вызывало порой враждебное отношение петербургской немецкой диаспоры к Петришуле как проводнику государственного контроля над частными немецкими школами.

Петербургские власти, недовольные большим количеством учителей-иностранцев, установили для них экзамены. Обнаружились неутешительные результаты. Многие из учителей не обладали даже необходимым набором элементарных знаний. К примеру, у учителей грамматики было обнаружено отсутствие представлений о простейших правилах. А многие учителя географии были не в состоянии показать на карте даже столицы крупнейших государств. «Добыть» хороших учителей было чрезвычайно трудно. Даже после возникновения Учительской семинарии проблема оставалась нерешенной.

Правительство не сразу осознало, что для улучшения качества преподавания необходим стимул, которым стало включение педагогической деятельности в государственную службу. Теперь учителя могли пользоваться всеми служебными правами Табели о рангах, получали жалование, назначенное по штату, производились в чины за отличие, могли выслужить себе дворянство через 12 лет педагогической деятельности. При этом учителя должны были служить 26–32 года и раньше не могли оставить своей службы без особого разрешения Комиссии народных училищ. Кроме чинов за усердную службу учителя изредка получали денежные награды, похвальные листы и позволение носить шпагу.

Но эти привилегии не содействовали серьезному улучшению материального положения петербургского учительства при учебной занятости в 18–24 часа в неделю. Учительское звание не пользовалось должным уважением со стороны общества, явно пренебрежительно относившегося к данной профессии. Поэтому часто места учителей занимали люди не-

способные, без всякой любви к своему делу, а нередко – люди предосудительного поведения.

В целом, развитие школьной сети Петербурга носило в XVIII в. скорее количественный, чем качественный характер. Важнейшей особенностью ее стал высокий удельный вес европейского образования в столице, что нельзя однозначно воспринимать только как положительное явление. Такое положение определялось столичным статусом Петербурга, куда стекались иностранцы, большой долей в населении города иностранных подданных, отсутствием четкого понимания качественного образования как такового.

Отсутствие единого государственного и общественного понимания значимости образования, постоянный недостаток квалифицированного преподавательского состава, слабое внимание к изучению русского языка, русской истории и географии, многопредметность, несовершенные методы преподавания и отсутствие специальной учебной литературы, особенно на русском языке, во многом определяли характер деятельности петербургской школы. Немногие из учебных заведений города могли похвастаться тем, что давали качественное образование.

Итак, XVIII век был для Петербурга и России необходимым этапом проб и ошибок в деле образования. Но именно здесь зародилось российское просвещение, именно здесь сформировалась первая по количественным параметрам, достижениям и значению для страны городская система школьного образования, представленная примерно 80 учебными заведениями разных видов и типов.

В XIX – начале XX в. отличительными чертами петербургской школы как городской системы образования стали:

- стремительный по темпам рост числа и видовое разнообразие петербургской школьной сети. К 1914 г. в Петербурге работало около 1200 учебных заведений, из которых 47 высших, 145 средних, 1033 начальных, представлявших самую большую в стране и разветвленную сеть из 31 вида мужских и женских средних и начальных школ государственной, общественной и частной принадлежности;

- преемственность и единство вырабатываемой в Петербурге традиции отношения к образованию как значимой социальной ценности для государства, общества, педагогов, учащихся, семей петербургских горожан;

- повышенное внимание к развитию столичной школы со стороны государства, более пристальный контроль здесь качества обучения и воспитания, подбора управленческих и педагогических кадров, развития прежде всего вузовского и гимназического образования;

- высочайший для России уровень развития в Петербурге различных форм общественно-педагогического движения: работа большого числа частных и этноконфессиональных школ, начальных училищ городского самоуправления, деятельность общественно-педагогических организаций

по развитию образования и педагогики, концентрация в городе сообщества выдающихся отечественных педагогов-лидеров, интеграция в столице достижений педагогической теории и образовательной практики;

- создание во многих учебных заведениях Петербурга особой школьной среды, формировавшей у учащихся ценностное отношение к образованию за счет чрезвычайно насыщенного учебного содержания, жесткого контроля его усвоения, воспитательного идеала, основанного на идеях гражданского служения государству и обществу, комплексном эффекте от деятельности высоко профессиональных педагогов и субкультуры товарищества учащихся;

- концентрация в Петербурге самого многочисленного в России педагогического сообщества (18 тыс. педагогов из примерно 200-тысячной городской интеллигенции при городском населении в 1,9 млн человек на 1910 г.). Их профессионализм (более 50% с высшим образованием) обеспечивал высокий уровень образовательного процесса в городской школе и определялся тремя факторами: 1) стимулированием педагогического труда со стороны государства и городского сообщества; 2) потенциалом города в предоставлении и усовершенствовании профессионального образования; 3) сочетанием жесткого контроля со стороны государства и возможности для педагогов участвовать в разнообразных формах петербургского общественно-педагогического движения.

Лиц свободных профессий в Петербурге было больше, чем в любом другом городе России. Их привлекали сюда многочисленные научные и культурные учреждения, педагогов столица притягивала множеством учебных заведений и семейств, приглашавших воспитателей и учителей на дом.

История педагогического образования в Петербурге в дореволюционный период включает два этапа. На первом (XVIII – первая половина XIX в.) этапе происходило ее зарождение в виде открытия соответствующих государственных учебных заведений (Учительская семинария Ф. И. Янковича, преобразованная в 1797 г. в Педагогический институт, который рассматривался как отделение будущего Петербургского университета (создан в 1819 г.) и действовавшего как Главный педагогический институт с 1828 по 1855 г.).

На втором этапе (вторая половина XIX – начало XX в.), петербургское педагогическое образование приобрело системный характер (с 1867 г. в городе работал Историко-филологический институт для подготовки преподавателей древних языков; в 1872 г. были открыты учительские институты и семинарии для городских и сельских школ России, в деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений с 1863 г. зародилась система повышения квалификации педагогических кадров, в 1899 г. из 160 профессиональных школ и курсов города 11 готовили к педагогической профессии).

Одним из наиболее развитых видов петербургской дореволюционной школы была казенная мужская гимназия, которая аккумулировала лучшие педагогические силы страны. Частым был перевод успешно проявивших себя в провинции педагогов в столицу, именно в Петербурге в гимназии привлекались преподаватели высшей школы. С 1871 г. в них появились классные наставники – преподаватели, совмещавшие ранее разделенную (классные надзиратели, классные воспитатели) преподавательскую и воспитательную работу. Для гимназических педагогов, в основном выпускников университета, был характерен высокий уровень подготовки по предмету. По сравнению с другими категориями российского учительства оклады гимназических преподавателей Петербурга были больше при относительно небольшой по числу уроков педагогической нагрузке (6–12 часов в неделю) и превышали у начинающего гимназического преподавателя зарплату квалифицированного рабочего того времени в 2,5–3 раза. Материально петербургских учителей стимулировало высокое пенсионное обеспечение (пенсия в полоклада за 12,5 и полный оклад за 25 лет педагогической работы). При этом требования к учителю гимназии были достаточно высоки: ему официально запрещалось совместительство, требовалась качественная подготовка к урокам, обязанность работать в гимназии того региона, где это было необходимо.

Петербургские женские вузы были более ориентированы на педагогическую специализацию, хотя традиционное педагогическое поприще привлекало далеко не всех. Кроме Петербургского женского педагогического института (1903) в городе работали Педагогическая академия Лиги образования (1906), Педагогические курсы общества экспериментальной педагогики, Педагогические курсы Фребелевского общества для содействия первоначальному воспитанию, Психоневрологический институт. Интересно, что 50% гимназисток хотели стать учительницами, только затем следовали другие профессии. Опрашиваемые девушки яростно отвергали меркантильные соображения хорошо оплачиваемой работы, многие желали учительствовать не «у балованных баричей», не в казенной, но именно в народной, крестьянской школе.

Особое положение среди петербургских педагогов занимали педагоги многочисленных частных школ города. Одной из отличительных черт 75 частных средних школ столицы из 104 действовавших в стране средних школ на 1899 г. было лучшее материальное и более свободное профессиональное положение их преподавателей.

Будучи городом молодежи, Петербург испытывал острейшую потребность в развитии начальной школы. Комиссия по народному образованию (КПН) Петербургской городской думы практически решила эту проблему в период 1877–1917 гг., создав в городе 305 начальных училищ и обеспечив начальным образованием до 80% городских детей школьного возраста. Большое значение имело введение в 1877 г. должности экспертов КНО

по учебной части, в обязанности которых входили отбор, контроль работы, методическая помощь учителям и консультирование КНО о необходимых улучшениях в городском образовании. Оклад эксперта составлял 2500 руб. в год, что позволяло КНО приглашать на эту должность авторитетных в городе и стране педагогов, у которых могли учиться остальные.

Важнейшим фактором успеха этой деятельности стало обеспечение городских начальных училищ педагогическими кадрами высокой квалификации. С 1877 г. КНО жестко отбирала кандидатов, допустив к преподаванию женщин, окончивших педагогические классы женских гимназий или институтов. Преимущественный прием учительниц обосновывался их естественной предрасположенностью к работе с детьми и тем, что незамужние и бездетные учительницы (обязательное условие приема на работу) будут более концентрироваться на своей деятельности. Поэтому на каждые 10 женщин среди педагогов петербургских городских училищ приходился только один мужчина, что было принципиально иным для казенных начальных и средних учебных заведений, в основном мужских по составу учителей.

От кандидатов требовались опыт преподавания, наличие публикаций, успешные пробные уроки. А ведь речь шла о преподавании всего лишь в начальной школе. Несмотря на это, число кандидатов продолжало расти, что давало КНО возможность далее повышать требования к будущим учителям. По правилам 1893 г. предпочтение отдавалось кандидатам с высшим или средним педагогическим образованием (97% учителей городских училищ Петербурга), прошедшим годичную стажировку с письменным отчетом по ней. С 1897 г. ограничивался возраст учителей (до 30 лет), требовались отменное физическое здоровье. Отказывали тем, кто до 35 лет пытался, но не получил места учителя, от работы в неудобном месте кандидат мог отказаться только один раз.

Эти ограничения оправдывались более высокими окладами педагогов петербургских городских училищ. Их учителя получали 900–1260 руб. (преподаватели государственных училищ – 620 руб. в год), что приближалось, а порой и превышало зарплату педагогов гимназий и реальных училищ. Но важным было и иное. Городское училище – небольшая, почти семейная школа, в которой учитель становился центром, положительным примером ученикам. Его нравственность, эрудиция, чувство долга здесь были особенно востребованы.

Большинство учителей петербургских городских училищ самостоятельно распределяли преподавание предметов так, чтобы к концу года пройти все необходимое для сдачи экзаменов. Педагогам было запрещено ставить учеников на колени, отправлять домой опоздавших, высылать провинившихся в коридор, оставлять после уроков, прикалывать к одежде на спине лист с обозначением проступка, что было достаточно распространено в петербургских гимназиях того времени.

Таким образом, петербургские городские училища сочетали социально-педагогическую мотивацию учащихся в получении образования с достаточно качественным составом педагогов и стремлением посредством деятельности экспертов опираться на лучшие педагогические достижения своего времени. Материальное стимулирование учителей в них сочеталось с возможностями профессиональной реализации в рамках передовой педагогической практики.

Петербургская дореволюционная школа уже не испытывала недостатка в педагогах и могла осуществлять отбор лучших претендентов из-за большого числа учебных заведений профессионального педагогического образования. Выпускник университета, становясь гимназическим учителем, сразу получал должность старшего преподавателя и значительный оклад, т. е. его социальный статус был высок. Петербургское учительство в 1854 г. дифференцировалось по месту своей работы на следующие группы: средняя школа (20,4%), начальная школа (19,8%), частные школы (30,5%), домашние учителя (17,6%), школьная администрация (11,7%). Столичное педагогическое сообщество быстро росло (в период 1829–1853 гг. обнаруживается 4-кратный его прирост, 20-кратное численное превосходство над провинцией). Возможно, что работа именно в столице составляла один из существенных мотивов и стимулов для педагогов города, учитывая, что дореволюционный педагог, как государственный служащий, мог быть направлен в провинцию администрацией и вынужден был это принимать, так как в противном случае терял все преимущества своей профессии (оклад, надбавки, пенсию).

Петербург был крупнейшим центром подготовки учительства для всей России, в особенности для системы среднего женского и начального народного образования. В городе быстро увеличивалось число педагогических учебных заведений (университет и историко-филологический институт, три учительских института, семь учительских семинарий, Высшие женские курсы, Женский педагогический институт Ведомства императрицы Марии (1903), Женская церковно-учительная школа, Мариинская учительская семинария принца А. П. Ольденбургского при Петербургском воспитательном доме, Педагогическая академия и Психоневрологический институт). При петербургских женских гимназиях и институтах благородных девиц организовывались педагогические классы, в которых продолжалось обучение около четверти гимназисток и институток.

Имела место жесткость государственных требований к лицам, получившим педагогическое образование. Например, выпускники Петербургского учительского института не платили за свое обучение. Если студент или не справлялся с педагогическими обязанностями, то лишался освобождения от воинской службы и уплаты подушной подати, а затраченные на его учебу государством деньги вычитали из получаемой им зарплаты, в аттестате об образовании делалась запись о долге.

Особенностью работы петербургского учительства были постоянные ревизии школ со стороны учебного начальства. Попечитель округа, инспектора разных типов учебных заведений, министерское начальство, находившееся в столице, видели в школах города сферу особенного внимания. Учебные заведения Петербурга часто посещали церковные иерее, сенаторы, члены Государственного совета, министры, генералитет, почетные попечители учебных заведений, педагоги из других учебных округов, которые приезжали в столицу в поиске нового. Наконец, школы города посещали император и члены его семьи. Средняя «посещаемость» ими основных средних школ города составляла 2–3 раза в год.

Существовала система материального и карьерного стимулирования педагогического труда (дифференцированная заработная плата, деньги за классное наставничество, дополнительные занятия, проверку тетрадей, квартирные, прогонные деньги, деньги на обзаведение при начале карьеры, пенсии, премии, награды, выслуга более высокого класса Табели о рангах). В середине XIX в. фондами таких стимулирующих надбавок на 80% выступало государственное финансирование и только на 20% – плата за учебу, взимаемая с родителей учащихся. При унифицированных требованиях и программах преподавания, штатном расписании петербургские педагоги получали в среднем на 50–100 руб. в год больше своих коллег в провинции, хотя и жизнь в столице была несколько дороже. По ходатайству гимназического начальства перед руководством округа на гимназию, независимо от предмета, за работу педагогов назначались один высший оклад (1500 руб. в год), один повышенный (1250 руб.), шесть средних (по 900 руб.), четыре минимальных (по 750 руб.). Совместители получали только минимальные оклады. Через пять лет работы в одном учебном заведении педагог мог претендовать на следующую ступень оклада. Из зарплат производились налоговые и пенсионные вычеты, причем до 1880 г. учительницы от них освобождались.

Была очень развита научно-исследовательская работа петербургских педагогов, для петербургской школы было характерно и большое число «пишущих» научные труды, учебники и даже стихи директоров учебных заведений.

Помимо материального и карьерного стимулирования петербургских учителей другой характерной чертой города была высокая степень развития в нем общественно-педагогического движения, разнообразных инициатив со стороны педагогов.

Возможность петербургским педагогам улучшать свое материальное положение предоставляли учительские ссудно-сберегательных кассы. Членами их могли стать педагоги, администрация, обслуживающий персонал учебного заведения (в том числе и совместители), вносящие членские взносы (не менее 3 руб. в год). Касса выдавала своим членам ссуды в размере их личного вклада и, сверх того, месячного оклада на срок не более 12 месяцев беспроцентно или под невысокий (0,5%) процент.

Другой общественно-педагогической организацией стало основанное 21 декабря 1892 г. Петербургское педагогическое общество вспомоществования педагогам. На 1893 г. в обществе состояли 1256 педагогов столицы из 8000. Было создано бюро трудоустройства педагогов, выдавались денежные пособия, проводились благотворительные вечера. Предполагалось оказание медицинской помощи, устройство детей педагогов на учебу, создание потребительской, ссудно-сберегательной, похоронной, пенсионной касс. Разрешена была организация обществом благотворительных чтений, лекций, увеселительных мероприятий, издательская деятельность.

Петербург выступал как общенациональный центр педагогической журналистики, наиболее полно представляя все ее направления и обеспечивая потребности педагогического сообщества страны в изданиях по разным проблемам. За исследуемый период в Петербурге издавалось 114 наименований педагогических журналов и газет из 237, вышедших в России. Эти издания также можно рассматривать как своеобразную форму повышения квалификации петербургских педагогов.

Среди научно-педагогических организаций Петербурга наиболее известны Петербургское педагогическое общество (1859), Педагогический музей Главного управления военно-учебных заведений Военного министерства (1864), Петербургское общество классической филологии и педагогики (1874), Петербургское Фребелевское общество (1871), Лига образования и ее Педагогическая академия (1906), Петербургское общество улучшения средней школы (1906), Петербургское общество содействия дошкольному воспитанию (1908), Петербургское общество экспериментальной педагогики (1909).

Первым научно-педагогическим центром дореволюционного Петербурга стал в XIX в. Главный педагогический институт – высшее педагогическое учебное заведение, приравненное к университету и реорганизованное в 1816 г. из Петербургского педагогического института, действовавшего с 1804 г. Целью его была подготовка преподавателей для средней и высшей школы России. Шестилетний срок обучения включал два года общего для всех студентов курса, трехгодичный курс по одному из трех отделений (философско-юридическому, физико-математическому и историко-словесному) и одногодичный педагогический курс. При институте с 1817 г. действовал и второй разряд, готовивший в течение четырех лет учителей для начальных училищ (с 1822 г. – Учительский институт при Петербургском университете). Число студентов института не превышало, как правило, 100 человек, в основном разночинцев. В 1832 г. в институте появилась первая в истории России кафедра педагогики, в деятельности которой приняли активное участие А. Г. Ободовский, П. С. Гурьев, Е. О. Гугель. В связи с переводом подготовки учителей на основанные при университетах педагогические курсы в 1859 г. Главный педагогический ин-

ститут прекратил свою работу. За этот период институт подготовил 682 педагога (43 – для высшей, 377 – для средней, 262 – для начальной школ страны). Среди выпускников института были Д. И. Менделеев, Н. А. и И. А. Вышнеградские, К. Д. Краевич, среди профессуры – филолог И. И. Срезневский, математик М. В. Остроградский, химик А. А. Воскресенский.

Другим важнейшим научно-педагогическим центром города являлся Петербургский университет. Открытый в 1819 г., он включал три факультета – историко-филологический, физико-математический и философско-юридический, затем к ним присоединился факультет восточных языков. К 1870 г. университет выпустил 2,3 тыс. студентов, половина которых стала работать в системе образования страны. Среди деятелей дореволюционного образования – выпускников университета – Е. Н. Андреев, В. И. Водовозов, Н. Х. Вессель, А. Я. Герд, В. Я. Евтушевский, Л. Н. Модзалевский, Ф. Ф. Ольденбург, В. П. Острогорский, Ф. Ф. Резенер, Д. Д. Семенов и др. При университете работал Петербургский историко-филологический институт с гимназией при нем, где шла подготовка преподавателей древних языков для средней школы, и Петербургский учительский институт, готовивший педагогов для городских начальных училищ страны. Сформировавшиеся в университете ко второй половине XIX в. научные школы способствовали высокому уровню предметной подготовки будущих педагогов. Петербургский университет выполнял три образовательные функции: научного обеспечения преподавания предметов в начальной и средней школах страны; подготовки педагогов для средней школы; социально-педагогического центра, в котором на протяжении почти 100 лет воспроизводились традиции российской интеллигенции.

Эстафету Главного педагогического института как научно-педагогического центра Петербурга подхватил основанный в 1864 г. первый в мире Педагогический музей Главного управления военно-учебных заведений Военного министерства (ГУВУЗ), к работе в котором были привлечены многие выдающиеся отечественные педагоги того времени: П. Н. Белоха, Н. Х. Вессель, А. Я. Герд, В. А. Евтушевский, А. Н. Острогорский, В. Г. Певцов, Д. Д. Семенов, К. К. Сент-Илер.

С 1865 г. душой Педагогического музея и его бессменным руководителем становится генерал Всеволод Порфирьевич Коховский (1835–1891). В 1866 г., когда Коховский открыл первую отечественную педагогическую выставку учебных пособий, музей развернул в своих мастерских их массовое производство. Достижение этой цели стало возможным после переезда музея в более просторные и специально переоборудованные помещения Соляного городка (1871). Структура музея включала общедоступные музыкальные классы, гигиенический кабинет и отдел школьной гигиены, комиссию по изучению состояния военных гимназий и училищ, математический и общепедагогический отделы, отделы русского и иностранных языков, научный отдел. В 1890 г. музей провел Первую Всерос-

сийскую выставку детских игрушек, игр и занятий. Здесь осуществлялись подготовка педагогов для военно-учебных заведений и работа учреждений в 1903 г. учительских курсов для педагогов общеобразовательной школы. Выходил «Педагогический сборник», выпускались учебники, научная и просветительская литература по различным отраслям знаний. Начали создаваться постоянные собрания преподавателей по предметам обучения. Педагогический музей участвовал в Политехнической выставке в Москве (1872), в международных педагогических выставках в Париже (1875, 1878), в Брюсселе (1876, 1880), в Венеции (1881), в Чикаго (1893), в Лондоне (1898), в Филадельфии (1900). Качественно новый этап в работе музея ознаменовали организованные им всероссийские педагогические съезды преподавателей: русского языка (1903), педагогической психологии (1906, 1909), экспериментальной педагогики (1910), математики (1911).

В целом, можно констатировать, что Педагогический музей ГУВУЗ стал центром, где родилась отечественная методическая служба и система повышения квалификации педагогов. В 1900–1904 гг. из Педагогического музея выделались Родительский кружок, Лаборатория экспериментальной педагогической психологии, Педагогическая академия, которые превратились в самостоятельные образовательные учреждения.

Другими научно-педагогическими центрами столицы второй половины XIX – начала XX в. были Петербургский комитет грамотности и Петербургское Фребелевское общество. Петербургский комитет грамотности при Вольном экономическом обществе, созданный в 1861 г., собирал статистические сведения, составлял каталоги и распространял просветительскую и учебную литературу, обсуждал проекты организации и расширения сети народных училищ разных типов. К концу XIX в. это общество приобрело всероссийский характер, а с 1896 г. было преобразовано в Петербургское общество грамотности.

Петербургское Фребелевское общество возникло в 1871 г. по инициативе Н. К. Задлер, Е. А. Вебер, И. И. Паульсона и К. А. Раухфуса для открытия в городе платных и бесплатных детских садов, площадок, летних колоний, педагогических курсов. В 1872 г. общество учредило платные одногодичные (впоследствии 2–3-годичные) курсы для лиц со средним образованием для подготовки к работе в дошкольных учреждениях, получавших после их окончания возможность работать в начальной и в младших классах средней школы. При обществе работала также основанная в 1895 г. школа для нянь, два детских сада, летний народный детский сад и летняя колония, организовывались детские праздники и экскурсии.

Среди профессиональных организаций петербургского учительства наиболее известен Всероссийский союз учителей и деятелей по народному образованию (1905). Созданный в апреле 1905 г., он призывал к политической демократизации и децентрализации системы образования. В его

требования входили всеобщее бесплатное обязательное начальное образование, общедоступность и равенство прав на образование с отменой всех сословных, национальных и религиозных ограничений и привилегий, отделение церкви от школы, совместное обучение, передача учреждений образования в руки местного самоуправления. К 1906 г. в состав Союза входило 16 тыс. учителей России, Союз принял участие во Всероссийской политической стачке, провел три съезда. Высшим его органом был съезд, избравший Центральное бюро, в которое входили В. П. Вахтеров, В. В. Водовозов, В. А. Герд, В. И. Чарнолуский, Н. П. Чехов.

Союз оказывал материальную и юридическую поддержку учительству (комиссия взаимопомощи); повышал квалификацию педагогов через их самообразование посредством создания библиотек, чтения лекций, организации кружков, подготовки каталогов книг (литературная комиссия); разрабатывал предложения по развитию отраслей системы образования, изменению учебных программ, созданию экспериментальных учебных заведений. В 1908 г. он прекратил свою деятельность под давлением властей, но она возобновилась в апреле 1917 г. на тех же основаниях. В 1918 г. за активное противодействие политике большевиков его деятельность была ими свернута.

Лига образования (1906–1917) была организована в Петербурге по инициативе распущенных правительством в 1895 г. комитетов грамотности (В. Я. Абрамов, И. А. Бодуэн де Куртенэ, И. Я. Герд, М. Н. Стоюнина, Г. А. Фальборк, В. И. Чарнолуский) для объединения усилий общественно-педагогических организаций страны. Провинциальным организациям предоставлялась широкая автономия, они имели собственные уставы, но перечисляли Лиге часть своих средств. Особенно сильными были столичные (петербургский и московский) отделы Лиги. Лига включала пять всероссийских обществ: школьного просвещения, содействия внешкольному просвещению, изящных искусств, университетское (проблемы педагогики высшей школы), образования и воспитания ненормальных детей (коррекционная педагогика). После первого съезда Лиги в 1908 г. она заняла оппозиционную правительству в образовательных вопросах позицию, пытаясь проводить свои проекты через Государственные думы, что привело в 1913 г. к изменению ее устава и свертыванию деятельности.

Стремительный рост потребности в образовании в условиях модернизации России на рубеже XIX–XX вв. повлек за собой необходимость соответствующего роста числа педагогов, что требовало создания принципиально нового высшего педагогического учебного заведения. Таким вузом стала Петербургская педагогическая академия – высшее учебное и научно-педагогическое учреждение, созданное в 1907 г. по инициативе Лиги образования на базе педологических курсов, действовавших с 1904 г. при Педагогическом музее ГУВУЗ. Создание Петербургской педагогической академии было связано с широко развернувшимся в начале XX в.

движением за высшее педагогическое образование. Академия имела целью готовить опытных и знающих экспертов по педагогическим вопросам.

Слушателями академии могли быть лица обоего пола, без различия национальностей и вероисповедания, имевшие высшее образование и опыт педагогической деятельности. На протяжении всех лет работы академии количество слушателей превышало количество обучающихся мужчин: в 1908/09 учебном году в 1,3 раза, в 1909/10 в 3,4 раза.

Курс академии был рассчитан на два года. Предметы делились на общие, дополнительные и специальные. Слушателям демонстрировались достижения научных экспериментов, они проводили реферативную и исследовательскую работу, посещали уроки известных преподавателей и сами давали пробные уроки, сопровождавшиеся их разбором.

Уже в первый год слушателям было предложено организовать группы по избранной специальности (педагогике, психологии, математики и физики, русского языка и словесности, естествознания, географии, истории, права, новых языков, начального образования). Группы получали консультации у преподавателей, обсуждали планы улучшения и приемы преподавания.

Большую активность слушатели академии проявили при организации ее экспериментальной школы. Экспериментальная школа при академии вела работу с родителями учащихся, выясняя условия их развития и воспитания в семье, предлагая родителям постоянно участвовать в проведении уроков и педсоветов. Преподаватели и слушатели издали серию трудов «Педагогическая академия в очерках и монографиях» для родителей и педагогов, основанную на принципах популярного изложения и строго научного характера материала. Прогрессивным было и введение слушателями совместного обучения мальчиков и девочек в этой школе. В 1910 г. состоялся первый выпуск – 58 слушателей. Академия давала возможность своим студентам для научной работы и педагогической практики. Для преподавания методики приглашались лучшие педагоги петербургских школ.

Еще одной формой постдипломного образования педагогов в дореволюционном Петербурге стала работа педагогических съездов. Больше всего педагогических съездов по различным проблемам образования прошло в Петербурге – 34 из 56 проводившихся до 1917 г. всероссийских съездов (для сравнения: в Москве – 14, в других городах – 8). Для сравнения: в Ленинграде было проведено только четыре из 139 всесоюзных педагогических съездов, совещаний и конференций. Зато региональные съезды по проблемам образования проводились в Петербурге значительно реже. В период 1900–1917 гг. в Петербурге прошло только 2 из 12 таких съездов: директоров средних учебных заведений Петербургского учебного округа (1912) и совещание директоров народных училищ Петрограда (1916).

Огромное значение для становления всех форм педагогического образования в дореволюционном Петербурге имела деятельность выдающихся педагогических деятелей России. Доминантными качествами, присущими большинству педагогических деятелей дореволюционного Петербурга, были:

- получение в этом городе образования, как правило, в таких крупнейших центрах, как Петербургский университет, Главный педагогический институт, Военно-медицинская академия;
- активная преподавательская деятельность в учебных заведениях столицы, представлявших центры педагогического новаторства;
- высочайшая степень участия в разных формах общественно-педагогического движения в столице;
- достаточно активное участие в деятельности органов государственного управления образованием;
- объединение большинства этих деятелей общей системой педагогических ценностей (примат реального образования над формально-логическим; гуманное отношение к ученику, всесловный демократизм школы, придание педагогической деятельности научно обоснованного характера, требование от педагога самоотвержения в работе).

Исследование особенностей петербургского учительства XVIII – начала XX в. позволяет сделать ряд выводов.

Первый вывод, касающийся профессиональной деятельности петербургского учительства, связан с лидерством дореволюционной столицы в развитии педагогического образования страны. В Петербурге появились учительская семинария (1786) и первый педагогический институт (1804), первые в стране высшие классы для подготовки учителей при Петербургском воспитательном доме (1822), первый специальный педагогический класс при Александровском женском училище (мещанское отделение Смольного института) (1845). Именно в Петербурге впервые на педагогов и содержателей частных учебных заведений стали накладываться взыскания и штрафы за применение к учащимся телесных наказаний. Здесь же впервые запрещалось преподавать без предъявления свидетельств о сдаче экзамена на право преподавания при университетах. Именно в Петербурге впервые после Наполеоновских войн государством были повышены оклады педагогам. В Петербурге начало свою деятельность первое в России Педагогическое общество (1869), были открыты первые в стране педагогические курсы для учителей при Петербургском учительском институте (1877). В 1876 г. в столице при Четвертой гимназии появилась первая ссудно-сберегательная учительская касса. Данный перечень можно продолжить.

Таким образом, именно в Петербурге зародилось отечественное педагогическое образование и система государственного контроля и стимулирования педагогической деятельности. При этом во всех нововведениях,

связанных с подготовкой и условиями работы учителей, Петербург выступал в качестве своеобразной экспериментальной площадки, на несколько лет опережая внедрение этих новшеств в масштабе остальной страны.

Второй вывод связан с тем, что петербургская школа востребовала постоянно растущее число педагогов, примерно в 10 и более раз большее, чем в губернских городах. Именно в Петербурге действовало наиболее многочисленное педагогическое сообщество страны, аккумулировавшее ее лучшие педагогические силы. Если в 1804 г. в столице работали 254 педагога, а в 1819 г. их число не превышало 248, то уже в 1824 г. оно возросло до 324, в 1829 г. – до 658, в 1853 – до 2504 человек и далее росло непрерывно, достигнув к 1910 г. 18 тыс. человек.

Третий вывод касается того, что столица предоставляла практически все возможные в дореволюционной России маршруты получения педагогического образования (университетского и высшего педагогического, педагогических классов и курсов при средних школах, в средних педагогических учебных заведениях, экстерната). Петербург представлял собой экспериментальную площадку для разрешения теоретического спора о необходимости систем университетского (для средней школы) или особого профессионально-педагогического образования (чаще для начальной школы). Сложная система петербургского педагогического образования была крупнейшей в стране и обеспечивала подготовленными на более высоком уровне педагогами не только школы города, но и России в целом.

Четвертый вывод заключается в том, что решающим фактором развития в Петербурге системы педагогического образования были широчайшие возможности профессионального совершенствования через различные формы развитого в Петербурге общественно-педагогического движения и социальная значимость статуса педагогической профессии среди городского сообщества. Именно сочетание этих двух факторов представляется главным историческим уроком, учет которого важен в подготовке современной реформы высшего и постдипломного педагогического образования.

Наконец, пятый вывод касается существования и особенностей развития научно-педагогических организаций дореволюционного Петербурга. В их историческом генезисе заметна преемственность деятельности, общероссийский характер, тенденция к интеграции усилий многочисленных общественно-педагогических организаций страны. Благодаря этому Петербург стал местом рождения первой кафедры педагогики и научно-педагогической школы учеников К. Д. Ушинского, педагогической психологии и экспериментальной педагогики, системы педагогического образования и повышения квалификации педагогов, методического сопровождения учебного процесса. Эффективное взаимодействие, отсутствие противоречий в этих центрах педагогической теории и практики, способность данных организаций давать мощный импульс педагогическому сообществу.

ву, который был способен преодолевать препятствия официального политического консерватизма и рутинерство в самой системе образования, представляется одним из важнейших факторов, определившим приоритетную роль дореволюционного Петербурга в становлении отечественного педагогического образования.

Глава 15

К. Д. УШИНСКИЙ О ТРУДЕ И ЕГО РОЛИ В РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Современная школа решает важнейшую задачу – подготовку всесторонне, гармонически развитой человеческой личности. В системе средств, воздействующих как фактор на развитие и формирование личности человека, большую роль играет труд. Изучение теории и практики трудового воспитания помогает рационально построить учебно-воспитательную работу в общеобразовательной школе на всех ступнях обучения детей. Среди педагогов прошлого нашей Родины особое место занимает создатель русской школы, педагог и психолог К. Д. Ушинский.

Великий педагог в своей деятельности, теории и практике большое внимание уделял труду и как фактору создания материальных ценностей обществом, и как необходимому условию развития и воспитания личности человека. Труд К. Д. Ушинский называл источником человеческого достоинства, нравственности и счастья. Безделье он называл матерью всех человеческих пороков. Без труда, по его мнению, даже семейное счастье невозможно. Педагог рассматривал трудовую деятельность как могущественную силу развития и формирования человеческой личности. Более того, он высказал мысль о взаимном влиянии человека и природы в процессе деятельности первого: «Труд, исходя от человека на природу, действует обратно на человека»¹. Если человек не занимается трудом, он не может развиваться как полноценная личность общества. Согласно К. Д. Ушинскому, без личного труда человек не может идти вперед, не может остановиться на одном месте, но должен идти назад.

Не потеряли своего значения и только в современной педагогике и школе нашли правильную оценку и использование мысли великого педагога о том, что не всякий труд имеет воспитывающую силу. Он указывал на положительное значение в развитии и формировании личности человека свободного труда, когда «человек сам принимается за него по осознанию его необходимости; труд же вынужденный, на пользу другому разрушает человеческую личность того, кто трудится, или, вернее сказать работает»².

К. Д. Ушинский, как и социал-утописты XIX в., стоял на позициях сочетания умственного и физического труда, выступал против чистого каллиграфического упражнения, ибо труд сам по себе не даст желательных результатов в воспитании человека. Он должен быть освещен разумом.

Физический труд без деятельности душевных способностей, подчеркивал К. Д. Ушинский, вредно действует на тело человека. Свободный

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. Т. 2. С. 337.

² Там же. С. 338–339.

труд он называл самой жизнью, потребностью человеческого организма, при этом подчеркивал, что тело, сердце и разум человека требуют труда, труда как физического, так и умственного, поскольку организм человека приспособлен не только к телесной, но и духовной жизни.

Познавательную деятельность в процессе учения он считал трудом. Этим и объясняется осуждение К. Д. Ушинским тех, кто смотрел на обучение детей как на игру, а также тех, кто в обучении видел лишь средство добывания денег и не видел в учебе труда. «Обучение есть и остается умственным трудом», – говорил он. «Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека»¹, – продолжает К. Д. Ушинский.

Детский труд, в том числе и умственный, великий педагог рассматривал как подготовку к жизни, к производственной деятельности. Чтобы подготовить человека к жизни, недостаточно дать ему образование и воспитание, научить добывать знания из книг, получать их от учителя, но и научить человека работать. Поскольку обучение является трудом, то оно сопряжено с преодолением определенных трудностей. К этому необходимо и готовить молодое поколение, как в школе, так и в семье. Раскрывая красоту труда, его необходимость в жизни человеческого общества, старшие обязаны говорить детям о возможных трудностях, учить преодолевать их в любой работе.

В статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» К. Д. Ушинский подчеркивал, что труд для человека является бременем, но бременем, без которого возможное соединение человеческого достоинства и счастья невозможно. Школа, семья, детские организации имеют своей задачей подготовить человека к тому, чтобы уметь нести это бремя, притом творчески, с удовольствием, без излишней усталости.

Как известно, К. Д. Ушинский строил педагогическую науку на основе антропологических данных, впервые в истории русской педагогики выдвигал как необходимое условие общественного воспитания чередование умственных и физических занятий человека. «Труд физический является не только приятным, но и полезным отдыхом после труда умственного»², – говорит он. Отдыхом К. Д. Ушинский называет смену деятельности человека. Отдыхать после умственного труда не значит ничего не делать, наоборот – это значит сменить деятельность, занятие. После более или менее длительного отдыха уставшего органа усталость проходит и силы восстанавливаются. После работы человеческий организм требует отдыха. Это чувствуют и знают все. Педагог-воспитатель должен знать это лучше и глубже, нежели кто другой, учитывать в работе с детьми, регулировать разумно труд учения и отдых учащихся. Сам К. Д. Ушинский на основе глубокого знания физиологии человека, психологии обосновывал

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 2. С. 358.

² Там же. С. 259.

вал необходимость смены деятельности нервов при воспитании «...животного организма в человеке; и чем менее развиты силы организма, тем чаще должны быть перемена»¹.

При смене деятельности взрослый и особенно ребенок без общей усталости может сделать значительно больше, чем прилагал свои усилия в одном направлении. Сама природа ребенка требует смены деятельности, и дети всегда стремятся к ней. Детям младшего школьного возраста нравятся краткие рассказы, разные виды работы. Вот почему К. Д. Ушинский требовал от учителя, чтобы он, заметив усталость детей при чтении, давал им другую работу, а потом опять возвратился к чтению. Ребята станут снова внимательными и работоспособными. Учителя нашей школы и сейчас пользуются указаниями великого педагога: они применяют разные методы обучения, вследствие чего ученики в определенной системе выполняют разные задания на одном уроке, а в младших классах еще и гимнастические упражнения и тем самым обеспечивается поочередный отдых органов учащихся.

К. Д. Ушинский критиковал взгляды тех мыслителей (Г. Фрис), которые утверждали, что физический труд тормозит умственное развитие человека, и в такой же мере утверждения о вредном влиянии умственного труда на физический. Наоборот, при соблюдении определенных мер в труде, он обеспечивает развитие личности человека как духовно, так и физически.

Мы имеем возможность убедиться в правильности высказываний К. Д. Ушинского в отношении взаимного влияния физического и умственного труда, ибо в условиях современного производства все теснее сливаются эти разные виды труда, что служит предпосылкой гармонично развития человеческой личности. Безусловно, у многих людей в их жизни и деятельности преобладает преимущественно физический или умственный труд. В таком случае человек ищет возможности отдохнуть от физического труда в духовном занятии, и наоборот, от умственного в физическом труде, спорте, т. е. меняя вид занятий.

Кроме смены деятельности человеческий организм требует отдыха как от физического, так и умственного труда одновременно. Но только разумно организованный отдых помогает восстановлению сил уставших органов.

В педагогическом наследии великого педагога мы находим мысли о политехническом образовании. Не будучи знакомым с теорией политехнизма, К. Д. Ушинский сделал правильный вывод о необходимости соединения обучения школьников с жизнью, практикой производства. И в этом заключается его большая заслуга. Так, в своей работе «О камеральном образовании» он говорит о необходимости знания учащимися технической части промысла, для учащихся мужских гимназий он считал

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 8. С. 88.

необходимым изучение ремесла. При этом у К. Д. Ушинского речь идет об изучении в одной школе не одного, но по возможности 3–4 ремесел. «Каждый мальчик может... учиться одному ремеслу или двум-трем последовательно»¹. Обращает на себя внимание мысль великого педагога о поочередном изучении ремесел. В таком случае учащийся методом переноса быстрее овладеет второй, третьей профессией.

На основе наблюдений и глубокого знания психики ребенка К. Д. Ушинский сделал правильный вывод о том, что технические уроки для детей не являются самыми трудными, наоборот, указывал он, дети занимаются ими часто значительно с большим желанием, нежели книжными занятиями, и быстро достигают в них значительных успехов. Во всей системе воспитания, по мнению Ушинского, большую роль играет сельскохозяйственный труд, вот почему дети, говорил он, должны обрабатывать огороды, поля, собирать сено, учиться вносить удобрения на поля. В занятиях учеников сельским хозяйством он видел путь подготовки к жизни, а также нравственного воспитания. С этой же целью К. Д. Ушинский предлагал ввести в школьный курс рукоделие как предмет занятия для девушек.

Как известно, К. Д. Ушинский перед обучением ставил целью подготовку человека к жизни, овладение умением с пользой трудиться на благо своего народа. Неумение применять свои силы и возможности в общественной деятельности он называл медленным самоубийством. «Воспитание, – указывал великий педагог, – не только должно внушить воспитаннику уважение и любовь к труду, оно должно привить ему и привычки трудиться, то есть подготовить воспитанника морально к необходимости заниматься трудом и практически, что поможет преодолевать трудности, ибо “дельный серьезный труд всегда тяжел”»².

В господствующих кругах России с презрением относились к физическому труду, как занятию низших слоев населения. Официальная педагогика того времени поддерживала такое отношение. Вспомним замечание Н. А. Добролюбова о том, что развитые руки и ноги напоминают нам о физическом труде и нам это неприятно. Революционер-демократ имеет в виду аристократов прошлого века, их отношение к людям труда. Великий русский педагог и психолог К. Д. Ушинский любовь к труду, умение трудиться считал основным показателем человечности. Любовь к труду – вот что надо воспитывать у учащихся как в сфере физического, так и умственного труда. Соединение обучения с трудом решает важнейшую проблему подготовки молодого поколения к жизни, к выбору профессии по призванию.

Богатое педагогическое наследие К. Д. Ушинского дает ответ на волнующий сегодня вопрос, почему встречаются молодые люди, не желающие учиться работать руками. Причина кроется в том, что старшее поко-

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 8. С. 593.

² Там же. С. 358.

ление не приучило эту часть молодежи к труду, не подготовило морально к преодолению трудностей труда. Вследствие чего растут люди, не познавшие радости труда. Только людей трудящихся, созидателей великий педагог называл счастливыми, людей же, проживающих накопленное, приобретенное, созданное другими, бездельников, он называл несчастливными. После тяжелого труда человеку, по словам К. Д. Ушинского, и небо кажется светлее, и солнце ярче, и люди добрее. «Как ночные призраки от света утреннего луча, бегут от светлого и спокойного лица труда – тоска, скука, капризы, прихоти, все это бичи людей праздных...»¹

Общество в семье, в воспитательных учреждениях и в первую очередь в школе должно готовить молодое поколение к созданию и разумному потреблению материальных благ, ибо, как говорил К. Д. Ушинский, богатство возрастает без вреда для человека только тогда, когда вместе с богатством возрастают и его духовные потребности.

Педагогическая общественность, обращаясь к наследию великого педагога, убеждается в жизненности его теории и практики, в необходимости использовать важнейшие положения его трудов при решении вопросов воспитания и обучения подрастающего поколения.

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 2. С. 342.

Глава 16

О НАЦИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ

Эпоха конца XIX – начала XX в. в России ознаменовалась бурным развитием буржуазных отношений. Процессы модернизации страны, либерализации политического строя, разрушения традиционного уклада крестьянской общины приводили к глубоким изменениям в общественном сознании. Противоречивые процессы социокультурного развития страны неизбежно отражались на становлении отечественного образования и педагогической мысли. Социально-экономическая эволюция России обуславливала рост образовательных потребностей и ускорение темпов развития отечественной системы образования. В общественно-педагогических кругах состояние российского образования подвергалось резкой критике. Среди недостатков общеобразовательной школы указывались: бюрократический характер средней школы; скудный объем знаний, даваемый начальной школой; отчужденность от семьи; формализм в преподавании; несогласованность программ между собой и учебным временем; излишнее внимание к изучению древних языков в гимназии; недостаточность преподавания русского языка, русской литературы и русской истории; слабое ознакомление с окружающей природой, что лишало школу жизненного и национального характера.

В различных кругах российского общества выдвигались требования радикальной школьной реформы, призванной привести российское образование в соответствие с требованиями времени, демократизировать его, усилить в нем национальный элемент, полнее учесть опыт западноевропейской и североамериканской школы и педагогики. По справедливому мнению отечественных исследователей, «широкий круг проблем, касавшихся реформы школы и образования, охватывал как общие основы и принципы построения системы образования в их связи с социально-экономическими и политическими задачами, так и более конкретные вопросы организации различных ступеней образования, управления ими, доли участия в этом государства, общественного самоуправления, частной инициативы, а также чисто педагогические задачи, касавшиеся реформирования всего школьного строя: содержания образования, методов обучения, организационных форм занятий, взаимоотношений педагогов, учеников и их родителей и тому подобных вопросов»¹.

Развитие педагогической теории в России в конце XIX – начале XX в. сопровождалось критическим преодолением эмпирики и описательности

¹ Российское образование на рубеже двух веков / под ред. С. Ф. Егорова; Российская академия образования, Ин-т теории образования и педагогики. М.: ИТОП, 1996. С. 66.

педагогических сочинений, которые представляли собой изложение фактов из опыта воспитания и рецептурных приемов обучения, объективно не обоснованных. «Если во все времена, – отмечает С. Ф. Егоров, – педагогика в России, как и на Западе, представляла собой осознание воспитания, то в рассматриваемый период она, кроме того, характеризовалась все усилившимся стремлением к осознанию и объяснению самой себя, своего предмета исследований, своего места среди других наук»¹.

Рост самосознания, рефлексии во всех науках о человеке, накопление знаний в педагогической теории и практике способствовали осмыслению собственных основ, построению теоретического фундамента педагогической науки. Б. М. Бим-Бад указывает: «Понимание *содержания и структуры человековедческого (антропологического) фундамента педагогики* стало одним из важнейших моментов дифференциации педагогических течений»². В поисках основы для теоретических построений педагоги обращались ко многим отраслям знания – философии, естествознанию, антропологии, социологии, логике, эстетике, психологии, этике.

Наиболее влиятельным среди теоретиков и практиков образования и результативным в конкретно-научном плане в педагогическом движении в конце XIX – начале XX в. было антропологическое направление. Его представители – М. И. Демков, А. Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт, В. А. Вагнер, П. Ф. Каптерев, В. А. Волкович, А. А. Красновский и другие – сознательно продолжали развивать в русской педагогике идеи Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского. В исследованиях Б. М. Бим-Бада подчеркивается, что для представителей этого направления был характерен универсализм в привлечении практического материала и в применении методов исследования, в понимании предмета педагогики и разработке ее в качестве науки и искусства, в отношении к традициям и в охвате современной проблематики. Они активно отстаивали прогрессивные в то время идеи независимости морали от религии, единства рационального и эмпирического, историко-культурной обусловленности сознания, познаваемости мира³.

Теоретические разработки М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, В. П. Вахтерова, П. П. Блонского были направлены на научное объяснение педагогической деятельности, построение общей теории правомерно рассматривалось ими как существенное условие и эффективное средство совершенствования воспитания и образования. Значительный вклад в создание общетеоретических и методологических основ педагоги-

¹ Егоров С. Ф. Педагогическая теория в России на рубеже XIX–XX веков // Педагогика и политика в образовании России конца XIX – начала XX веков: конф. молодых ученых, 25–26 фев. 1997 г.: в 2 ч. / ред. Е. Ф. Егоров; Российская академия образования, Ин-т теории образования и педагогики. М.: ИТОП, 1997. Ч. 1. С. 27.

² Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале XX века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования / Ун-т Рос. акад. образования. М.: РОУ, 1994. С. 9.

³ Бим-Бад Б. М. Идеи «педагогической антропологии» в России // Советская педагогика. 1990. № 9. С. 102–103.

ки как науки внес М. И. Демков, работы которого были направлены на изучение и формирование национальной, своеобразной педагогики, способной решать специфические национальные проблемы его времени. Рассматривая философию как теоретическую базу педагогики, М. И. Демков призывал русских философов помочь отечественной педагогике в осуществлении национальных идеалов красоты, истины и добра. Становление педагогической науки в России он связывал не только с разработкой методологических основ, но и с развитием опытно-экспериментальной базы, ростом педагогического образования, институционализацией педагогики, расширением общественного педагогического движения.

За становление педагогики как науки выступал один из самых авторитетных русских педагогов того времени П. Ф. Каптерев. Определяя статус педагогики как науки, он указывал, что научные знания являются общечеловеческими продуктами. Являясь последователем К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерев, однако, не разделял мнения Ушинского, считавшего педагогику искусством, и теоретически обосновывал собственную позицию в этом вопросе. Он считал необходимым разделять педагогическую теорию и практику. Термин «педагогика» он ограничивал областью педагогической теории, которая есть общечеловеческое достояние, а практическую деятельность по воспитанию и обучению определял как педагогическое искусство, мастерство, которое есть «осуществление на деле указанных научных начал при данных условиях времени, места, обстановки и положения»¹. При различении педагогики как теоретической науки и практической деятельности (искусства) П. Ф. Каптерев отмечал, что они не противостоят друг другу, так как педагогическая теория является сконцентрированным, обобщенным и систематизированным опытом, т. е. теоретическими рассуждениями об опыте с целью уловить их общие правила и законы.

В концепции П. Ф. Каптерева общечеловеческое начало, отражающее единство человеческой природы, является основанием педагогической науки, имеющей общенациональный и всечеловеческий характер, направленной на изучение всеобщих теоретических положений о развитии и воспитании личности. «Если нелепо говорить, – писал П. Ф. Каптерев, – в точном смысле о русской физике или немецкой химии, то точно так же нелепо говорить о немецкой или английской педагогике как науке. Можно говорить только о немецком или английском воспитании, т. е. о практическом осуществлении научных педагогических начал в условиях английской или немецкой жизни данного времени, другими словами, об английском и немецком педагогическом искусстве, о педагогической технике. Научные основы развития личности, главные начала устройства школ

¹ Каптерев П. Ф. Что есть педагогика? // Труды 2-го Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. Пг.: [Б. и.], [б. г.]. С. 35.

одни и те же всюду, а разности касаются применения этих основ и начал к исторической и этнографической среде данной народности, т. е. касаются педагогического искусства»¹.

Одно из ведущих мест в педагогической науке конца XIX – начала XX в. занимало теоретическое осмысление взаимоотношений общечеловеческих и национальных приоритетов образования. В социально-политической и философско-религиозной мысли получили отражение, с одной стороны, тенденции европеизации русской жизни, с другой – пробуждение национального самосознания народа. Характер, перспективы и пути дальнейшего развития страны были предметом острой идейной борьбы между представителями различных направлений в отечественной науке и духовной культуре, новый импульс получила дискуссия западников и славянофилов.

Модернизация России, распространение школьного образования, возрастающее влияние западноевропейских достижений способствовали усилению влияния западной педагогической культуры и связанной с ней гуманистической тенденции в отечественном образовании и педагогике. В то же время сохранение авторитарно-православной традиции в массовой воспитательной практике крестьянства, критическое отношение к европейским ценностям, рост национального сознания определяли поиск самобытных педагогических идеалов и практических путей их реализации.

В исследовании М. В. Богуславского отмечается: «Напряженный интерес к ценностным основаниям национального образования в их соотношении с общечеловеческими, рельефно проявившийся в начале XX в., был закономерным явлением, логическим звеном в дискурсе развития отечественной педагогической мысли: от восприятия общечеловеческих идей Просвещения (XVIII – начало XIX в.) – через овладение ценностями западноевропейской педагогики (первая половина XIX в.) – к убеждению в необходимости их взаимосвязи со специфичными традициями русской школы (со второй половины XIX в.)»².

Для понимания кризисной ситуации в отечественном образовании и педагогической науке конца XIX – начала XX в. необходимо обратиться к истории становления русской школы и предшествующей разработке этой проблемы в отечественной педагогической науке.

Генезис отечественной школы и педагогической мысли неразрывно связан с православной религиозно-культурной традицией. Основой формирования национального педагогического самосознания и воспитания

¹ Кантрев П. Ф. Что есть педагогика? // Труды 2-го Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. С. 35.

² Богуславский М. В. Образование как ценность общечеловеческого и национального значения в отечественной педагогике первой четверти XX в. // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект): учеб. пособие для гуманит. факультетов пед. ун-в и ин-в по курсу «Философия и история образования (аксиологический аспект) / ред. З. И. Равкин; Российская академия образования, Ин-т теории образования и педагогики. М.: ИТИП, 1995. С. 116–117.

в Древней Руси явились славянская языческая культура и восточное христианство. Византийское влияние, культурные связи с южными и западными славянами способствовали развитию древнерусского просвещения, ознакомлению с достижениями западноевропейской науки и образования.

Несмотря на общую христианскую основу педагогической культуры Запада и Востока, в Древней Руси сложилась самобытная, достаточно замкнутая система православного воспитания доброго христианина и «нешкольная» система обучения, в которой преимущественное внимание уделялось «душевному строению», нравственному воспитанию, в отличие от рационального знания западноевропейской культуры.

В XVII в. произошел раскол русского общества под влиянием укрепления связей между Россией и Западной Европой, что вызвало, в частности, разное отношение к существующим системам образования. Во второй половине XVII в. в России сформировались три подхода к воспитанию, обучению и образованию¹.

Латинское направление, представленное Симеоном Полоцким (1629–1680), Сильвестром Медведевым (1641–1691), Стефаном Яворским (рубеж XVII–XVIII вв.), ориентировалось на достижения западноевропейской мысли и практики образования. Грекофильское направление, представителями которого являлись Епифаний Славенецкий (1600–1675), Федор Ртищев (1625–1673), Карион Истомина (1650–1717), Иоанникий (1639–1717) и Софроний (1652–1730) Лихуды, ориентировалось на византийско-русскую традицию образования, отстаивая необходимость сочетания религиозно-православного воспитания, русского «учения книжного» и школьного светского обучения. Старообрядческое направление, идеологом которого был протопоп Аввакум (1621–1682), настаивало на необходимости отказа от латинского и греческого образования в пользу русского православия, выступая против изучения «внешних наук» и мертвых языков, увлечения «внешним мудрствованием» и забвения духовно-религиозного формирования человека.

Социально-экономическое и политическое развитие Российского государства в конце XVII – начале XVIII в. способствовало усилению прозападных позиций и построению системы среднего и высшего образования по западноевропейским образцам.

В XVIII в. в результате европеизации, начатой Петром I, происходит проникновение в образованные слои российского общества западноевропейских культурных ценностей, в том числе и общечеловеческих идей эпохи Просвещения; Россия начинает осваивать достижения западной педагогики, опыт европейского образования. В обществе и правительственных кругах осознается недостаточность развития отечественных учеб-

¹ См.: История педагогики: в 2 ч. / под ред. А. И. Пискунова. М.: [Б. и.], 1995. Ч. 1. С. 225–226.

ных заведений, которые были направлены лишь на подготовку грамотных людей, а не квалифицированных специалистов; под влиянием европейского Просвещения, и особенно идей Локка и Руссо, ставится проблема воспитания добродетельного гражданина, преданного самодержавной власти и готового служить России.

Педагогические идеалы европейского Просвещения оказали значительное влияние на творчество И. И. Бецкого (1704–1795) и Н. И. Новикова (1744–1818), утверждавших безграничное могущество воспитания и образования как фактора преобразования людей, «выращивания новой благородной породы», способной переустроить мир. Особенностью русской педагогической мысли второй половины XVIII в. являлась не только постановка задачи воспитания полезных граждан, но и выдвижение на первое место «развития изящнейшего сердца», «умонаклонения к добру», «воспитания счастливых людей», утверждение приоритета нравственности над разумом.

Интенсивное проникновение в страну западных идей и опыта способствовало критическому восприятию православно-религиозной традиции, на первый план выдвигалась задача развития разума. Православные идеалы стали составной частью идеалов формирования добродетельного гражданина, что соответствовало условиям развития и потребностям русского самодержавия.

В конце XVIII – начале XIX столетия в России была создана система образовательных учреждений, в основе которой лежали образцы западноевропейских учебных заведений. Преобладающим вначале было французское влияние, которое впоследствии сменилось немецким. Происходило широкое заимствование иностранного опыта, причем не только теоретических идей, но и частных методик, переводилось большое количество западноевропейской педагогической литературы. Это способствовало быстрому ознакомлению российской педагогической общественности с достижениями западноевропейской педагогической культуры, однако превознесение всего иностранного, слепое копирование зарубежного опыта и насаждение его в практику отечественного образования отрицательно сказалось на русской педагогике.

Важное значение для теоретического осмысления этой проблемы в педагогической мысли имела дискуссия западников и славянофилов, развернувшаяся в 30–50-е годы XIX в. Славянофилы (А. С. Хомяков, И. В. и П. В. Киреевские, Н. С. и И. С. Аксаковы, Ю. Ф. Самарин) опирались на идею принципиального различия Европы и России, выступали за восстановление единства русского общества и культуры на основе национальных ценностей, придавая особое значение общинным и православным идеалам русского народа.

Идеолог славянофильства И. В. Киреевский (1806–1856) духовную основу самобытного развития России видел в православном христианстве, сохранившем, в отличие от христианства западного, обращенность к душе

человека, а не к его разуму, что отражало односторонний рационализм западной культуры и педагогики. Утверждая необходимость целостного взгляда на человека, он отстаивал приоритет нравственного воспитания, основанного на развитии религиозного чувства. «Направление народного образования, – писал И. В. Киреевский, – должно стремиться к развитию чувства веры и нравственности преимущественно перед знанием»¹.

Духовно-православное понимание целостного идеала человека у славянофилов сопровождалось и органически дополнялось принципом соборности личностно-социального бытия индивидов, имеющего глубокие традиционалистско-общинные корни. Видный теоретик славянофильства А. С. Хомяков (1804–1860) так излагал свое понимание сущности воспитания в контексте даваемой им и его соратниками трактовки самобытности России: «Внутренняя задача русской земли есть проявление общества христианского, православного, скрепленного в своей вершине законом живого единства и стоящего на твердых основах общины и семьи. Этим определяется и сам характер воспитания, ибо воспитание, естественно даваемое поколением предшествующим поколению последующему, по необходимости заключает и должно заключать в себе те начала, которыми живет и развивается историческое общество. Итак, воспитание, чтобы быть русским, должно быть согласно с началами православия, которое есть единственно истинное христианство, с началами жизни семейной и с требованиями сельской общины, поскольку она распространяет свое влияние на русские села»².

Однако самобытная и интересная постановка славянофилами многих важнейших педагогических проблем не стала определяющей в русской культуре и общественном движении. В теоретической педагогике и системе российского образования господствовали прозападные подходы, в воспитании же крестьянских масс продолжали преобладать традиции социализации средневековой Руси³. Западники (Н. В. Станкевич, В. Г. Белинский, К. Д. Кавелин, Т. Н. Грановский, В. П. Боткин, П. В. Анненков, Н. П. Огарев, А. И. Герцен) выступали за преодоление вековой отсталости России, обосновывали необходимость ее исторического движения в направлении развития западной цивилизации.

Опираясь на достижения западноевропейской педагогики, П. Г. Редкин, В. Г. Белинский, Н. И. Пирогов, Н. А. Добролюбов развивали в отечественной педагогике гуманистические идеи «общечеловеческого» вос-

¹ Киреевский И. В. Записки о направлении и методах первоначального образования народа и России // Критика и эстетика. М.: Искусство, 1979. С. 392.

² Хомяков А. С. Об общественном воспитании в России // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М.: Педагогика, 1987. С. 502.

³ См.: Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Российская академия образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. М.: ИТПИМИО, 1994. С. 199.

питания и образования. П. Г. Редкин (1801–1891) призывал опираться на активность ребенка в педагогическом процессе, отстаивал единство воспитания и обучения. Упрочению гуманистических тенденций в отечественной педагогической мысли в 40-е годы XIX в. способствовали идеи В. Г. Белинского (1811–1848).

Большое значение в становлении российского педагогического сознания имела статья Н. И. Пирогова (1810–1881) «Вопросы жизни» (1856), в которой он выдвинул православный религиозно-христианский идеал воспитания человека, противопоставив его сословно-утилитарному и узконациональному. По мнению В. В. Куликова, «обывательской философии образования противопоставляется Пироговым точка зрения “общечеловеческого” воспитания, точка зрения подлинной философии. Имеется в виду не просто ориентация на гуманитарное образование, но формирование содержательного гуманитарного стержня любого образования, дающего приоритет в обучении не внешнему, количественному знанию, но качественному постижению общечеловеческих ценностей»¹.

Под влиянием идеологии славянофильства вопрос о самобытности русского воспитания и образования был поставлен К. Д. Ушинским (1823–1870), который обосновывал идею народности воспитания. Понятие «народность воспитания» Ушинский определял исходя из наличия у каждого народа своего специфического идеала человека, соответствующего характеру народа и особенностям его социально-исторической и культурной жизни. Поэтому «воспитание, – писал К. Д. Ушинский, – созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа»².

Во многом следуя принципам немецкой классической философии, Ушинский акцентировал внимание на том, что каждый народ имеет свою особенную национальную систему воспитания, так как «основания воспитания и цель его, а следовательно, и главное его направление различны у каждого народа и определяются народным характером», поэтому «общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории», «у каждого народа своя особенная национальная система воспитания, а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным», свободно могут переходить только педагогические частности³. Провозгласив народность и православие важнейшими основами русской национальной школы, К. Д. Ушинский, однако, недостаточно четко определил, что со-

¹ Куликов В. В. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. С. 22.

² Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Избр. пед. соч.: в 2 т. М.: Педагогика, 1974. Т. 1. С. 120.

³ Там же. Т. 2. С. 107, 123.

бой представляет русский воспитательный идеал и каковы конкретные пути его реализации.

Критическому восприятию западноевропейской педагогики в отечественной культуре способствовали работы Л. Н. Толстого (1828–1910). Глубоко изучив постановку школьного дела в ряде европейских государств, в частности в Германии, Франции, Швейцарии, Бельгии, Англии, Толстой отмечал положительные и слабые стороны западной педагогики и выступал, как и К. Д. Ушинский, против подражания немецкой педагогике, механического перенесения на русскую почву опыта зарубежной школы, не пропустив его через призму идеи народности, без учета национальных традиций, языка и культуры. В связи с этим Л. Н. Толстой утверждал, что «для того, чтобы заимствовать приемы европейских школ, мы обязаны отличить то, что в них основано на вечных законах разума, и то, что родилось вследствие исторических условий»¹. Он отстаивал положение, что система образования в России не должна и не может быть похожа на какую-либо существующую систему, а должна быть принципиально новой, свободной, строящейся на основе учета национально-исторических условий. Л. Н. Толстой был убежден, что «для того, чтобы русская система народного образования была не хуже других систем, она должна быть своя, не похожая ни на какую другую систему»².

Педагогическая деятельность Л. Н. Толстого была посвящена образованию народа, в своих творческих исканиях он стремился соотнести формализованный процесс воспитания и обучения с традиционным жизненным укладом крестьян, в рамках которого осуществляется позитивный процесс социализации человека. «Его педагогика выросла из знания основ народной жизни, народного духа, народной педагогики. Педагогические принципы его системы базировались на народной мудрости: нравственной обоснованности и практической целесообразности даваемых детям знаний, утверждении любви и уважения к достоинству личности, организации школы на идеях свободного воспитания»³.

Социально-политические и философско-религиозные ориентации представителей общественно-педагогического движения конца XIX – начала XX в. определяли специфику их подходов к постановке и решению проблемы соотношения общечеловеческого и национального в отечественном образовании. Наиболее значимыми аспектами данной проблематики, по мнению М. В. Богуславского, у различных, находившихся на достаточно альтернативных концептуальных позициях педагогов выступали: обоснование приоритетности общечеловеческих или национальных ценностей образования, пути их органичной взаимосвязи; определение исходных принципов, которые могут быть положены в основу осуществ-

¹ Толстой Л. Н. О народном образовании // Пед. соч. / сост. Н. В. Вейжман (Кудрявая); Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. С. 68.

² Там же. С. 67.

³ Шаталов А. А. Л. Н. Толстой и народная школа. М.: МГОПИ, 1994. С. 70.

ления «национального образования» и «народной школы»; установление критериев отбора содержания образования; обоснование форм и методов его осуществления, соответствующих «русскому духу»¹. В отечественной педагогике проблемы национального воспитания рассматривались в двух аспектах: государственном и собственно национальном, этнокультурном, что было связано с полиэтничностью страны, а также с необходимостью защищаться от западноевропейского культуртрегерства.

Одним из направлений педагогической мысли России в конце XIX – начале XX в. было ортодоксальное (охранительно-казенное), методологические позиции которого определялись приматом веры перед знанием, религии перед наукой. Ортодоксальное течение смыкалось с наиболее консервативными правительственными кругами и опиралось на идеологию православия, самодержавия, народности. Теоретики и деятели просвещения охранительно-казенного течения (К. П. Победоносцев, С. А. Рачинский, К. П. Яновский, А. А. Мусин-Пушкин) провозглашали руководящим принципом педагогики теологию, в воспитании призывали опираться на евангельские заповеди, а не светскую этику, утверждали необходимость авторитарности и смирения как основ воспитывающего обучения. Целью общеобразовательной школы в теоретических построениях педагогов консервативного направления провозглашалось религиозно-монархическое воспитание, проблемы нравственности ставились в прямую связь с национальной безопасностью России.

К. П. Победоносцев (1827–1907), обер-прокурор Синода, сущность национального воспитания определял как законопослушание, подчинение порядку, исходя из представлений о незыблемости существующего строя и отсутствия общих начал в построении образовательных систем различных народов.

С. А. Рачинский (1883–1902), деятель земского и церковного просвещения, отстаивал русскую самобытность в воспитании детей, основанном на религиозно-эстетической платформе. Выдвигая гуманизм, народность и нравственность важнейшими принципами воспитания, С. А. Рачинский духовно-нравственные основы воспитания русского человека видел в православии и отдавал приоритет на первой ступени воспитания церкви.

Вопросы национального образования разрабатывал видный русский педагог В. Я. Стоюнин (1826–1888), он связывал основные недостатки современной ему школы с космополитизмом, отсутствием у нее национальных черт. «В каждом народном воспитании, – писал педагог, – при всем его общечеловеческом направлении, непременно должна быть своя частица народности, которая и составляет всеживляющий дух»². Указы-

¹ Бозуславский М. В. Образование как ценность общечеловеческого и национального значения в отечественной педагогике первой четверти XX в. // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). М.: ИТПиО РАО, 1995. С. 116.

² Стоюнин В. Я. Педагогические сочинения. СПб.: [Б. и.], 1892. С. 358–359.

вая на необходимость органичного взаимодействия семьи, школы и общества в воспитании, В. Я. Стоюнин справедливо критиковал практику семейного воспитания в России, которое осуществлялось либо по патриархальным законам, либо по западноевропейским образцам, насаждаемым в высших сословиях русского общества.

Идеи и мысли В. Я. Стоюнина перекликаются с воззрениями видного деятеля российского образования конца XIX – начала XX в. А. А. Мусина-Пушкина (1855–1918). «Главное и самое существенное зло нашей современной русской школы, – писал он, – и это на всех ступенях ее, начиная от начальной народной школы и кончая нашими университетами и специальными высшими учебными заведениями, заключается, по глубокому моему убеждению, в крайне выраженном ее космополитизме. Она прежде всего “не национальна”. Наше русское юношество не воспитывается в русских национальных идеалах, в духе веры, преданности престолу и Отечеству, в уважении родной истории, родной старины, в любви к историческому прошлому, выстраданному родным народом и составляющему потому ее драгоценную культурную собственность; отсюда естественное и неизбежное последствие – образование целых поколений, совершенно не проникнутых родными, национальными идеями. Такая школа неизбежно теряет под собой твердую почву, обращается в международную, космополитическую школу, лишенную твердых, незабываемых устоев»¹.

Сторонниками доминирования национального характера образования в начале XX в. выступили В. Волжанин, В. Ф. Динзе, С. Д. Смирнов, П. И. Ковалевский. Они создали концепцию русской школы, принципиальными положениями которой являются следующие: приоритет русского национального самосознания как основы системы образования России; политико-экономический и культурный подъем страны как условие успешного осуществления национального воспитания; направленность образовательного процесса на воспитание чувства любви к родине и русскому народу (при этом большое значение придавалось изучению малой родины, организации экскурсий по родному краю, знакомству и участию школьников в жизни русского народа); национальная направленность содержания общего среднего образования; взаимодействие семьи, школы и общества как составляющих начал национального воспитания.

Педагоги и деятели просвещения «национального» направления внесли существенный вклад в обоснование принципов создания национальной школы, выяснение национального компонента в содержании образования, определение форм и методов работы. Но существенным недостатком этой концепции было представление о статичном характере русской школы, ее обращенности в прошлое народа, «воспитание в традициях от-

¹ Мусин-Пушкин А. А. О космополитизме нашей школы // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. М.: Педагогика, 1990. С. 476.

цов и дедов». Кроме того, проблемы национального образования разрабатывались только для русской школы, оставляя в стороне проблемы создания национальных школ других народов России.

Оппозиционными относительно официальной педагогики являлись взгляды представителей религиозно-философского течения, выдвинувших в качестве идеологических ориентиров в педагогике соборность, софийность, любовь, общинный дух, идеалы православия. В разработке педагогической проблематики они опирались на христианско-православную антропологию, исходили из религиозного характера человека, природа которого влечет его к вере, что определяет национальные черты и содержание образования. Особый вклад в развитие отечественной педагогики, базирующейся на религиозной философии, внесли В. В. Розанов (1856–1919) и В. В. Зеньковский (1881–1962).

Несмотря на ограниченное распространение педагогических идей русской религиозной философии, они представляли собой интересные попытки осмысления воспитательно-образовательной проблематики в контексте целостного понимания личности, ее гуманистической перспективы восхождения к Богочеловеку. «Если ортодоксально-охранительное течение в русской религиозной педагогике, – отмечает Г. Б. Корнетов, – отдавало человека во власть Богу, требуя от него смирения и безусловной покорности, то религиозно-философское течение стремилось возвысить его до Бога, помочь спасению его души, опираясь на гуманистически ориентированные ценности в их религиозной интерпретации»¹.

Педагоги, ориентиовавшиеся на антропологическое направление в отечественной педагогике и рассматривавшие человека в широком контексте культуры (П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, В. Н. Сорока-Росинский, П. Девин), обосновывали необходимость развития отечественного образования на принципе взаимосвязи общечеловеческого и национального начал.

С учетом достижений западноевропейской педагогики и традиций отечественной педагогической культуры разрабатывал данную проблему П. Ф. Каптерев. Исходными положениями его теоретических построений послужили идеи К. Д. Ушинского и Н. И. Пирогова, конструктивно-критически переосмысленные ученым. В своих работах П. Ф. Каптерев придерживался концептуального положения о единстве общечеловеческих и национальных начал в педагогическом процессе, их взаимовлиянии и взаимопроникновении. Исходя из единства антропологического формирования человека, П. Ф. Каптерев осмысливал общечеловеческие начала педагогического процесса и утверждал универсальность педагогической теории как науки. Обосновывая приоритетность общечеловече-

¹ Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. С. 213–214.

ских начал, он указывал на их органическую связь с национальными началами, рассматривая оба этих начала как неотъемлемые свойства человеческой природы и считая недопустимым их противопоставление. Эти методологические позиции П. Ф. Каптерева пронизывают его работы по теории педагогики, дидактике, содержанию образования, методике обучения, теории воспитания, семейной педагогике, а также историко-педагогические исследования, что в целом свидетельствует об основательности и глубине подхода ученого к трактовке проблемы и существенно продвинуло ее разработку в целом.

Взаимосвязь общечеловеческих и национальных ценностей образования обосновывалась в педагогических концепциях современников П. Ф. Каптерева – М. М. Рубинштейна, В. Н. Сороки-Росинского, П. Девина. В условиях обострения проблемы национального образования в годы Первой мировой войны они подвергли решительной критике позиции «педагогических националистов», склонных, «возвеличивая и усиленно подчеркивая достоинства национального воспитания, замалчивать и умалять необходимость и значение воспитания общечеловеческого»¹. Защищая общечеловеческие приоритеты образования, основывающиеся на единстве антропологической природы человека и базовых нравственно-интеллектуальных императивах, педагоги антропологического направления подчеркивали необходимость их опредмечивания природно-средовыми, социокультурными и этнографическими доминантами, а также менталитетом и традициями, обуславливающими направленность целей и содержания образования, его форм и методов.

В связи с этим М. М. Рубинштейн отмечал, что «общечеловеческую идею мы можем сочетать и выявлять в школе на тщательном изучении всего родного, народного (но не только его одного!). Все изучение должно быть насыщено тенденцией-духом, чтобы каждый народ своим бытием и по-своему дал возможно больше не только себе и своим сынам, но и всему человечеству и человечности. <...> Только при этом условии педагог выполнит настоящую учительскую миссию»².

В условиях жестоких противоречий и глубокого кризиса всей мировоззренческой и духовной сферы, противостояния национализма и космополитизма, милитаризма и пацифизма в начале XX в. педагоги антрополого-гуманистического направления стремились к воспитанию самостоятельной творческой личности путем овладения ребенком культурным наследием родной страны и человечества. Характеризуя программу педагогов этого направления по развитию отечественного образования, М. В. Богуславский указывает: «Национальное образование виделось не в ограничении рамок содержания исторической традицией и культурным наследием рус-

¹ Девин П. О национальном русском воспитании // Русская школа. 1916. № 2–3. С. 11.

² Рубинштейн М. М. Очерки педагогической психологии. 3-е изд., пересмотр. и доп. М.: Задруга, 1920. С. 393.

ского народа, а, наоборот, в наполнении его ценностями мировой культуры, в устремлении в будущее, в формировании отношения к нему подрастающих поколений как к фактору прогрессивного развития страны. Образование трактовалось как своеобразный мост, соединяющий различные поколения и народы»¹.

В качестве национальных элементов образования прежде всего выделялись родной язык, отечественная литература, история, география; формирование духовности учащегося связывалось главным образом с православной религией; обосновывалась необходимость единства и взаимосвязи государства, семьи, общества и школы в осуществлении воспитания на национальной основе. Однако представители отечественной педагогики в рассмотренных теоретических концепциях в силу слабого развития в то время философско-методологических основ образования и воспитания не смогли достаточно конкретно определить пути и способы национального образования и воспитания, наполнить предметным содержанием категорию «русская школа».

¹ *Богуславский М. В.* Образование как ценность общечеловеческого и национального значения в отечественной педагогике первой четверти XX в. // *Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект)*. С. 129–130.

Глава 17

П. Ф. КАПТЕРЕВ О ТИПАХ ДЕТЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Особое место в плеяде великих русских писателей занимает Федор Михайлович Достоевский (1821–1881), муза которого, по словам старшего современника писателя, критика В. Г. Белинского, «любит людей на чердаках и в подвалах». А его младший современник, религиозный мыслитель, поэт, публицист В. С. Соловьев назвал писателя духовным вождем и пророком русского народа. В речи, произнесенной на Высших женских курсах 30 января 1881 г. в связи со смертью писателя, он отмечал, что Достоевский «является проповедником того убеждения, что никакое нравственное падение, никакая нравственная низость и гадость не могут заглушить духовной силы человека; он уверен, что человеческая душа есть часть души божественной». Искренним убеждением Достоевского было то, что зло не может быть искоренено насилием, «что против грубой силы следует бороться не такою же грубой силою, а бесконечною силою любви»¹.

Ф. М. Достоевский уже в «Бедных людях», своем первом романе, выступил как гуманист, основная черта воззрений которого, по словам Н. А. Добролюбова, – боль о человеке. И в последующих своих произведениях писатель продолжал размышлять о том, каким образом облегчить жизнь обездоленного человека. Ф. М. Достоевский, подчеркивал философ В. В. Розанов, писал «русскую душу, и русский, оставаясь “собою”, не может остаться “вне Достоевского”»². Достоевский, продолжал В. В. Розанов в «Уединенном», «живет в нас. Его музыка никогда не умрет»³. Ф. М. Достоевский, по мнению А. Н. Николюкина, – это «едва тронутый с поверхности рудник мыслей, образов, догадок, чаяний, которыми долго еще придется жить русскому обществу, или по крайней мере – к которому постоянно будет возвращаться всякая оригинальная русская душа»⁴.

Ф. М. Достоевский всю свою творческую жизнь разгадывал тайну человека. Он ставил и стремился по-своему решать проблемы смысла жизни, свободы и ответственности, веры и неверия, добра и зла, страсти и долга, рассудка и морали. Этими сложными вопросами пронизаны все лучшие произведения писателя: «Записки из подполья», «Преступление и наказание», «Идиот», «Бесы», «Братья Карамазовы». Ф. М. Достоевский пристально вглядывался в глубины человеческой души, «где сталкиваются

¹ Соловьев В. С. Речь, сказанная на Высших женских курсах 30 января 1881 г. // Литературная учеба. 1989. № 5. С. 134.

² А. Н. [Николюкин А. Н.] Достоевский Федор Михайлович // Розановская энциклопедия / сост. и гл. ред. А. Н. Николюкин. М.: РОССПЭН, 2008. С. 345.

³ Розанов В. В. Уединенное. М.: Политиздат, 1990. С. 286.

⁴ А. Н. [Николюкин А. Н.] Достоевский Федор Михайлович // Розановская энциклопедия. С. 345.

ся, а порой переходят друг в друга “демоническое” и “божественное”, сознательное и бессознательное начала, страдание и наслаждение»¹. Писатель преодолел просветительский взгляд на человека как на рассудочное существо, как будто целиком детерминированное внешними условиями. Он увидел в человеке сложную личность, способную подчинить себе обстоятельства, обладающую свободой воли, которая может быть источником не только добра, но и зла. Ф. М. Достоевский, наряду с проникновением в душу взрослого человека, стремился познать и особенности детской души. Будучи глубоким психологом, писатель обнаруживал ее затаенные уголки, сокровенные помыслы, волнения и страсти, для него важно было узнать истоки формирования детского характера.

Педагог и психолог П. Ф. Каптерев (1849–1922) заинтересовался типами детей в произведениях Достоевского, он считал, что любой педагог и психолог должен познакомиться с детским миром, изображенным писателем, задуматься о происхождении того или иного типа ребенка, что многие наблюдения Достоевского над психологией ребенка, его поведением, облеченные в художественную форму, могут быть полезны педагогам в их профессиональной деятельности. Свои размышления над этой темой П. Ф. Каптерев изложил в журнале для педагогов и родителей «Воспитание и обучение»².

В «Неточке Незвановой» Ф. М. Достоевский очертил два типа девочек, которых изобразил очень живо и ярко. Детство Неточки (Анны) прошло в суровых условиях, на ее долю выпали тяжелейшие испытания как в психологическом, так и материальном плане. Ее мать, несчастная женщина, «была прекрасно образована, хороша собой, вышла замуж за старика чиновника», ставшего отцом Неточки. Через год чиновник скоропостижно умер, идти молодой вдове, как прежде, в гувернантки с маленьким ребенком было невозможно. В это время она встретила Ефимовым, одаренным скрипачом, влюбилась в него и вышла замуж. Их совместная жизнь была настоящим адом, несостоявшийся артист нигде не служил, совсем забросил скрипку, жил на заработки жены, больной женщины, и предавался пьянству.

Девочка одиноко росла в грязной комнате под самой крышей шестиэтажного дома. Очередная чрезвычайно бурная сцена между супругами так сильно подействовала на Неточку, что она словно прозрела к новой жизни. Ей показалось, что мать напрасно сердится на отца (девочка отчима считала своим отцом): он не виноват. Поэтому Неточка бросилась к нему, заслонила его собой, обняла. Ссора, продолжавшаяся два часа,

¹ *Маринин А. П., Маслин М. А.* Достоевский // Русская философия: словарь / под общ. ред. М. Маслина. М.: ТЕРРА – Книжный клуб: Республика, 1999. С. 143.

² *Каптерев П. Ф.* Типы детей в произведениях Достоевского // Воспитание и обучение. 1895. № 2. Ст. 41–54; № 3. Ст. 3–87; № 4. Ст. 105–114; № 9. Ст. 309–332; *Он же.* Общие замечания о детских типах в произведениях Достоевского // Там же. 1895. № 10. Ст. 349–359.

утихла, мать куда-то ушла, а отец поцеловал девочку, погладил по голове, посадил на колени, и она «крепко, сладко прижалась к груди его». Это была первая родительская ласка, и с этой минуты началась у девочки безграничная любовь к отцу, как будто вовсе не детская. По словам Неточки, «это было скорее какое-то сострадательное, *материнское* чувство». Отец казался ей самым несчастным человеком в мире, настоящим страдальцем. Впоследствии она размышляла о том, почему у нее составилось такое впечатление. Может быть, потому что мать была слишком строга к ней, и она привязалась к отцу как к существу, которое страдает вместе с ней.

П. Ф. Каптерев, анализируя тип Неточки, заключил, что особенностью психического развития девочки являлось преобладание чувствительности над умственным развитием, условий для которого практически не было: часто она бывала одна, с матерью и отчимом разговаривала мало. Но чувства ее не были атрофированы: она горячо полюбила отчима и возненавидела свою мать.

Основой дружбы между отчимом и девочкой стало одинаковое страдающее положение. Отчим был жалок, нуждался в услугах Неточки (она, к примеру, давала ему гроши на выпивку, которые утаивала от матери). Он в ответ ласкал ее, подолгу с ней разговаривал, научил ее читать, делился с ней сокровенными мечтами. Но вскоре девочка почувствовала, что отчим не любит ее так, как она его любит, что он думает вознаградить ее любовь пряниками, и это глубоко задело девочку; она перестала и сама любить его, по крайней мере так, как любила прежде.

Получив толчок к умственному развитию (разговоры с отчимом, чтение), Неточка скоро поняла весь ужас окружавшей ее обстановки, покинуть которую не было никакой возможности. Оставались лишь мечты о хорошей жизни, которую она, и ее «папочка» связывали с уходом от матери (жены). Свои мечты она принимала почти за действительность, ей казалось, что вот-вот все то, о чем она мечтала, сбудется. Разразившаяся катастрофа изменила жизнь Неточки кардинально: мать неожиданно умерла, отчим сошел с ума, девочку, упавшую у ворот какого-то дома и потерявшую сознание, приютил богатый князь, решившийся воспитать ее со своими детьми. Однако и в княжеских хоробах девочка чувствовала себя так же одиноко, как и у себя на чердаке. «Ее сердце жаждало ласки, участия, привета, но оно не могло раскрыться пред чужими людьми»¹. Княгиня сначала брала ее к себе и показывала гостям как экспонат, но девочка оказалась совсем дикой, не знала светских манер, не могла ответить толком на вопрос. Поэтому Неточка опять осталась одна: она хотела бы разговаривать с домашними, но боялась их. Вскоре у нее появилась подруга – княжна Катя, ее ровесница.

¹ Каптерев П. Ф. Типы детей в произведениях Достоевского // Воспитание и обучение. 1895. № 2. Ст. 47.

Катя была совсем другая девочка: она была здорова, красива, ловка, весела, шумлива, но также горда и самолюбива. Неточка, болезненная, тихая, задумчивая, не вызывала у Кати симпатии. Равнодушие усилилось после того, как гувернантка на занятии поставила прилежание Неточки в пример княжне. В конце концов девочки сошлись и полюбили друг друга.

Процесс сближения был непростым, инициатива исходила от Неточки: Катя произвела на нее сильное эстетическое впечатление, была каким-то чудом, сошедшим с небес. Имея подругу, Неточка все равно оставалась одинокой: она робела перед Катей, не могла разговариваться с ней, не могла научиться даже самым простым играм.

Чувствительная Неточка жаждала любви, ласки, а их не было. Ей нужно было кого-нибудь любить, если не мать – так отчима, не отчима – так другого кого-нибудь. И Неточка горячо и страстно полюбила Катю, которая ответила ей взаимностью. Но вскоре обстоятельства разлучили их, осталось неизвестным, как сложились их дальнейшие отношения.

Неточка и Катя – совершенно противоположные типы. Один тип – чердака и нищеты, другой – хором и богатства. «Дети первого типа, – резюмировал П. Ф. Каптерев, – имеют следующие характерные свойства: слабое здоровье, даже с нервными припадками, необычайную чувствительность, тяжелые сердечные впечатления, грустное настроение, замкнутость, робость и при этом скудное умственное развитие; дети второго типа характеризуются физической крепостью и красотой, подвижностью, резвостью, смелостью, открытым, прямым характером, самонадеянностью, веселым настроением и сравнительно обширным умственным развитием»¹. Первый тип, по мнению педагога, сложнее, второй проще. Формирующими факторами второго типа являются: прекрасная обстановка вокруг ребенка, достаточная свобода, хороший уход. Поэтому ребенок становится здоровым, живым, смелым, веселым, откровенным, самонадеянным, если нет каких-либо влияний, прямо портящих его. Таких влияний на княжну Катю не было, и она росла цельным и привлекательным типом, в котором хорошее превалировало над плохим.

Тип Неточки гораздо сложнее, на нее действовало больше влияний. Ф. М. Достоевский, подчеркивал педагог, верно и глубоко отметил расположение девочки к отчиму и нелюбовь к матери, отчим был ближе девочке по душе и положению, мать же была слишком строга, а отчим – мягок. «Материнский оттенок чувства девочки к отчиму также указан совершенно справедливо и метко. Пробуждение самосознания сильной батальей родителей психологически правильно: обыкновенно самосознание и систематическое припоминание начинаются каким-нибудь более или менее значительным событием, оставляющим по себе глубокое впечатление.

¹ Каптерев П. Ф. Типы детей в произведениях Достоевского // Воспитание и обучение. 1895. № 2. Ст. 50.

Но отнесение начала припоминаний к десятому году психологически не совсем вероятно; как бы сера жизнь дитяти ни была, сознательная деятельность должна была начаться гораздо ранее, и по обыкновенному порядку она начинается ранее. Исключения и аномалии, конечно, возможны. Вообще свойства, характеризующие первый тип, не представляют логической необходимости; при данных условиях они возможны, но могли бы быть и другими. Девочка могла бы ожесточиться, сделаться сорванцом-девчонкой, смело вступающей в бой с уличными мальчишками, или бессовестной лгуньей; она могла бы полюбить мать и немножко понять ее, тем более что любовное чувство к матери не один раз, хотя и на короткое время, подступало к ее сердцу. Словом, возможности здесь могли быть весьма различные, и из них в изображении автора мы имеем одно возможное сочетание свойств, сопровождаемое подчас весьма меткими и глубокими замечаниями»¹.

Мастерство Достоевского, по мнению П. Ф. Каптерева, проявилось в изображении отваги девочки, когда она решается погладить страшного пса – Фальстафа. Одно только тут непонятно педагогу: как в доме, в котором дети всегда были под надзором, могли держать такого агрессивного пса.

Историю отношений Нечочки и Кати Достоевский, к сожалению, не завершил. Было бы интересно, полагал П. Ф. Каптерев, узнать естественный конец этих отношений: продолжилась ли между ними дружба или наступил разрыв. Душевные свойства девочек настолько противоположны, что, по мнению педагога, разрыв был неизбежен. Дружба девочек была слишком горяча, слишком страстна, чтобы быть очень продолжительной; она вызывала в обеих слишком сильные волнения. «Элемент чувственности, стоявший в зависимости от приближавшегося критического возраста, слишком ясен. Такие отношения должны были измениться вместе с физическим переломом, так как для них не было достаточно подготовленной общности душ, стремлений, интересов, склонностей», – заключил педагог².

В романе «Униженные и оскорбленные» Ф. М. Достоевский показал тип девочки Нелли (Елены), который представляет собой пример того, как может хорошая человеческая природа пострадать от дурных жизненных условий, как негативно действует на ребенка с хорошими задатками грубая обстановка. Нелли прекрасная девочка по природе и дурная по воспитавшим ее жизненным условиям; она нежна, чутка, благородна по своим природным свойствам и груба, резка, недоверчива по своему суровому жизненному опыту. «Она представляет любопытный тип ожесточившейся девочки, с толстой корой на сердце, с каким-то твердым панцирем, гото-

¹ *Каптерев П. Ф.* Типы детей в произведениях Достоевского // Воспитание и обучение. 1895. № 2. Ст. 51–52.

² Там же. Ст. 54.

вой вызвать на войну весь мир, и в то же время девочки доброй, чуткой и нежной»¹.

Нелли 12–13 лет, она маленького роста, худенькая, бледная, в ее глазах «сверкал ум, а вместе с тем какая-то инквизиторская недоверчивость и даже подозрительность»; на лице изредка появлялась недоверчивая улыбка, но затем оно снова становилось суровым и загадочным. Девочка страдала припадками падучей болезни. О раннем детстве Нелли почти ничего не известно; оно проходило за границей и, по-видимому, было счастливым. Неустроенность личной жизни ее матери обусловила страдания Нелли: вскоре по приезде в Петербург девочка осталась одна-одинешенька (мать и дедушка умерли почти одновременно).

После смерти матери Нелли попала к мещанке Бубновой, которая хотела сделать из нее девушку по вызову. Нелли воспротивилась, «почтенная воспитательница», она же пьяная мегера, нещадно била девочку, та же упорно молчала и старалась не плакать.

Другая девочка на месте Нелли непременно бы погибла; Нелли уцелела. Что спасло ее? П. Ф. Каптерев полагал, что в Нелли был большой запас внутренней упругости и чистоты, никакая жизненная грязь не приставала к ней, никакие оскорбления не могли сломить ее. «Сильнее ломать личность, чем как жизнь ломала Нелли, было нельзя, но сломать хилую, худенькую девочку оказалось невозможным. Нелли устояла и вышла победительницей из такой борьбы, в которой гибнут сотни и тысячи лиц, по-видимому, гораздо более сильных, чем Нелли»².

Чтобы выяснить, что обусловило стойкость Нелли, П. Ф. Каптерев сделал некоторые предположения, поскольку детство девочки практически не описано. По его мнению, источник стойкости Нелли заключался в чертах характера, полученных от родителей и дедушки, нравственных основах матери, которые она успела передать дочери. Мать Нелли в любых обстоятельствах сохраняла нравственную энергию и мужество, не хотела идти на компромиссы, не желала изменить свое бедственное положение на лучшее путем сделок со своей совестью, обращением к безнравственным людям. Ее муж – князь – жил в Петербурге, был богат, и она могла заставить его многое сделать для себя и для дочери. Но гордость не позволила ей унижаться. Умирая, она завещала дочери быть честной, стойкой, мужественной в самых бедственных обстоятельствах, не преклоняться перед подлыми людьми. Дочь в этом отношении пошла в мать. Отец Нелли был непорядочный человек во всех отношениях; но настойчивость и выдержка были свойственны. Таким образом, заключил Каптерев, родители Нелли были таковы, что могли передать ей свойство необычайной внутренней упругости, неподатливости на всевозмож-

¹ *Каптерев П. Ф.* Типы детей в произведениях Достоевского // Воспитание и обучение. 1895. № 3. Ст. 74.

² Там же. Ст. 81.

ные внешние впечатления. Дед же Нелли по матери был обрусевший англичанин Смит; а англичане, как известно, отличаются выдержкой и настойчивостью.

Много еще страданий выпало на долю Нелли, но она в любых обстоятельствах стремилась оставаться человеком. Способствовал этому запас хороших чувств и привычек, которые она приобрела в первые 10 лет жизни, наполненных светом и радостью, до переезда в Петербург; другим ресурсом была мать, стойко переносившая невзгоды. Забыть материнские наставления девочка не могла.

П. Ф. Каптерев полагал, что тип Нелли встречается очень часто. С наибольшими изменениями под него подойдет множество личностей. Мальчики и девочки, отдаваемые в ученье в различные мастерские, представляют собой вариации свойств Нелли. Попав из деревень в Петербург, Москву или другой большой город, дети владеют многими хорошими свойствами. В процессе обучения, которое сопровождается жестокими наказаниями, битьем, ведется в душных каморках пьяными мастеровыми или развращенными мастерицами, дети изменяются. «Всяческая грязь прилипает к ним и покрывает их с головы до ног. Многие не выдерживают суровой науки и умирают, подобно Нелли; многие ожесточаются и превращаются в таких бестрепетных и видавших виды субъектов, которых ничем удивить нельзя: ни тюрьмой, ни больницей; а иные, более мягкие натуры расплющиваются и влечат горестное существование, населяя – мужчины – питейные заведения, а женщины – другие, специально женские учреждения, посвящая себя той профессии, к которой хотела подготовить Нелли мещанка Бубнова»¹.

Тип Лизе Хохлаковой («Братья Карамазовы»), по мнению П. Ф. Каптерева, занимает особенное место, поскольку эта девочка больная, как физически, так и душевно, а это значит, что анализ такого типа дело психиатра, а не психолога. Но в характеристике этой героини, уверен Каптерев, Достоевский «указал такие черты и такие причины, обусловившие возникновение характерных свойств, которые часто встречаются в жизни нормальных детей, вызывают у них подобные же черты, только в слабой степени, так что анализ типа детей, представляемого Лизе Хохлаковой, имеет интерес и для психолога, и для педагога»².

Лизе 14 лет. Она страдает истерическими припадками и параличом ног; лицо у нее привлекательное, немного худенькое от болезни, но веселое. Со стороны психической составляющей Лиза – очень сложное явление. Она – клубок нервов, ее настроение всегда переменчиво, для нее характерно отсутствие душевной устойчивости. Любя Алешу Карамазова, она постоянно над ним посмеивается, даже издевается. Для нее характер-

¹ Каптерев П. Ф. Типы детей в произведениях Достоевского // Воспитание и обучение. 1895. № 3. Ст. 87.

² Там же. № 4. Ст. 105–106.

на более опасная черта – извращенность стремлений, чувств, вкусов. Нормальные люди любят удовольствие, добро, счастье; Лиза же не хочет быть счастливой, любит беспорядок, страдание, зло, преступление, хочет устроить пожар. Такая душевная извращенность порой доходит у нее до значительных пределов. Ее собственные страдания и страдания других доставляют ей удовольствие. Она смеет бранить Бога, часто видит во сне чертей, толпящихся вокруг нее. Однако, несмотря на все это, Лиза остается привлекательной, бойкой, веселой и насмешливой девочкой, готовой над всеми подтрунивать и подсмеиваться. В то же время в ее смехе, в ее откровенностях слышится глубокое страдание, чувствуется любящее, впечатлительное, отзывчивое сердце, в ней соединилось что-то злобное и в то же время «что-то простодушное».

Кто и что сделали Лизу такой несчастной? Что породило ее душевные уродство?

У Лизы нервная деятельность преобладала над другими видами деятельности. Ее физическое развитие было крайне неблагоприятным, движения и игры отсутствовали; отчужденная от здоровой, бодрой физической деятельности, она, сидя в кресле, предавалась бесконечным размышлениям. Все это происходило в переходном возрасте, который, как известно, приносит много новых ощущений девушкам. Кроме того, тяжелое физическое состояние девочки требовало тщательного за ней ухода, серьезного воспитания. Этого ничего не было. Лиза не получала никакого воспитания. Об отце ее в романе не сообщается ничего, мать ее вдовствовала уже пять лет. Мать могла воспитывать дочь примером собственных действий, но ее действия не являлись особенно поучительными. Лиза росла и развивалась сама по себе, мать не была для нее ни авторитетом, ни сдерживающим началом. Она не ставила мать ни во что, вполне командовала ею, смеялась над нею в глаза и за глаза, не знала преграды своим желаниям. Никаких нравственных, сдерживающих начал, никаких вообще разумных убеждений Лизе не внушалось, она была предоставлена самой себе, своим инстинктам, которые в ней рано заявили о себе и толкали ее на нехорошую дорогу. По физическому положению Лизы, подчеркивал Каптерев, «развитие способности сдержки, умения держать себя в руках было существенно важно, только таким путем можно было до некоторой степени уравновесить неблагоприятные условия ее физического развития»¹.

Лиза росла без всякого серьезного руководства, развиваясь не по годам. Она живо интересовалась жизнью взрослых, никто ее не останавливал, не говорил, что это нехорошо. По своим мыслям, поступкам и чувствам она – то ребенок, то взрослая женщина, глубоко и тонко чувствующая, много передумавшая. Настоящего детства Лиза, кажется, не знала вовсе, она сразу сделалась взрослой маленькой женщиной.

¹ Каптерев П. Ф. Типы детей в произведениях Достоевского // Воспитание и обучение. 1895. № 4. Ст. 111.

Если из образа Лизы Хохлаковой, писал П. Ф. Каптерев, исключить те черты, которые делают ее больной физически и духовно (паралич ног и истерические припадки, извращенные чувства и стремления), то в результате останется типическое изображение многих детей конца XIX века. Их характерными чертами будут: «физическая хилость и слабость, нервность, большая возбудимость всякими впечатлениями, душевная неустойчивость, отсутствие сдержки, слишком раннее развитие... Нынешние дети очень часто бывают развинченными, какими нередко бывают их родители. Вот эта-то развинченность и составляет основную черту Лизы Хохлаковой, как типа современных девочек. А вызывается развинченность у наших детей теми же причинами, как у Лизы Хохлаковой: некоторою неблагоприятною наследственностью, бестолковым воспитанием, решительно не заботящимся о развитии способности сдержки, абсолютным командирством детей в семье и слишком ранним вкушением всех благ и удовольствий, не оставляющим почти ничего по этой части дальнейшим возрастам»¹.

Типов мальчиков у Ф. М. Достоевского немного: Илюшечка и Коля Красоткин в «Братьях Карамазовых», Коля Иволгин и «маленький герой» в «Идиоте». Тип Коли Красоткина – развитый, полный образ схематично изображенного Коли Иволгина. Вообще из типов мальчиков подробнее всех очерчен Коля Красоткин; он же имеет наибольший интерес по важности тех черт, которые составляют его душевную природу. О раннем детстве автор ничего не сообщает; он изображает Колю уже в возрасте 13 – 14 лет. Отец его умер давно, мальчик живет с матерью. Среди факторов, повлиявших на формирование Коли, следует указать: увлечение чтением, нежная любовь матери, предоставление полной свободы для жизни по собственному усмотрению.

Самая выдающаяся черта Коли – это свободные и смелые суждения о всяких самых трудных вопросах – религиозных, социальных, философских, о которых образованный взрослый человек судит с большою осторожностью. Подросток имеет собственные представления о медицине, воспитании, истории, Боге. Рассуждая решительно обо всем, Коля сам не читал даже «Евгения Онегина» Пушкина, в чем чистосердечно и сознается. Коля очень самолюбив, не любит, когда подчеркивают его возраст.

П. Ф. Каптерев полагал, что характеристика Коли Красоткина будет справедлива, если все указанные свойства приписать не 14-летнему мальчику, а 16–17-летнему юноше. Педагог считал, что судить о раннем развитии Коли по его суждениям на различные темы нельзя. Он просто нахватался разных фраз и употребляет их для хвастовства. С этой же целью подросток лег между рельсами под поезд. По мнению П. Ф. Каптерева,

¹ Каптерев П. Ф. Типы детей в произведениях Достоевского // Воспитание и обучение. 1895. № 4. Ст. 114.

о Красоткине нельзя сказать того, что сказал о нем Алеша Карамазов: «Вы прелестная натура, хотя и извращенная». Педагог согласен с тем, что Коля – натура прелестная, но неизвращенная. Коля способный и восприимчивый мальчик, очень добрый (защищал слабых и новичков, играл с малышками и т. д.), он любит людей, хочет совершить великое дело. Такие натуры, заключил Каптерев, не могут быть причисляемы к «развращенным»¹.

Педагог также не разделял мнение автора о своем герое. По мнению Достоевского, Коля Красоткин очень типичен, он – истинный представитель русской учащейся молодежи. Каптерев же полагал, что в типе Красоткина «слишком мало содержания», и он потому не отображает тип русского школьника. По Достоевскому, писал Каптерев, получается, что современная учащаяся молодежь слишком самонадеянна, не обладает знаниями, у нее отсутствуют идеалы, стремления. «Разве русские гимназисты и гимназистки суть простые ничтожества, высоко о себе думающие, и более ничего? Учащееся юношество – будущее России, и если бы в этом залоге будущего ничего, кроме незнания и сомнения, не заключалось, то можно было бы прийти в полное отчаяние. К счастью, дело не так уж худо, как изобразил романист»². Коля для писателя – рупор острых современных вопросов, мальчик, в частности, любит поговорить с народом, с мужиками, бабами. В этом действии проявилось отражение на школьнице известного феномена – «хождение в народ» некоторых представителей общества. Самые выдающиеся черты подростка – временные черты, возникшие под влиянием настроений взрослых, и потому не выражают сущность его природы. П. Ф. Каптерев заключил, что Коля Красоткин своей фигурой показывает только одно: «как сильно на детях отражается умонастроение общества, как восприимчивые дети, подобно резонаторам, повторяют все, что дойдет до их слуха»³. При детях «о материях, превышающих их возраст, нужно говорить с крайней осторожностью», потому что они усвоят лишь внешний облик дела, а не его суть.

Детские типы, изображенные Ф. М. Достоевским, по мнению П. Ф. Каптерева, обрисованы очень рельефно, живо, они своеобразны и характерны. В этом проявилось мастерство художника. Педагог, однако, обратил внимание на следующие моменты.

Изображая детей, Достоевский обыкновенно ничего не говорит о первых годах жизни ребенка. В момент повествования герою произведения уже 10, 12 или 13–14 лет; как он стал таким, писатель этого не показывает. Было бы правильнее, если бы автор дал хотя бы очерк о развитии персонажа в первые годы жизни. Важно показать не только, каков есть из-

¹ Каптерев П. Ф. Типы детей в произведениях Достоевского // Воспитание и обучение. 1895. № 9. Ст. 317.

² Там же. Ст. 318.

³ Там же. Ст. 321.

вестный человек, но и как он таким сделался, под влиянием каких условий.

Другое замечание касается некоторого преувеличения изображенных типов. Сцены, где действующими лицами являются дети, представляются читателю неправдоподобными, порой невольно возникает мысль, «что тут есть некоторое сочинительство, что автор писал не с натуры, а с того умственного образа, который он сам себе составил о детях. При чтении сцен с Колей Красоткиным невольно кажется, что в них сконцентрирован слишком уже сильный газетный и журнальный букет по части разных новейших теорий и взглядов, что Коля в своих суждениях решителен слишком без оглядки, без колебаний. Лиза Хохлакова на первых порах повергает в изумление, и только мысль о том, что это ненормальная психически девочка, устраняет возникающие недоумения. Нелли также изображена уже слишком несчастной и ошестинившейся девочкой. Конечно, для художественного изображения необходима яркость красок, чтобы образ выделялся из ряда других и не смешивался с другими; но и здесь все же необходим известный предел, нужна известная мера»¹.

¹ Кантерев П. Ф. Общие замечания о детских типах в произведениях Достоевского // Воспитание и обучение. 1895. № 10. Ст. 359.

Глава 18

СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И УЧАЩЕГОСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. П. ВАХТЕРОВА

В современных условиях, характеризующихся быстрыми темпами вхождения страны в мировое образовательное пространство и одновременно – поиском собственного пути развития, отечественная педагогика пытается осмыслить проблемы образования, оценить то, что из национального наследия может быть перенесено в новые исторические условия. Отечественному научно-педагогическому сознанию всегда было свойственно отношение к историко-педагогическому опыту как источнику идей для современных исследований и образовательной практики.

Конец XIX – начало XX в. занимает особое место в истории нашей страны. Это сложный и противоречивый исторический период, который отмечен «невиданными социальными потрясениями». Для образования этого исторического момента была характерна «палитра» педагогических инноваций, а в качестве педагогической аксиомы утверждалось положение о «нравственно-ориентированном образовании» (С. Ф. Егоров).

Василий Порфирьевич Вахтеров (1853–1924) – педагог, общественный деятель, сторонник всеобщего образования. Его взгляды на процесс и назначение обучения изложены в следующих трудах: «Нравственные вопросы и начальная школа» (1898); «Наши методы преподавания и умственный паразитизм» (1901); «Предметный метод обучения» (1907); «Основы новой педагогики» (1913).

Педагог рассматривал обучение и воспитание как предпосылки развития общества и условия максимального развития личности ребенка, реализации его природных способностей. Опираясь на естественно-научные трактовки развития, В. П. Вахтеров разработал педагогическую теорию, которую назвал «новой педагогикой», «эволюционной». По его замыслу, новая педагогика «...станет культивировать только внутренние стимулы, вытекающие из естественного стремления к развитию, и основываться только на них»¹. Цель ее в том, чтобы «...изучить ребенка, изучить направление его стремлений к развитию, узнать его наследственные свойства и силы и помочь их развить, и создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений»².

Педагог считал, что в развитии отражается инстинктивное стремление человека к изменениям. «Стремление к развитию, проявляющееся раньше сознательного и личного опыта, само по себе бессознательно и дано нам с первого же момента нашей жизни еще в зародышевой клетке»³. Поэтому, утвер-

¹ Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаев. М.: Педагогика, 1987. С. 362.

² Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. М.: Изд-во т-ва Сытина, 1916. С. 139.

³ Там же. С. 293.

ждал В. П. Вахтеров, важно устранить все препятствия на пути этого стремления.

Все изменения в ребенке В. П. Вахтеров соотносил с влиянием «организма» и среды и связывал с внешними (социальными) и внутренними (физиологическими и психологическими) факторами и показал механизм их взаимосвязи через способности и потребности ребенка.

Стимулом к развитию способностей ученый называл удовольствие и страдание. В. П. Вахтеров считал, что развивает та деятельность, которая приносит удовольствие и лежит в основе сложных интеллектуальных умений. «Образование всякой связи... всякий анализ, например выделение из какой-нибудь общей картины отдельных признаков, происходит лишь постепенно и лишь только путем целесообразных упражнений»¹.

По мнению В. П. Вахтерова, инстинктивное стремление человека к развитию обеспечит способность осознанно совершенствовать себя: «...Человек – активно саморазвивающаяся личность, он творец самого себя, и дело воспитания сделать это самотворчество прогрессивным»².

Вторым основанием развития В. П. Вахтеров назвал потребности. Когда потребностями определились, а способности развились, начинается поиск «призвания». В поисках призвания люди «ищут лучшие условия для развития, применения и выражения своих преобладающих способностей и стремлений»³. Выявленное призвание становится источником развития, так как в человеке заложено сознательное стремление к достижению совершенства.

Исходя из идеи развития, педагогический процесс В. П. Вахтеров трактовал как помощь ребенку в саморазвитии и самовоспитании. Ведущим видом деятельности он называл обучение, способствующее развитию ребенка и в процессе которого происходит его качественное изменение. Педагог на своем многолетнем опыте убеждался в исключительной важности умения ученика делать выводы, пользоваться приемами научного исследования, критически мыслить. Поэтому цель обучения, утверждал В. П. Вахтеров, заключается в том, чтобы «внести в эти процессы свою долю света, заимствуя его из опыта науки, упрощая ее приемы и методы до степени развития учеников, сделать эти приемы путем повторений...»⁴

Ученик должен собственными усилиями открыть и изобрести то, что было открыто и изобретено до него. При этом он не только приобретает знания, но и учится тому, как их приобрести, как самому наблюдать, изобретать, экспериментировать, обобщать. В концепции В. П. Вахтерова нашла отражение и идея индивидуального обучения, направленная на своевременное выявление интересов, способностей и склонностей ребенка.

¹ Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. С. 322.

² Там же. С. 290.

³ Там же. С. 252.

⁴ Там же. С. 388.

В отличие от П. Ф. Каптерева В. П. Вахтеров рассматривал самостоятельность ребенка как стимул к его внутренним потребностям и запросам. Для развития сознательности детей он рекомендовал поощрять самостоятельную работу учащихся, их самостоятельность и активность, вводить в обучение элементы исследования.

Таким образом, представления В. П. Вахтерова о цели обучения базировались на учении о развитии: человек, развиваясь как представитель биологического вида, одновременно социализируется. Педагогический процесс оказывает помощь ребенку в его саморазвитии и самовоспитании.

В. П. Вахтеров в 1902 г. на Первом съезде представителей обществ вспомоществования лицам учительского звания читал доклад «О самообразовании учителей», в котором предложил подготовить педагогическую энциклопедию, которая включала бы биографические данные и инновационный опыт отечественных педагогов. Этот труд, по мнению ученого, мог бы помочь учителям совершенствовать свои педагогические способности¹. «Обучение и воспитание, – писал он, – искусство, а учитель – художник, и, как художнику, ему должен быть предоставлен простор...»²

В. П. Вахтеров утверждал, что успех педагогического процесса обеспечивают интерес ребенка к учебным предметам, авторитет учителя, обстановка в школе. Педагог считал, что авторитет учителя должен держаться на уважении со стороны учеников: испытывая уважение, ребенок слушается учителя, а потом и доверяет ему. Поэтому обучение должно возбуждать любознательность, чтобы ученик не просто получал знания, но, прежде всего «научался» их приобретать.

По мнению В. П. Вахтерова, существует только одно средство добиться любви детей – это «самоу любить их деятельной любовью». Чем большим уважением и доверием пользуется учитель, тем сильнее действует на учеников его пример.

В. П. Вахтеров подчеркивал роль нравственного влияния учителя на учеников: «Надо, чтобы ум ученика воспринял наше требование как логически и незыблемо обоснованное, чтоб он не только поверил в его справедливость, но и понял его. Если в его уме будут мнения, противоречащие тому, на чем вы настаиваете, то ваше дело проиграно»³.

Идеалом учителя для В. П. Вахтерова был образованный, культурный человек, пользующийся авторитетом среди детей и родителей. Он считал, что «в основе авторитета должны лежать любовь и уважение к учителю со стороны детей, а затем уже привычка подчиняться ему, основанная на его умственном и нравственном влиянии и превосходстве»⁴.

¹ Вахтеров В. П. Идеалы воспитания. М.: Изд. Т-ва И. Д. Сытина. 1916.

² Там же. С. 51.

³ Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1987. (Пед. б-ка). С. 65.

⁴ Там же. С. 58.

В. П. Вахтеров призывал развивать у детей при обучении познавательные интересы и способности в соответствии с потребностями современного общества и реальными возможностями ученика. В своей работе «Основы новой педагогики» ученый указывал, каким путем осуществлять развитие школьника. Теорию обучения В. П. Вахтеров строил на основе всестороннего изучения ребенка как природного, биологического существа, который живет и развивается в обществе. Задача учителя заключается в том, чтобы не только знать физическое и психологическое развитие, но и уметь применять эффективные методы и приемы обучения. Он считал, что при подготовке учителя необходимо обеспечить единство и взаимосвязь общеобразовательных и психолого-педагогических знаний с практической педагогической деятельностью.

Центральной идеей в трудах В. П. Вахтерова была идея подчинения школы «принципу развития сил ребенка»¹, и именно в этом он усматривал ее назначение: школа должна поддерживать в них (детях) внутренне приущего им «стремления... к развитию»².

В. П. Вахтеров, так же как и П. Ф. Каптерев, ориентировался на «внутреннюю сторону» образовательного процесса и предлагал определять круг учебных предметов, учитывая доминирующий интерес в данный возрастной период. Для того чтобы этот интерес развивался, его необходимо подкреплять научными и практическими знаниями. Он предлагал согласовывать требования к содержанию предмета обучения и данные анализа психики учащихся: «...Из того, что любят учащиеся и что их интересует, мы берем не все, а лишь то, что ценно по своему образовательному или воспитательному значению»³.

В. П. Вахтеров был убежден в том, что эффективность учебного процесса напрямую зависит от значимости для ребенка учебных знаний, когда они содержат ответы на вопросы, сформулированные детской мыслью и когда ученик сам ищет ответы на эти вопросы.

В число обязательных школьных предметов, полагал В. П. Вахтеров, должны входить родной язык, краеведение, природоведение, ручной труд, различные виды искусств. К этим предметам он предлагал добавить свободные предметы, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка, в форме специально организованных кружков по краеведению, литературе, рисованию. При такой постановке преподавания, считал педагог, каждый ребенок найдет удовлетворение своих интересов и способностей.

Из приведенных рассуждений видно, что педагог пропагандировал такой способ организации учебного процесса, который удовлетворяет есте-

¹ Вахтеров В. П. Идеалы воспитания. С. 530.

² Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. МС. 522.

³ Вахтеров В. П. Об организации учебной части в начальных училищах // Журнал Министерства народного просвещения. 1880. № 4. С. 15–29.

ственную любознательность ребенка, стимулирует его познавательную активность, формирует образовательные потребности. Эти умения ученика он считал признаком педагогической состоятельности учителя.

Таким образом, дидактические взгляды В. П. Вахтерова были направлены на вовлечение ученика в целостную познавательную деятельность, цель которой заключалась в развитии познавательной, мыслительной, творческой деятельности.

Глава 19

И. А. ИЛЬИН

О ДУХОВНЫХ ОСНОВАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных условиях идет поиск идей, внедрение которых в практику позволит гуманизировать педагогический процесс, придать ему духовный импульс и создать благоприятные условия для развития личностного потенциала субъектов образовательной системы. Тем более что современные исследователи психолого-педагогических явлений связывают общее будущее человечества с решением глобальных проблем, среди которых самой важной сегодня называют антропологическую – уничтожение человеческого в человеке. В свете столь угрожающего пророчества требует своего решения вопрос, как человеку остаться не только человеком разумным, но и человеком духовным. Нет сомнения в исключительной значимости решения столь глобальной проблемы. При этом особая роль в ней отводится созиданию духовного опыта человека как источника сил для высвобождения личностных резервов в преодолении сложных жизненных ситуаций, создания условий полной самоотдачи и самореализации личности. Развитие и расцвет личности и прежде всего ее духовных основ в педагогической деятельности могут осуществляться только в процессе осмысления духовных начал существования человека, развития эмоционально-чувственной сферы, организации добротворчества и, естественно, в атмосфере доброжелательности, свободы, понимания и любви. Обращение к наследию И. А. Ильина, прежде всего к его работе «Путь духовного обновления» (1932–1935)¹, в определенной мере может способствовать становлению духовных основ профессионально-педагогической деятельности, поскольку в ней с удивительной глубиной и пронзительной точностью представлены не только главные компоненты духовности, но и пути к духовной культуре.

Русский философ, писатель и публицист, профессор Иван Александрович Ильин (1883–1954) в 1922 г. был по приказу В. И. Ленина выслан из Советской России на так называемом «философском пароходе» и стал одним из главных идеологов белого движения, последовательно боролся с коммунистической идеологией, отстаивал ценности консервативно-патриотического мировоззрения.

По мнению И. А. Ильина, воспитание человека – это процесс пробуждения в нем духовных переживаний, открывающих путь к духовному опыту. Само по себе обращение к духовным переживаниям, пожалуй, стало проявляться у нас лишь в последнее время в результате обсуждения проблемы духовного вакуума, утраты духовных ценностей, духовной де-

¹ Ильин И. А. Путь духовного обновления // Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 133–289.

градации в обществе. В связи с этим особая роль принадлежит развитию духовного опыта в целом.

Столь ответственная миссия, возложенная на учителя, имеет своей основой в работе педагога чувство любви. Любящему человеку не знакомы состояние безразличия, вялости, экстенсивности, напротив, «любящая душа воспитателя... есть поистине священное орудие для новых постижений и умений», а сама любовь есть «сила всесогревающая, всеотмыкающая и всевидящая». В процессе формирования гуманистических основ педагогической деятельности специально следует выделить духовную любовь, тяготеющую, по мысли И. А. Ильина, «к качеству, достоинству, совершенству».

Рассматривая сущность педагогической деятельности как своего рода генерализацию отношения учителя к ученикам, можно выделить очень важный аспект духовной любви, выражающийся в концентрации внимания на любимом предмете, ученике, что стимулирует горение души педагога, приводящее к особому состоянию души, когда любимый предмет становится ее живым центром, важнейшим в жизни. Такая духовная любовь продуцирует высочайший профессионализм, поскольку он основывается на радости обладания таким сокровищем, как любовь, и доброте, вызывающей потребность сделать счастливыми окружающих людей, наслаждаясь их счастьем. Неслучайно некоторые педагоги формулируют главную задачу современной школы – воспитание счастливого человека, видя в этом высший смысл педагогической деятельности.

Уникальна в связи с этим и другая идея И. А. Ильина – о проявлениях любящего сердца, демонстрирующего уникальную пронизательность, высший дар любви, выражающийся в самоотвержении, когда «любимый предмет оказывается для него выше его самого». В этом случае может возникнуть особая духовная атмосфера, наполненная всеобщей любовью, определяемой как «вкус к совершенству». Это проявление любви воплощается в таких характеристиках профессиональной деятельности, как качество, совершенство, подлинность, и в определениях личности учителя: достоинство, благородство души, доброта, справедливость, мудрость, величие.

В процессе развития духовного опыта очевидна роль внешней и внутренней свободы учителя, причем внутренняя свобода «как живая духовность человека», делает его сильнее любого своего влечения, желания, соблазна и осуществляется в общении с другими людьми. Внутренняя свобода дает возможность учителю воспитывать других к свободе. Однако одним из естественных условий этого процесса является свобода внешняя.

Важно отметить, что И. А. Ильин определяет свободу как «способ жизни, присущий любви». Поэтому проявление свободы, ее существование – вершина проявления духовности. Вероятно, и свобода учителя – это

прежде всего высокие требования, предъявляемые к себе как личности и профессионалу, это исполнение тех духовных законов, имплицитно развиваемых и творчески реализуемых в образовательной практике, которые создают атмосферу для духовной самореализации личности.

В педагогической деятельности сочетаются гетерономные и автономные предписания и правила, в их переплетении есть духовное единство. Бесспорно, учитель должен иметь своего рода самозаконность, в которой проявляются долг и дисциплина («живая духовность человека»), развиваемые самовоспитанием. С другой стороны, внешнее законоположение, педагогическая этика, содержащаяся в документах, адресованных учителю, помогает ему внутренне воспитаться и сделать себя истинно свободным.

Очевидно, что значимым «инструментом» одухотворения педагогического процесса является совесть педагога. Это самый главный компонент личности, ядро профессионализма педагога, требующий высочайшей внутренней силы и постоянной работы над собой. В то же время это очень сложно реализуемый и даже «мешающий» спокойно работать компонент, с которым трудно жить в современных социокультурных условиях.

И. А. Ильин убежден, что совесть – это источник справедливости и чувства ответственности, без которых невозможно ни чувство долга и верности, ни дисциплина как внутреннее самообладание. Для работы педагога принципиально важно и такое определение совести, как «живая и цельная воля к совершенному», поскольку развитие воли дает основание для качества профессиональной деятельности, для продуманного и выверенного педагогического процесса, для введения уникальных ценностей и яркого духовного общения участников образовательной сферы. Кроме того, совесть, по мнению И. А. Ильина, побуждает человека к предметному поведению, т. е. такому поведению, которое основано на чувстве долга, верности, служения, на дисциплине и ответственности. В связи с этим следует отметить проявление дисциплины педагога – как внутреннее самообладание, как добровольное и сознательное выполнение профессиональных обязанностей, являющихся фундаментом педагогической деятельности. В понимании этого феномена важное место занимает обращение к внутренней свободе учителя, т. е. к его духовному самообладанию и самоуправлению. Без воспитания этих профессионально необходимых качеств вряд ли возможно представить личность учителя, целеустремленно и творчески решающего проблемы образовательного процесса.

Особого внимания требует определение И. А. Ильиным совести как начала «нравственной гениальности в человеке». Нравственность, нравственные ценности педагога обуславливают его отношение к другому человеку (другим людям) в гуманистическом русле. Поэтому, признавая априорно в качестве смысла жизни учителя и смысла его профессиональной деятельности другого человека и «возделывание» этого человека как личности, логично предполагать прежде всего нравственный способ всего его

жизненного и профессионального поведения. Требование нравственной гениальности обусловлено положением учителя и ученика в педагогической деятельности. И положение это – центральное. А гениальность нравственной парадигмы в образовании выражается простой формулой: относиться к другому так, как ты хотел, чтобы относились к тебе. В реальной практике педагогического взаимодействия это выливается в человеческую направленность любого действия учителя, внутренним мотивом которого служит Совесть.

Таким образом, обращаясь к духовным основам педагогической деятельности, следует в первую очередь выделить те составляющие духовного опыта учителя, которые образуют сферу духовно-нравственного бытия не только современной школы, но и социальной жизни. К ним можно отнести любовь, веру, свободу, совесть учителя; душевность, которая проявляется в сострадании, сочувствии к слабым, мягкости и участливости; отзывчивость как самоотверженное служение другим, даже в ущерб собственному благополучию; открытость, связанную со стремлением к внутреннему неформальному общению, духовному единению; трудолюбие как условие самовыражения, проявления таланта, мастерства.

Духовный опыт учителя – это величайшее богатство, это начало создания духовной культуры учеников. Чем раньше ученик в образовательном процессе соприкоснется с проявлениями любви и доброты учителя, почувствует внутреннюю свободу, возможность выбора в сложных жизненных ситуациях, тем быстрее и глубже разовьется духовный исток личности. Когда в педагогическом процессе, во взаимодействии учителя и ученика будет открыт путь к духовному опыту, будут созданы условия для пробуждения духовных переживаний, растущий человек сможет «постигнуть, что такое любовь, какова ее глубина и сила и в чем ее священное значение». Только через постижение духовного опыта «он может научиться отличать добро от зла; услышать в самом себе голос совести; постигнуть, что такое честь, благородство и служение». Духовная культура личности – гарантия приобщения к высокохудожественному искусству, развития тонкого вкуса и восприятия подлинной красоты как духовно-нравственного ориентира. При этом красота, которая характеризуется гармонией, совершенством, цельностью, служит притягательным ориентиром для самосовершенствования. Кроме того, духовный опыт может открыть ученику, «что такое истинное знание, очевидность и доказательство и в чем состоит научная культура и достоинство ученого».

По мнению И. А. Ильина, только духовный опыт может «указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни». Поскольку это так, современная образовательная система должна выстраивать педагогическую деятельность таким образом, чтобы идеи И. А. Ильина о духовном обновлении общества и человека наполняли глубоким смыслом каждый шаг на пути к образованию личности.

Глава 20

ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (1920–30-е годы)

Октябрьская социалистическая революция 1917 г. и последовавшая за ней Гражданская война имели неоднозначные последствия. Разрушив ненавистный большинству россиян строй жизни, революция, с одной стороны, вселила надежду на строительство новой счастливой жизни в демократическом государстве. Масса людей получила свидетельство собственной силы и могущества, были потрясены вековечные мировые устои. С другой стороны, разрушив привычный уклад жизни, она нанесла сокрушительный удар по сознанию людей, жизненным идеалам и ценностям, заставила переосмысливать их, искать новые духовные основания личной и социальной жизни и деятельности. Вместе с тем она показала не только физическую, но и духовную слабость, беспомощность людей перед стихией разбухших социальных процессов, достаточно жестких и, по сути, необратимых.

Все это сделало необходимостью подготовку людей к кардинальным переменам экономического, политического характера через выработку в человеке такого стержня, который позволил бы ему сохранить себя во внешнем мире. Если в предыдущую эпоху путь к самосовершенствованию личности, восхождению ее к высотам духа и бытия виделся главным образом в религии, то новая эпоха предложила идею всеобщего счастья на основе социально-экономического равенства, социальной справедливости. Эта идея отражалась в таких лозунгах, как: «Земля крестьянам!», «Мир народам!», «Вся власть Советам!», «Взять хлеб у сытых, дать хлеб голодным!» и др. Лозунги отличались не только простотой, но и сверхрадикальностью, стимулировали проявление ненависти к «буржуям» как источнику всех зол и обещали немедленное удовлетворение всех требований рабочих, солдат, крестьян. Недаром первыми декретами новой власти стали декреты «О мире» и «О земле», согласно которым трудящееся большинство должно было получить «широчайшие права» в будущем государстве «высшего типа демократии», т. е. «государстве-коммуне».

Первые демократические преобразования (отмена сословий, прежних чинов, введение для всех общего звания «гражданин Российской республики» и др.), принятие «Декларации прав народов России» (2 ноября 1917 г.), провозгласившей национальное равенство и право народов на самоопределение, заявляли о том, что в новом социалистическом обществе человек будет главной ценностью, он получит свободу развития, свободу жизненного самоопределения, чего ранее не было. Все это давало людям ощу-

шение собственной значимости. Деятельность в местных советах, различных комиссиях и комитетах, общественных организациях создавала у рабочих и крестьян чувство хозяев предприятий и своей жизни. Однако, как констатируют историки, с блеском осуществив «разрушительные функции», массы оказались неспособными к созиданию, а передача в их руки управления предприятиями привела к падению производительности труда, росту хищений и т. п., что было следствием отсутствия не только специального, но и общего образования, неготовности к выполнению возлагаемых на них функций. Хаос, разрушения и вызванные ими голод, безработица порождали недовольство среди рабочих, требовавших установить порядок, грозили потерей авторитета власти большевиков.

В то же время политика военного коммунизма, нэп (новая экономическая политика), индустриализация и коллективизация, первые пятилетки с ударными стройками, по свидетельствам историков, вывели СССР уже в 1930-е годы в число трех-четырех стран, способных производить любой вид промышленной продукции. Но решающую роль в этом экономическом прорыве историки усматривают не в уровне технического развития, а в том, что люди проявляли героизм, напрягая собственные физические и душевные силы. При этом всех побуждали стремиться к личностному идеалу, главными качествами которой представлялись: активность, инициативность, деятельность. На XVII съезде ВКП (б) в 1934 г. было провозглашено, что в государстве достигнуто морально-политическое единство советского народа, а в 1971 г., на XXIV съезде КПСС было объявлено, что в СССР образовалась новая общность – советский народ.

Однако планируемые свершения, призванные обеспечить экономическое и научно-техническое развитие «нового мира», было невозможно достичь в связи с низким уровнем образования рабочего класса и крестьянства, превращенных в «гегемонов» и «демиургов». Так, перепись 1920 г. выявила 54 млн неграмотных, поэтому остро встала задача ликвидации неграмотности. Эту работу возглавили Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности, Главполитпросвет и Всероссийское добровольное общество «Долой неграмотность». Было создано множество рабочих клубов, изб-читален, библиотек. С 1930 г. вводится обязательное всеобщее начальное (четырёхлетнее) обучение, а в рабочих центрах – и семилетнее. По данным переписи 1939 г. число грамотных составило уже 87,4%. Индустриализация и потребность в создании «своей» интеллигенции вызвали быстрое развитие среднего специального и высшего образования.

К середине 1930-х годов СССР вышел на первое место по числу учащихся. Многие из тех, кто происходил из ранее бедных слоев населения, не имевшие перспектив социального развития, действительно повысили свой социальный статус, получив образование, став квалифицированными специалистами разного уровня. Это формировало отношение к государст-

венной власти как к своей и вызывало признание за нею права управлять жизнью каждого человека.

Создаются национальные школы, театры, газеты, появляется литература на языках народов СССР. Под влиянием массивной агитационно-пропагандистской работы идея коммунистического строительства привлекла массы. В ней увидели силу, которая действительно помогала «маленькому человеку» переносить все тяготы повседневной жизни, стимулировала массовый героизм. Причины трудностей, низкого уровня жизни связывались с противодействиями враждебного классового окружения, деятельностью «врагов народа». В послеоктябрьский период интересы класса становятся преобладающими над личными, принимают всепоглощающее значение, в связи с чем жертвы ради революции провозглашаются и воспринимаются как священные (В. В. Воровский).

Одной из внешних форм проявления демократизма в обществе были в 1920-е годы дискуссии по мировоззренческим, научным, общественно-политическим вопросам. Так, например, в середине 20-х годов в партийных организациях проходили дискуссии о моральном облике коммуниста. Центральной идеей их было полное подчинение образа жизни отдельного человека, особенно члена партии, общим интересам.

Таким образом, социально-исторические и культурные особенности жизни страны в 20–30-е годы XX в. обусловили необходимость развития теории и методики воспитания особого рода, а именно – воспитания человека, способного строить такие отношения с обществом, которые были бы полезны как обществу в целом, так и самому человеку с его индивидуальностью. Но эти же особенности жизни страны обусловили наличие глубоких противоречий в развитии теории и методики социального воспитания подрастающего поколения, в решении вопросов подготовки детей к жизни и взаимоотношениям в обществе. Особенно значимыми из них были: противоречие между объективной востребованностью личностей с высоким уровнем развития индивидуальных и социальных сил в их гармонии и практически негативным отношением идеологического руководства страны к этой идее в целом и к индивидуальности в частности. Социалистические преобразования в российском обществе объективно требовали активности, инициативы, самостоятельности каждой личности, способности брать на себя ответственность, преодолевать неблагоприятные обстоятельства, гибко перестраивать свое поведение во имя достижения высоких социальных целей. Вместе с тем взятый партией идеологический курс на единство мыслей, чувств и деятельности людей в их устремленности к идее строительства социалистического государства обусловил предпосылки для доминирования общества над личностью, социального над индивидуальным.

В начальный послереволюционный период, в 1920–30-е годы, открылись новые возможности для воплощения гуманистических педагогиче-

ских идей, которые развивались уже во второй половине XIX в. Эти идеи связаны с ориентацией на природу ребенка, с пробуждением и саморазвитием всех его природных сил, с воспитанием активной, творческой личности, способной строить и свою собственную жизнь, и жизнь общества. Они нашли отражение в важном документе «Основные принципы единой трудовой школы», который определил развитие новой школы России, школы социалистического государства. В историю он вошел как «Декларация о единой трудовой школе» (1918).

Известный исследователь истории советской педагогики Л. А. Степашко отмечала, что в этот период происходила острая борьба разных, подчас противоречивых идеологий внутри самой марксистской педагогики, ориентированной на достижение морально-политического единства советского народа. Педагогика этого периода, как писала она, содержала в себе антиномичные подходы: социо-ориентированный (с акцентом на идеи человека как совокупности социально-производственных функций) и антропо-ориентированный (с установкой на индивидуальные особенности личности, на развитие ее природных сил и способностей). Это придавало научно-педагогическому мышлению определенный динамизм, широту научного диапазона, диалектичность. Сегодня очевидно: идеи, связанные с «идеалами коммунистического воспитания», содержат и то, что следует признать исторически преходящим (действующим только в определенных исторических условиях), и то, что составляет несомненную ценность для современной личностно ориентированной педагогики.

Одним из важнейших принципов нового воспитания (послереволюционного), отличающим его от прошлого (дореволюционного), стал принцип связи воспитания с жизнью, с практикой социалистического строительства через включение учащихся в эту жизнь и в это строительство. Таким образом, можно говорить, что *цель воспитания и его процесс рассматривались как вписывание ребенка в соответствующий социальный мир, как его «социализация», т. е. как усвоение норм, правил, ценностей, в том числе политических, принятых в данном обществе.* Осуществить эти цели необходимо было в короткие сроки, поэтому применялись меры принудительного характера. Так, заместитель народного комиссара просвещения М. Н. Покровский подчеркивал необходимость заставить «детские массы» жить общественной жизнью. Именно общественную жизнь он оценивал как самое красивое, а потому и самое привлекательное для детей в новом быте. Как видно, для профессионального революционера и ученого М. Н. Покровского не было сомнения в правомерности принуждения на пути приведения человеческих масс ко всеобщему счастью. Однако уже тогда у самих «масс», в том числе детских, этот подход вызывал не только непонимание, но и отторжение, а зачастую и враждебность. Это стало значимой причиной последующих трудностей, связанных с удержанием подростков в детских и юношеских организациях.

В 1920-е годы понятие «социальное» наполняется классовым, партийно-политическим содержанием, что было обусловлено идеалами и ценностями, распространяемыми коммунистической партией. Тем самым социальное воспитание наполнялось идейно-политическим содержанием. Это обусловлено и тем, что «социальное» несет в себе ценности общества, принятые им, способствующие его самосохранению и воспроизведению, становится понятным представление о социализации как о массовом «социалистичивании» (по меткому выражению Л. Ю. Гордина), т. е. пронизывание мыслей и чувств каждого человека социалистическими идеями. Ядром духовного развития личности социалистического типа объявляются идейная коммунистическая убежденность, политическая и трудовая активность, верность идеалам строительства коммунизма.

Важнейший путь решения этой проблемы видели в вооружении масс единым, и единственным, марксистско-ленинским мировоззрением, которое стало главной ценностью советского общества. В результате социальное воспитание осуществлялось в первую очередь через политическое воспитание.

Школа приобрела новое социально-политическое звучание: она, согласно позиции В. И. Ленина о том, что «школа вне политики – ложь и лицемерие», мыслилась как орудие не только *воспитания* обучающихся в ней детей, но и *перевоспитания* всех слоев населения в духе коммунистических идеалов пролетариата, т. е. *адаптирования* их к новым условиям жизни, новым ее ценностям. Однако школа в традиционном ее виде, с учителями, не вставшими на большевистские позиции, не могла решать новые задачи воспитания. Поэтому компенсировать недостаток воспитывающего влияния школы должны были детская (пионерская) и юношеская (комсомольская) коммунистические организации. Они создавались для наиболее эффективного познания подрастающим поколением разнообразных сторон общественной жизни и отношений, приобретения опыта этой жизни и этих отношений. Реализация этого «предназначения» не была однозначной как в содержательном наполнении их работы определенными смыслами, так и в отборе методов педагогического воздействия, которые основывались на отношении к личности как персонифицированному воплощению общественных отношений и социальной структуры общества. Личность в данной системе воспитания выступает объектом влияния этих отношений, и в то же время она черпает в них силу и уверенность, а возникающие отношения, в свою очередь, становятся фактором и условием *преобразования природы* людей.

Социально-политический характер воспитания обусловил присутствие в истории детского и юношеского движения двух линий: политической и собственно педагогической, которые находились в сложных отношениях. Гуманистическая природа самой педагогической деятельности побуждала педагогов для решения политических задач искать способы, которые

наиболее соответствовали возрастным и индивидуальным особенностям подростков. Как же рассматривались особенности отношений личности и общества в педагогической науке данного периода?

Еще в середине XIX в. в философской и общественно-педагогической мысли России четко обозначилась точка зрения, что сохранение общества как субъекта собственного прогрессивного развития зависит от того, как складываются в нем отношения между его членами, насколько осознанно они способны воспринимать цели общества, находить пути и средства осуществления этих целей. При этом чрезвычайно важным считалось обеспечение гармонизации отношений между отдельной личностью и обществом. Среди ее важнейших условий назывались: родство духа, возможность проявления свободной воли, голос совести и закон долга, – причем как для отдельной личности, так и общества в целом.

В философии, психологии, педагогике 1920–30-х годов проблема взаимоотношений личности и общества решалась своеобразно: их считали единством, лишенным каких-либо противоречий. Источником этой позиции было утверждение Н. К. Крупской, В. И. Ленина, А. В. Луначарского, Г. В. Плеханова и других о *единстве и равенстве бесклассового социалистического общества*, в котором *не может быть никаких противоречий*.

Однако педагоги, психологи, педологи внимательно изучали сущность и характер отношений человека с обществом, условия и механизмы воспитания людей, способных создавать новое общество и жить в нем (В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Н. Н. Иорданский, А. Г. Калашников, К. Н. Корнилов, М. В. Крупенина, А. С. Макаренко, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак, Г. И. Челпанов, С. Т. Шацкий, В. Н. Шульгин и др.). Рассматривая личность и общество как некие самостоятельные величины, они обращали внимание на их сочетание. Это сочетание выражалось в ощущении гражданского, политического, нравственного и человеческого единства с партией, даже если человек не являлся ее членом, в ощущении единства со страной.

Педагоги этого периода не раз подчеркивали, что дети входят в бесконечное число отношений со всем сложным миром окружающей действительности, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самих детей. Многообразность этих отношений представлялась хаосом, неподдающимся учету. Поэтому А. С. Макаренко утверждал, что в задачу воспитателей входит организация, направление складывающихся отношений, а через них достижение того, чтобы интересы и устремления детей совпадали с интересами и устремлениями общества.

Одним из условий жизнеспособности общества и личности в нем признавали постоянное осознание каждым человеком, в том числе и ребенком, того, что он есть член общества, что он – гражданин своей страны, что он – участник социалистического строительства. Однако общество,

как правило, пренебрегало правами, интересами, индивидуальными и возрастными особенностями детей, не рассматривало их как творцов нового и как то новое поколение, которое естественным образом по-своему оценивает события прошлого и настоящего, имеет иные представления о жизни. Так, С. Т. Шацкий писал о том, что дети являются «основным фондом страны, из всех государственных фондов дающий наибольшие проценты, гарантирующий при правильной организации работы с ними осуществление основных планов нашему строительству», но в реальности, подчеркивал он, необходимого внимания и понимания, взаимодействия с ними нет.

Создавая новую педагогику новой социалистической страны и испытывая при этом на себе влияние новой партийной идеологии, педагоги жестко формулировали приоритет общественных интересов над личными. В 1920-е годы в качестве стержневой идеи во взаимоотношениях личности с обществом рассматривалась «связность всего существующего» как полное безусловное подчинение единому делу, порыву, чувству. При этом появляются мнения о том, что человек вне целого, вне общества теряет свою значимость. Такой взгляд на человека присущ марксистско-ленинской науке. В это же время (особенно в первой половине 20-х годов) педагоги, которые в дореволюционный период рассматривали отношения личности и общества как паритетные (П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий и др.), задумались о том, как сохранить индивидуальность ребенка в коллективной жизни и деятельности и развить в нем оригинальные черты, которые они считали самоценными и важными для реализации своего призвания каждым человеком. Однако их позиции в то время были отвергнуты.

Восприятие человека теоретиками социального воспитания только через призму требований общества к нему привело к полному подчинению личности этим требованиям. В результате вместо ребенка, подростка, по-своему, подчас противоречиво, чувствующего, мыслящего и действующего субъекта собственной и общественной жизни, в ней была представлена некая жесткая модель. Это привело к тому, что уже в середине 30-х годов советскую педагогику начали оценивать как «бездетную». Дети должны были полностью соответствовать этой модели, в соответствии с ней должны были развиваться и их индивидуальные особенности. Такой односторонний подход превращал человека в «винтик» огромной машины, который оценивался только с точки зрения полезности для эффективной работы этой машины. Его активность ограничивалась исполнением предписанных действий, что ни в коей мере не могло способствовать развитию как самой личности, так и новых, более совершенных форм общественной жизни.

И напротив, ориентация педагогической науки и педагогической практики на равную ценность общества и личности делала необходимым по-

иск и создание таких педагогических систем, технологий, которые обеспечили бы соблюдение прав детей, уважение их интересов и создание реальных возможностей для их реализации, отношение к ним как к думающим, способным к созидательным действиям людям, создание вокруг детей образцов общественной жизни, дающих возможность получения соответствующего опыта. Только при этом у детей могут развиваться ощущение и осознание своей неразрывности с обществом, невозможности жизни и самореализации вне его и в то же время ощущение и осознание собственной автономности, собственной активной роли в организации своей жизни и жизни этого общества.

Г л а в а 21

БАЗОВЫЕ НАЧАЛА ДЕТСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Детские организации в мировом педагогическом опыте рассматриваются как один из важных педагогических факторов воспитания подрастающего поколения. Сам термин «организация», как указывается в ряде толковых словарей¹, несет смысл создания комплекса мероприятий или действий, направленных на поддержание жизнедеятельности некоего объекта; это также группа людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общих целей, в этом смысле организация возникает в ответ на определенную общественную потребность, на основе этого смысла главной целью детских организаций было социальное воспитание.

Наряду с термином «организация» использовался и продолжает использоваться термин «объединение», в частности детское общественное объединение, как союз людей, объединенных единством целей, деятельности, отношений. В этом смысле детские объединения, по мнению педагогов, имели больше возможностей для организации деятельности детей и их развития. Именно разные объединения по интересам во множестве начали возникать в первые годы после Октябрьской революции.

Однако потребность в воспитании будущих строителей нового мира обусловила создание детской организации нового типа. В результате многочисленных и довольно эмоциональных обсуждений в 1922 г. было принято решение о создании единой организации юных пионеров. Цель детской коммунистической организации формулировалась как социально-политическая: воспитание поколения, «способного осуществить цели рабочего класса», пропитать подрастающее поколение «коллективистическими инстинктами» и навыками, пролетарским самосознанием, чувством солидарности с рабочими и крестьянами, дать ясное понимание целей борьбы рабочего класса, развить общественно-политическую активность и организованность. Такая цель обусловила единство социально-политических и собственно педагогических функций пионерской организации по отношению к детям. Эти функции педагогам нужно было привести в соответствие с возрастными особенностями пионеров. В результате в теории и практике детского и юношеского движения был накоплен богатый опыт социального воспитания. Этот опыт сегодня имеет значение в качестве основания для переосмысления, теоретических обобщений и методи-

¹ *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка / Российская академия наук, Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник. 1999. С. 458; *Современный словарь иностранных слов.* М.: Русский язык, 1992. С. 427; *Новейший философский словарь* / [сост. А. А. Грицанов]. Мн.: В. М. Скакун, 1998. С. 652.

ческих выводов с позиций гуманистической парадигмы, к нему следует отнести как к источнику нового опыта по эффективному воспитанию детей в новых социальных, политических и экономических условиях.

Особо важным, как нам кажется, является точка зрения педагогов 1920-х годов – К. Н. Вентцеля, Н. Н. Иорданского, А. Г. Калашникова, М. В. Крупениной, Н. К. Крупской, М. М. Пистрака, В. Н. Шульгина и др., – что особенностью детских и юношеских организаций является единство природных, социальных и педагогических начал, что создает основу для успешности общественного воспитания и всестороннего развития детей в них. Что же представляют собой эти начала?

Природные начала – это естественно присущие, данные природой особенности человека. Детям от природы даны стремления к общению, активности, самореализации, познанию и самопознанию, склонности к товарищеским организациям на основе общих интересов и занятий, потребность в защите, помощи, поддержке. Именно в этом усматривалась эффективность их воспитательного влияния. Признание значимости природных начал побудили педагогов положить в основу организации детей естественные начала их жизни: «из понятия организации прежде всего надо выбросить все, что носит характер преднамеренности и искусственности»¹.

Социальные начала. Как мы уже отметили, природе человека свойственны стремления к общению, к сообществам. Детские организации, так или иначе, воспроизводят реальные общественные отношения со всеми их нюансами равенства и неравенства, подчинения и самостояния, противостояния. Социальное значение пионерской организации М. В. Крупенина и А. В. Луначарский усматривали в том, что она, дополняя школу, становится мостом между нею и жизнью, она как бы открывает двери, окна школы навстречу окружающей жизни, переводит все дело воспитания на «общественные рельсы».

Педагогические начала. Их ценность заключается прежде всего в том, что они дают необходимый опыт взаимодействия с другими людьми и их группами, предъявляют свои требования нравственного и дисциплинарного характера, побуждают к проявлению активности, творчества, учат товариществу, расширяют круг интересов и т. п. Все указанные возможности концентрируются, регулируются и контролируются в организациях, специально создаваемых с участием педагогов.

Педагогические начала соотносятся с социальными. Так, например, детская организация – это среда жизни и развития детей. В ней должно быть соотношение естественного и искусственного. Детская организация – искусственная среда, но необходимо строить ее как естественную.

¹ Кантрев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. С. 248.

А именно: она должна давать возможность проявления самостоятельной инициативы и действий, эмоций и т. п.

С. Т. Шацкий выявил в ней моменты, наиболее привлекающие детей, и механизмы их влияния. Он, в частности, обнаружил, что детей привлекает возможность быстро удовлетворить природные инстинкты, к которым вслед за Дж. Дьюи он отнес любопытство, общительность, подражательность. В естественной среде ребенок должен иметь возможность проявления и реализации своих природных потребностей во всех видах активности, творчества, общения. Педагогическая организация призвана была давать простор чувствам, разумным волевым действиям, побуждать к торможению, к управлению собой, учить взаимодействию и общезнанию с другими. При этом, как утверждал Н. Н. Иорданский, из понятия «детская организация» прежде всего надо выбросить все, что носит характер преднамеренности и искусственности¹. Выявленная избирательность восприятия детьми воздействий среды, непредсказуемость их эмоциональных реакций и результатов этого влияния усиливала педагогическую значимость специальной педагогической организации среды. Она предполагала обогащение деятельности детей разнообразием элементов, возбуждающих детский ум и сердце и стимулирующих тем самым развитие индивидуальных и социальных сил, их взаимовлияние и усиление. В связи с этим обострялось значение деятельности по «педагогизации» этой среды и созданию *специально* организованной педагогической среды.

Важнейшими факторами развития личности являются деятельность, отношения, активность. Эти факторы воздействуют в естественной среде стихийно и должны целенаправленно создаваться в специально создаваемой детской среде. В чем же заключалось их влияние в пионерской организации?

Деятельность. Воспитательное влияние различных видов деятельности значительно усиливалось за счет разъяснения участникам деятельности их чрезвычайной общественно-государственной значимости. При этом у ребят повышалась самооценка, они начинали смотреть на самих себя как на людей, причастных к героическому процессу строительства нового общества. Интересная деятельность, по мнению педагогов, представляет поле для активности, принятие ребенком организации как ценности. Она предполагает наличие у детей, подобно взрослым, свободы и самостоятельности в создании правил и законов жизни, в организации и в контроле за их исполнением, в избрании уполномоченных. Организации не бывает там, где дети задавлены воспитателем, где господствует подчинение. Активная, свободная деятельность должна была подводить детей к пониманию того, что, «собираясь в общества, люди могут существ-

¹ Иорданский Н. Н. Организация детской среды. М.: Работник просвещения, 1925. С. 6.

вовать только при твердом порядке и законе», иметь права и обязанности. Необходимым условием жизнеспособности организации как воспитывающей и развивающей ребенка среды признавалось постоянное усложнение ее задач и деятельности, чтобы избежать торможения внутреннего развития детей.

Отношения. Влияние и среды, и деятельности обуславливалось, в частности, тем, что главным воспитывающим ребенка фактором является не среда или деятельность сама по себе, а те взаимоотношения, которые складываются в ней. Отношения, возникающие и проявляющиеся в жизни и деятельности общества, и были решающими в процессе изменения самих детей. Сама жизнь пионеров в организации сопровождалась многими яркими эмоциональными моментами, что привлекало ребят к ней и одновременно влияло на их эмоциональные отношения ко всем моментам этой жизни.

Значительный потенциал пионерской организации для идеологического, гражданского, патриотического воспитания обеспечивался высокой степенью организованности и сплоченности, положительным эмоциональным настроением ребят, ощущением ими удовлетворенности иным, чем в школе или семье, статусом (большая степень свободы, ответственности, значимости и др.).

Активность. Были сделаны выводы о необходимости обеспечения активности детей в организации: «...Организованность детей возникает в пределах активной жизни их. Все, что входит в область пассивного восприятия, пассивного переживания, находится вне поля действия организации...»¹ И эта активность имела место в работе пионерской организации.

Нельзя не отметить, что пионерская организация пережила несколько кризисов. Первый из них произошел в 1925–1927 гг. Ребята выходили из организации целыми отрядами. Причина – излишняя политизация. В организации политического просвещения не учитывались возрастные особенности пионеров, их интересы и потребности, особенности восприятия и т. п. Им читались лекции политического содержания, на занятиях политкружков знакомили с трудами В. И. Ленина, решениями политических органов власти. Осознав необходимость изменения форм и методов политического просвещения, в практику стали вводить «политигры»: политтир, политбой, политвикторина и др. Ребят привлекала соревновательность. Чтобы выиграть, нужно было проявить и некоторые знания. Эти игры требовали проявления творчества.

Педагоги осознавали необходимость позитивного отношения ребят к пионерской организации. Для этого они должны были чувствовать себя

¹ Общественно-политическое воспитание в школе I ступени и семилетке / под ред. Комиссии Научно-методического совета МОНО в составе: А. Н. Дурикина, О. М. Наглис и Н. В. Шевелева. М.: Работник просвещения, 1929. С. 6–7.

в ней полноправными гражданами, творцами своей жизни и работы, привыкая с детства выполнять ответственные поручения, участвовать в коллективной работе отряда. В связи с этим главным средством воспитания, как утверждали М. В. Крупенина, Н. К. Крупская, А. П. Пинкевич и др., стало участие каждого вместе с отрядом в «советском строительстве», в общественно-политических кампаниях, в политических демонстрациях, которые действительно давали каждому опыт совместных переживаний, создавали определенный эмоциональный настрой, усиливающий восприятие подростками политических идей пролетариата, давали возможность осознавать себя одновременно гражданами страны¹.

Важным средством воспитания «общественности» считалась организация самоуправления, которое в пионерской организации могло использоваться более широко, чем в школе. Его ценность усматривалась в предоставлении возможностей для проявления общественной активности, для приобретения опыта организации собственной деятельности и деятельности коллектива, умения анализировать и планировать эту деятельность. Самоуправление при этом требовало одновременно активизации индивидуальных сил личности (интеллектуальных, эмоциональных, волевых), без которых невозможны реализация и развитие социальных сил.

Преимущества воспитательного влияния детской организации обусловливались отсутствием в ней «казарменного уклада жизни школы», в котором дети вынуждены идти за учителем. При этом детская организация должна быть не формальным объединением детей со взрослыми, а процессом и результатом осознанного соединения для совместной деятельности на основе собственной активности, добровольности, собственных осознаваемых интересов и потребностей, постепенного перерастания добровольности в осознанные общественные обязанности.

Если фундамент организации не будет в руках детей, в их ответственном распоряжении, а будет в зависимости от прихоти взрослых, построить детскую организацию невозможно, заявлял С. Т. Шацкий². Н. К. Крупская не раз подчеркивала, что для того, чтобы организация привлекала детей, была для них ценной, а следовательно, влиятельной, она должна быть организацией «саших детей», а не «организацией для детей».

Организации как возникновения реальных связей, отношений, деятельности не бывает там, где собственные индивидуальные и социальные силы детей задавлены и подменены воспитателем, где господствует необходимость безусловного подчинения без деятельности чувств и сознания воспитанников.

¹ См.: *Крупенина М. В.* Юные пионеры и школа // На путях к новой школе. 1924. № 1. С. 53–59; *Крупская Н. К.* Педагогические сочинения: в 6 т. / под ред. А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарова, П. В. Руднева. М.: Педагогика, 1978–1980; *Пинкевич А. П.* Советская педагогика за 10 лет (1917–1927). М.: Работник просвещения, 1927; *Пионеры новой школы*: Библиотека пионерского слета. М.; Л.: Молодая гвардия, 1929.

² *Шацкий С. Т.* Сочинения: в 7 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. Т. 2. С. 213.

Результаты воспитания ребят в пионерской организации можно увидеть на страницах молодежных и детских газет. Ярким примером, на наш взгляд, является газета дальневосточных пионеров «Знамя пионера», первый номер которой вышел в ноябре 1924 г. Газета выходила еженедельно на 16 страницах. Передовые статьи, как правило, посвящались важнейшим текущим общественным событиям и раскрывали задачи пионерской организации в связи с ними. Значительное место отводилось рассказам об известных революционерах, деятелях Коммунистической партии и Советского государства, организаторах международного рабочего движения, что было средством передачи молодежи традиций борьбы партии, рабочего класса за социалистические идеалы. Отдел «Красная хрестоматия» содержал материалы об истории и богатствах недр Дальневосточной земли, об изменениях в культурной и экономической жизни края, что способствовало воспитанию любви к родному краю и гордости за него. Печатались здесь и художественные произведения героико-революционного содержания.

Каждый номер газеты содержал рубрику «В помощь вожатому», где печатались инструктивно-методические материалы. Особый интерес в аспекте рассматриваемой темы представляет знакомство с разделом под названием «Наша житуха». Здесь печатались сообщения пионерских корреспондентов («пикоров») о жизни и работе отрядов в различных уголках края. Их материалы – свидетельство растущего уровня политического сознания и политической активности детей. Вот, например, два письма: 1. Письмо пионеров отряда имени А. В. Луначарского при Союзе связи г. Хабаровска: «Товарищ Луначарский! Мы с Дальнего Востока решили написать Вам, идейному вождю нашего отряда, о том, как мы живем, как мы работаем. Наш отряд еще молодой, но работа идет в нем успешно, так как ребята собрались все дружные. Вот только литературы у нас нет и в долгие зимние вечера нечего почитать, собравшись в пионеруголок. У Вас, наверное, много книг, – пришлите, которые лишние, и обязательно. С пионерским приветом Отряд № 13 им. Луначарского при Союзе связи»¹; 2. Письмо Шуры Малмыжева со станции Вяземская Дальневосточного края: «В десяти верстах от ст. Вяземская есть деревушка дворов на 50. Заехала к нам однажды в поселок крестьянка из той деревни, услышала, что мой брат в клуб собирается, и начала говорить, что у них нет ни клуба, ни школы. И ребята хотят учиться, и старики, да вот учителя нет. Сама бы, говорит, пошла учиться. УОНО, вспомни лозунг “К 10-й годовщине Октября не должно быть неграмотных!” А тут хотят учиться, а им нельзя, так как нет учителя»².

Пионеры проявляли активность и инициативу в сборе и составлении наказов в адрес сельских, районных, городских Советов рабочих и крестьян

¹ Знамя пионера. 1924. № 1. С. 1.

² Там же. 1925. № 9–10. С. 5.

янских депутатов. Советы же шли навстречу инициативе ребят, поддерживали в них сознание государственной важности их дел и потребностей. 14 октября 1928 г. пионеры Хабаровска провели слет, на котором заслушали отчет горсовета. Слет вынес наказ улучшить работу по обслуживанию детворы: открыть до конца 1928 г. детскую библиотеку, добиться введения во всех школах горячих завтраков, зимой на катках установить специальный детский день с пониженной платой за вход, установить в клубах и театрах регулярные детские утренники, на зимних каникулах провести мероприятия по организации досуга школьников, проработать вопрос о создании в Хабаровске центрального детского клуба. Среди наказов были и такие: изжить двухсменные занятия в школах, так как они отражаются на здоровье детей, прикрепить к каждой школе врача, провести обследование детей, работающих в мастерских по найму и улучшить их положение, запретить продажу спиртных напитков детям моложе 16 лет¹.

С появлением детской и юношеской печати получило широкое развитие детское творчество. В рубрике «Молодое творчество» регулярно публиковались стихи, рассказы, написанные ребятами. Основным содержанием их были дни революции и Гражданской войны, яркие факты борьбы нового со старым в селе и в городе, сценки школьной жизни, деятельности пионерских отрядов.

Всем понятно, что эффективность работы любого детского объединения (коллектива) зависит от работы его организаторов, в частности вожатых. Ими изначально стали комсомольцы. В середине 20-х годов начинается специальная подготовка будущих вожатых. Ведется обучение практическим организаторским умениям. В 60–70-е годы XX в. появляются такие характеристики педагогов: пионерский директор, пионерский классный руководитель. Так называли педагогов, понимающих тонкие нюансы жизни пионерского отряда, дружины.

В 1980-е годы в связи с чрезвычайной сложностью социально-политических, экономических процессов самостоятельность детей замещается необходимостью подчиняться вожатому, учителям. Ослабляется интерес к организации как таковой. Но даже ее самоликвидация не привела к полному исчезновению дружин и отрядов. В большинстве школ сохранились пионерские отряды, появлялись отряды скаутов, объединения по интересам. Их сохранение и появление новых (в том числе и большого числа неформальных молодежных организаций) – свидетельство природного стремления детей и подростков к общественности, к сотрудничеству, к деятельности и активности. То есть действуют те «начала», на которые мы обратили внимание в данной статье.

Многие из современных организаторов детских объединений, в том числе Российского движения школьников (РДШ), «Юнармии», озабочены

¹ Знамя пионера. 1928. № 40 (190). С. 1.

поиском кардинально нового содержания, форм, методов работы, отличных от прежних. Эта позиция понятна, но вопрос заключается в том, насколько она оправдана. Не приведет ли это в целом положительное стремление к таким старым ошибкам, как формотворчество, формализм, авторитаризм, забвение интересов детей, не станут ли эти организации организациями для детей, а не организациями самих детей, что в конце концов произошло с пионерской и школьной комсомольской организациями.

Глава 22

КОМСОМОЛЬСКАЯ МОБИЛИЗАЦИЯ НА ПИОНЕРСКУЮ РАБОТУ

Обеспечение педагогического руководства деятельностью детской общественной организации является одним из необходимых условий ее функционирования. Как и в истории любой детской общественной организации, в истории пионерии, отмечающей в 2022 г. свое столетие, проблема успешного руководства со стороны старшей организации – Коммунистического союза молодежи (комсомола) – занимает немалое место. Рассмотрим на основе документов РГАСПИ (Российского государственного архива социально-политической истории, бывший архив ЦК ВЛКСМ, фонд М-1), материалов журнала «Вожатый», пионерской литературы 1920–30-х годов некоторые вопросы организации руководства пионерскими отрядами в те годы.

В первой половине 20-х годов немногочисленные еще группы юных пионеров организовывались при промышленных предприятиях, и руководили ими 18–20-летние комсомольские активисты, которые могли быть и бывшими скаут-мастерами; затем на работу пионервожатыми отрядов при предприятиях комитеты комсомола стали направлять молодых рабочих, для которых эта работа являлась комсомольским поручением. Сразу отметим молодость комсомольцев тех лет: было много 20–22-летних членов ЦК ВЛКСМ, а «старыми комсомольскими работниками» называли 28–30-летних. Касательно возраста пионервожатых существовало мнение, что тот лучше поймет пионеров, кто сам недавно вышел из пионерского возраста, и уже позже, в 1930-е годы раздавались сетования, что так уходят лучшие, опытные вожатые и не стоит ограничивать возраст вожатых.

С самого начала пионерской истории остро встала (и продолжала быть актуальной все следующие 70 и 100 лет) проблема кадров пионерских вожатых. Не каждый только что вышедший из подросткового возраста (по современным меркам) молодой человек хотел и мог заниматься с группой городских или сельских подростков, некоторые из которых были немногим младше него. Кроме желания, требовалась минимальная политическая, практическая и педагогическая подготовка.

Ежегодно с 1924 г. в Москве проходили Центральные высшие курсы пионерских работников (с 1926 г. – еще специальные, для деревенских); выпуск составлял примерно 100 человек. Комсомольцы, закончившие курсы, высоко ценились на местах. В 1928 г. были открыты Центральные заочные курсы.

Значение подготовки пионерских вожатых возрастало с ростом рядов детской организации, со своей стороны оказывая влияние на численность отрядов. Частая смена, неподготовленность вожатых не способствовали заинтересованности пионеров.

В 1925 г. одной из основных задач ВЛКСМ была работа в деревне. Рост числа пионерских отрядов на селе не был обеспечен кадрами вожатых; не раз в ЦК ВЛКСМ ставился вопрос о помощи комсомолу в работе с деревенскими детьми со стороны учителей сельских школ, избачей (руководителей изб-читален)¹. В отчетах встречаются формулировки: «Были случаи механической задержки роста [пионерских отрядов] при наличии в селе ячейки [комсомола], мотивируемые отсутствием руководителя. Дети собираются, приходят в ячейку, настойчиво требуют организации, но им отказывают»².

Нежелание работать с детьми многих рядовых комсомольцев, с одной стороны, и перегруженность вожатых – с другой, несерьезное отношение к вожатской работе среди комсомольского руководства среднего звена создавало немало сложностей в работе детской организации. Констатация этого положения прозвучала в тезисах к VIII съезду ВЛКСМ (1928) «О работе ВЛКСМ среди детей», разработанных Н. К. Крупской: «Работа вожатого, требующая значительной подготовки и соответствующих личных качеств, до сих пор оценивается как второстепенная и маловажная. Съезд считает такое положение абсолютно недопустимым и предлагает выдвинуть в качестве вожатых наиболее подготовленных им авторитетных работников комсомола, добиваясь создания устойчивых кадров вожатых»³.

В 1927–1928 гг. наблюдается спад интереса детей и численности отрядов, чему причинами были не только слабое содержательное и методическое обеспечение пионерской работы, но и недостаток, некомпетентность и частая смена вожатых. С разработкой и первыми опытами внедрения «работы по-новому» на основе «Круга общественно-полезных дел, навыков и знаний» пионеров, предусматривавшего возрастной подход, а также в ходе подготовки к I пионерскому слету эти сложности удалось частично преодолеть.

Летом 1929 г. (18–25 августа) в Москве состоялся I Всесоюзный слет пионеров – событие эпохального значения, оказавшее влияние на организацию всех областей работы с детьми в последующие годы. В рамках слета, в частности, были проведены конференции по важнейшим вопросам жизни страны, в которых пионеры-делегаты принимали участие наравне со взрослыми специалистами (например, о школьном образовании, о развитии сельского хозяйства), массовые мероприятия открытия и закрытия слета, пионерская спартакиада – первый массовый смотр физкультурной и военной работы пионерской организации, соревнование театральных кружков, занятия по интересам. После слета возросла общественная активность детей и внимание государственных и общественных организаций к детскому движению и его проблемам.

¹ См.: РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 3. Д. 15. Л. 209; Д. 16. Л. 61.

² Там же. Д. 25. Л. 21.

³ Там же. Д. 43. Л. 7.

«Наказ» первого слета стал на долгое время руководящим документом для пионерских отрядов СССР. «Первый Всесоюзный слет сыграл огромную политическую роль, превратившись из дела пионерской организации в дело всего рабочего класса»¹. Слет принял решение удвоить ряды пионеров в СССР, доведя их до 4 млн. ЦК ВКП(б) в постановлении предлагал всем партийным организациям усилить внимание и помощь пионерии, содействовать укреплению организации. Комсомолу поручалось пересмотреть состав вожатых (имелись в виду как политическая и общая подготовка, так и социальное происхождение) и провести мобилизацию 50 тыс. наиболее активных и политически грамотных комсомольцев для работы вожатыми отрядов. Это должны были быть комсомольцы – рабочие, батраки и бедняки, – прошедшие школу активной комсомольской работы, политически грамотные, идеологически выдержанные, с комсомольским стажем не менее двух лет.

В постановлении ЦК ВКП(б) было предложено освещать ход мобилизации в комсомольской прессе, поручалось каждой ячейке ВЛКСМ организовать не менее одного нового пионерского отряда (следовательно, обеспечив их вожатыми), провести районные к окружным соревнованиям на лучшее выполнение этого задания.

В конце 1929 г. ЦК ВЛКСМ принял несколько документов о комсомольской мобилизации «50 000» на пионерскую работу. В ноябре 1929 г. и ВЦСПС (Всесоюзный центральный совет профессиональных союзов) указал на необходимость всем местным профсоюзным комитетам принять активное участие в проводимой комсомольской мобилизации «50 000» на пионерскую работу.

Комсомольские мобилизации на промышленные и строительные работы были приняты в практике комсомола в течение 1920-х годов: первой комсомольской стройкой было строительство Волховской ГЭС. В конце 1920-х годов проводились комсомольские мобилизации «с педагогическим содержанием»: для работы с беспризорными в спонсовских учреждениях, для работы по ликвидации неграмотности, в том числе и для национальных областей, с подготовкой мобилизуемых на краткосрочных и заочных курсах². Были также формулировки «переброска актива для укрепления», «передача комсомольцев для работы».

С того же 1929 г. в течение нескольких лет ежегодно проводились многотысячные комсомольские мобилизации «на практическую педагогическую работу» и на обучение в педагогических высших и средних специальных учебных заведениях. Это позволило к концу 1-й пятилетки охватить обучением в начальной школе 98% детей в возрасте от 8 до 11 лет; к 1934 г. начальное обучение в СССР было внедрено повсеместно.

¹ Об итогах Первого Всесоюзного слета. Постановление ЦК ВКП(б) // Вожатый. 1929. № 19. С. 9–16.

² См.: РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 4. Д. 38. Л. 135, 169, 186.

Пионерским работникам без образования, но со стажем пионерской работы в начале 1930 г. были объявлены преференции при зачислении по педагогическому призыву «2 000» на подготовительные курсы, а затем в пединституты и педтехникумы¹.

Комсомольская мобилизация «50 000» на пионерскую работу получила поддержку сверху организационными мерами. ЦК ВЛКСМ обратился в ВСНХ (Высший совет народного хозяйства) и ВЦСПС с предложением о сокращении на два часа рабочего дня для 5 тыс. пионерских вожатых с тем, чтобы они могли в эти часы заниматься с детьми, а также о переводе на работу в дневную смену рабочих, мобилизуемых на работу пионервожатыми, на время прохождения ими подготовительных курсов².

В журнале «Вожатый» в 1929 г. была введена рубрика «Как работать», в 1932–1937 гг. – рубрики «Заметки вожатого», «Блокнот вожатого», «В помощь вожатому-новичку», в них публиковались очерки о лучших вожатых, рассказы вожатых о своей работе, пропагандировался опыт работы вожатых; в ленинградском филиале издательства «Молодая гвардия» начала выходить серия брошюр «Жемчужины опыта», адресованных вожатым, в 1929–1933 гг. вышло порядка 30 названий.

В статьях руководителей пионерии и редакционных статьях журнала «Вожатый», выходившего в 1930-е годы раз в две недели, указывались требования к вожатому в области педагогической и практической подготовки. По возрасту это должен быть человек не моложе 18 лет, политически грамотный, умеющий красочно проводить сборы, провести увлекательную беседу о партии, комсомоле, Красной армии, колхозах, знающий особенности детей разных возрастов, умеющий беречь здоровье детей, организовать проведение военной игры, знающий элементы ПВО, топографии, сигнализации, связи, 9–10 песен, игр, регулярно читающий взрослому и детскую художественную литературу.

Уделяя особое внимание работе на национальных окраинах, ЦК ВЛКСМ принял в конце 1929 г. постановление «О разверстке по мобилизации комсомольцев на пионер-работу в автономные области и республики»³; в этой разверстке планировался призыв 3450 человек. Постановление было подкреплено в конце 1930 г. решением «О мобилизации 100 старых пионер-работников для работы в нац. районах»⁴ и мобилизацией в начале 1932 г. 80 пионер-работников из центральных областей СССР для Белоруссии, Дальневосточного края и Казахстана⁵. Для подготовки «пионер-работников нацмен» в 30-е годы действовали курсы в Одессе.

¹ См.: РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 4. Д. 43. Л. 33.

² См.: Там же. Д. 41. Л. 144–145.

³ Там же. Д. 41. Л. 108.

⁴ Там же. Оп. 3. Д. 71.

⁵ Там же. Оп. 4. Д. 62.

Все указанные действия по улучшению подготовки и увеличению количества пионер-вожатых были, в частности, следствием того, что мобилизация «50 000» не была полностью реализована: 50 тыс. новых вожатых не пришли к пионерам. Разверстку по мобилизации на пионер-работу не выполнили крупнейшие комсомольские организации – Московская, Ленинградская, Центрально-Черноземная, Нижне-Волжская, Белорусская, Закавказская и др.¹

В резолюции ЦК ВЛКСМ по итогам мобилизации «50 000» на пионер-работу отмечено, что к марту 1930 г. было мобилизовано на пионер-работу 23 263 комсомольца. Не было проведено широкой кампании в комсомольской прессе, не было «со стороны самой пионер-организации борьбы за улучшение качества своих руководящих кадров». «Ввиду наличия фактов ухода мобилизованных с пионер-работы считать необходимым закрепление вожатых на пионер-работе сроком не менее 2 лет».

Однако было решено «в целях создания минимальных условий для работы вожатых поставить перед ВЦСПС, ВСНХ и НКТранспорта вопросы о переводе всех вожатых в дневную смену, об узаконении месячного отпуска вожатых вне зависимости от их пребывания в пионер-лагерях», а перед Наркомздравом – о разработке мер по сохранению здоровья вожатых.

Напомним, что работа вожатым пионеротряда была лишь общественной работой молодых юношей и девушек. Освобожденные вожатые на ставку появились позже. «Одновременно с этим ЦК, считая пионер-работу основной комсомольской и партийной нагрузкой, еще раз подтверждает необходимость освобождения их от всех остальных нагрузок». Для практической помощи вожатым предлагалась организация «со стороны добровольных обществ, рабочих, колхозников, технических сил и специалистов в различных отраслях» групп содействия коммунистическому воспитанию детей; Наркомпросу было поручено обеспечить систематическую учебу вожатых и среднего звена руководящих кадров «в области политической, марксистской, педагогической, общеобразовательной грамотности, теории и практики деткомдвижения», также «мобилизацию 1000 вожатых в педвузы и педтехникумы». Не забыты были и мероприятия по подготовке «научных кадров в области деткомдвижения, потребность в которых чувствуется чрезвычайно остро»².

И в дальнейшем комсомол не оставлял пионерских вожатых без внимания. В 1930-е годы кроме издания литературы и организации обучения был проведен Всесоюзный конкурс на лучшую ячейку комсомола по руководству пионеротрядом и лучшего вожатого (1933)³, получивший освещение на страницах комсомольской прессы.

¹ РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 4. Д. 43. Л. 35.

² Там же. Л. 55–56.

³ О всесоюзном конкурсе на лучшую ячейку комсомола по руководству пионеротрядом и лучшего вожатого // Вожатый. 1933. № 21–22. С. 5–7.

Интересно, что в 1935 г., когда пионерская организация уже укрепи-лась в школе, было мобилизовано 1000 комсомольцев-учителей на работу вожатыми пионеротрядов¹. Также уже в военном 1943 г. Наркомпрос рекомендовал «выдвигать молодых учителей-комсомольцев на работу стар-шими пионервожатыми»². Вожатых по-прежнему не хватало.

Исторически подбор и подготовка руководителей (пионерских вожа-тых, скаут-мастеров, инструкторов) является одной из чрезвычайно важ-ных, непростых и многоаспектных задач, встающих перед структурами, осуществляющими руководство детскими организациями. Энтузиазм, убежденность, личное обаяние, компетентность детского лидера должны дополняться организационными и педагогическими знаниями и умения-ми. С переменным успехом сочетая административные и социальные ме-тоды, ВЛКСМ в 1930-е годы организовывал своих членов на пионерскую работу. Пожалуй, проблема была частично решена позже, в 1947 г., путем введения ставки старшего пионервожатого в пионерских дружинах школ и специальности «пионерский вожатый» в педагогических училищах и некоторых пединститутах.

¹ РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 3. Д. 136.

² Сборник руководящих материалов о школе / Наркомпрос РСФСР, Управление началь-ных и средних школ. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1944. С. 12.

ИСТОРИЯ ЖУРНАЛА «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА»

В июле 1937 г. выходит журнал «Советская педагогика», который стал «средоточием научно-педагогической мысли в стране»¹. Несмотря на то, что среди основных направлений работы нового издания были политически обусловленные цели, например: «реализация исторических решений партии и правительства в школе», «марксистская разработка всех важнейших педагогических проблем, содействие глубокому изучению Маркса, Энгельса, Ленина, Сталина»² и пр., – журнал прежде всего восстанавливал в правах педагогику и создавал новую советскую педагогическую науку.

Безусловно, в центре внимания авторов журнала, особенно в его первые годы, были наиболее актуальные вопросы школьной практики: воспитательная работа, повышение успеваемости, преодоление второгодничества и пр. Однако вопросы становления советской педагогики как науки также были не менее важными в свете принятых в 1931–1936 гг. постановлений ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР о путях становления и совершенствования советской школы и педагогической науки.

Перед журналом стоял ряд серьезных задач: разработка методологических основ теории воспитания, решение вопросов философии педагогики, «общих проблем дидактики, проблем психологии обучения, вопроса о частных методиках, специальных педагогических вопросов (дошкольных и дефектологических), психологических проблем воспитания и обучения, организационно-педагогических вопросов (система школ и народного образования)»³; преодоление разрыва между педагогической наукой и педагогической практикой; обобщение опыта учителей-практиков, анализ историко-педагогического наследия. Особый раздел журнала был посвящен хронике и информации о работе научно-исследовательских институтов по педагогике, педагогических лабораторий, публикации материалов совещаний, конференций, съездов, кратким авторефератам отдельных научных трудов. Уже на этапе своего становления «Советская педагогика» рассматривалась как издание, интегрирующее историю и современность отечественной педагогической науки, как образцовый научно-теоретический журнал, позволяющий осмысливать прошлое и ставить актуальные педагогические проблемы.

За короткий промежуток времени, конец 1930-х – начало 1940-х годов, «Советская педагогика» завоевала авторитетные позиции в научно-педагогическом сообществе СССР. Новым этапом в жизни журнала стал его

¹ О задачах журнала // Советская педагогика. 1937. № 1. С. 10.

² Там же. С. 12.

³ Там же. С. 13.

переход в ведение Академии педагогических наук РСФСР (АПН), созданной в 1943 г. Реальную поддержку в решении задач, поставленных перед АПН РСФСР, должен был оказывать журнал «Советская педагогика». Это значительно повысило научный статус издания.

Журнал не прекращал работы ни в период Великой Отечественной войны, ни в трудные послевоенные годы. Важнейшими направлениями его работы в начале 1950-х годов становятся: методологические проблемы педагогики и истории педагогики, вопросы возрастной физиологии и психологии, перестройка преподавания педагогических дисциплин в вузах, методика научного исследования по педагогическим наукам¹.

Необходимо было повысить требования к теоретическим статьям и статьям, освещающим опыт практической учебно-воспитательной работы, сосредоточить внимание на воспитании самостоятельности школьников в процессе обучения, улучшении эстетического и физического воспитания, взаимодействии педагогического и ученического коллективов, повышение эффективности деятельности методических объединений учителей.

Особое место в журнале отдавалось критико-библиографическому направлению. Здесь читатель получал информацию о новинках педагогической и детской литературы, рецензии способствовали развитию педагогической мысли, ориентировали читателей в оценке и выборе литературы.

Несмотря на сохраняющееся партийное давление, необходимость следовать курсу, обозначенному трудами Сталина, работа журнала никогда не измерялась только обслуживанием идеологического заказа. Начиная с первых номеров, редакция много делала для того, чтобы придать ему полемичный характер. Эта традиция сохранялась и в начале 50-х годов XX в. На страницах «Советской педагогики» предоставлялась возможность выражения различных точек зрения по спорным вопросам. Конечно, настоящую дискуссию в условиях существующей цензуры развернуть было невозможно, но само указание на неоднозначность решения ряда, пусть и не самых принципиальных, педагогических проблем стимулировало развитие педагогической науки, содействовало повышению ее авторитета.

Определенным этапом в развитии журнала стал 1955 г. В связи с переходом советской школы к всеобщему среднему образованию возникла потребность в серьезной политехнической подготовке учащихся, в соединении обучения с производственным трудом. В соответствии с этим возросли требования к педагогической науке и ее главному печатному органу – «Советской педагогике». Был проделан глубокий критический анализ деятельности журнала, результаты которого отразились в решении Президи-

¹ План научно-исследовательской работы Академии педагогических наук на 1951 год и задачи нашего журнала // Советская педагогика. 1951. № 3. С. 8–9.

диума Академии педагогических наук РСФСР от 29 августа 1955 г. На основе выявленных недостатков были обозначены узловые теоретические вопросы, на которых необходимо сосредоточить особое внимание. Журнал должен был активно участвовать в разработке теоретических и практических вопросов политехнизации школы, в определении содержания политехнического обучения и путей его эффективного осуществления. Одной из острых проблем была названа проблема повышения качества учебно-воспитательного процесса, снижения процента неуспеваемости. Назрела необходимость по-новому осмыслить вопрос о системе народного образования, о закономерностях возрастного развития.

Впервые в формулировке задач, стоящих перед журналом, особо подчеркивалась принципиальная важность проблем педагогического образования и улучшения работы соответствующего отдела. Президиум АПН РСФСР предложил «Советской педагогике» «сосредоточить внимание редакции на освещении тех вопросов подготовки педагогических кадров, решение которых имеет важное значение для вооружения молодых учителей знаниями, умениями, навыками, необходимыми для осуществления политехнического обучения в школе, более глубоко освещать вопросы повышения качества преподавания педагогических и методических дисциплин, улучшения постановки педагогической практики, особенно по вопросам воспитательной работы»¹.

Журналу «Советская педагогика» предлагалось более внимательно относиться к освещению развития школы и педагогической науки за рубежом. Это довольно символическая деталь. На смену идеологической нетерпимости к буржуазному наследию пришло более спокойное и взвешенное отношение к опыту других стран. Правда, обращение к нему должно было быть предельно осторожным: клише «реакционно-буржуазная педагогическая мысль» сохраняется, но при этом предлагается видеть за недопустимыми идеалистическими теориями «то прогрессивное, что создается передовыми учеными капиталистических стран», освещать «то положительное, что имеется в практике работы этих стран».

В связи с проводившейся АПН РСФСР, научно-исследовательскими институтами педагогики и кафедрами педагогики профильных вузов широкой экспериментальной работой журнал поставил себе задачей постоянно освещать ее ход и промежуточные итоги. Методика экспериментальной работы, основные результаты исследований отражались на страницах «Советской педагогики».

Журнал играл интегрирующую роль, устанавливая связь с научными институтами и учительством. Показательно, что в новом взгляде на судьбу «Советской педагогики», предложенном АПН РСФСР, особенно под-

¹ Неустанно повышать научно-теоретический уровень журнала // Советская педагогика. 1955. № 10. С. 7.

черкивается не столько его значение как идеологического оружия, сколько его влияние как одного из авторитетнейших академических изданий, поэтому достаточно много внимания уделяется повышению научно-теоретического уровня журнала (10-й номер за 1955 г.). Хотя приведенное выше постановление появилось до XX съезда партии, в нем уже чувствовалось приближение перемен.

В конце 1969 г. редакция журнала «Советская педагогика» вновь подводит итоги своей работы и намечает перспективы развития. «Советская педагогика» «как теоретический орган АПН СССР (преобразована из АПН РСФСР в 1966 г.), «не может ограничивать свою деятельность фиксацией научных достижений институтов Академии педагогических наук, педагогических кафедр и научно-исследовательских институтов школ и педагогики союзных республик. Он призван активно влиять на развитие педагогической науки, организовывать разработку острых теоретических и методологических проблем педагогики»¹.

«Советская педагогика» вновь берет курс на повышение уровня научности и академизма своих публикаций. Особенно подчеркивается важность теоретической разработки таких проблем, как образование взрослых, учет индивидуальных, возрастных особенностей детей в процессе обучения и воспитания, методологические основы истории педагогики, совершенствование системы народного образования и др. Однако по-прежнему деятельность журнала определяется в первую очередь не нуждами школы и педагогической науки, а партийными постановлениями. В частности, пересмотр работы редакции и формулировка очередных задач происходят в ответ на постановления ЦК КПСС «Об основных направлениях деятельности Академии педагогических наук СССР» и «О мерах по дальнейшему развитию общественных наук и повышению их роли в коммунистическом строительстве». В связи с этим ключевыми темами, над освещением которых должен работать журнал, избираются «Ленин и педагогика», «Коллектив и личность», «Марксистско-ленинская методология».

Направления и приоритеты, обозначенные в 1970 г., в целом сохранились на протяжении практически 15 лет работы журнала. Деятельность журнала определялась перспективами педагогической науки в целом. Педагогика, как и другие области знания, нуждалась в новом мышлении, оригинальных концепциях, способных преобразовать практику, отойти от схоластики и догматизма. Журнал «Советская педагогика» должен был стать зеркалом обновляющейся педагогической науки. Редколлегия своей главной задачей считала активное участие в определении научно-исследовательских приоритетов в развитии школы и народного образования. Основные темы публикаций конца 80-х годов прошлого века – пути перестройки педагогической науки, критическая оценка сложившегося фонда идей, возвращение незаслуженно забытого педагогического наследия.

¹ Журнал «Советская педагогика» в 1970 г. // Советская педагогика. 1969. № 12. С. 3–6.

Характеризуя свои перспективные и текущие планы, редакция журнала особенно выделила несколько ведущих направлений деятельности. Прежде всего, методологические проблемы современной педагогической науки. В статьях подчеркивалась важность методологии и для ученого, и для учителя. Кроме того, указывалось на целесообразность проведения редакцией встреч с учеными-методологами для обсуждения следующих вопросов: в какой мере методология может быть сопряжена с педагогической действительностью? Как методология противостоит отчуждению знания от деятельности, проекта и реализации, замысла и действия? Что входит в объект методологии? Такое внимание к методологической проблематике было неслучайным. В 1989 г. еще рано было говорить о преодолении монополии социалистической идеологии, однако уже сам факт перестройки партийного курса, критической оценки периода застоя, ряда партийных перегибов открывал возможность для свободного методологического поиска оснований педагогической науки.

В связи с перестройкой всех сторон жизни страны естественным был интерес журнала к вопросу о создании целостной концепции системы народного образования СССР. С ее появлением связывалась выработка научной государственно-общественной платформы преобразований в области образования, поэтому «Советская педагогика» не могла оставаться в стороне. Новой для журнала проблемой стала интеграция образования, науки, производства, связи педагогики с другими общественными науками. Она признавалась одной из перспективных тем круглых столов на страницах «Советской педагогики».

Спецификой времени определялось усиление полемичности журнальных публикаций. Приветствовались острые, дискуссионные статьи, особенно по таким вопросам, как развитие творческого потенциала, социальной активности учащихся, изменение морального облика современного школьника, неформальные молодежные объединения, теоретические основания современной возрастной психологии, возрождение антропологического подхода в педагогике, гражданская позиция учителя, новые требования к учебнику. Сквозными темами публикаций журнала становятся мотивация учения, повышение познавательного интереса, индивидуальный подход к каждому ученику, нравственный мир ребенка, демократизация учебно-воспитательного процесса, ученическое самоуправление. Новыми реалиями в работе журнала можно назвать также установку на диалог с читателем, обратную связь, пропаганду опыта творчески работающих учителей, педагогов-новаторов, администраторов, ведущих экспериментальную работу, ликвидацию «белых пятен» в истории отечественной педагогики.

В целом, «Советская педагогика» в конце 1980-х годов активно отстаивала независимость собственной позиции, гласность как условие нормального труда и цель работы журнала.

Можно, конечно, указать на недостатки журнала, например: зависимость от партийных постановлений, подмена исследовательских методик обобщением передового опыта учителей, интерес не к реальным проблемам образования, а к идеальному учителю и образцовому ученику. Однако не стоит забывать, что журнал отражал эпоху со всеми ее недостатками, и надо отметить, что советская педагогика – это часть истории отечественной педагогической науки, которую нельзя выхолостить, перечеркнуть, стереть из памяти. К ней следует обращаться, критически осмысливать, видеть и достоинства, и просчеты.

В 1992 г. после распада СССР журнал стал называться «Педагогика». Сегодня «Педагогика» задает высокие стандарты качества научных публикаций, формирует культуру педагогического текста. Журнал сохраняет свои позиции и авторитет в научном сообществе. Одно из несомненных достоинств журнала, которое привлекает к нему и читателей, и авторов, – открытость, смелость в суждениях и оценках, свобода от конъюнктуры, верность своей миссии.

**ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

Глобализационные процессы, происходящие в мире, экономике, социальной сфере, коснулись и науки, в том числе гуманитарного знания. Современный исследователь, изучающий зарубежные практики образования, сталкивается с терминологией, имплицитно голографичность спектра коннотационных окрасок концептов. Для рефлексии экспонентного роста объема информации, поступающей из различных зарубежных источников, современному ученому необходимо иметь точное представление об областях научного знания, чтобы 1) правильно интерпретировать полученные результаты; 2) иметь результирующий эффект вследствие занятия субъектом интеллектуальной деятельностью; 3) развивать научный потенциал личности благодаря актуализации ее эвристической динамики.

Избранный нами философский подход к изучению развития педагогических терминов обусловлен тем, что возникающие понятия и термины – это в определенной степени форма мышления, продукт развития общества, его истории и жизни. Терминологическая лексика отражает категориальный аппарат, систему понятий конкретной науки, научного направления, школы (Венский кружок, Йенский романтизм). Термин – это прежде всего название, т. е. обозначение объекта мысли, а уже затем и понятия о нем. Зарубежные исследователи (В. Гумбольдт, Ф. Шлегель, Р. Рорти, Ж. Деррида) в свое время рассматривали язык как отдельный духовный мир, связывающий человека с его окружением, что позволяло термину выявлять условия и пути превращения предмета в объект (со)знания и (по)знания. Поэтому с определенной долей условности можно утверждать, что термин отражает и духовную самобытность народа.

Современные отечественные исследователи – А. Ракитов, А. Портнов, Г. Рамишвили – отмечают диалектическое взаимопроникновение языкового и ментального¹. Зарубежные ученые Г. Шпет, М. Козн, К. Беринг, А. Драйер и немецкие романтики акцентируют внимание на герменевтической нагрузке педагогических терминов, что позволяет понимать их как универсальную «среду» для толкования того или иного явления. Термин, по мнению немецких ученых, не является «продуктом научного анализа», но представляет собой перманентный процесс духовной деятельности².

Сегодня констатируется достаточно высокая активность ученых в терминотворчестве в области гуманитарных наук. Это связано с тем, что воз-

¹ Ракитов А. И. Опыт реконструкции концепции понимания Фридриха Шлейермахера // Историко-философский ежегодник. 1988. М.: Наука, 1988. С. 152–154.

² Шпет Г. Г. Мысль и слово. Избранные труды / отв. ред.-сост. Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2005. С. 321.

никает потребность в поиске новых дефиниций к уже установившимся терминам; вносится элемент субъективной оценки ученого в построение терминологии гуманитарной науки; вводятся элементы «нечеткой логики» при возникновении нового термина.

Известно, что терминологические системы, базирующиеся на теории нечеткой логики, являются моделью приближенных рассуждений и выводов. По мнению Л. С. Берштейн, это проявляется в том, что в гуманитарном знании отдельному термину не может быть дано однозначное определение ввиду гетерогенного контекста и разнородного социокультурного окружения¹. Например, у одного педагогического явления в историческом аспекте прослеживается наличие нескольких терминов: 1) ребенок, который учится, – «ученик», «школьный ученик», «школьник»; 2) человек, который учит, – «учитель», «наставник», «дидаскал», «педагог»; 3) место, где обучают, – «школа», «коллегия(-ум)», «семинария(-ум)», «дидаскалия», «гимназия(-ум)»; 4) задания – «экзерциции», «занятия», «упражнения».

Смысл термина разворачивается постепенно и зависит от различных факторов: исторического времени (первые школы – «дома табличек», глава школы – «отец»), экономической ситуации (цеховые, гильдейские школы), культурных предпочтений (trivium, quadrivium), состояния концепции (каноническое право, гражданское право), идей (корпорация, управление, инструментализм, метод, принцип, воспитывающее обучение). Этому процессу в историческом плане также способствовали развитие книгопечатания и книгообмен между странами.

Для исследователя важно выявлять пути становления и развития ведущих педагогических терминов со времени их зарождения и до настоящего времени, так как это позволит избежать дублирования (калькирования) терминов и разработать общие рекомендации с целью а) подчинения имеющимся в педагогической науке правилам, определяющим их свойство и границы употребления; б) упорядочивания системы педагогических терминов и понятий.

Приведем пример сравнения некоторых терминов в западной педагогической науке. Обратимся к терминам двух стран одного ареала (территория проживания, обычаи, вероисповедание, традиции, язык) – Австрия и ФРГ – и сравним их с терминами российской педагогической науки (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Сравнение терминологии

№ п/п	Предмет	Австрия	ФРГ	Россия
1	Трудовое воспитание	Werkerziehung	–	–

¹ Берштейн Л. С. Нечеткие модели принятия решений: дедукция, индукция, аналогия. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2001.

№ п/п	Предмет	Австрия	ФРГ	Россия
2	Художественное воспитание	Bildnerische Erziehung	–	Художественное образование
3	Физическая культура	Leibeserziehung	Sport	Физическая культура
4	Музыка	Musik	Musische Bildung	Музыкальное образование
5	Педагогика искусства	Kunstpädagogik	Kunstpädagogik	Педагогика искусства
6	Художественное образование	–	Kunstabildung	Художественное образование
7	Практики по получению различных знаний (через обучение и учение)	–	Wissenspraktiken	–
8	Трудовое обучение	–	Arbeitstraining	Трудовое обучение

Из таблицы видно, что в педагогической науке обеих стран дидактическая платформа представлена практически одинаковыми предметными областями, хотя полного тождества нет. Стремление ученых раскрыть потенциал того или иного предмета, вводимого, например, в программу школ Австрии и ФРГ, основывается на традициях философской науки каждой страны. Это связано с тем, что при формировании понятия важную роль играет обыденное сознание, закрепившиеся в гуманитарной терминологической лексике Австрии и ФРГ. Отметим, что в область педагогической терминологии часто проникают слова, которые не имеют отношения к педагогической деятельности, но постепенно они стали претендовать на место в терминологической системе педагогики.

Австрийская научная школа (А. Бамфорд, М. Лассинг, Г. Рихтер, М. Урлас и др.) выступает за использование термина «воспитание». Воспитание, по мнению ученых, – это основной акт в эволюции человека. Влияние социума на становление личности важно для формирования ее гражданской позиции, ориентиров для преодоления социальной турбулентности, ответственного отношения к окружающему миру. Все это достигается воспитанием человека культуры, т. е. через три основных аспекта воспитания: 1) принятие существующих в обществе норм и правил; 2) поиск и нахождение смысла собственного существования; 3) взаимодействие с другими членами общества¹.

¹ Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. С. 167.

Эти каноны были в свое время сформулированы австрийской философией: Ф. Brentano, Э. Гуссерль (феноменология), К. Р. Поппер, П. Фейерабенд, О. Лоренц, Р. Штайнер (разворачивание эмпирической науки).

Австрийский историк философии Р. Халлер убедительно доказал самостоятельность австрийской философской традиции, имеющей высшим пиком своего развития логический эмпиризм (Венский кружок). Одной из характерных черт австрийской философии, заложившей фундамент научной терминологии различных областей науки, Р. Халлер справедливо считает эмпиризм как общую теоретико-познавательную и методологическую программу (установку на аналитико-критическое исследование языка), а также использование логического анализа языка (в качестве метода решения определенного круга философских проблем)¹.

Гуманитарное понимание воспитания (процессы, проектирование, освоение воспитательной деятельности) заключается в ценностно-смысловой трансформации субъектов воспитательной деятельности, в диалогичности процесса воспитания, в помощи субъекту при самоопределении в социуме. Средством передачи социального опыта является и обучение, которое рассматривается как элемент социальной культуры и чаще понимается как «образование»². Образование является объектом педагогики, а ее предметом – закономерности педагогической деятельности.

Немецкая педагогическая наука исторически делает акцент на образовании. Х.-Г. Гадамер – основатель философской герменевтики – продолжает традиции немецких романтиков, с XVIII в. понимающих язык как «универсальную среду», в которой осуществляется понимание с помощью толкования. Этой же идеи придерживался В. Гумбольдт, считавший язык особой «энергией», «особым (читай – языковым) мировидением», средством открытия «новой истины», чем привлекал внимание ведущих представителей герменевтики Х.-Г. Гадамера и М. Хайдеггера³.

Характеристикой языка немецкие философы считали его универсальность, эпистемологические основания и уровень интерпретации (декодирования) феномена⁴. Эта традиция исторически восходит к И. Канту и частично проявляется в теории познания К.-О. Апеля, который утверждал, что речь ученого – это «социальное искусство»⁵.

Расположенность стран в одном ареале не означает полного копирования терминологического аппарата педагогической науки. Развитие терминологии – это своего рода интеракция, в процессе которой возникают но-

¹ Коэн М. Взламывая философию. М.: АСТ, 2019. С. 294.

² Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. С. 45, 101.

³ Микешина Л. А. Философия познания. М.: Канон+, 2009. С. 417.

⁴ Marie-Luise Lange, Johanna Tewes, Kunibert Bering, Andrea Dreyer. Der Kongress Denkraum. Bauhaus BUKO 19 in Weimar // BDK Mitteilungen, 2020, N 2, S. 32–34.

⁵ Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. С. 405.

вые мыслеформы, адаптируемые впоследствии к системе языка. В современном (цифровом) мире интеракция – это появление информационных меток, стимулирующих развитие лимбической системы мозга и на этой основе в том числе новых терминов (табл. 2)¹.

Т а б л и ц а 2

Структура интеракции

№ п/п	Предмет интеракции	Ориентир	Парадигма
1	Социальный уровень	Окружающий мир	Дистанция в отношениях друг с другом
2	Интерперсональный уровень	Социальное сообщество	Отношения друг с другом
3	Интраперсональный уровень	Субъективный внутренний мир	Мои отношения со мной

Явление интеракции важно для нас в свете обозначенной проблемы перевода термина на иностранный язык (либо с иностранного языка на родной). Перевод – это, по мнению В. Дильтея, одного из самых влиятельных философов культуры XX в., интерпретация переводчика. В. Дильтей отмечал что, переводя один и тот же текст в начале XX в. и в начале века XXI, мы переводим их не на один и тот же язык. Мы соглашаемся с мнением философа. Все закономерно: развивается педагогическая наука и эмпирическая практика, появляются новые технологии, формы обучения, возникает необходимость управления возникшими образовательными системами, их нормативно-правовом обеспечении и т. д. Именно поэтому, по замечанию Н. С. Автономовой, перевод термина на другой язык – это антропологическая константа человеческого бытия и условие возможности познания в гуманитарных науках². Константа, к которой можно отнести научное знание, исключает языковые игры, кроме денотативной. Денотация в данном случае – это не столько лингвистическая компонента, сколько истинностная оценка, предполагающая верификацию или фальсификацию высказывания ученого. Научное высказывание содержит диахронную темпоральность прошлого и будущего, т. е. накопление в памяти имеющейся информации и исследование новой.

Экономическое и политическое благополучие страны, успешная экзистенция общества, формирование и разворачивание эпистемного потенциала педагогической науки, обеспечивающего эмпирическое фундирование дидактических образцов, позволяет осуществлять рефлекссию состояния терминологической базы науки и делать прогнозы о ее дальнейшем развитии вне зависимости от региона, этнических и религиозных особенностей населения.

¹ W. Weinlich Fast Track Graphic Novel // Boekwe, 2020. № 2. S. 11–17.

² Автономова Н. С. Рассудок – Разум – Рациональность. М.: Наука, 1988.

Резюмируя сказанное, отметим:

1. Специфика гуманитарных наук находит отражение и в их терминологиях. Для терминов гуманитарных наук характерны многозначность и синонимия. Специфической особенностью педагогической терминологии является отсутствие четкой определенности категориального аппарата.

2. В современной педагогической науке еще не сложилось общего мнения о том, какие педагогические понятия можно отнести к категориям педагогики.

3. Развитие педагогической терминологии осуществляется под влиянием ряда условий: политических, экономических, социокультурных, – определяющих состояние теории и практики на разных исторических этапах.

4. Факторами, оказывающими влияние на формирование терминологии, являются: демографическая ситуация, социальная структура общества, культурные и языковые особенности страны.

5. Ученые стремятся рефлексировать механизмы познания, рассматриваемого как синтез когнитивных практик, объясняют попытки поиска нового понятийного аппарата, отвечающего современному экзистенциально-антропологическому дискурсу педагогической науки, представляющей гетерогенный контент и нуждающейся в ревизии категориального аппарата, чьи дефиниции в результате эволюции и социокультурных изменений либо не совпадают, либо имеют специфический смысл, обусловленный семантической окраской концепта.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМ, ФЕНОМЕНОЛОГИЯ, ПЕРСОНАЛИЗМ КАК ФИЛОСОФСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

О приращении научного знания возможно говорить лишь тогда, когда оно, научное знание, пополняется новыми фактами, отражающими изучаемые реалии. Вполне очевидным является то, что процесс пополнения научного знания новыми фактами предполагает использование научно обоснованных методов исследования, позволяющих эти факты обнаружить. Эти методы, в свою очередь, выстраиваются на совокупности теоретических положений, которые в науковедении называют методологическими.

В науке под методологией обычно понимается (в широком смысле) учение о принципах построения, формах и способах постижения действительности. Методология любой науки выполняет две функции: регулятивную и нормативную. Регулятивная функция позволяет организовать исследовательскую деятельность, а нормативная – нормировать ее. В целом, методологические конструкции выступают базисом процесса познания, они, являясь многосложными и многоуровневыми, задают и определяют последовательность, темп реализуемых исследовательских начинаний, очерчивают горизонты интерпретации полученных в ходе исследования данных.

Важнейшим звеном любой методологической конструкции в педагогике выступают ее философские основания. Без них существование методологической конструкции принципиально невозможно. Это связано с тем, что философия, рассматривая в самой широкой перспективе вопросы человеческого бытия, не может не выступать ориентиром для человековедческих дисциплин, в том числе и педагогики.

Современная философия отнюдь не однородна, она представлена множеством различных и конкурирующих друг с другом течений, направлений, школ, учений. Экзистенциализм, феноменология, прагматизм, постпозитивизм, герменевтика, персонализм, структурализм, постмодернизм, религиозная философия и еще многие другие составляют сегодня «тело» философского осмысления действительности. Педагогика чутко прислушивается к голосу современной философии, что наглядно подтверждается коррективами, которые она вносит в свои методологические стандарты. И потому без должного понимания современных философских конструкций непонятными становятся интенции методологического педагогического мышления. Приводимая ниже краткая характеристика наиболее распространенных философских трактовок роли, места и сущности человека позволяет более обстоятельно охарактеризовать те философские

основания, которые составляют фундамент методологического аппарата современной педагогики.

К проблеме человека европейская философия обращалась многократно. В середине XX столетия после трагических событий Второй мировой войны, с невероятной силой поставивших вопрос о хрупкости человеческого существования, о смысле его бытия и возможностях построения человекообразного мира, философия в очередной раз вернулась к «расколдовыванию» проблемы человека. Существенно изменив ракурс ее рассмотрения, экзистенциализм удалось по-новому взглянуть на специфику человеческого бытия. Сосредоточив свое внимание на мироощущении индивида в обществе, скатившемся в кризис в середине XX в., экзистенциалисты последовательно стали исследовать трагические настроения, болезненные чувства и умонастроения человека, вплетенного в кризисные социальные реалии. Представителям экзистенциализма казалось значимым нахождение философских ответов на вопросы, как быть и что делать человеку для того, чтобы он смог преодолеть мучительную кризисную, во многом (если не во всем), абсурдную, ситуацию.

Взгляд философов-экзистенциалистов на человеческую жизнь как на драму обусловил выбор ими в качестве основных ряда следующих категорий: страх, смерть, ответственность, покинутость, отчужденность, забота, абсурд и др. Человек в рамках экзистенциализма стал рассматриваться как существо, самой жизнью помещенное в пограничную между жизнью и смертью ситуацию, естественным состоянием которого выступает страдание, отчаяние, внутреннее беспокойство. По их представлениям, отчужденность человека от человека, от общества, от самого себя в мире, идущем по пути углубления кризиса, может только возрастать. Соответственно, не могут не возрастать и чувства внутренней опустошенности, страха, ощущения никчемности жизни. Выход из трагической ситуации, всецело поглощающей человека, виделся экзистенциалистам во всеохватном переосмыслении понимания сущности человека и его бытия.

И хотя представителями экзистенциализма предлагались разные варианты переосмысления проблемы человека, их объединяло одно общее положение: только у человека «существование предшествует сущности». Это положение многими понималось как доминанта экзистенциализма. Этот тезис нашел свое разъяснение во многих работах видных экзистенциалистов. Отчетливо, к примеру, об этом говорит Ж.-П. Сартр в статье «Экзистенциализм – это гуманизм». Специфика существования человека глубоко отлична, пишет он, от существования всех иных существ и вещей. Вещи, изготавливаемой человеком, всегда предшествует идея, сформированная его сознанием, т. е. сущность вещи как бы предшествует последующему ее существованию. С человеком все обстоит принципиально иначе. Он рождается, уже существует, но ему лишь предстоит обрести человеческую сущность, обрести человеческое измерение. Только для

него неизменно действует правило: «существование предшествует сущности». Мыслитель подчеркивает то, что человек продуцирует самого себя, шаг за шагом обретая свою сущность. В этом есть, по мнению экзистенциалистов, и тайна, и разгадка существования человека.

Из такой постановки вопроса следует и то, что у человека нет изначально заданной ему человеческой природы. Это означает, что никакая внешняя сила не способна сделать из него человека, только он сам ответственен за себя, за свою жизнь. Индивид должен сам «сделать себя», найти себя. Человек – это своеобразный «проект», который может стать реализованным, а может и не стать. Процесс обретения себя длится всю жизнь, считали экзистенциалисты. Он протекает в ситуации драмы и трагедии, о нем нельзя говорить как о заранее гарантированном и предрешенном. Отнюдь не случайно один из крупных представителей экзистенциализма А. Камю писал о «сопротивлении» как о главной составляющей человеческой судьбы. Перефразируя Р. Декарта, он утверждал: «Я бунтую, следовательно, мы существуем».

Такой взгляд принципиально отличен от воззрений, ставящих рождение личности в зависимость от эволюции мира и общества. Человек, согласно такому взгляду, не дитя длительной и направленной эволюции, он, скорее, микрокосм, чем простая часть мира. Большим заблуждением, по мнению экзистенциалистов, является попытка мыслить о личности человека, как об изначально заданной субстанции, мыслить о нем как о разворачивающемся разуме, тем более мыслить как об игре материи. Они подчеркивают, что личность – это не некая данность, личность – это задание, которое может быть осуществлено человеком, наделенным свободной волей. Человек – это не следствие чего-либо внешнего, человек – это вершина космического процесса, самое впечатляющее явление в универсуме, заявлял отечественный мыслитель экзистенциального толка Н. А. Бердяев.

М. Хайдеггер подчеркивал, что человек есть отсутствие основания и именно ему необходимо это основание найти для того, чтобы проявить бытие сущего. Нахождение такого основания и его осуществление в жизни дает человеку подлинный способ существования и наоборот. Человек может существовать как часть общества, как часть той или иной группы людей, как «винтик» сложной социальной машины, и тогда на него не будет распространяться ответственность и вина ни за жизнь человеческого сообщества, ни за свою собственную жизнь. Жизнь в таком формате не может быть названа подлинной. Подлинная жизнь предполагает постоянный страх потерять себя, страх не стать самим собой. Подлинная жизнь – это жизнь перед лицом смерти, такая жизнь, каждый день которой переживается как день последний.

Проблема подлинного человеческого бытия, по экзистенциализму, – это проблема преодоления мнимой жизни, которая манит индивида своей легкостью и отсутствием ответственности. Неподлинное бытие – это

мнимая жизнь. Кажущееся бытие лишает человека уникальности и неповторимости. Оно превращает жизнь из актуального бытия в потенциальное. Только неподлинное бытие приводит к тому, что человек не живет своей жизнью, а вроде бы живет ею. На самом же деле он думает как все, он делает как все, он больше напоминает бездушный автомат, нежели самостоятельное человеческое существо.

В число тех, кого обычно причисляют к экзистенциализму, входят следующие зарубежные мыслители: К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, О. Больнов, А. Камю, Х. Ортега-и-Гассет, Г. Марсель, Э. Левинас и др., – а также отечественные: Н. А. Бердяев, Л. И. Шестов и др.

Некоторые из вышеперечисленных философов напрямую рассматривали свою деятельность как имеющую отношение к педагогике. К примеру, Отто Фридрих Больнов в своих педагогических трудах¹ обосновывал невозможность реализации в образовательном процессе отвлеченной задачи формирования учащегося – носителя целостного образа человека. По его убеждению, учитель не должен заниматься воспитанием обучающегося ориентируясь на готовый «образец» и на заранее поставленную «цель». Никто не знает, каким этот человек может стать. Отношение к учащемуся, диктуемое «образцом» или «целью», подталкивает и учителя, и ученика к неподлинному, оторванному от себя существованию. Наилучшим способом педагогического взаимодействия виделось ему диалогическое общение, позволяющее каждому участнику образовательного процесса в полной мере проявлять себя, нести ответственность за свои мысли и поступки.

Подводя итог схематичному изложению идей экзистенциализма, следует еще раз отметить, что понятие «экзистенция» является для него центральным. Это понятие характеризует специфический, отличный от всего иного способ человеческого существования в мире. Этим понятием подчеркивается то, что, в отличие от всего остального, бытие человека есть несовпадение с самим собой, т. е. то, что он не некая «устойчивая субстанция», а постоянное выхождение за пределы себя, «неустойчивость». Человек вынужден, согласно экзистенциализму, постоянно делать себя человеком, ему не дано «просто быть».

Отвергая конформизм как способ неподлинного существования, экзистенциализм ратует за вхождение человека в пространство индивидуального свободного выбора, ведущего к обретению «самости», т. е. аутентичности бытия. Тревога, страх и даже тошнота, испытываемые человеком в контексте самообретения, несравненно более продуктивны, чем

¹ О. Ф. Больновым (1903–1991) были написаны: «Новый образ человека и задачи педагогики», «Философия экзистенциализма и педагогика», «Педагогическая атмосфера», «Антропологический способ рассмотрения в педагогике», «Кризис и новое начало. Статьи о педагогической антропологии», «Педагогика в антропологическом освещении», «Антропологическая педагогика».

чувство покоя, лишаящее его сущности, индивидуальности, неповторимости, личностной конкретности.

Экзистенциализм отводит важную роль Другому, в общении с которым и происходит разворачивание собственной жизни. Пример Другого, образ жизни Другого, аутентичная речь Другого – факторы, заставляющие задуматься о себе, о своем жизненном пути, о важности самостоятельного принятия решений и о взятии на себя ответственности за все свои поступки. И потому этот Другой может быть в широком смысле настоящим Педагогом, укрепляющим в человеке силы самосозидания. Отведение такой миссии учителю – характерная для экзистенциализма постановка вопроса.

Своеобразное понимание экзистенциальной педагогикой пути становления личности накладывает отпечаток на все теоретические разработки этого направления педагогической мысли. По существу, главной целью экзистенциальной педагогики становится создание условий для решения учащимся стратегического жизненного вопроса: как быть, чтобы не только не терять, но и постоянно находить себя. Очевидно, что задачи таким образом понимаемого воспитания становятся краеугольными для экзистенциальной педагогики. *Педагогика, ставящая в центр своих построений смысложизненные вопросы бытия, это и есть экзистенциальная педагогика.*

Феноменология является одним из главных направлений философской мысли XX столетия. Философом, оказавшим решающее влияние на становление феноменологии, не без основания считается Эдмунд Гуссерль. Главным его достижением выступает создание феноменологического учения о сознании и методе его познания.

Для феноменологов сознание – бесконечный и направленный поток переживаний. Для изучения сознания, считают они, следует жестко придерживаться непреложного методологического требования: необходимо слиться с потоком переживаний, «плыть вместе с этим потоком», принимая в учет его направленность и непрерывность. Говоря о сознании как о потоке переживаний, феноменологи подчеркивают, что сознание включает в себе отчетливо проявляющие себя формы, части, имеющие вид целостностей. Эти единицы сознания и есть феномены, которые доступны для изучения. Человеческое сознание, констатируют феноменологи, характеризуется направленностью на предметы или интенциональностью. Не бывает сознания вообще, всегда есть только «сознание о...». Для более глубокого и конкретного анализа сознания не следует, настаивают феноменологически ориентированные философы, акцентировать внимание на физических и психологических сторонах переживаний, первоначально нужно их вычленивать и описывать. Без этого путь к «чистому сознанию» будет закрыт изначально.

Для прояснения сущности феноменологической процедуры понимания важно различать содержание двух понятий – «ноззис» и «ноэма». Эти два

понятия обозначают в феноменологии две, хотя и взаимосвязанные, но разные стороны единого потока переживаний сознания (poesis – мышление, поема – мысль). Изучение ноэзиса и ноэмы в их единстве и относительной отдельности и включает в себе возможность действительного исследования интенционального (т. е. всегда направленного на предмет) сознания.

Так как сознание всегда направлено на предмет, то можно утверждать, что сознанию присуща «смыслодающая функция» – сознание «полагает», «мнит» предмет. Феноменологи обращают внимание на то, что предмет – это коррелят сознания, это «нечто воспринятое, вспомняемое, представленное, взятое на веру». Сам же предмет совсем не обязательно может существовать объективно. Он может быть несуществующим, вымышленным, но главное то, что человеческое сознание ориентировано на него, что он выступает феноменом сознания, что он открывается ему. Кентавр не существует в действительности, но сознание множества людей было направлено на него в процессе знакомства с древнегреческими мифами, и потому вполне уместно заявлять, что как предмет сознания кентавр отнюдь не менее реален, чем, например, солнце и земля. Акт сознания предмета (по терминологии Гуссерля) – ноэзис, а предмет, на который направлен акт сознания, – ноэма (ноэматический коррелят).

Для того чтобы правильно и выверенно описать (а в этом феноменология видит одну из основных своих задач) феномены сознания (предметы, на которые оно направлено), необходимо отрешиться от всех бытующих интерпретаций предмета. Эта процедура «взятия в скобки» бытующих представлений о предмете в феноменологии носит название «эпохе» (гр. «воздержание от суждений»). Осуществление этой процедуры (феноменологическая редукция) преследует цель очищения сознания от различного рода напластований. «Воздержание от суждений» дает исследователю сознания возможность отрешиться от диктата внешнего мира и сосредоточиться на бытии самого сознания, на «чистой субъективности». Для исследователя сознания, проделавшего эту процедуру, становится неважным, существует или не существует сам предмет. Исследователь получает возможность сосредоточивать свое внимание не на вопросах существования или не существования предмета, а на вопросах, касающихся его сущности. В результате в фокусе внимания оказывается идеальная сущность предмета или, как говорит Гуссерль, эйдос.

Феноменологи настаивают на том, что эйдос (идеальная сущность) – это и есть тот непосредственный смысл, который определяет содержание сознания. Прорыв к эйдосам знаменует в феноменологии постижение закономерностей функционирования сознания, прорыв к пониманию его базовой, смыслообразующей функции.

Ярким примером использования феноменологических идей для оценки специфики развития науки является не потерявшая и сегодня своей акту-

альности книга Э. Гуссерля «Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология» (1954). В этой книге Гуссерль подвергает решительной критике науку, сбившуюся с пути истинного понимания закономерностей мироздания, науку, не берущую в учет особенности процесса познания, присущего человеку. Самым главным изъяном науки Гуссерль видит ее наивный объективизм. Наука, нисколько в том не усомнившись, объявляет мир целостным, существующим независимо от человека. Такая наука находит в этом мире устойчивые причинно-следственные связи, отнимающие у человека свободу и веру в нее. Хотя заблудшая наука и признает в той или иной мере зависимость мира от деяний человека, но саму деятельность человека она рассматривает либо в сугубо идеальном контексте, либо в механистическом контексте. Еще одним важным недостатком существующей науки Гуссерль видит излишнюю математизацию научного знания, что на самом деле, по его мнению, означает отказ от признания субъективных (или вторичных) качеств мира и признание за миром только количественных характеристик того, что легко можно представить в наукообразной форме. Человек со всем многообразием своего внутреннего мира, своих интересов и потребностей оказался выброшенным за пределы науки. Присущ науке, по мнению Гуссерля, и еще один крупный недостаток – опора на традиционный рационализм, опирающийся на веру в прогресс научного знания, в разум. Такая слепая вера подталкивает ученых к тому, чтобы считать науку самодавлеющей сферой, располагающейся много выше обыденного знания и имеющей с ним мало точек соприкосновения.

Гуманитарные науки не являются исключением. Пороки, свойственные естественно-научной области знаний, в полной мере распространяются и на них. Это выражается в том, что человековедческие науки активно берут на вооружение так называемые естественно-научные и математические методы исследования. Человеку в гуманитарных науках, отягощенных естественно-научными и математическими подходами, места практически не остается. Он видится ими как вещь среди других вещей.

Науки, отчуждающие человека, по убеждению Гуссерля, уводят от истинного познания, они не могут оказать реальную помощь человеку, так как они изначально не человекосоразмерны.

В работе «Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология» Э. Гуссерль вводит в оборот понятие жизненного мира, которое выступает центральным в построениях мыслителя. «Жизненный мир», по Гуссерлю, это – «действительный и конкретный мир», реальность, которая нас окружает и включает нас в себя, реальность, определяющая горизонты всякой нашей внетеоретической и теоретической мысли и практики.

«Жизненный мир» человека, настаивает Гуссерль, всегда историчен. Он всегда предстает в облики той или иной исторической традиции. Он всегда связан с культурой конкретного человеческого сообщества, он все-

гда связан с конкретными «почвой и территорией», с окружающим человеком миром в целом. Этот «жизненный мир» всегда окрашен в личностные тона, он представляет собой фон, на котором разыгрываются перипетии личной жизни человека. По Гуссерлю, «жизненный мир» – это сфера фундаментальных для человека значений, конституирующих его субъективность. Понятие жизненного мира, считал Гуссерль, должно стать ведущим в научном познании. Введение его в научный оборот дает науке шанс на спасение, шанс на выход из кризисного состояния.

Завершая представление феноменологического подхода, целесообразно еще раз отметить то, что *феноменология имеет дело с подвижной жизнью сознания, с потоком переживаний*. Феноменолог описывает структуру сознания, его предметное содержание, его смыслообразующую деятельность. Феноменология, основателем которой является Гуссерль, насчитывает сегодня немало последователей. Среди последователей Гуссерля можно упомянуть Е. Финка, М. Шелера, А. Пфендера, Д. Гильдебранда, П. Рикера, А. Шутца, А. Гурвича, Г. Горфинкеля и многих других. В качестве интерпретаторов феноменологического учения в России выступали Б. Яковенко и Г. Шпет. Испытал сильное влияние феноменологии и Р. Якобсон, основоположник структурной лингвистики, выпускник Московского университета.

Фокусировка внимания на бытии сознания, осуществляемая феноменологией, привлекает ученых разных специальностей к этому широко распространенному направлению в философии. Интерес к нему проявляется и социологами, и психологами, и педагогами.

Примерами использования феноменологических идей применительно к педагогической проблематике выступают труды В. Лоха, М. Лангевелда и др. В. Лох в своих трудах «Педагогический смысл педагогического способа рассмотрения» (1968), «Образ человека в педагогике» (1966), «Человек в модусе возможностей» (1980) обращается к феноменологическому методу, с помощью которого пытается исследовать вопросы, связанные с возможностями формирования человека, его воспитания. Последовательно осуществляя исследования, В. Лох приходит к выводу, что педагогика – это наука об обусловленности человеческой жизни воспитанием и образованием. Педагогика должна рассматривать человека в модусе «возможного» и продумывать условия для образования, ведущего человека к этому возможному. Без определения границ воспитания и обучения педагогика становится лишь практикой, не имеющей выверенных теоретических оснований. Определение этих границ воспитания и обучения предполагает учет автобиографии учащегося, углубление в которую и дает важный массив информации для очерчивания границ воспитания и обучения конкретного лица. Суть размышлений В. Лоха сводится к тому, что без выяснения того, что представляет собой феномен человеческой способности к воспитанию и обучению, осмысленная педагогическая

деятельность невозможна. В. Лох с разных сторон анализирует этот феномен. Он ставит перед собой два ключевых вопроса: а) в какой форме обнаруживает себя обучение и воспитание в отдельных явлениях человеческого бытия и б) какими феноменами обусловлен процесс обучения и воспитания? Следуя путем, предложенным феноменологией, В. Лох и строит свое педагогическое видение.

Несколько иначе использует феноменологический метод М. Лангевелд. О своеобразии своего исследовательского пути говорят его труды «Ребенок и юноша в антропологическом свете» (1959), «Школа как путь ребенка. Попытка антропологии школы» (1960), «Исследования по антропологии детей» (1964). В своих трудах М. Лангевелд делает акцент на исследовании специфики человеческого мышления и деятельности, стадий становления человека (детство, юность, зрелость), на раскрытии возможностей педагогики, выполняющей многотрудную задачу обеспечения целостности человека в человеке, оказания помощи ему в нахождении смысловых связей, сцепляющих жизнь в одно целое. М. Лангевелд рассуждает о том, насколько педагогика в состоянии решать задачу, ориентированную на воспитание самодостаточной личности. Он не отрицает того, что человек во многом слепок ситуации, вместе с тем утверждает и то, что ситуации, в которые погружен человек, зависят от него самого. В целом, М. Лангевелд оптимистически смотрит на возможности воспитания, называя человека *animal educandum*. Для него воспитанный человек, получивший должное образование, – это свободное существо, определившееся в мире, способное осмысленно и ценностно действовать в контексте того или иного исторического времени.

Нетривиальное преломление идей феноменологии, касающихся педагогической проблематики, представлено в трудах М. Мерло-Понти («Структура поведения», 1945; «Феноменология восприятия», 1945; «Видимое и невидимое», 1964). М. Мерло-Понти пользуется феноменологическим методом, обращая его на исследование человеческой телесности. Мыслитель пытается преодолеть различия между телом и духом, показать, что человеческая жизнь «всегда опирается на тело». Реабилитируя телесное начало в человеке, он пишет о том, что тело человека есть «ось мира». М. Мерло-Понти аргументирует это тем, что тело выступает элементом, связывающим человека с миром. Оно есть то первичное перцептивное поле, на котором оставляет следы внешний человеку мир, поле, на котором отражаются особенности внутреннего бытия человека. Рассуждая таким образом, он логично приходит к выводу о том, что «тело – это наш общий способ обладания миром». Еще одной темой, знаковой для Мерло-Понти, выступает тема взаимоотношений языка и сознания. Его не устраивает интеллектуалистская концепция языка, отрывающая человека от живой связи с устным и письменным словом. М. Мерло-Понти – противник противопоставления мысли и языка, он постоянно доказывает, что

мысль не существует вне слов. Мыслитель трактует сознание как проектировочную деятельность, вписывающую человека в пространство внешнего мира. Последовательно преодолевая бытующие установки о различии между телом и духом, Мерло-Понти доказывает их несостоятельность. Ту несостоятельность, которая с очевидностью видна в образовании, формирующем и душу, и тело, возвращающем в человеке способность к осмысленному и самостоятельному бытию в изменчивом мире.

Персонализм – одно из ведущих теистических течений в философии. Отличительная черта персонализма – *признание личности и ее духовных ценностей высшими смыслами земного бытия человека*. Термин «персонализм» был впервые употреблен в конце XVIII в. Ф. Шлейермахером. К представителям персонализма традиционно относят Л. Прата, Ш. Ренувье, Ф. Якоби, А. Олкотта. В Германии этическую версию персонализма разрабатывал М. Шелер (книга «Формализм в этике и материальная этика ценностей»). Во Франции персонализм, занявший передовые философские позиции, разрабатывался Э. Мунье, П. Ландсбергом, Ж. Лакруа, Ж. Изардом, Н. Недонселем и др.

Внимание, проявляемое представителями персонализма к проблеме личности, своими корнями уходит в глубь истории становления гуманистической мысли. Размышления Сократа о сущности человека, труды Платона о специфике человеческого бытия, работы Августина Аврелия, Ж.-Ж. Руссо, И. Канта, В. Лейбница, С. Кьеркегора и многих других титанов философии выступили той питательной средой, в которой и формировался персонализм.

Персонализм во всех его многообразных проявлениях всегда был устремлен к раскрытию глубин человеческой индивидуальности, к разгадыванию проблемы человеческих способностей и задатков, творческой, преобразующей универсум деятельности. Для представителей персонализма понимание и объяснение того, что являет собой человеческая личность, означало постижение фундаментальной тайны Вселенной.

Персонализм как философское течение был представлен и на российской почве. Персоналистической проблематикой пронизаны труды Ф. М. Достоевского, в известной мере – Л. Н. Толстого, Н. А. Бердяева, Л. И. Шестова, С. Н. Булгакова и ряда других религиозных мыслителей. Обращаясь к вопросам нравственно-психологического порядка, к вопросам свободы и ответственности, к вопросам насилия и смирения, покорности и страдания, предназначения человека и смысла его бытия, эти мыслители выстраивали свои персоналистические воззрения. Их оригинальные взгляды получили достаточно широкую известность за рубежом. Вполне можно говорить о том, что воззрения Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого, Н. А. Бердяева и Л. И. Шестова, а также многих других отечественных мыслителей оказали серьезное влияние на философскую мысль за рубежом. К примеру, одним из хорошо известных на Западе оте-

чественных философов был Н. А. Бердяев, разработавший концепцию эсхатологического персонализма. Согласно ей, личность и индивид не сводимы друг к другу. Если индивид – это не более чем неделимая вещественная часть природного бытия человека, полностью подчиняющаяся естественным законам, то личность – это то в человеке, что стоит над его природным началом, то, что выделяет его из мира природы, то, что позволяет говорить о нем как о подобии Бога. Личность, реализующая свое предназначение, по Бердяеву, сохраняет свое подобие Богу, углубляет свою взаимосвязь с Абсолютом. Личность же, игнорирующая свою миссию, теряет эту связь, лишает себя участия в деле Божественного провидения. Путь личности, фундированный на ощущении своей сыновности Богу, подчеркивает Н. А. Бердяев, – это отнюдь не всегда радостный и освещенный счастьем путь. Чаще всего – это путь трагического творчества, но только он дает человеку надежду на принципиально иное бытие.

Говорит о личности как о базовой ценности и Л. И. Шестов. В своих трудах он констатирует, что бытие личности неизбежно ведет к одиночеству и трагической жизни, так как жизнь личности очень часто подталкивает ее к противопоставлению себя и людям, и миру, к противопоставлению жесткой, умаляющей человеческое достоинство необходимости. Л. И. Шестов заявляет о том, что, хотя этот путь и трагичен, он ведет к открытию человеком истины и пониманию своего предназначения. Только такая жизнь связывает человека персонально с Богом, только она и может быть оправдана в условиях смертного существования человека.

Персонализм как философское учение о человеческой личности, как учение о том, что развитие культуры и цивилизации напрямую зависит от того, стала ли личность человека главной и единственной заботой самого ее носителя и общества, получил распространение во многих странах. Как философская тенденция он весьма многообразен. Общим для многих его векторов развития выступает перетолковывание ортодоксальной христианской концепции человека. Сводя к минимуму присущий ортодоксальной христианской концепции человека догматизм, представители персонализма наполняют эту концепцию новым содержанием, учитывающим вызовы современности. Следующий пример достаточно полно раскрывает установку персонализма на внесение корректив в ортодоксальный христианский способ видения мира. В одном из номеров рупора персонализма – журнала «Esprit» – Э. Мунье и Ж. Маритен совместно объявили от лица представителей «личностной философии» о желании отделить истинное христианство от буржуазного миропорядка, «вырвать Евангелие из рук буржуазии». Справедливости ради, следует отметить, что Ж. Маритен – ведущий представитель неотолизма – через некоторое время выставил в качестве обвинения Э. Мунье то, что он предпринял попытку слишком далеко отойти от христианства.

Персонализм, рассматривающий личность человека как неделимую целостность, видит ее в единстве трех базовых характеристик: экстериио-

ризации, интериоризации и трансценденции. Под экстерииоризацией в персонализме понимается проявление личности во внешнем мире. Под интериоризацией – становление ее внутреннего мира. Процессы экстерииоризации и интериоризации взаимосвязаны, они обеспечивают движение трансцендирования, движение, ориентированное на высшие Абсолютные (Божественные) ценности – Благо, Истина, Красота.

Представители персонализма фокусируют свое внимание на том, что полноценная человеческая жизнь всегда носит вовлеченный в современность характер. Из этого для них непреложно следует то, что ведение диалога с современностью – обязательная составляющая конструктивного бытия человека. Диалог с современностью, в свою очередь, – это всегда диалог с Другим, с Другими. А это означает, что личностное общение – сила, способная преобразить мир. Трактую личностное общение как преобразующую силу, представители персонализма придают своей философии педагогическое звучание. Коммуникация личностей, коммуникация душ, происходящая в контексте встречи Я и Ты, несет в себе заряд, способный направить человека к поиску Блага, Истины и Красоты. В этом и состоит значимость педагогического влияния, способного изменить траекторию трансцендирования личности, придать ей импульс движения к непреложным ценностям.

Отчетливо видна, к примеру, такая постановка вопроса в диалогическом персонализме Мартина Бубера (1878–1965). Центральной идеей М. Бубера выступает идея о бытии как диалоге между человеком и миром, человеком и Богом. В этом диалоге и рождается, по мнению мыслителя, понимание человеком смысла своей жизни, понимание своего Я. В этом диалоге преодолевается отчуждение от Другого, достигается слиянность с Богом, обретаются гармония и чувство участия в строительстве вселенского дома.

М. Бубер констатирует, что человек – это двойственное существо. Его Я не существует само по себе, оно существует только в контексте соотношения с Другим. Есть две базовые формы взаимосвязи с Другим, подчеркивает М. Бубер. Одна из них – взаимодействие по типу Я и Ты, другая – по типу Я и Оно. Для взаимодействия Я и Ты характерна открытость друг другу, сопричастность друг другу. Это живая встреча разных, непохожих существований. Напротив, взаимодействие Я и Оно – это обезличивающая каждого взаимосвязь. Это, по существу, противостояние друг другу, равнодушие друг к другу.

М. Бубер подробно, феноменологически выверенно и последовательно описывает специфику взаимосвязи Я и Ты, Я и Оно. М. Бубер рассказывает о том, что переживает человек, взаимодействующий с Другим как с Ты и как с Оно. Вывод, сделанный М. Бубером после кропотливого анализа специфики взаимосвязи Я и Ты, Я и Оно: человеку необходимо стараться переносить центр тяжести своего диалогического бытия на взаимоотно-

шения, построенные по принципу Я и Ты. Он пишет: «...Человек не может жить без Оно. Но тот, кто живет только с Оно, – не человек»¹. Только во взаимодействии с Другим как с Ты, заявляет М. Бубер, человек становится способным принимать индивидуальные решения, находить смысл-ожизненные ориентиры своего бытия, перечеркивать мучающее его одиночество.

Исследуются М. Бубером и разные форматы диалогов, происходящие между людьми. Среди всего многообразия диалогов он выделяет три – «подлинный», «технический» и «монолог, замаскированный под диалог». Для подлинного диалога, считает мыслитель, обязательным условием выступает принятие инаковости Другого. Такой диалог всегда укоренен в настоящем, это такой диалог, который превращает Я и Ты в Мы, не лишая личностного начала ни Я, ни Ты.

Взгляды диалогического персонализма были восприняты педагогикой как призыв к отторжению подходов к воспитанию, сосредоточенных на создании условий для развития изолированного, автономного Я. Воспитательные действия стали под влиянием персоналистских идей восприниматься многими теоретиками педагогики в первую очередь как выстраивание воспитательных, т. е. диалогических, отношений. В контекст педагогического мышления вошли понятия «диалог», «со-бытие» и ряд других, подчеркивающих мнимость автономного, мало зависящего друг от друга в воспитательном отношении взаимодействия учителя и ученика. Образование стало пониматься как коммуникационная стихия, как сфера, конституируемая диалогическими отношениями. Диалогу в педагогических трудах был придан статус универсального начала, стали активно разрабатываться конкретные методики выстраивания, разворачивания воспитательных отношений в рамках образовательного процесса. Успехи и неуспехи образования стали связывать с эффективностью и неэффективностью отношений в диаде «Учитель–Ученик». По существу, родилась ветвь педагогического знания – коммуникативная педагогика, отношение к которой ни на момент ее появления, ни в настоящее время не являлось и не является однозначным. Основное острие критики в адрес коммуникативной педагогики нацелено на то, что в ней приоритет отдается отношениям, а отнюдь не содержательным императивам образования, без которых оно не мыслимо как таковое. Вместе с тем педагогика, впитавшая в себя пафос персоналистских идей, дух диалогического персонализма, довольно быстро окрепла и приобрела большое количество поклонников и последователей. В подтверждение этому можно упомянуть тех, кто поставил своей целью инструментализировать разработки диалогического персонализма применительно к образовательной практике: А. Петцелт, М. Йордан, К. Шеффер, К. Шаллер, К. Молленхауэр и др.

¹ Бубер М. Я и Ты // Квинтэссенция. Философский альманах 1991. М.: Политиздат, 1992. С. 315.

ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТАХ ЗАПАДНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Одно из основных направлений развития современной педагогической мысли связано с обоснованием целевых установок образовательного процесса. Вопрос о постановке актуальных образовательных результатов и их диагностики обсуждается на уровне национальных образовательных систем и международного сообщества. В основе исследования PISA лежит определение функциональной грамотности, под которой международное сообщество понимает способность применять приобретаемые в течение жизни знания, умения, навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности.

Обсуждение вопроса о структуре функциональной грамотности и предъявлении образовательных результатов получает дальнейшее развитие. В 2020 г. был опубликован доклад «Универсальные компетенции и новая грамотность: от лозунгов к реальности»¹. Авторы доклада, рассуждая о структуре функциональной грамотности, выделяют в ней три базовые компетентности (мышления, взаимодействия с другими и взаимодействия с собой); универсальную инструментальную грамотность, включающую читательскую, математическую и цифровую, предметную грамотность, которая может быть представлена гражданской, финансовой, правовой, экологической и др.

Таким образом, формирование функциональной грамотности обучающихся – признанный тренд развития современного образования, в основе которого лежит вопрос об образовательных результатах. Рассмотрим, как современные образовательные тенденции отражены в педагогических трудах ученых Запада Т. Гэри и Д. К. Коэна.

Томас Гэри – преподаватель педагогического факультета Бирмингемского университета (Великобритания). Он работал учителем и школьным психологом, преподавал в нескольких университетах, занимается исследованиями различных проблем образования. На основе личного опыта и своего понимания развития образования (преимущественно школьного) он написал книгу «Очень краткое введение». Цель ее – познакомить читателей с разными понятиями, историческими личностями и областями человеческой деятельности. Книга Т. Гэри представляет собой попытку отразить сложный и противоречивый процесс формирования и изменения взглядов на образование.

¹ Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина. М.: ИД ВШЭ, 2020.

История образования (ее часть – история педагогики) – интересный объект исследования. С одной стороны, события, происходившие в этой области в разные эпохи, отражают динамику развития цивилизации, так как они связаны с пониманием смысла существования и развития человека, которое менялось и продолжает меняться с момента зарождения цивилизации. С другой стороны, образование – область практическая, касающаяся каждого из членов общества, поскольку образование в значительной степени определяет нашу жизнь. Поэтому знакомство с историей образования позволяет связать общие темы с темами конкретными.

Как отмечает профессор НИУ ВШЭ С. Филонович, в этой книге представлены интересные идеи о целях и формах образования. Читатель с критическим мышлением поймет причины споров на эту тему. В книге можно найти рассказы о теоретиках и практиках, много сделавших для расширения представлений о смысле и возможностях образования. Книга концентрирует внимание на развитии западной образовательной традиции¹.

Эта книга посвящена главным образом учебным заведениям и тому, как в них ведется преподавание, потому что это особые институты, которые были созданы с образовательными целями. По мнению Т. Гэри, воспитатели и педагоги веками боролись за то, чтобы в учебных заведениях действительно занимались образованием. Рассмотрим основные положения труда Т. Гэри.

Сведения о том, как возникли школы, что люди думали тогда по поводу образования, восходят к античной Греции V–IV вв. до н. э. Слово «школа» происходит от греческого «схоле». «Схоле» в переводе означает «досуг», что указывает на то, насколько изменилась с тех пор идея образования. Возможно, у древних греков досуг ассоциировался с обучением и размышлением.

В диалоге «Государство» афинский философ классического периода Древней Греции, основатель платонической школы мысли и Академии, первого высшего учебного заведения в западном мире, Платон (428/427 или 424/423–348/347 до н. э.) рассуждает об идеальном устройстве государства, в том числе о системе образования. Платон привлекает внимание к проблеме, которая актуальна и в наше время. Это противоречие, возникающее между двумя принципиально расходящимися направлениями образовательной мысли. Должны ли учителя требовать от детей заучивания фактов и идей, которые им сообщают? Или педагогам следует поощрять у обучающихся самостоятельный поиск знаний?

В XIII и XIV вв. идеи древнегреческого философа, основателя Ликейя, основоположника формальной логики Аристотеля (384–322 до н. э.) стали проникать в богословие благодаря итальянскому философу и теоло-

¹ Гэри Т. Образование: Очень краткое введение / пер. с англ. А. А. Архиповой; под науч. ред. С. Р. Филоновича. М.: ИД ВШЭ, 2016. С. 7–8.

гу, систематизатору ортодоксальной схоластики, основателю томизма Фоме Аквинскому (1225–1274) и английскому философу, францисканскому монаху, стороннику крайнего номинализма Уильяму Оккаму (1285–1347).

Рационализм становился вызовом для вероучения: вопросам познания, исследования и обучения начали уделять внимание. В монастырских и соборных школах, а также в университетах складывались новые формы обучения: *lectio* – чтение учителем текста, не предполагавшее вопросов; и *disputatio* – предложение предмета для обсуждения и спора.

Постепенно обучение стало фокусироваться на предмете, а не на ребенке. Классическое образование стало основой обучения. Латынь была языком обучения, и ей учителя посвящали большую долю времени.

Некоторые преподаватели стали отстаивать идею обучения через действие. Например, наставник королевы Елизаветы I Р. Эшем (1515–1568) в трактате «Школьный учитель» писал: «Наставляйте детей в учении не принуждением и страхом, а игрой и удовольствием». У. Петти, служивший врачом в армии Кромвеля в 1647 г., отмечал: «...Мы видим, что дети с удовольствием возятся с барабанами, дудками, скрипочками и ружьями, смастеренными из бузиновых веток, каминных мехов, ключей и тому подобного, рисуют флаги соком бузиновых ягод и маковых лепестков, из бумаги делают кораблики и даже скорлупки пускают в плавание, тащат инструменты у мастеровых, стоит тем отвернуться, и сами пытаются ими орудовать».

Среди тех, кто первым начал систематически размышлять, почему педагоги учат детей, был чешский педагог Ян Коменский (1592–1670). Он выступал за идею всеобщего образования. В «Великой дидактике» Коменский утверждает, что образование должно быть доступно всем. Современнно звучит его мысль о том, что образование – это непрерывный процесс, у него нет возрастных ограничений.

Анализ того, какие процессы происходили в школьном образовании в конце XX в., изложен в труде экономистов С. Боулза и Г. Гинтиса «Школа в капиталистической Америке: реформа образования и противоречия экономической жизни», вышедшем в 1976 г. Авторы считают, что принцип соответствия объясняет, как внутренняя организация школ соответствует внутренней организации капиталистической рабочей силы в ее структурах, нормах и ценностях. Например, С. Боулз и Г. Гинтис утверждают, что иерархическая система в школах отражает структуру рынка труда, когда директор-распорядитель является директором школы, а ученики находятся ниже по иерархии. Ношение униформы и дисциплина поощряются среди студентов из рабочего класса, как это было бы на рабочем месте для сотрудников более низкого уровня. Образование дает знания, как взаимодействовать на работе, и дает подготовку к выходу на рынок труда.

Экономисты считают, что работа отбрасывает «длинную тень» в образовании, так как оно используется буржуазией для контроля над рабочей

силой. Школы воспроизводят существующее неравенство и отвергают представление, что существуют равные возможности для всех. С. Боулз и Г. Гинтис утверждают, что образование оправдывает и объясняет социальное неравенство. Школы превратились в инструмент экономической системы – капитализма. Капитализму нужны работники, обладающие определенными навыками и знаниями, и учебные заведения стали их готовить.

По мнению Т. Гэри, причины введения обязательного образования были практическими: ожидалось, что новая система будет способствовать промышленным и военным достижениям. Школы стали напоминать фабрики с их стандартными методами, специализированными программами и ростом профессионализации рабочей силы. Педагог считает, что современные политики очень редко говорят о том, что школы не справляются со своей обязанностью развивать у детей критическое мышление¹.

Представитель американской школы Дэвид Коэн рассуждает о базовых противоречиях, конституирующих общественную функцию «совершенствования человека». В этом смысле педагог ставит в один ряд работу учителя, психотерапевта и священника. Он понимает преподавание как социальную деятельность. Д. Коэн обращает внимание на следующие вопросы: что такое преподавание? С какими проблемами сталкиваются учителя и как они их решают? Что можно предпринять для решения этих проблем так, чтобы превратить преподавание в интеллектуально амбициозный проект?

Педагог рассуждает о сущности ситуации передачи знаний. Один из парадоксов, на которые указывает Д. Коэн, – это рост знания о преподавании и рост споров о верных способах преподавания. Он называет это «парадоксом экспертного знания». Педагог останавливается на проблеме, которую в российском образовательном дискурсе обсуждают редко. Это зависимость успешности преподавания от обучающихся: если школьник не заинтересован в учебе, усилия педагога обесцениваются.

Незаинтересованность школьников – растущая проблема во всем мире. Д. Коэн указывает на различия в социально-экономическом положении школьников. Это расхождение предопределяет ожидания обучающихся и их семей от того, что происходит в классе, обесценивает усилия педагога и системы образования. Усилия учителя перестают быть видимыми, «затеняется» качество его деятельности. Хорошо он работает или плохо, старается или нет, результат от его усилий не зависит.

Одна из ключевых проблем, на которую обратил внимание Д. Коэн, – качество преподавания и образовательные результаты школьников. Если связь качества работы учителя с результатами школьника не ясна, то пе-

¹ Гэри Т. Образование: Очень краткое введение. М.: ИД ВШЭ. 2015 (Б-ка журнала «Вопросы образования»). С. 15–30.

дагог не чувствует собственных усилий, теряет мотивацию к самосовершенствованию, «выгорает».

Смысловым центром педагогической теории Д. Коэна является связь усилий преподавателя – преподавания (teaching) и деятельности ученика – обучения (learning). Эта связь устанавливается в трех плоскостях: первая – знания (какие знания и как именно учителя доносят до обучающихся), вторая – организация учебного обсуждения и третья – знакомство учителя со знаниями учеников.

Д. Коэн подробно останавливается на способах преподавания. Его рассуждения перекликаются с российским традиционным и развивающим обучением. Педагог противопоставляет передачу знаний как фиксированного набора фактов и в «распакованном» виде. «Распаковка» – это демонстрация процесса продуцирования знания: откуда, почему оно возникло. Такое преподавание Д. Коэн считает оптимальным. «Распаковка» делает процесс обучения (learning) осмысленным и развивающим ученика. При таком преподавании сопротивление или пассивное безразличие ученика преодолеваются.

Организация учебного обсуждения становится все более популярной. Организуя учебную дискуссию, педагог создает условия, чтобы школьники учились друг у друга. Высказывание товарища по поводу изучаемого материала становится для ученика новой трактовкой знания, его иным представлением. Учебная дискуссия обнаруживает третью плоскость процесса передачи знаний, выявляет знания, которыми обладает ребенок¹.

Таким образом, в педагогических теориях ученых Запада ставится ряд общепедагогических и методических проблем. Эти проблемы имеют теоретический и практический характер. Мы согласны с Е. Е. Вяземским, что система общего образования (включая ценности, цель и задачи, структуру, содержание образования, способы оценки образовательных результатов и другие компоненты системы) трансформируется под влиянием значимых тенденций общественного развития². Проблема трансформации образования в соответствии с запросами общества и требованиями государства научно и общественно актуальна. Поэтому она может и должна стать предметом научного анализа.

¹ Коэн Д. К. Ловушки преподавания / пер. с англ. И. Муриан, О. Левченко; под науч. ред. М. Добряковой. М.: ИД ВШЭ, 2017. С. 6–10.

² Вяземский Е. Е. Историческое образование в современной российской школе: вызовы XXI века и поиски вектора развития // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сб. науч. статей. М.: МГПУ, 2020. Вып. 7. С. 30.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ ПОДДЕРЖКИ В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

С последней трети XX в. все более усиливается мировая тенденция к гуманизации образования¹. По словам Н. Н. Абашиной, «в современном гуманном проекте педагогической реальности педагогическую деятельность можно рассматривать как деятельность по индивидуальной, личностной поддержке ребенка на пути его развития»². Поддержка ребенка в образовании становится все более актуальной педагогической проблемой. В России эта проблема была в явном виде отрефлексирована на рубеже 1980–90-х годов и за последние три десятилетия получила две базовые теоретические интерпретации, в формате которых были созданы концепция педагогической поддержки и концепция педагогики поддержки.

Концепцию педагогической поддержки в 1989–96 гг. разработал О. С. Газман (1936–1996). В предисловии к посмертно изданному сборнику работ Газмана «Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы» (2002) первый президент Российской академии образования А. В. Петровский писал, что, «может быть, впервые в мировой педагогике именно Газман смог соединить, непротиворечиво свести воедино *идею социализации* как цели воспитания и *идею выращивания индивидуальности* вкупе со всем инструментарием средств, которые сопутствуют этому сложнейшему процессу»³. Составители – А. О. Зверев и А. Н. Тубельский – включили в сборник «Неклассическое воспитание» основные статьи О. С. Газмана, в которых он сформулировал и обосновал свое понимание педагогической поддержки: «Смысл воспитания – помощь в самоопределении» (1989), «Перестройка воспитания в школе» (1989), «Свобода и развитие» (1990–1991), «Воспитание как развитие индивидуальности» (1994), «От авторитарного образования к педагогике свободы» (1995), Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема» (1995), «Гуманизм и свобода» (1996), «Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки» (1996). Эти статьи писались О. С. Газманом в те годы, когда отечественная педагогика пыталась преодолеть авторитарные тенденции теории

¹ См.: Лубский А. А. Антропологический переход как основание гуманистического обновления современной российской педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 4. С. 12–20.

² Абашина Н. Н. Педагогическая поддержка как гуманная технология развития личности // Известия Волгоградского государственного технического университета. Сер.: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2012. № 11. С. 12.

³ Петровский А. В. Вместо предисловия // Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман; ред.-сост. А. О. Зверев, А. Н. Тубельский; Научно-педагогическое объединение «Школа самоопределения». М.: МИРОС, 2002. С. 7.

и практики советского образования, разработать новую модель взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, сосредоточив при этом особое внимание на гуманистических идеалах и ценностях, на развитии индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка.

Для О. С. Газмана особо значимыми были следующие «гуманистические максимы (или принципы) воспитания: ребенок не может быть средством в достижении педагогических целей; самореализация педагога – в творческой самореализации ребенка; всегда принимай ребенка таким, какой он есть». Утверждая, что «человек – цель», О. С. Газман трактовал педагогическую деятельность как «помощь в его саморазвитии, удовлетворении его потребностей, раскрытии способностей». По его мнению, «в числе задач, решение которых может вести к гуманизации педагогического процесса, для отечественной школы первоочередными оказываются: воспитание на общечеловеческих ценностях и на национальных культурных традициях, очеловечивание отношений и методов в педагогическом процессе, смещение акцентов в мотивации учения с долга на интерес». О. С. Газман подчеркивал, что «развивающее воспитание предполагает формирование целостной личности – человека с твердыми убеждениями, демократическими взглядами и жизненной позицией. Самоопределение личности и есть процесс интеграции отдельных качеств в личностную направленность. Важнейшая цель воспитательной работы – культура жизненного самоопределения человека. Жизненное самоопределение – более широкое понятие, чем только профессиональное и даже гражданское. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья. Именно в гармонии человека с самим собой должно идти гражданское, профессиональное и нравственное самоопределение». Согласно О. С. Газману, «самоопределение – подлинно гуманный путь к развитию. <...> Способность самостоятельно выбирать, выработать жизненные критерии и руководствоваться ими в поведении и деятельности есть способность человека к самоопределению. Она выступает как центральный, базовый компонент культуры личности. Без умения выбирать, т. е. без способности к самоопределению, человек теряет возможность обрести культуру, реализовать себя как существо самобытно-индивидуальное и активно преобразующее общественную жизнь»¹.

Концепцию педагогической поддержки О. С. Газман последовательно строил на гуманистических основаниях. Он писал: «Гуманизацию образования можно рассматривать в рамках четырех процессов: заботы, обучения, воспитания, педагогической поддержки». О. С. Газман утверждал, что «образование как часть социализации есть средство встраивания рас-

¹ Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. С. 13, 15, 37, 60, 53.

тущего человека в общее для всех жизненное пространство, средство освоения детьми знаний об окружающем мире и способов его познания. Воспитание как часть социализирующего образования есть специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения. Индивидуализация в образовании есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других». При этом он обращал внимание на то, что «в связи с вычленением индивидуализации появляется необходимость выделить особый педагогический процесс, его обеспечивающий, – педагогическую помощь ребенку и его поддержку в индивидуальном развитии, в саморазвитии»¹.

О. С. Газман следующим образом раскрывал смысл феномена педагогической поддержки: «В систему педагогической поддержки мы включаем и психологическую, и социальную, и медицинскую постольку, поскольку все они интегрируются образовательным учреждением. Для педагогической поддержки актуален вопрос подростка: “Каким быть именно мне?” и вопрос юноши: “Кем быть?” Но этим поддержка не ограничивается. Она выделяет совершенно самостоятельный вопрос: “Как жить?” Как построить свойственный тебе одному индивидуальный образ жизни, как выбрать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок, как найти способ реакции на невзгоды и удачи, подходящий тип трудовой деятельности, формы проведения свободного времени, взаимно шадящий характер отношений с людьми? Семантический и педагогический смысл понятия “поддержка” заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать лишь тому, что уже есть в наличии (но на недостаточном уровне), т. е. поддерживается развитие “самости”, самостоятельности человека. Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни». По мнению О. С. Газмана, «ключевые слова воспитания – *проблема педагога* как представителя государства, общества, поскольку это ему надо приобщить ребенка к должному. Ключевые слова педагогической поддержки – *проблема ребенка*. Как только возникает желание приобщиться к чему-то у самого ребенка и у него возникают трудности – вступает в силу педагогическая поддержка. (Здесь речь идет о норме, об обычных детях, а не девиантных в поведении или с недостатками развития – ими занимается коррекционная пе-

¹ Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. С. 66, 68.

дагогика.) Конечно, процесс перехода от обычного воспитания к педагогической поддержке и наоборот диалектичен, непросто. Поддержка может органично входить в деятельность и учителя-предметника, и профессионала-воспитателя. Однако жизнь предсказывает грядущую дифференциацию этих направлений работы: появление в школе практических психологов, социальных педагогов, профориентаторов, специалистов-валеологов, классных воспитателей (кураторов), тьюторов, ориентированных на индивидуальную помощь, уже подстегивает этот процесс»¹.

В концепции О. С. Газмана «в педагогическом процессе, наряду с обучением и воспитанием, была вычленена самостоятельная область – “педагогическая поддержка ребенка в образовании”». Комментируя свою точку зрения, он писал: «Под педагогической поддержкой на данном этапе мы понимаем деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором. Выделение такой образовательной структуры, которая позволяла бы оказывать систематическую индивидуальную помощь не только детям с отклонениями, а каждому ребенку в решении его личностных проблем, возникающих как в самом процессе обучения, так и идущих от социальной среды, является реальным шагом к содержательной и организационно-управленческой перестройке образования в направлении сущностной гуманизации»².

О. С. Газман следующим образом трактовал соотношение педагогической поддержки, воспитания и обучения в целостном образовательном процессе: «Если полагать, что целью образования... является создание условий для самоопределения и самореализации личности, то эта задача на сегодняшний день не может быть решена только в рамках обучения и воспитания. Специфическим предметом обучения выступают знания о мире и способы умственной деятельности. Предмет воспитания – социальные ценности, нравственные нормы поведения и отношения. Иначе говоря, школа определяет детей в знаниях, способах, ценностях, нормах, отношениях. Однако определение и самоопределение – процессы принципиально разные. Самоопределение – это прежде всего личностный выбор, а он предполагает соотнесение требований внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной – своими индивиду-

¹ Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. С. 91–92.

² Там же. С. 179.

альными возможностями, способностями, трудностями, установками, с достигнутым и желаемым в себе. *Помощь растущему человеку в обретении себя, в работе с самим собой, т. е. в самоопределении и самореализации, составляет специфическую задачу именно педагогической поддержки. Без этой сферы образование остается объектным, а ученик по-прежнему выступает как средство реализации учителем обезличенных программ обучения и воспитания...* Таким образом, педагогическая поддержка рассматривается как часть образования, как часть целого наряду с другими его составляющими: обучением и воспитанием. Постановка вопроса о педагогической поддержке как части образования является инновационной, так как никогда ранее не рассматривалась как подсистема целого. Понятие «педагогическая поддержка» – новое для российского образования»¹.

Во второй половине 1990-х – 2000-е годы концепция педагогической поддержки О. С. Газмана получила развитие в работах Е. А. Александрова, Т. В. Анохиной, В. П. Бедерхановой, Н. Б. Крыловой, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина и др.² По наблюдению И. В. Ивановой, «продолжая разработку теоретических и технологических основ педагогической поддержки, ученики и коллеги О. С. Газмана внесли некоторые коррективы концептуального характера: 1) педагогическая поддержка не противопоставляется воспитанию; 2) предлагается рассматривать педагогическую поддержку как принцип лично ориентированной (гуманистической) системы воспитания; 3) под педагогической поддержкой нередко понимается педагогическая технология, направленная на содействие процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности»³.

¹ Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. С. 180–181.

² См.: Александрова Е. А. Педагогическая поддержка самооправдания как составляющая педагогики свободы / Педагогический ин-т Саратовского гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2003; Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 32–40; Антонова Л. Н. Педагогика поддержки: смысл, специфика, предназначение // Мир психологии. 2005. № 1 (41). С. 178–184; Бедерханова В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 39–50; Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы Всероссийской конференции / под ред. О. С. Газмана; Учебно-воспитательный центр «Инноватор». М.: Инноватор, 1996; Крылова Н. Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? // Народное образование. 2000. № 3. С. 91–97; Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие. М.: МИРОС, 2001; Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. М.: Инноватор, 1996. Вып. 6; Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой; науч. ред. Н. Б. Крылова. М.: Академия, 2006. (Сер. «Профессионализм педагога»).

³ Иванова И. В. Педагогическая поддержка как современная образовательная практика // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 109–110.

В 2010-е годы активное исследование феномена педагогической поддержке в России продолжалось. Сегодня Т. А. Гапиенко, Н. А. Козырев и Е. В. Митькина выделяют два смысла понятия «педагогическая поддержка». Во-первых, они считают, что «педагогическая поддержка (широкий смысл) – категория современной педагогики, определяющая через системность и полидетерминантность способов, методов, средств и технологий решения задач развития возможность уточнения качества развития и его повышения за счет специально организуемой деятельности педагога, направленной на создание комфортных условий обучающемуся как субъекту организуемой деятельности в образовательной организации, определяющей перспективность достижений обучающегося смыслом всех выстраиваемых в работе педагога планов и программ, обеспечивающих многоуровневое конкурентоспособное построение основ развития личности в модели непрерывного образования с учетом всех составных развития и востребованности личности на рынке социальных, образовательных и профессионально-трудовых отношений». И, во-вторых, они утверждают, что «педагогическая поддержка (узкий смысл) – педагогический процесс определения и решения задач персонифицированного развития обучающегося в иерархии выделенных приоритетов и способов оптимизации качества развития (конструкт развития личности “хочу, могу, надо, есть”), гибко детализирующий практику повышения качества педагогической деятельности в соответствии с условиями развития общества, системы образования, социальных и профессиональных отношений, особенностями пространственно-временного генеза и прочими кейс-конструктами оптимизации современного образования»¹.

По мнению И. Ю. Шустовой, «педагогическая поддержка есть система средств, которая реально учитывает потребности школьника, опирается на его свободу и самостоятельность, помогает ему в осознанном выборе, преодолении трудностей, обеспечивает условия для его саморазвития». Она обращает внимание на то, что «эффективность педагогической поддержки связана со способностью школьника ее принять и использовать. Но такая способность не является данной, она становится в процессе возрастного развития и специальной педагогической работы. Со стороны школьника эта способность выступает как оснащенность определенными психологическими способностями. Одной из этих способностей является готовность к самоанализу. Самоанализ понимается как специфическая человеческая способность, позволяющая сделать свои знания и мысли, эмоции и чувства, действия и отношения, себя в целом предметом специального отстраненного рассмотрения и практического преобразования.

¹ Гапиенко Т. А., Козырев Н. А., Митькина Е. В. Педагогическая поддержка и фасилитация в модели развития обучающегося в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 2. С. 6.

Данная способность позволяет как бы остановить поток существования, выводит человека из суетного потока жизни и дает отстраненный взгляд на него, на себя в нем, свои проблемы. <...> Педагогическая поддержка самоопределения создает условия для становления компонентов готовности к самоанализу, актуализирует и стимулирует их развитие. Педагогическая поддержка самоопределения через становление готовности к самоанализу проявляется как ряд условий, стимулирующих поэтапное становление компонентов готовности»¹.

И. В. Иванова обращает внимание на «пять взаимосвязанных этапов педагогической поддержки, которые нужно пройти ребенку вместе с педагогом: 1) диагностический (установление контакта, вербализация проблемы, оценка ее значимости); 2) поисковый (совместный поиск решения проблемы или преодоления трудности); 3) договорной (проектирование и взаимная договоренность о действиях); 4) деятельностный (поддержка инициативы ребенка, помощь и взаимодействие); 5) рефлексивный (обсуждение, констатация, осмысление опыта)». Она перечисляет «компоненты, из которых складывается деятельность педагога по поддержке ребенка в образовательном процессе: исследование педагогом субъективного потенциала ребенка; стимулирование желания ребенка обнаруживать и анализировать собственные интересы; поддержка ребенка в его поисках смысла и ценностей в актуальных для него интересах; поддержка ребенка в стремлении реализовать собственные смыслы и ценности (поддержка в самоопределении); поддержка ребенка в процессе его самореализации на основе самоопределения; организация рефлексивного пространства как условия для самопознания ребенком себя с позиции субъекта, реализующего собственные интересы»².

Современными исследователями установлено, как отмечает И. С. Гомбоева, что «особенно актуальной педагогическая поддержка становится в том случае, когда взаимодействие макро- и микросистем носят характер конфликта, что характеризуется несовпадением ценностей человека с ценностями внешнего мира. В этом случае педагогическая поддержка заключается в создании условий для овладения культурными способами выхода из конфликта»³. Этот тезис на обширном историко-педагогическом и новейшем материале обстоятельно раскрыла в своих статьях Е. Н. Астафьева⁴.

¹ Шустова И. Ю. Роль педагогической поддержки в самоопределении старшеклассников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5 (20). С. 75, 85.

² Иванова И. В. Педагогическая поддержка как современная образовательная практика // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 110.

³ Гомбоева И. С. Аксиологический аспект педагогической поддержки в контексте отношения «Человек – Мир» // Научный диалог. 2015. № 10 (46). С. 27–28.

⁴ См.: Астафьева Е. Н. Изучение межличностных конфликтов в жизни детей на основе интерпретации воспоминаний о детстве // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2017 (5) / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ, 2018. С. 46–54;

На пороге третьего десятилетия XXI в. С. А. Писарева и А. П. Тряпицына уточняют понимание педагогической поддержки исходя из новейших тенденций и проблем развития образования. Они пишут: «Ведущей функцией в современных условиях становится *функция содействия образованию школьника*, которая состоит в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования. Содействие предполагает помощь, что, в свою очередь, обуславливает необходимость в выявлении смысла такого явления, как *педагогическая поддержка*». По их мнению, «в современной ситуации динамичного развития цифровизации образования, появления новых задач в педагогической деятельности обращение к ценностным основаниям педагогической поддержки представляется особенно значимым, поскольку именно субъект-субъектные отношения учитель–ученик в условиях “появления новых культурно-исторических орудий” становятся ведущим фактором успешности достижения целей общего образования». С. А. Писарева и А. П. Тряпицына указывают на то обстоятельство, что «развивающаяся практика ориентирована на содействие позитивному отношению школьников к учебе и окружающему миру, их успешности, развитию уникальности каждого, на персонализированное личностное развитие в условиях расширения влияния цифровизации образования, актуализирует необходимость обращения к пониманию сути педагогической поддержки. Сегодня именно поддержка становится ключевым педагогическим инструментом, позволяющим реализовывать принцип гуманизации образования в новых условиях неопределенности»¹.

Интерпретируя феномен педагогической поддержки, С. А. Писарева и А. П. Тряпицына пишут: «Суть педагогической поддержки сводится к тому, что внешне она проявляется как система совместных с ребенком действий по разрешению его проблем и конфликтов, торможению и снятию отрицательных воздействий окружения; внутренне – как реализация ценностей, принятых в качестве основы межличностных отношений: эмпатии, понимания, сотрудничества. Исходя из сути педагогической под-

Астафьева Е. Н. Изучение педагогических конфликтов в контексте педагогического наследия прошлого // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 101–113; *Она же.* Конфликтологические интерпретации в истории педагогики // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ: научно-образовательный журнал. Владимир. 2010. № 4 (5). С. 96–105; *Она же.* Конфликтологическая интерпретация манипуляции и поддержки в педагогике // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 3–8; *Она же.* Педагогические подходы в контексте стратегий поведения в конфликте // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2017. № 1. С. 27–32.

¹ *Писарева С. А., Тряпицына А. П.* Педагогическая поддержка в условиях цифровизации образования // Педагогическая наука и практика в условиях цифровизации образования: новые вызовы и решения: сб. докладов X научно-практической конференции / под ред. А. П. Тряпицыной, С. А. Писаревой, Н. В. Гримчук; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб.: Астерион, 2020. С. 12–13.

держки, выделены две группы средств поддержки. Первая группа средств обеспечивает внутреннюю педагогическую поддержку всех учащихся и создает необходимый для этого тон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества. Это внимательное, приветливое отношение учителя к ученикам, доверие к ним, привлечение к планированию урока, создание ситуаций взаимного обучения, использование деятельностного содержания, игр, различных форм драматизации, творческих работ, позитивная оценка достижений, диалогичное общение и др. Вторая группа средств направлена на индивидуально-личностную поддержку и предполагает диагностику индивидуального развития, воспитанности, выявление личных проблем школьников, отслеживание процессов развития каждого подростка, т. е. построение внешней стороны поддержки, ориентированной на содействие решению проблем конкретного ребенка». С. А. Писарева и А. П. Тряпицына рассматривают *«педагогическую поддержку в качестве интегральной сущностной характеристики педагогической деятельности, которая заключается в оказании помощи растущему человеку в самоопределении и самореализации в ситуациях возникновения трудностей в обучении, личностном и профессиональном самоопределении»*. При этом они отмечают, что «современные информационные технологии (цифровые инструменты) существенно расширяют и одновременно усложняют инструментарий педагогической поддержки, основной выбора которого является ценностно-смысловая позиция учителя, отражающая понимание педагогической деятельности как содействие развитию личностного ресурса ученика. Позиция учителя, в которой проявляется сформированность этики ответственности, понимаемой как этика гуманистических ценностей и поступков, в которых отражается мировоззренческая позиция учителя, стремление соответствовать личностному этическому кодексу, способствующему преодолению негативных тенденций, оздоровлению социального климата, постижению и воплощению в жизни и деятельности общечеловеческих ценностей средствами образования»¹.

Если О. С. Газман разрабатывал идею педагогической поддержки в контексте решения практических педагогических, преимущественно воспитательных задач, стремясь создать определенную методическую модель гуманистически-ориентированной работы с детьми, то Г. Б. Корнетов свою идею *педагогической поддержки* обосновывает и развивает в рамках концептуализации идеи парадигмального осмысления педагогической реальности прошлого и настоящего. Эта реальность понимается им как историко-педагогический процесс, который включает в себя и прошедшую историю, и современное состояние теории и практики образования. При этом Г. Б. Корнетов пишет, что «концепция педагогической под-

¹ Писарева С. А., Тряпицына А. П. Педагогическая поддержка в условиях цифровизации образования // Педагогическая наука и практика в условиях цифровизации образования: новые вызовы и решения. С. 14–15, 18.

держки О. С. Газмана прямо и непосредственно повлияла на разработанную мной на рубеже XX–XXI веков систему педагогических парадигм базовых моделей образования и построенный на ее основе парадигмально-педагогический подход к осмыслению историко-педагогического процесса»¹. Он подчеркивает, что «идея педагогики поддержки была подсказана мне О. С. Газманом»². Обращаясь к анализу педагогики поддержки, важно иметь в виду то, как Г. Б. Корнетов соотносил созданную им модель с моделью О. С. Газмана. «Концепцию педагогической поддержки, разработанную О. С. Газманом и его единомышленниками, – пишет Г. Б. Корнетов, – я рассматривал как конкретно-исторический вариант педагогики поддержки, порожденный потребностями и условиями российского образования конца XX – начала XXI в. Причем вариант с развитым методическим обеспечением, пригодный для широкого практического использования»³.

Концепция педагогики поддержки в логике моделирования парадигмально интерпретированных базовых моделей образования была представлена Г. Б. Корнетовым в серии публикаций 1999–2001 гг.⁴ Развернутое изложение этой модели было им дано в двух статьях 2001 и 2006 гг.⁵ Позднее Г. Б. Корнетов неоднократно переосмысливал отдельные аспекты педагогики поддержки. Рассмотрим тот вариант концепции педагогики поддержки, который содержится в его работах середины 2010-х годов.

¹ Корнетов Г. Б. Педагогические смыслы О. С. Газмана: на пути к педагогике поддержки // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2018. № 6 / М-во образования Московской обл., Акад. соц. управления. М.: АСОУ, 2019. С. 63–64.

² Корнетов Г. Б. Восхождение к ребенку (к 80-летию со дня рождения О. С. Газмана) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1 (37). С. 121.

³ Корнетов Г. Б. 80 лет со дня рождения Олега Семеновича Газмана // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 78.

⁴ См.: Корнетов Г. Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса // Гуманітарні науки. 2001. № 1. С. 85–108; *Он же*. Парадигма педагогики // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 8. М.: УРАО, 2001. С. 5–26; *Он же*. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49; *Он же*. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса // Школьные технологии. 1999. № 1–2. С. 61–70; *Он же*. Педагогические парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Сибирь. Философия. Образование. 1999. № 3. С. 13–22; *Он же*. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие / Университет Рос. акад. образования, Каф. педагогики, истории образования и педагогической антропологии. М.: УРАО. 2001. (Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО; вып. 13); *Он же*. Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии РАО. Вып. 1. М.: УРАО, 2001. С. 5–37.

⁵ См.: Корнетов Г. Б. Парадигма педагогики поддержки // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Ун-та Рос. акад. образования. Вып. 8. М.: УРАО, 2001. С. 5–26; *Он же*. Парадигма педагогики поддержки // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 39–48.

Говоря о возможности «существования множества парадигмальных подходов к интерпретации педагогических феноменов», Г. Б. Корнетов утверждает, что «задача парадигмального осмысления педагогического процесса – сконструировать обобщающие модели теории и практики образования, позволяющие типологизировать педагогические феномены и в форме их единичных проявлений, и в обобщенных формах – методиках, технологиях, концепциях, системах. Парадигмы могут строиться по разным основаниям, что определяет возможность выделения различных парадигмальных систем». По его мнению, «представляется целесообразным конструировать не научно-педагогические парадигмы, относящиеся, согласно традиции классического науковедения, только и исключительно к сфере педагогической науки, а педагогические парадигмы, которые позволяют рассматривать педагогическую мысль и практику образования в их единстве. Это обуславливается самой природой педагогического знания, которое направлено на постижение закономерностей педагогической деятельности и на проектирование ее новых эффективных форм, и тем, что педагогическая проблематика интенсивно осмысливается как на уровне теоретического, так и на уровне обыденного сознания, как в рамках педагогической науки, так и в рамках других отраслей научного знания, а также философии, религиозных и политических учений. При этом особое значение приобретают парадигмальные системы, ориентированные на фундаментальные характеристики процесса образования, которые носят универсальный характер и позволяют рассматривать и типологизировать педагогические феномены разных эпох и культур»¹.

Суть своей парадигмальной схемы осмысления педагогической реальности Г. Б. Корнетов формулирует следующим образом: «Педагогически интерпретированное образование, понимаемое как целенаправленно организованный процесс развития человека, начинается с определения целей воспитания и обучения. Этот процесс результативен только тогда, когда взаимодействие его участников ведет к достижению поставленных целей с помощью специально отобранных средств. Поэтому педагогическая типология базовых моделей образовательного процесса, учитывающая источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер взаимодействия образующего и образуемого, позволяет охватить практически все реальное историческое многообразие способов организации воспитания и обучения. В рамках этой типологии могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса, которые представлены *парадигмами педагогики авторитета, манипуляции*

¹ Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. История педагогики: теоретическое введение: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. Г. Б. Корнетова; М-во образования Московской обл.; Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2015. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 87). С. 327.

и поддержки»¹. Разъясняя свою парадигмальную концепцию, Г. Б. Корнетов подчеркивает, что «педагогика авторитета, педагогика манипуляции и педагогика поддержки – это своего рода идеальные типы педагогического взаимодействия. В реальной жизни они тесно переплетаются друг с другом, сосуществуют в рамках педагогической действительности. Однако они позволяют типологизировать конкретные педагогические теории, системы, технологии, глубже понять их сущность и особенности»².

Г. Б. Корнетов обращает внимание на то, что «модель образования, соответствующая парадигме педагогики поддержки, принципиально отличается от привычных подходов к организации воспитания и обучения детей. Реализующий ее педагог изначально стремится не вести ребенка за собой, не управлять им, не управлять его развитием, а как бы *следовать за воспитанником, создавать условия для самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей самости, помочь ему в решении собственных проблем*. Именно такой взгляд на образование ребенка и на роль учителя в нем определяет общую логику конструирования учебно-воспитательного процесса в рамках парадигмы педагогики поддержки». Раскрывая суть педагогики поддержки, Г. Б. Корнетов пишет: «Указанная логика предполагает, что наставник, начиная педагогическую работу с ребенком, не должен стремиться к тому, чтобы изначально определить цели, способы и средства его образования. Первая задача, которую решает воспитатель, – знакомство с ребенком, установление с ним *продуктивной коммуникации*, базирующейся на принятии друг друга, взаимном уважении, доверии и интересе, а в идеале – и на взаимной любви. Установив с питомцем контакт, общаясь с ним, наставник решает вторую задачу – пытается *познать ребенка*. Он стремится понять, какими потребностями и способностями ребенок уже обладает, каковы мотивы его поведения, чем воспитанник интересуется. Воспитатель пытается также понять, в чем заключается глубинный личностный потенциал каждого конкретного ребенка, научиться улавливать возникающие у него ситуативные актуальные интересы, определить, какие проблемы и почему мучают воспитанника, выявить их причины». Делая вывод о том, что, «только решив две указанные задачи, наставник, действующий в рамках модели поддерживающего образования, может делать следующие шаги в педагогической работе с детьми», Г. Б. Корнетов следующим образом характеризует эти шаги: «Во-первых, они могут быть связаны с поддержкой ребенка в познании самого себя, в осознании им накопленного опыта, в осмыслении им своих интересов и возможностей. На этой основе учитель помогает ребенку определить и вербализовать

¹ Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. Указ. соч. С. 353.

² Корнетов Г. Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 3. С. 56.

цели собственного развития, собственного продвижения в жизни, исходя не из своих представлений о том, каким должен стать воспитанник, а из уже имеющегося у ребенка внутреннего потенциала, опыта жизнедеятельности. Сформулировав совместно с ребенком цели его образования, а точнее, представив питомцу возможности, позволяющие ему самостоятельно определить эти цели, и подействовав ему в этом, воспитатель оказывает ему помощь в их достижении, создавая для этого необходимые условия. Во-вторых, действуя в рамках парадигмы педагогики поддержки, воспитатель может помогать ребенку в реализации им своего актуального интереса, который возникает здесь и теперь, является ситуативным и может не иметь сколько-нибудь глубинного характера и лишь потенциально обладает возможностью стать более или менее устойчивым и, следовательно, более или менее значимым для дальнейшей жизни воспитанника, для его дальнейшего образования. И, наконец, в-третьих, педагогика поддержки ориентирует наставника на содействие ребенку в осознании своих собственных проблем, в понимании их истинных причин, в формировании целей, связанных с необходимостью решения этих проблем и создания условий для их достижения». Г. Б. Корнетов подчеркивает, что «в рамках педагогики поддержки цель образования ребенка оказывается продуктом совместных усилий воспитателя и воспитанника. Содержание этой цели не определяется лежащими вне ребенка императивами, представлениями о том, каким он должен быть, а как бы “выводится” из него самого при его самом непосредственном, активном и все более возрастающем участии». Он также отмечает, что «в процессе поддерживающего образования воспитатель и воспитуемый оказываются равноправными субъектами, сотворцами педагогического процесса, отношения между ними приобретают подлинно субъект-субъектный характер. Учитель выступает как субъект, потому что именно от него зависит, будет ли избрана рассматриваемая модель педагогического взаимодействия. При этом он должен быть изначально настроен на то, чтобы не стремиться подогнать ребенка под государственные стандарты, общественные или свои собственные представления о том, каким он должен стать, для чего и как его воспитывать и обучать. Педагогу необходимо вполне осознанно стремиться к тому, чтобы формировать представления о будущем образе ребенка исходя из него самого, при его непременно активном, самостоятельном и все более возрастающем участии. То есть воспитатель должен не только способствовать развитию воспитанника, но и вполне осознанно и целенаправленно развиваться и изменяться вместе с ним, формируя в ходе общения совместную траекторию движения по жизни в рамках образовательного процесс»¹.

¹ Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2016. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 95). С. 324–326.

Подводя итоги своим размышлениям о педагогике поддержки, Г. Б. Корнетов пишет: «Исторически возникновение и развитие идей педагогики поддержки и их парадигмальное оформление отражало объективную потребность в поиске механизмов, обеспечивающих индивидуализацию человека, формирование у него способности к самоопределению и самореализации. В истории педагогики модели поддерживающего образования были неразрывно связаны со становлением либерально-демократических традиций общественной жизни, с возрастанием внимания к человеческой индивидуальности. Позиции педагогики поддержки заметно усиливаются по мере утверждения такой социальной ситуации, которая акцентирует внимание на ценности человека не как дисциплинированного и прилежного исполнителя, а как уникального творческого существа, подлинного субъекта собственной жизни. Одна из особенностей педагогики поддержки заключается в том, что она не поддается алгоритмизации и технологическим описаниям. Это объясняется предельной индивидуализацией образовательной деятельности, ориентированной на ситуацию здесь и теперь, на неповторимость человеческой экзистенции. Для распространения рассматриваемой модели образования основным является, кроме необходимых общественных условий, формирование соответствующей позиции педагога, его способности и желания познать каждого конкретного ребенка и поддержать питомца в самоопределении и самореализации»¹.

Следует подчеркнуть то обстоятельство, что в своих исследованиях Г. Б. Корнетов «вписал» педагогику поддержки в широкий исторический контекст, связав ее с наследием Сократа, Л. Н. Толстого, Э. Кей, Л. Гурлитта, К. Н. Вентцеля, С. Н. Дурылина, А. Нилла, А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Бернса, А. Миллер, с такими педагогическими течениями, как свободное воспитание, феноменологическая (гуманистическая) педагогика, антипедагогика². Эта линия исследований Г. Б. Корнетова получила развитие с статьях Е. Н. Астафьевой, посвященных теории и практике свободного воспитания³. Работы Е. Н. Астафьевой являются убедительным под-

¹ Корнетов Г. Б. 80 лет со дня рождения Олега Семеновича Газмана // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 78.

² Там же. С. 78–79.

³ См.: Астафьева Е. Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурылина // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38–53; Она же. Идеал свободной школы Н. В. Чехова (1865–1947) в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Там же. 2018. № 3. С. 93–109; Она же. Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова // Там же. 2017. № 1. С. 67–78; Она же. Критика С. Н. Дурылиным школы-казармы с позиций теории свободного воспитания // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические науки. 2017. № 3 (49). С. 18–25; Она же. Наследие К. Н. Вентцеля в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики. М.: АСОУ, 2018. С. 75–87; Она же. Образ свободного ребенка в педагогическом наследии С. Н. Дурылина // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2016 (4) / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ, 2017. С. 116–123; Она же. Осмысление пред-

тверждением точки зрения А. Е. Елюковой, которая пишет, что «сравнительно новое для отечественной системы образования понятие “педагогика поддержки” все активнее входит в повседневную жизнь педагога по мере расширения влияния концепций гуманистической теории воспитания»¹. Задаваясь вопросом, «можно ли таким образом организовать социокультурное пространство... чтобы его участники превратились в равноправных сотворцов учебно-воспитательного процесса, а не просто оставались сотрудничающими участниками, которые при явном или неявном руководстве воспитателя совместно движутся к достижению педагогических целей, поставленных наставником», Н. Е. Седова и Е. В. Тарабанько пишут, что в образовательном учреждении «данная проблема решается в рамках теории сопровождения и теории педагогики поддержки»².

В 2010-е годы существенный вклад в теоретическое осмысление педагогики поддержки внесла О. С. Бороздина. Обращая внимание на то, что в начале III тыс. «важно выделить среди многообразия теорий, концепций и технологий образования современной отечественной педагогики особо значимые для решения глобальных антропологических проблем», она пишет: «В этой связи для нас интересны типы исторически сформировавшихся базовых моделей образовательного процесса, которые Г. Б. Корнетов называет парадигмами педагогики авторитета, манипуляции и поддержки». О. С. Бороздина, исходя из приоритетного значения антропологически ориентированной педагогики, особое внимание уделяет парадигме педагогике поддержки, опираясь при этом на идеи Г. Б. Корнетова и развивая их. Согласно ее точке зрения, «в основании педагогической поддержки как образовательной модели – идея оказания помощи ребенку, который сам творит себя, свою жизнь, осознавая свои индивидуальные особенности. Эта идея, которая отчетливо прослеживалась уже в творчестве И. Г. Песталотци, нашла проявление в принципе активности в обучении, выдвинутом на рубеже XIX–XX веков Дж. Дьюи, а также у его последователей (Т. Брамельда, Э. Кэлли, А. Маслоу, К. Роджерса и других), рас-

ставлений Николая Чехова о свободной школе с точки зрения передающей, порождающей и преобразующей педагогики // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2018. № 3. С. 25–32; *Астафьева Е. Н.* Ребенок и его свобода в педагогике С. Н. Дурылина // *Школьные технологии*. 2016. № 4. С. 136–149; *Она же.* Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // *Историко-педагогический журнал*. 2015. № 2. С. 80–99; *Она же.* Сергей Николаевич Дурылин (1886/1889–1954) // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 3. С. 55–61; *Она же.* Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // *Историко-педагогический журнал*. 2016. № 1. С. 115–129.

¹ *Елюкова А. Е.* Понятие «педагогическая поддержка»: современный дискурс // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2014. № 171. С. 248.

² *Седова Н. Е., Тарабанько Е. В.* Вопросы теории и практики педагогического сопровождения профессионального становления студентов в вузе // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2010. № 15. С. 99–100.

смастривающих в качестве цели образования “самопроявление” данных ребенку от рождения инстинктов и склонностей в его свободной практической деятельности. Таким образом, в растущей личности поддерживается положительная заданность, а также стремление к самостоятельности, самодвижению. Опора в воспитании ребенка на его собственную активность, формирование субъектного опыта характерны для теории и практики воспитательной работы в России 20-х годов XX века». О. С. Бороздина обращает внимание на то, что «в 90-е годы XX века О. С. Газман использует термин “педагогическая поддержка” для обозначения деятельности профессионального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением». О. С. Бороздина приходит к заключению, что «сравнительный анализ гуманистического и гуманитарного направлений в педагогике поддержки позволяет сделать вывод, что гуманистическое направление в рамках парадигмы педагогики поддержки уделяет внимание преимущественно самореализации человека как личности и индивидуальности, а гуманитарное ориентировано на целостного человека как субъекта культуротворчества и собственной жизни во всем многообразии связей и отношений в человеческом сообществе. За каждым из этих направлений – свой “образ человека”. Гуманистическое направление редуцирует человека к его “автономной” личности, акцентируя поддержку соответствующих личностных и индивидуальных новообразований – цели ставятся только исходя из потребностей самого человека. В гуманитарном направлении также осуществляется поддержка ребенка в удовлетворении его духовных потребностей (в понимании, смысле жизни, творческой самореализации, жизненном самоопределении), но преодолевается замкнутость человека на самом себе, цели воспитания выносятся за пределы индивидуального человеческого существования – в сферу ценностей и смыслов культур». Согласно О. С. Бороздиной, концептуализированная Г. Б. Корнетовым «парадигма педагогической поддержки отвечает ведущей антропологической идее современной отечественной педагогики – идее преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса – в субъекта не только учебно-воспитательного процесса, но и собственной жизни, способного противостоять деструктивным тенденциям»¹.

О. С. Бороздина во многом связывает будущее теории и практики образования в информационном обществе знаний со все большей переориентацией на педагогику поддержки. «Как указывает Г. Б. Корнетов, – пишет она, – общемировая тенденция становления постиндустриальной ци-

¹ Бороздина О. С. Культурно-антропологические основания педагогики поддержки // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). С. 23–26.

визации актуализирует педагогику поддержки как наиболее соответствующую гуманным антропологическим идеям образовательную модель»¹. О. С. Бороздина отмечает, что «осмысление педагогики поддержки с культурно-антропологических позиций значительно повысит ее эффективность в теоретическом и практическом отношениях. В этой связи возникает необходимость выстроить систему философско-антропологических, культурологических и психолого-антропологических оснований педагогики поддержки, отражающих специфические характеристики человека российского «культурно-исторического типа» (Н. Я. Данилевский), что, в свою очередь, позволит разработать культурно-антропологическую концепцию педагогики поддержки в отечественном образовании». При этом она подчеркивает, что педагогика поддержки в отечественном образовании рассматривается как особое направление педагогической теории и практики, реализующее в качестве стратегического принципа целостного педагогического процесса идею взаимодействия педагогов и воспитуемых, которое характеризуется их взаимной заботой и помощью, направлено на их саморазвитие, соразвитие, культуротворчество и жизненное самоопределение, ориентировано на совестную ценностную доминанту. О. С. Бороздина приходит к выводу, согласно которому «условием реализации педагогики поддержки в любой воспитательной системе является преобразование ее социокультурной среды в воспитательное пространство, адекватное цели формирования у участников педагогического взаимодействия совестной доминанты картины мира и образа жизни»².

Таким образом, к началу третьего десятилетия XXI в. в отечественной педагогике была продуктивно концептуализирована идея поддержки ребенка в образовании. Разработка этой идеи велась, с одной стороны, на теоретико-методическом уровне (*педагогическая поддержка О. С. Газмана*), направленном на обеспечение учителей и воспитателей конкретным технологическим инструментарием, призванным способствовать их эффективной работе по созданию условий для развития индивидуальности каждого конкретного ребенка, его самоопределению и самореализации. С другой стороны, на теоретико-историческом уровне (*педагогики поддержки Г. Б. Корнетова*) был разработан методологический инструмент парадигмального осмысления педагогической реальности прошлого и настоящего, позволяющий органично и непротиворечиво «вписывать» деятельность воспитателей и учителей по развитию индивидуальности питомцев в целостный образовательный процесс.

¹ Бороздина О. С. К проблеме культурно-антропологических оснований педагогики поддержки // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2010. № 11. С. 54.

² Бороздина О. С. Культурно-антропологические основания педагогики поддержки: монография / Федеральная служба исполнения наказаний, Вологодский ин-т права и экономики. Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2017. С. 20, 98, 99.

**ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

То, что окружающий человека мир, обстоятельства его жизни являются важнейшими факторами, прямо и непосредственно влияющими на его формирование, на его рост и развитие, сегодня – общепризнанная истина, хотя степень этого влияния, как показал в своих исследованиях последних лет Г. Б. Корнетов, есть предмет дискуссий, не стихающих на протяжении тысячелетий¹. То пространство, в котором живет, действует и общается человек, та среда, с которой он взаимодействует издавна, привлекают к себе пристальное внимание теоретиков и практиков образования. Г. Б. Корнетов отмечает, что «вот уже почти два с половиной тысячелетия со времен Платона выдающаяся роль среды в образовании человека осознается и осмысливается педагогической мыслью. Обучение и воспитание через особое устройство и организацию окружения тех, кто, взаимодействуя с этим окружением, получает образование, многими педагогами рассматривается в качестве одного из наиболее эффективных принципов педагогики. Огромный вклад в разработку проблем организации педагогической среды внесли Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, Р. Оуэн, Дж. Дьюи, М. Монтессори, К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий, Н. И. Иорданский, А. С. Макаренко, М. В. Крупенина, Л. И. Новикова и многие другие теоретики и практики образования». Г. Б. Корнетов подчеркивает, что «сегодня стало практически общепризнанной аксиомой, что создание образовательной среды является важнейшей задачей для тех лиц, которые осуществляют воспитание и обучение людей (родителей, учителей, воспитателей, наставников и т. п.). Педагоги, проектирующие и конструирующие образовательную среду, стремятся быть активными участниками той социальной и культурной среды, в которой протекает жизнь человека и в которой осуществ-

¹ См.: Корнетов Г. Б. Образование человека в контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2020. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 131); *Он же*. Представление о человеке как о предмете образования: историко-педагогический контекст // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020 № 1. С. 37–43; *Он же*. Развитие представлений о человеке как предмете образования: XX век // Там же. 2020. № 2. С. 17–26; *Он же*. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С. 51–81; *Он же*. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // Там же. 2017. № 3. С. 43–84; *Он же*. Трактовка природы человека как предмета педагогической деятельности в XX столетии // Школьные технологии. 2020. № 2. С. 17–27; *Он же*. Трактовка природы человека как предмета педагогической деятельности: от Античной эпохи до века Просвещения // Там же. 2020. № 1. С. 3–7.

ляются его образование и развитие, стараются, с одной стороны, использовать все доступные им ресурсы социокультурной среды для решения педагогических задач, а с другой – предупредить, откорректировать порождаемые ею негативные последствия для субъектов ее жизни»¹.

Г. Б. Корнетов раскрывает смысл понятия «образовательная среда» следующим образом: «В широком антропологическом смысле слова, например у Дж. Дьюи, образовательная среда составляет то пространство жизни человека, в котором происходит его социализация (как преднамеренно организуемая, целенаправленно регулируемая, так и стихийная, спонтанная), его развитие, его осуществление, его реализация, его формирование. В более узком, собственно педагогическом смысле образовательная среда – это то пространство, которое специально организуется, корректируется, используется для решения задач воспитания и обучения людей. При этом некоторыми авторами разводятся понятия “социокультурная среда” и “образовательная среда”. <...> Образовательную среду рассматривают как часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов». Г. Б. Корнетов обращает внимание на то, что «в литературе наряду с термином “образовательная среда”, часто синонимично ему используются такие термины, как “воспитывающая и обучающая среда”, “педагогическая среда”, “педагогизированная среда”, “образовательное (воспитательное) пространство”»².

Размышляя об образовательной среде и образовательном пространстве, важно иметь в виду точку зрения О. А. Леоновой, согласно которой «обращение к понятию “образовательное пространство” не является альтернативой разработанному в педагогике понятию “образовательная среда”. Это существующие в разных системах педагогического знания представления о возможностях взаимодействия развивающегося человека и мира. Они соприкасаются друг с другом и не сохраняют свои значения»³.

Конкретизируя особенности соотношения образовательной среды и образовательного пространства, Э. Р. Багаутдинова пишет, что «среда является частью пространства, она “связывает” субъекта с окружающим его пространством. То есть среда сосредоточена на субъекте, находящимся в ее центре и которого она развивает, “питает”, с которым непосредственно взаимодействует. Кроме того, “среда” не является данностью, так

¹ Трактовка образовательной среды и значение ее педагогического потенциала для функционирования и развития школы: монография / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2018. С. 7–8.

² История педагогической мысли и практики образования в России и мире: монография / под ред. Г. Б. Корнетова; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2018. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 120). С. 269–270, 271.

³ Леонова О. А. Образовательное пространство и образовательная среда: опыт сопоставления // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогические науки. 2008. № 1 (25). С. 10.

как возникает лишь в результате жизнедеятельности субъекта. Пространство существует априорно и не зависит от субъекта, его мыслей, переживаний, деятельности. Находясь в одном и том же пространстве, человек может переходить из одной среды в другую, что определяет его мобильность и умение адаптироваться к новым условиям»¹.

Э. К. Самерханова отмечает, что «понятие “образовательное пространство” сравнительно новое, его содержание еще в достаточной мере не раскрыто»². В отечественной литературе термин «образовательное пространство» впервые был использован в 1993 г. И. Д. Фруминим и Б. Д. Элькониным, представившим «проект образовательного пространства». Для них «пространство совместной работы взрослых и детей должно быть построено так, чтобы взрослый оказался как бы между собственной культуросозидательной или культуроосвоительной работой и культуросозидательной или культуроосвоительной работой детей»³.

В отличие от понятия «образовательное пространство» использование понятия «образовательная среда» имеет давнюю традицию. По мнению А. Н. Морошкиной, «образовательная среда возникает тогда, когда есть контакт учителя и ученика, в результате которого они начинают проектировать и строить эту среду как предмет и как ресурс совместной деятельности»⁴. Н. И. Демидова пишет, что «в отечественной педагогике и психологии термин “среда” появился в 1920-е гг.: “педагогика среды” (С. Т. Шацкий), “общественная среда ребенка” (П. П. Блонский), “окружающая среда” (А. С. Макаренко). Представители педологии вырабатывали различные идеи, касающиеся позитивного влияния образовательной среды на развитие ребенка: И. А. Арямов, Ю. Ф. Фролов считали ребенка неким механизмом, ориентирующимся на внешнюю среду»⁵. Е. Н. Астафьева обращает внимание на то, что в конце 1920-х годов в СССР оформилась весьма влиятельная педагогика среды, рассматривающая процессы обучения и воспитания человека сквозь призму организации воздействий на него со стороны окружающего человека мира, сводя при этом к минимуму роль образовательных институтов общества, таких, например, как школы»⁶.

¹ Багаутдинова Э. Р. О соотношении понятий «среда» и «пространство» в научных педагогических исследованиях // Омский научный вестник. 2011. № 2 (96). С. 125.

² Самерханова Э. К. Логико-содержательная характеристика образовательного пространства как педагогического понятия // Образование и наука. 2006. № 4 (40). С. 21.

³ Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространств развития («шкала взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 3. С. 24–25.

⁴ Морошкина А. Н. Образовательная среда: понятие, сущность, характеристики // Инновационная наука. 2016. № 1. С. 195.

⁵ Демидова Н. И. Анализ подходов к понятию «образовательная среда» в научной мысли XX века // Известия Саратовского университета. 2009. Т. 9. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. Вып. 4. С. 113.

⁶ См.: Астафьева Е. Н. Дискуссия о педагогике среды в советской науке (рубеж 1920-х – 1930-х гг.) // Историко-педагогический журнал. 2018. № 4 С. 92–110; Она же. Проблема

Однако к середине 1930-х годов ситуация меняется. По словам Н. И. Демидовой, «внимание к понятию “среда” как ведущему фактору обучения и развития в отечественных исследованиях исчезло после постановления ЦК ВКП(б) “О педологических извращениях в системе наркомпросов” от 04.06.36 г. Педагогический опыт этого времени не соответствовал официальной школьной идеологии, которая ориентировалась на авторитарные стандарты и шаблоны в образовании. Лишь в 1960-е гг. возникают новаторские идеи в педагогике и психологии. В это время представители экологической науки обращают внимание на среду человеческого обитания, подразумевая как природную, так и общественную, которые влияют на личность. Возникает психологическая экология, в которой под образовательной средой подразумевается педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности. Сформировалась и отрасль психологической науки – психология окружающей среды (Environmental Psychology), ее основными понятиями стали: “среда”, “поведение”, “пространство”»¹.

Постепенно интерес к проблеме образовательной среды все более возрастает. Н. И. Демидова отмечает, что «на рубеже XX–XXI вв. проблема влияния среды на развитие личности снова актуализировалась, что было связано с гуманизацией образования, обращенностью к личностно ориентированному подходу. Предпринимаются попытки возродить средовой подход отечественных и зарубежных школ прошлого»². Особенности различных подходов, сложившихся в последние десятилетия к интерпретации образовательной среды в отечественной педагогике в своих публикациях 2000–2010-х годов раскрыл Г. Б. Корнетов³.

педагогике среды в советской педагогике // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 5. С. 6–17.

¹ Демидова Н. И. Анализ подходов к понятию «образовательная среда» в научной мысли XX века // Известия Саратовского университета. 2009. Т. 9. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. Вып. 4. С. 114.

² Там же.

³ См.: Корнетов Г. Б. Подход Джона Дьюи к образованию: непрерывная реконструкция опыта человека в пространстве социокультурной среды // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2019/20 (7) / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ, 2021. С. 4–27; *Он же*. Педагогическая среда: потенциал и проектирование // Школьные технологии. 2006. № 3. С. 23–32; *Он же*. Педагогическая среда: современные подходы и интерпретации // Завуч. 2005. № 2. С. 45–68; Развитие образовательной среды современной школы: метод. разработки и рекомендации / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2018; Трактовка образовательной среды и значение ее педагогического потенциала для функционирования и развития школы: монография / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова; М-во образования Московской обл.; Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2018; Формирование образовательной среды школы, функционирующей в неблагоприятных социальных условиях, в контексте ее социокультур-

В первые два десятилетия XXI в. значительный вклад в разработку проблем образовательной среды внес В. А. Ясвин¹. Под образовательной средой (или средой образования) он понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении»².

Согласно точке зрения В. А. Ясвина, «только в 70-х гг. педагогическая наука начинает возвращать средовую проблематику в область своих интересов. Научными коллективами Х. Й. Лийметса и В. В. Давыдова анализируется обусловленность поведения учащихся пространственными особенностями школьной среды. Новое педагогическое осмысление роли среды в развитии личности, давшее толчок дальнейшим исследованиям, складывается в работах Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Н. Е. Щурковой, В. А. Караковского и др. В конце XX в. происходит всплеск активного интереса отечественных педагогов и педагогических психологов к исследованиям среды, которая понимается и формулируется по-разному в рамках различных методологических подходов, которых может быть выделено как минимум пять. 1. Коллекционерский подход составляют многочисленные отечественные и зарубежные педагогические исследования на основе выделения и описания самых различных “педагогических условий и факторов”. Характеризуется недостаточной научной строгостью и завершенностью предлагаемых структурно-содержательных моделей различных функциональных сред (от “информационно-образовательной” до “здоровьеформирующей”) и эмпирической эклектичностью. 2. Социально-психологический подход научных коллективов В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова и большинства современных зарубежных исследователей, в рамках которого научные задачи успешно решаются на методологической основе социальной и педагогической психологии. 3. Пространственно-предметный подход продолжает традиции исследований М. Монтессори, а также эстонской психологической школы (Х. Лийметс, Т. Нийт, М. Хейдметс, Й. Круусвал и др.), направленных на анализ обусловленности поведения учащихся пространственными особенностями

ного окружения / авт.-сост. Г. Б. Корнетов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ: Тинго, 2018.

¹ См.: Ясвин В. А. Историко-педагогический анализ потенциала формирования продуктивности личности в образовательных средах // Народное образование. 2019. № 4. С. 124–134; *Он же*. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001; *Он же*. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. № 4. С. 79–88; *Он же*. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды // Дополнительное образование. 2000. № 6. С. 16–22; *Он же*. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019; *Он же*. Экспертиза школьной образовательной среды / отв. ред. М. А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2000. (Сер. «Библиотека журнала “Директор школы”»; вып. 2).

² Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001. С. 14.

школьной среды. 4. Средовой подход в воспитании Ю. С. Мануйлова системно рассматривает среду, является перспективной методологией для ее педагогического проектирования, однако, на наш взгляд, оборотной стороной оригинальности понятийного аппарата оказалась определенная трудность в его «совместимости» с традиционной терминологией. 5. Экологический подход (Е. А. Климов, Г. А. Ковалев) опирается на зарубежную и отечественную социологическую, психологическую и педагогическую методологию, носит системный характер, имеет широкое и успешно апробированное инструментально-методическое обеспечение, пользуется популярностью у ученых и практиков»¹.

Понятие «образовательная среда» интерпретируется в научной литературе по-разному². Р. А. Войко пишет, что «существует разнообразное количество определений “образовательной среды”, часть которых отождествляется с образовательным пространством, часть включает в себя культурную составляющую, но при этом именуется чисто образовательной средой, а часть связывается с конкретными учреждениями и именуется “образовательной средой учреждения”»³. Г. Р. Водяненко отмечает, что «освоение образовательной среды человеком означает ее осмысление, то есть выявление отношений между существованием субъекта и составляющими этой среды, и выбор из всего спектра существующих способов и возможностей преобразования действительности того, что необходимо именно ему, то есть установление своего отношения к объектам образовательной среды (к себе и другим людям)». При этом она акцентирует внимание на том, что «становление отношений и образование связей (как вида устойчивых отношений) инициирует формирование специфического пространства, которое возникает и строится в ходе взаимодействия растущего человека с образовательными ресурсами и определяется ими. Это возникающее пространство мы называем *образовательным пространством человека*. Важно подчеркнуть, что определенное отношение человека к объектам, явлениям и событиям образовательной среды начинает устанавливаться тогда, когда происходит “пересечение” процесса освоения системы понятий и обобщенных способов действий с процессом осмысления освоенного, когда возникает некий “момент понимания”, то есть фиксируется “точка понимания”. Впоследствии множество таких точек образуют (создают) “сферу понимания” (понятийно-смысловое простран-

¹ Ясвин В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2020. С. 3.

² См.: Гарибзянова Е. Е. Исследование понятия образовательной среды // Инновационная наука. 2016. № 1. С. 156–158; Журавлева С. В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48–56.

³ Войко Р. А. Культурно-образовательная среда: к определению понятия и педагогического значения среды // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 2. С. 17.

ство, являющееся структурным компонентом образовательного пространства человека)»¹.

Сегодня важнейшей задачей педагогической науки является различение понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство». «Образовательное пространство – пишет Б. П. Яковлев – буквально переполнено проблемами. <...> Все они требуют постоянного внимания, потому что так или иначе сфокусированы на людях – обучаемых, обучающих и просто по-родительски или по-служебному озабоченных, чтобы система не только устояла и выжила, но и развивалась»².

Говоря о том, что «для конкретизации понятия “образовательная среда” необходимо соотнести его с понятием «образовательное пространство»», С. В. Кривых пишет: «Самое общее представление о пространстве связано с порядком расположения (взаимным расположением) одновременно сосуществующих объектов. Говоря о “пространстве”, многие исследователи имеют в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека. При этом по смыслу в самом понятии пространства не подразумевается включенность в него человека. Пространство может существовать и независимо от него. Понятие “среда” также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека. В этом случае предполагается его присутствие в среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом. Впервые понятие “образовательное пространство” появляется в работах французского социолога Пьера Бурдьё, значительная часть трудов которого посвящена определению социального пространства. В работах 1970-х гг. он писал о символических отношениях, о символической власти между учеником и учителем. Еще не используя понятие образовательного пространства, Бурдьё называл социальным пространством структуру определенных социальных позиций, систему отношений между различными позициями. В 1990-е гг. появилась работа И. Фрумина и Б. Эльконина, в которой впервые в отечественной педагогике было введено понятие образовательного пространства. Но позже Б. Д. Эльконин говорит о том, что понятие необходимо “обновить”, поскольку первоначально в большей степени речь шла об образовательных средах, а не об образовательном пространстве. В отличие от образовательной среды образовательное пространство в широком смысле понимается как совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред. В некоторых работах (Е. А. Ракитина, В. Ю. Лыскова) еще в 1998–1999 гг. отмечалась близость понятий “пространство” и “среда”, но их несинонимичность». Согласно точке зрения С. В. Кривых, «под образовательным пространством понимается та сфера общественной дея-

¹ Водяненко Г. Р. Образовательное пространство человека // Теория и практика общественного развития. 2012. № 2. С. 139.

² Яковлев Б. Образовательное пространство // Высшее образование в России. 1999. № 4. С. 3–4.

тельности, где осуществляется целенаправленное социокультурное воспроизводство человека, формирование и развитие его личности, индивидуальности. В рамках образовательного пространства реализуется формирование социально-духовного, интеллектуального и экономического потенциала нового общества, выращивание человеческого капитала. Таким образом, *образовательное пространство выступает как потенциальность, некоторая возможность для социокультурной среды*¹.

В отечественной научной литературе сегодня существует множество определений образовательного пространства. Э. К. Самарханова пишет: «Сопоставление употребления термина “образовательное пространство” в различных научно-педагогических источниках показывает, что оно имеет различные основания. В большинстве случаев оно строится на метафорическом использовании слова “пространство”, когда под образовательным пространством подразумеваются образовательные процессы (или системы), представляемые как множество образовательных возможностей. Такое понимание детско-взрослой группы, класса или образовательного учреждения позволяет, во-первых, увидеть их как одновременное сосуществование (пространство) возможностей и выборов, включенных в более широкое социальное пространство, а во-вторых, уйти от традиционного “парного” (педагог – учащийся) видения педагогической деятельности. Фактически предметом анализа и действия педагога при таком подходе становятся процессы, распределенные в группе. Данное – метафорическое – понимание образовательного пространства является наиболее распространенным». Э. К. Самарханова выделяет еще одно основание употребления термина «образовательная пространство». Она отмечает: «Другое понимание образовательного пространства строится по аналогии. В этом случае конкретная образовательная система представляется прежде всего как “место”, а также совокупность объектов и реалий, его наполняющих. Следует подчеркнуть, что аналогия не есть отождествление, а потому и в такой трактовке образовательное пространство вмещает не только учебное оборудование или образовательные учреждения, но и различные факторы и условия, определяющие характер образовательных процессов в целом». Согласно мнению Э. К. Самархановой, *«образовательное пространство»* представляет собой континуум, включающий образовательную систему, образовательный процесс, образовательную среду, все множество связей и отношений субъектов образования, определенные условия их взаимодействия, а также ценности, идеи, установки, информационные поля. Целостность образовательного пространства обеспечивается интеграционными процессами, проявляющимися на всех его уровнях, а также непрерывностью образовательного процесса»².

¹ Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспекте // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2. С. 16–17.

² Самарханова Э. К. Логико-содержательная характеристика образовательного пространства как педагогического понятия // Образование и наука. 2006. № 4 (40). С. 22–23, 25.

Констатируя, что «среда и пространство являются фундаментальными педагогическими понятиями», М. С. Якушкина подчеркивает, что «понятия “среда” и “пространство” не идентичны». Она утверждает, что «пространство можно рассматривать как педагогизированную среду. О нем можно говорить только в отношении какого-либо действующего в этой среде субъекта. Субъекты могут быть отдельные, индивидуальные (обучающиеся, преподаватели, дети и родители, взрослые люди и т. д.) и групповые (группа, класс, команда, родительский совет, педагогический коллектив, образовательное учреждение, медицинские, спортивные учреждения, производственные предприятия и другие социальные институты)»¹.

В серии исследований, посвященных проблеме образовательного пространства, С. В. Иванова, обращая внимание на то, что «понятия “образовательное пространство” нет в широко известных словарях и энциклопедиях педагогической направленности»², предлагает «понимание образовательного пространства как пространства, на котором осуществляется данная деятельность. Здесь, – продолжает она, – мы уходим от представления о пространстве как “совокупности” сети различных образовательных институтов к представлению о пространстве, на котором осуществляется деятельность, хотя в конечном счете нить не прерывается, учреждения – это то место (топос), где осуществляется деятельность»³. Конкретизируя свое понимание образовательного пространства, С. В. Иванова пишет: «*Образовательное пространство* – это объектный мир, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и *одновременно* предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство». Предостерегая «от интерпретации терминов “образовательное пространство” и “образовательная среда” как тождественных или даже синонимичных», С. В. Иванова следующим образом трактует последний феномен: «Образовательная среда – окружение участников образовательного процесса в пространстве образования, включающее педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности. Образовательная среда обладает качественными характеристиками, собственными средовыми факторами и имеет многоуровневую структуру с вертикальными взаимосвязями между уровнями. Образовательная среда является частью мегасистемы социальной среды. *Качественные характеристики*

¹ Якушкина М. С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогики // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 67, 68.

² Иванова С. В. О понятии «образовательное пространство» и целях образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2023. № 4 (32). С. 67.

³ Иванова С. В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятие, практика применения, сложности и риски // Ценности и смыслы. 2014. № 5 (33). С. 8.

образовательной среды связываются с результатом ее влияния на субъектов образовательного процесса, качество образовательной среды напрямую связано с оценкой качества образования. При этом среда является порождением целенаправленных усилий субъектов, в ней же осуществляющих свою деятельность, при влиянии разных факторов. Эта дихотомичность порождает сложности при определении и оценке эффективности сформированной образовательной среды. <...> Образовательная среда оказывает влияние и на обучающихся, на формирование их личности и учебные достижения, и на педагогов – посредством приобретения определенного образовательного опыта, создаваемого в конкретной среде»¹.

Таким образом, завершая краткий обзор новейших отечественных интерпретаций образовательной среды и образовательного пространства в их различии и соотношении, можно сделать вывод о том, что 1) оба указанных феномена последовательно различаются большинством авторов, 2) входят в предметную область педагогических исследований, 3) позволяют существенно расширить представления о процессах и механизмах, которые обеспечивают воспитание и обучение подрастающих поколений в контексте множества потоков их социализации.

¹ *Иванова С. В.* Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // *Ценности и смыслы.* 2015. № 6 (40). С. 25– 26, 27.

Глава 29

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПЕДАГОГИКИ НЕНАСИЛИЯ

В начале III тыс. теория и практика образования в большей степени обращается к человеку как воспитателю и воспитуемому, к человеку как главной ценности и цели педагогической деятельности, к человеку как активному субъекту собственного образования¹. В этом контексте усиливается значение гуманистической традиции в теории и практике образования, а в ее рамках все больше внимания привлекает концепция педагогики ненасилия как зримая альтернатива традиционным установкам на насильственный характер образовательного процесса, принуждающего человека обрести тот образ, который желаем обществу, государству, окружающим его людям². «Ненасилие и гуманизм, – пишет А. М. Байрамова, – несомненно, являются одними из важнейших аспектов педагогики. Ведь свободное образование дает более качественные знания, обеспечивает раскрытие личности ребенка, его способностей. Такое образование учитывает индивидуальные качества каждого ребенка, благодаря чему он чувствует себя комфортно во время образовательного процесса, сознает

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* Антропологическое измерение историко-педагогического процесса в работах российских исследователей: 2010-е годы // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2021. № 1. С. 28–39; *Бим-Бад Б. М.* Антропологическое основание теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения / Рос. открытый ун-т. М.: РОУ, 1994; *Он же* Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. (Сер. «Бакалавр. Академический курс»); *Корнетов Г. Б.* Образование человека в контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2020. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 131); *Он же.* Представление о человеке как о предмете образования: историко-педагогический контекст // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2020 № 1. С. 37–43; *Он же.* Развитие представлений о человеке как предмете образования: XX век // Там же. 2020. № 2. С. 17–26; *Лубский А. А.* Антропологический переход как основание гуманистического обновления современной российской школы // Там же. 2021. № 4. С. 12–20.

² См.: *Игнатов М. А.* Дистанционное образование как практика насилия сетевого общества // *Наука. Искусство. Культура.* 2020. № 4 (28). С. 143–159; *Корнетов Г. Б.* «Воспитание как подавление живого начала» (антипедагогика А. Миллер) // *Психолого-педагогический поиск.* 2018. № 1 (45). С. 14–28; *Он же.* Гуманистический и демократический контексты современной педагогики // Там же. 2009. № 9. С. 6–22; *Он же.* Гуманистическое образование: традиции и перспективы / Российская академия образования, Ин-т теории педагогики и международных исследований в образовании. М.: ИТПМИО, 1993; *Он же.* От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальности (ОПФ.Ф.02 – педагогика) / Университет Рос. акад. образования. М.: Изд-во УРАО, 2003; *Образование и насилие: сб. ст. / под ред. П. Г. Пригольа, Философский факультет СПбГУ.* СПб: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004; *Федулина И. Ю.* Насилие в школе. Осмысление проблемы в зарубежных источниках // *Современная зарубежная психология.* 2012. № 3. С. 71–85.

себя его полноправным участником»¹. Сегодня, подчеркивают С. И. Кузина и В. А. Романова, «задача формирования культуры ненасилия в обществе является актуальной не только как задача воспитания молодого поколения, она является общественной по причине нарастающего процесса культивирования жестокости и насилия в мире, обесценивания человеческой жизни, роста экстремизма, нацизма и терроризма, ставших угрозой безопасности во всем мире»².

В современной литературе высказывается убеждение, что «идея ненасилия относится к числу ценностей, которые остаются актуальными на протяжении всей истории цивилизованного человечества. Появившись в так называемое осевое время, время зарождения разума, осознания человеком себя и своего места в мире, она прошла длинный путь от религиозного принципа до эффективной современной политической тактики. Ненасилие обладает непреходящей актуальностью – изменяются лишь возможности его проявления – от индивидуальных требований до массовых движений, от собственного спасения до требований переустройства всего общества. Ненасилие есть определенная, основанная на вере программа социальных усилий человека. Утопичная в своем пределе, она не оторвана от реальности; не имея возможности когда-либо полностью достичь своих идеалов, она, тем не менее, задает определенный стандарт отношений, своими требованиями заставляя человечество искать дальнейшие пути развития, имея в виду принципы ненасилия. В самом общем виде ненасилие есть феномен, рассматривающий отказ от насильственного разрешения конфликтов, введение любви в социальное пространство как эффективное и по-настоящему единственно возможное средство организации социальной реальности»³.

По словам Н. Ю. Ермолаевой, «ненасилие принадлежит к числу таких неоспоримых общечеловеческих ценностей, как добро, истина, справедливость. Идеи ненасилия обнаруживаются во многих философско-этических системах, причем не только в качестве альтернативы насилию, но и как особый жизнеутверждающий принцип»⁴. Согласно В. Л. Сикирину, «в своих пределах ненасилие может пониматься как особого рода моральная практика, понимаемая как высшая форма рационализации Кантом

¹ Байрамова А. М. Педагогика ненасилия и гуманизма в XX веке // Молодежь и наука: электронный журнал. 2014. № 30. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22579147_74400155.pdf (дата обращения: 03.01.2022).

² Кузина С. И., Романова В. А. Воспитание культуры ненасилия в образовательном процессе как обеспечение духовной безопасности российского общества // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2015. № 3. С. 265.

³ Сикирин В. Л. Потенциал и перспектива ненасилия как особой формы общественной практики // Ученые записки Орловского государственного университета. 2013. № 5 (55). С. 98–99.

⁴ Ермолаева Н. Ю. Педагогика ненасилия в отечественном образовательном опыте 70–80-х годов XX века // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Т. 17, № 43-2. С. 93.

и Фихте, самодовлеющая, не служащая средством или идеологической рационализацией для какой-либо общественной практики, характеризующаяся субъект-субъектными отношениями. Это практика расширения сферы применения моральных принципов из личностной сферы до общественной, до всех форм человеческой деятельности. Здесь “средство” есть “цель”. Подчеркнем при этом, что возможности подобной ненасильственной практики связаны прежде всего именно с объективной исторической возможностью, а не вытекают из какой-либо “природы человека”, его онтологии. Ненасильственная практика получает распространение вместе с ростом тенденций глобализации, таких как расширение коммуникативного пространства, политической полисубъектности, “прогресса в сознании свободы” и пр.»¹

Обращаясь к истории вопроса, А. Ю. Баранова отмечает, что «идеи ненасильственного воспитания возникли вместе с формированием самой системы образования и со временем лишь совершенствовались, отмечая важность уважения к личности ребенка и закладывания в нем высоких нравственных качеств. Многие философы и педагоги сходятся в том, что... в воспитании не должно быть места насилию. Главным двигателем мотивации ребенка к учению должна быть заинтересованность»². Н. И. Климова, обращаясь к отечественной истории, высказывает мнение, что «на протяжении второй половины XIX – начала XX века в российском образовании утвердились под влиянием идей общественного развития гуманистические идеи, созвучные идеям ненасилия, и нашли свое дальнейшее отражение в основаниях организации и содержания учебно-воспитательного процесса на ненасильственной основе»³.

Ведущие отечественные специалисты в области педагогики ненасилия В. Г. Маралов и В. А. Ситаров пишут, что «педагогика и психология ненасилия – направление в отечественной гуманистически ориентированной педагогической науке и практике, которое возникло в начале 90-х гг. XX столетия». И далее они констатируют, что «первоначально педагогика и психология ненасилия не имела своего четкого предмета и обозначилась именно как общественное движение педагогов, выступающих против различных форм принуждения, подавления достоинства детей и юношества, против жестких постулатов традиционной педагогики. Ее возникновение было обусловлено проникновением гуманистических идей в образовательную сферу, пониманием того факта, что в образовании также должны происходить кардинальные перемены, которые были характерны в то

¹ Сикирин В. Л. Развитие феномена ненасилия // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. № 2 (58). С. 153–154.

² Баранов А. Ю. Формирование идеи ненасилия в истории зарубежной образовательной мысли // Научные исследования. 2017. № 1 (12). С. 45.

³ Климова Н. И. Ненасильственные идеи в обществе и образовании России (вторая половина XIX – начало XX в.) // Вестник науки и образования. 2016. № 12 (24). С. 73.

время для общества в целом. Серьезным стимулом для этого послужила педагогика сотрудничества, развиваемая тогда педагогами-новаторами. В каких-то своих положениях педагогика ненасилия напрямую пересекалась с педагогикой сотрудничества. Однако одновременно шла работа и в направлении поиска собственного предмета. И такой предмет был найден и определен – формирование у всех участников образовательного процесса *позиции ненасилия*¹.

В. В. Ковалив высказывает убеждение, что «педагогика ненасилия – это педагогика свободы выбора и ответственности. Человеку необходимо научиться понимать, что у него есть право на свободу выбора в принятии решения, что он может делать все что захочет (при этом давая право на это же и другому), но, делая свой выбор, осуществляя то или иное действие, он принимает и полную ответственность за свой выбор на себя. И только в этом случае человек может стать действительно свободным, готовым понести либо наказание, либо принять почести». По его мнению, «человек, сознательно совершающий некое действие, противоречащее устоявшимся в данном обществе традициям, нравственным нормам, правилам поведения, должен понимать, что он возлагает на себя ответственность понести наказание за совершенный поступок. При этом важно, чтобы человек понимал, за что он несет ответственность и за что он будет наказан в случае невыполнения определенных правил»².

В 1997 г. А. Г. Козлова защитила докторскую диссертацию «Теоретические основы педагогики ненасилия». На защиту она вынесла четыре положения, которые существенно повлияли на дальнейшее развитие педагогики ненасилия в России. Эти положения она сформулировала следующим образом: «Ядром традиционной педагогики является проверенная временем консервативная теория, объективно отражающая исторический путь становления педагогической науки, тогда как альтернативные течения представляют ее вариативную часть, существующую как средство разрешения глобальных проблем развития; педагогика ненасилия – это самостоятельное течение в гуманистической традиционной педагогике, формирующее новую парадигму педагогического взаимодействия на основах ненасилия как путь самосовершенствования и последовательного приближения к идеалу; основными понятиями в педагогике ненасилия являются: свобода во всех ее проявлениях, деструктивность человеческого поведения, идущая от его биологической природы, ненасилие как общечеловеческая жизнеутверждающая ценность, принцип “единства в многообразии”, новое мировоззрение на основах планетарного сознания,

¹ Маралов В. Г., Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2016. (Сер. «Бакалавр и магистр. Модуль»). С. 8.

² Ковалив В. В. Педагогика ненасилия – педагогика свободы выбора и ответственности. URL: <https://elibr.bspu.by/bitstream/doc/42951/1/3pdf> (дата обращения: 03.01.2022).

нравственная позиция и ответственность; овладение теоретическими основами педагогики ненасилия сопровождается изменением нравственной позиции всех участников педагогического взаимодействия, использованием новых ненасильственных воздействий в воспитании, обучении и социализации школьников; изменением стереотипа поведения и связанного с ним нравственного климата в школе, укоренением созидательного и конструктивно¹.

Г. А. Ильина, опираясь на идеи А. Г. Козловой, В. Г. Маралова и В. А. Ситарова, утверждает, что «конкретные задачи педагогики ненасилия могут быть представлены в виде двух взаимосвязанных блоков: задачи, связанные с воспитанием у подрастающего поколения миролюбия, духа ненасилия; задачи, связанные с гуманизацией процесса обучения и воспитания, взаимодействия взрослых и детей»². При этом важно иметь в виду, что для сторонников педагогики ненасилия существенно значим тот факт, что, как пишут В. В. Аленин и О. Л. Базарова, «отрицательные эмоции – враги учебной познавательной деятельности». А отсюда они делают вывод: «Если происходит безрадостное насильственное внедрение в сознание учебной информации, то последняя не будет должным образом усвоена»³.

Природу ненасилия В. А. Ситаров характеризует следующим образом: «Ненасилие как ценность выступает в качестве альтернативы закону “уравновешивания”, как особая сила, как преодоление эгоцентризма и выражение любви, как независимость и способность к позитивному взаимодействию, наконец, как принцип гуманистической педагогики и психологии. Ненасилие как особая сила проявляется в терпимости, толерантности (эмоциональной устойчивости), гибкости, в умении держать в своих руках инициативу. Ненасилие – всегда личностная автономия и независимость. Независимость рождается в результате ощущения личностью возможности осуществить свободный выбор, который предполагает возложение на себя определенных обязательств. Именно независимость порождает весь многообразный спектр эмоциональных отношений одного человека к другому: сорадость, сочувствие, сострадание, а также само своеобразие взаимоотношений: взаимопонимание, содействие, сотрудничество. Такое понимание дает возможность говорить о ненасилии как способе взаимодействия». Отмечая, что «ненасильственное взаимодействие – это взаимное воздействие людей друг на друга без использова-

¹ Козлова А. Г. Теоретические основы педагогики ненасилия: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1997. С. 10.

² Ильина Г. А. Основы ненасильственного межличностного педагогического взаимодействия // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 5. С. 168.

³ Аленин В. В., Базарова О. Л. К проблеме принуждения и ненасилия в образовательном процессе // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2006. № 4. С. 78.

ния открытых и скрытых форм принуждения, когда каждая сторона, сохраняя свою независимость, демонстрирует способность к согласованию действий и достижению позитивного результата», В. А. Ситаров пишет: «Ненасильственное взаимодействие педагогов с учащимися (студентами) может быть построено на основе следующих принципов: достижение позитивной открытости по отношению к учащимся (студентам) и своей личности; обеспечение субъективной свободы в выборе содержания, методов и форм деятельности; подключение учащихся (студентов) к целям и задачам педагога, а также его умение подключаться к целям и задачам учащихся (студентов); преодоление тревожности, страха, чувства неполноценности»¹.

В основе концепции педагогики ненасилия лежит ряд теоретических положений, важнейшие из которых В. А. Ситаров формулирует таким образом: «Ненасилие выступает как жизнеутверждение, состоящее в способности человека в каждый конкретный момент своей жизни выбирать из ряда альтернатив такие, которые несут в себе наименьший заряд принуждения; ненасилие есть особая сила, заключающаяся в уверенности, динамизме, способности к постоянному поиску такого решения, которое наносит минимальный ущерб другим; ненасилие – это одновременно и способность к преодолению эгоцентризма, выражению любви, что проявляется в умении отделять личность от поступков, понимать логику действий другого, принимать человека, вставать в самые различные позиции; ненасилие – это проявление независимости, автономности личности, что выражается в способности не идти на поводу у социального окружения, в умении осуществлять свободные выборы с возложением на себя истинной ответственности; ненасилие как ценность – это и сам процесс взаимодействия, выражающийся в умении совершать ненасильственное действие и оказывать ненасильственное сопротивление». Применительно к образовательному процессу В. А. Ситаров эти теоретические положения конкретизирует в следующих принципах педагогики ненасилия: «принципе субъективной свободы для всех участников образовательного процесса; принципе создания ненасильственной развивающей социально-педагогической среды; принципе насыщения жизнедеятельности образовательных организаций ненасильственным содержанием; принципе личностного подхода ко всем участникам образовательного процесса»².

Сегодня, как считают многие российские авторы, необходимость обращения к педагогике ненасилия существенно актуализируется. Это, согласно Н. И. Климовой, во многом объясняется тем, что «наше общество выбирает такую парадигму развития, которая предполагает, с одной стороны, традиционное ценностное взаимодействие людей друг с другом – отзывчивость, понимание, взаимопомощь, эмпатия, а с другой стороны,

¹ Ситаров В. А. Насилие и ненасилие // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 1. С. 138.

² Ситаров В. А. Педагогический менеджмент на основе принципа ненасилия // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 4. С. 8–9.

актуальным в социуме становится взаимодействие совсем иного рода: непротивление подчинению корпоративным правилам (даже если они противоречат этике отношений), терпимость к принудительной (насильственной) позиции руководства (иначе можно потерять работу), формализация семейных отношений (карьера важнее). Вызывает тревогу и озабоченность, что актуальной моделью взаимодействия людей и обществ в современном мире стало насилие, которое определяется как «преднамеренное действие, принуждение, направленное на уничтожение человека (или других живых существ), или нанесение ему ущерба и осуществляемое вопреки его воле». Терроризм, экстремизм, заказные убийства, религиозный фанатизм, национализм, вражда между народами и т. п. не могут не повлиять на умы и чувства здравомыслящих людей и не привести к выводу о том, что ненасилие (как антипод насилия) должно стать ценностью в человеческих сообществах. В этой связи особенное значение приобретает образование, где актуализируется социализация подрастающего поколения, направленная на формирование культуры ненасильственного взаимодействия (культуры ненасилия), сущность которой проявляется в возможности сознательного выбора человеком в каждой конкретной жизненной ситуации ненасильственного поведения и деятельности»¹.

Рассматривая педагогическую теорию и практику в контексте роста агрессии и насилия как в современном обществе в целом, так и в детско-молодежной среде, Н. Г. Пряхин пишет: «В отношении к образованию общий вывод может быть суммирован в следующем положении: формы поведения, сопряженные с насилием, усваиваются детьми в процессах научения. Соответственно, в принципе, можно научить альтернативным формам поведения. Но начинать учить ненасилию следует в самом раннем возрасте, в особенности в период от 4 до 8 лет, т. е. до того, как агрессивность приобретет характер стойкой привычки и закрепится в стереотипах поведения. Главным и наиболее эффективным исследователи считают введение в школьное образование особых программ, нацеленных на усвоение детьми навыков мирного поведения, умения справляться с эмоциями, вести переговоры, разрешать конфликты и т. д. Следовательно, встает вопрос о создании программ таким образом, чтобы они были культурно-антропологически, ненасильственно ориентированы». При этом Н. Г. Пряхин обращает внимание на то, что «педагогика ненасилия в настоящее время является не только программой социализации и развития гуманистически ориентированной коммуникации, но и достаточно разработанной в философско-образовательной и педагогической мысли совокупностью конкретных проектов»².

¹ *Климова Н. И.* Формирование культуры ненасилия будущих педагогов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 12-4. С. 40–41.

² *Пряхин Н. Г.* Феномен ненасилия в современном образовательном пространстве (социально-философский и социально-коммуникативный анализ) // Социология и право. 2016. № 4 (34). С. 78, 76.

Е. М. Кочнева и Д. В. Жарова обращают внимание на то, что «к настоящему времени в отечественной науке и практике в контексте психологии ненасилия разработаны и внедрены в практику модели, основные цели которых – это изучение: а) структуры позиции ненасилия и механизмов ненасильственного взаимодействия в системе “человек – мир”; б) специфики проявления ненасилия на разных возрастных этапах и психологических условий выбора личностью позиции ненасилия. Среди наиболее известных моделей создания безопасной ненасильственной развивающей образовательной среды следует обозначить следующие концепции, модели, системы, программы и методы: а) технологическая модель психологически безопасной образовательной среды И. А. Баевой; б) концепция А. Г. Козловой “Организация обучения и воспитания на ненасильственной основе”; в) гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили; г) система Е. Н. Ильина “преподавание литературы как предмета, формирующего человека”; д) метод “динамических пар” А. Г. Ривина; е) технология для обеспечения условий свободного выбора детьми В. В. Зайцева; ж) программы развития способности к ненасильственному взаимодействию в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте (Т. Н. Икрянникова, Е. В. Ледянкина, А. Г. Маралова; Л. И. Скворцова, Г. У. Солдатова, М. А. Углицкая, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова, Е. В. Шахторина, И. А. Фурманов)»¹.

Задаваясь вопросом, какие технологии можно отнести к ненасильственным, В. А. Ситаров дает на него следующий ответ: «Любая технология не может воплотиться в жизнь автоматически; эффективность ее внедрения зависит от личности педагога и его способности выстраивать отношения с учащимися на ненасильственной основе. Любая технология от традиционно-авторитарной до личностно-развивающей может носить как насильственный, так и ненасильственный характер. Проблема состоит в том, кто, когда, с кем, при каких условиях реализует ту или иную технологию. Можно привести немало примеров, когда в условиях традиционного воспитания и реализации жестко заданной методической системы личность учителя оказывалась настолько яркой и неповторимой, что требования программы и технология меркли перед ней. В результате мы получали результат, который в идеале хотели бы получить сегодня, пропагандируя гуманистические ценности в образовании. И наоборот, нам известны случаи, когда тот или иной педагог, пройдя соответствующую подготовку в рамках гуманистических подходов, так реализовал их в практике, что ученики просто стонали от навязываемого гуманизма и готовы были перейти в соседнюю школу, где педагоги работали традиционно, реализуя привычную учебно-дисциплинарную модель. Другими

¹ Кочнева Е. М., Жарова Д. В. Ненасилие как психолого-педагогическая категория // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 27.

словами, вопрос состоит не в том, какие технологии следует признать ненасильственными, а в том, кто и каким образом их воплощает, какие отношения реализуются в этом процессе, какие цели ставятся: необходимость реализации программы или личностное развитие учащихся». Тем не менее В. А. Ситаров указывает, что «можно выделить некоторые интегрированные признаки любой педагогической технологии, которая бы, объединяя в себе отношенческий и технологический компоненты, удовлетворяла требованиям педагогики и психологии ненасилия». По его мнению, «ту или иную образовательную технологию можно отнести к ненасильственным, если: она строится на системе субъект-субъектных связей; в ее основе лежит диалогическое общение; она учитывает интересы и опирается на субъектный опыт как педагогов, так и учащихся; ни одна из сторон учебного взаимодействия не использует принуждения в качестве средства достижения целей; никто не испытывает негативных эмоциональных состояний в виде тревожности, напряженности, стресса и т. п. и при этом достигается высокий положительный результат»¹.

Размышляя о методико-технологических аспектах педагогики ненасилия, прежде всего следует помнить, что, как пишет О. Е. Черствая, «педагогика ненасилия рассматривает воспитание как процесс, утверждающий признание ценности человека и его жизни, отрицающий принуждение как способ решения нравственных, межличностных проблем и конфликтов. Важным понятием в педагогике ненасилия выступает педагогическое взаимодействие на ненасильственной основе»².

А. С. Денисович убежден, что «актуальность педагогики ненасилия в современном образовании обусловлена ее высоким гуманистическим потенциалом в разрешении конфликтных ситуаций, возникающих между старшим поколением и младшим, родителями и детьми, учителями и учащимися». Он отмечает, что «учеными сформулированы главные принципы ненасильственного общения учителя с учеником: 1) открытость учителя; 2) свободный выбор содержания, форм и методов деятельности, предоставление свободы выбора ученику; 3) умение учителя заинтересовать учеников творчеством; 4) умение переселить в ученика страх, чувство собственной неполноценности; 5) умение разрешить конфликт между учителем и учеником; 6) умение учителя учитывать личность ученика»³. Как показывают новейшие исследования педагогических конфликтов в педагогическом прошлом и настоящем, именно ориентация на эти прин-

¹ Ситаров В. А. Ненасильственные технологии организации обучения и воспитания детей в образовательных учреждениях // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 3. С. 261–262.

² Черствая О. Е. Педагогика ненасилия как теоретическая основа сопровождения семей с различным укладом жизни // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1, т. 2 (Психолого-педагогические науки). С. 23.

³ Денисович А. С. Свободное воспитание как средство разрешения педагогического конфликта // Мир науки: интернет-журнал. 2015. № 3. С. 1, 3–4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/37PDMN315.pdf> (дата обращения: 03.01.2022).

ципы педагогики ненасилия способствует их успешной профилактике и эффективному разрешению¹.

Наступившее третье десятилетие XXI в. сталкивается с новыми острыми образовательными проблемами, вызванными пандемией коронавируса. В условиях пандемии все более востребованными оказываются гуманистические педагогические установки, базирующиеся на идеях, ценностях и целях педагогики ненасилия.

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* Конфликтологические интерпретации в истории педагогики // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ: научно-образовательный журнал. Владимир, 2010. № 4 (5); *Она же.* Изучение межличностных конфликтов в жизни детей на основе интерпретации воспоминаний о детстве // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2017 (5) / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ, 2018. С. 46–54; *Она же.* Изучение педагогических конфликтов в контексте педагогического наследия прошлого // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 101–113; *Она же.* Конфликтологическая интерпретация манипуляции и поддержки в педагогике // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 3–8; *Она же.* Педагогико-антропологический контекст межличностных конфликтов // Управление современной школой. Завуч. 2013. № 8. С. 48–55; *Она же.* Педагогические подходы в контексте стратегий поведения в конфликте // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2017. № 1. С. 27–32.

Глава 30

АДАПТАЦИЯ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ШКОЛАХ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Московская область испытывает дефицит педагогических кадров, который можно отследить по изменению показателей возрастной структуры педагогических кадров, темпам прироста численности учеников и учителей, показателя «соотношение численности учеников на одного учителя», увеличения объемов учебной нагрузки.

Важной характеристикой рабочей силы является ее возрастной состав. Среднерегionalные показатели возрастного состава рабочей силы учителей в 2017/2018 учебном году выглядели следующим образом: учителей в возрасте до 35 лет в среднем по Московской области было чуть больше четверти (25,89%), учителей в возрасте старше 60 лет было около 15,08%, следовательно, доля учителей среднего возраста чуть меньше 60% (59,03%). Еще два показателя, характеризующие возрастную структуру, дают более развернутую картину, а именно: доля молодых специалистов (стаж работы до 3 лет) составляет 7,28% по региону, работающих пенсионеров соответственно 36,31%. Показатели возрастной структуры рабочей силы учителей свидетельствуют о необходимости притока молодых кадров в систему образования Московской области.

От того, как пройдут первые годы работы, во многом зависит, останется ли молодой человек в системе образования. По статистике, до 50% российских молодых педагогов уходят из школы в первые два года работы.

Профессиональное становление – сложный процесс, успешность которого определяется рядом факторов: личностными качествами молодого учителя, в том числе системой его ценностных ориентаций; социально-демографическими характеристиками (семейное положение, наличие детей), качеством подготовки молодого специалиста в вузе; системами поддержки и условиями труда (включая учебную нагрузку) на рабочем месте. Несомненно, эта проблема не ограничивается масштабами региона, в национальном масштабе численность молодых учителей довольно велика: согласно данным мониторинга российской школы, в 2018 г. численность учителей со стажем до трех лет составляла 86 740 человек, учителей со стажем от 3 до 5 лет – 59 259 человек.

Факторы, влияющие на профессиональное становление молодого педагога, изучаются в довольно многочисленных отечественных, зарубежных и международных исследованиях в рамках педагогического, психологического и социологического подходов, где объектом исследования наряду с молодыми учителями становятся их более опытные коллеги и представители администрации школ.

Ряд исследователей предлагают разбить карьеру учителя на этапы и рассматривать особенности профессионального становления на каждом

из них. Так, в статье, посвященной оценке молодыми учителями значимости профессиональных качеств, авторы показывают, что оценка меняется с увеличением педагогического стажа. На третьем году работы снижается значимость академических, коммуникативных и организаторских качеств и, наоборот, повышается значимость качеств, позволяющих совершенствовать педагогическую деятельность¹.

Стадии профессионального становления учителя, представленные в работе И. К. Прохоровой, включают начинающих педагогов (1–2 года), молодых специалистов (2–5 лет), опытных учителей (5–10 лет), профессионалов (10–20 лет) и экспертов (свыше 20 лет). Автор говорит, что на первой стадии карьеры наибольшие трудности у молодых учителей вызывает проведение уроков и организация внеучебной деятельности².

Существуют исследования, посвященные трудностям, которые возникают у молодых педагогов в процессе профессиональной адаптации, и формам поддержки начинающих учителей. Так, в межрегиональном (шесть регионов) исследовании были проанализированы трудности, с которыми сталкиваются молодые учителя, и в итоге выделено две группы проблем: обусловленные нехваткой знаний и практического опыта по содержанию профессии и социально-психологические проблемы. К формам поддержки отнесены: консультации более опытных коллег, помощь со стороны администрации, вовлечение в деятельность методических объединений, закрепление за молодыми преподавателями наставника, обучение (обучающие семинары), клуб молодых специалистов³.

В зарубежных исследованиях также много внимания уделяется системе поддержки молодых педагогов. Например, в США поддержка молодого учителя рассматривается как приоритет кадровой политики. Опыт реализации различных программ на уровне округа, штата или национальном уровне показал их эффективность и возможности решения проблемы текучести кадров⁴. В педагогическом сообществе ЕС считают, что молодой педагог должен получить поддержку наставников и других коллег; иметь сокращенную нагрузку без потери в заработной плате; доступ к необхо-

¹ Черникова Е. Г., Рослякова С. В. Профессионально значимые качества глазами молодых учителей (по материалам социологического исследования) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 5. С. 107–112.

² Прохорова И. К. Актуальные проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. № 1 (23). С. 133.

³ Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / Т. Ю. Андрущенко, Е. В. Аржаных, В. Л. Виноградов [и др.] // Психолого-педагогические исследования. 2017. № 9 (2). С. 1–16.

⁴ Зембицкая М. В. Поддержка молодых учителей как приоритет кадровой политики США в сфере школьного образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 5-2. С. 124–128.

димым ресурсам поддержки; участие в обязательной учебной программе; возможность на практике применять теоретические знания¹.

Наставничество выступает отдельной темой поддержки молодых учителей и рассматривается как определяющее взаимодействие в ходе процесса профессиональной адаптации². Исследование особенностей функционирования системы наставничества в российских школах показало, что механизмы наставничества пока не институционализированы и носят неформальный характер³.

Если говорить о качестве педагогического образования, то исследования демонстрируют существенную разницу представлений молодых учителей о содержании работы в школе и требований работодателей (администрации школ) к тому, какие профессиональные задачи должны решать выпускники педагогического университета⁴.

В ходе исследования, проведенного в 2020 г. в Московской области, предполагалось рассмотреть особенности адаптации, профессионального роста и развития молодых учителей на разных этапах карьеры. Этапы карьеры были определены как на основании данных существующих исследований, так и на основе объективных и субъективных характеристик того или иного периода работы молодого педагога в школе (стаж работы, размер заработной платы, наличие профессиональной категории, оценивание карьерных перспектив, получение образования (магистратура, аспирантура), способность к оцениванию профессиональных проблем). В итоге мы получили следующие этапы карьеры: 1) начало карьеры (первый год работы) – трудоустройство в школу и первые шаги в профессии (в ходе исследования опрашивались респонденты, отработавшие в школе 3–4 месяца); 2) от 2 до 3 лет работы (на момент исследования были опрошены респонденты, отработавшие в школе 2 года 4 месяца, получившие или готовящиеся к получению первой профессиональной категории, закончившие обучение в магистратуре); 3) пятый год работы, последний год работы в статусе молодого специалиста (в выборку вошли учителя, уже имеющие существенный опыт работы, отчетливо представляющие перспективы своей профессиональной жизни, четко формулирующие профессиональные проблемы, готовящиеся к получению высшей профессио-

¹ Яковлева Э. Н., Красилова И. Е. Из опыта поддержки молодых педагогов в странах ЕС // Образование и наука. 2016. № 5 (134). С. 158–175.

² Даммерер Й., Циглер В., Бартошек С. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1. С. 56–69.

³ Марголис А. А., Аржаных Е. В., Хуснутдинова М. Р. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 133–159.

⁴ Матвеева Н. А. Качество педагогического образования в оценках молодых учителей и администрации школы // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 107–109.

нальной категории; в ходе исследования были опрошены респонденты, отработавшие в школе 4 года и 4 месяца).

Структура выборочной совокупности существенно не отличается от генеральной совокупности по таким показателям, как пол, населенный пункт (по удаленности от г. Москвы), преподаваемый предмет. В выборку вошли 24 учителя, которые только начали трудовую деятельность в школах области (первый этап карьеры); 18 учителей находились на середине первых пяти лет карьеры; 22 учителя, которые завершали первый пятилетний отрезок профессионального пути.

В выборке представлены 9 учителей математики, 8 учителей иностранного языка, 10 учителей русского языка, 4 учителя биологии (химии), 9 учителей истории (обществознания), 10 учителей начальных классов, 4 учителя физики 2 учителя информатики, 5 учителей физической культуры, 3 учителя географии. Для учета дифференциации муниципалитетов в выборку были включены учителя, проживающие в муниципальных образованиях, находящихся от г. Москвы на расстоянии не более 50 км (21 респондент), от 51 до 100 км (23 респондента), свыше 100 км (20 респондентов). В числе опрошенных 6 мужчин и 58 женщин.

Средняя продолжительность интервью составила 40 минут.

Результаты социологического исследования

Каналы поиска работы

В ходе исследования респондентам был задан вопрос о том, как они искали работу. Существует мнение, что в Московской области молодому учителю тяжело устроиться на работу. Действительно, ряд респондентов отметили, что поиск работы был довольно сложным процессом. Некоторые респонденты сказали, что им отказывали в трудоустройстве на имеющуюся вакансию, ссылаясь на отсутствие у них опыта работы. Одна из интервьюируемых рассказала, что готова была на переезд в Севастополь, так как там было три предложения, а в Московской области работа появилась только 26 августа, т. е. перед самым началом учебного года. При этом школа находится в другом городе и ей приходится добираться на электричке. В «своем» городе (г. о. Химки) она работу найти пока не смогла.

Опыт поиска работы у респондентов существенно отличается. Кто-то искал долго, а кто-то нашел работу довольно легко. Каналы поиска работы, которые использовали респонденты, также различаются:

1. *Вуз.* Некоторые респонденты отметили, что информацию о вакансии они получили в вузе, который заканчивали: «...декан знаком с директором школы...» «...в вузе дали информацию, где требуется учитель...», «...преподаватель в вузе дал направление...»

2. *Личные связи.* В ходе анализа ответов респондентов было выявлено несколько вариантов поиска работы через личные связи: молодой спе-

циалист вернулся в школу, которую заканчивал, подсказали знакомые или родственники, которые сами работают в данной школе, или узнал информацию о вакансиях (особенно распространено в небольших населенных пунктах).

3. *Прямое обращение к работодателям.* Респонденты либо обращаются в Управление образованием в муниципальном образовании, либо рассылают резюме директорам школ, иногда приходят в школу и непосредственно обращаются к директору.

4. *Целевое обучение.* В выборку попали респонденты, которые сказали, что они учились по целевому набору и, соответственно, пришли на работу в школу, от которой были направлены на обучение. Двое респондентов указали, что начали работать еще будучи студентами вуза (имели среднее специальное педагогическое образование) и, соответственно, после окончания вуза остались работать в той же школе.

Адаптация в школе

Учебная нагрузка. Начнем с нескольких объективных показателей, характеризующих начало преподавательской деятельности. Респондентам был задан вопрос об учебной нагрузке в начале карьеры (респондентов, работающих не первый год в школе, просили вспомнить, какая у них была нагрузка в начале трудовой деятельности).

Очевидно, что распределение нагрузки зависит от ряда факторов, в том числе обеспеченности конкретной школы кадрами, наличия нагрузки по данному предмету (по географии, физике, биологии, химии не всегда удастся набрать полную ставку; по математике, русскому языку и литературе это может быть полторы ставки и более), готовности самого учителя работать с увеличенной учебной нагрузкой. Большинство респондентов указали, что их нагрузка в начале педагогической карьеры составляла более одной ставки. Повышенный объем учебной нагрузки и подготовка к многочисленным урокам, безусловно, усложняет и без того напряженный период адаптации молодого специалиста. Некоторые ответы респондентов подтверждают, что отношение к молодому педагогу могло бы быть более щадящим. Так, учитель физики, работающая в г. о. Люберцы, сказала, что ее нагрузка составляет 1,5 ставки и она ведет физику в классах с 7-го по 10-й (причем 10-й класс – профильный), информатику в этих же классах и астрономию в 11-м классе.

На протяжении первых пяти лет карьеры у молодого учителя постепенно появляются возможности увеличить заработную плату, не увеличивая учебную нагрузку, например за счет получения категории (см. раздел «Заработная плата»), однако в начале карьеры увеличение учебной нагрузки – это практически единственный путь повышения заработной платы, поэтому молодые учителя соглашаются работать в условиях высокого объема учебной нагрузки. Так, некоторые респонденты указали, что снимают жилье и их нагрузка составляет 1,5 ставки, так как сегодня это единственная возможность заработать больше.

Наставничество. Отношения в коллективе. Как показывают существующие исследования, качественное наставничество благоприятно сказывается на адаптации молодого педагога. Ситуация с наставничеством в школах области меняется в лучшую сторону. Практически все, за редким исключением, респонденты, трудоустроившиеся в 2020 г., отметили, что им официально был назначен наставник, который активно помогает в работе, отвечает на вопросы, подсказывает решения в проблемных ситуациях, посещает уроки и дает советы.

У ряда респондентов, трудоустроившихся в 2018 г., были претензии к наставникам. Так, учитель иностранного языка из г. о. Мытищи отметила, что «...наставник был назначен, но практически не выполнял свои обязанности». Другой респондент, учитель химии из г.о. Воскресенск, сказала: «...Изначально наставник назначен не был, однако я чувствовала острую необходимость в наставничестве, мне назначили его позже, когда необходимости в этом уже не было».

Большинство респондентов, трудоустроившихся в 2016 г., отметили, что им официально не был назначен наставник, помогал коллега, ведущий такой же предмет, просто старший коллега, руководитель школьного методического объединения по предмету, или роль наставника выполнял завуч.

Все респонденты подчеркнули, что в коллективе их приняли доброжелательно, что они могли обратиться с вопросом к любому коллеге. При этом одна из респондентов сказала, что стеснялась обращаться к старшим коллегам, что свидетельствует в пользу дальнейшей институционализации наставничества.

Предполагаемые и реальные трудности начального периода работы

Большинство респондентов указали, что их страхи, связанные с началом профессиональной деятельности, были в основном в сфере взаимоотношений с детьми, так как они сомневались в том, как их будут воспринимать, смогут ли они справиться с дисциплиной в классе, объяснить материал. Многие указали, что были такие страхи, как «...дети не примут...», «...не справлюсь с дисциплиной...», «...не смогу научить». В реальности они столкнулись не только с этими сложностями.

1. *Проблемы в учебной деятельности.* Респонденты отмечали, что встречаются сложные классы и может возникнуть проблема с дисциплиной. Учитель физики из г. о. Балашиха сказала: «Первое время были проблемы с дисциплиной, у меня не хватало знаний и опыта как реагировать...» Еще один аспект деятельности учителя – это надомное обучение; некоторые респонденты отметили, что эта форма работы вызывала у них трудности. Учитель математики (г. о. Краснознаменск) указала: «Новая форма обучения для меня – надомное обучение, вызвало трудности, я просто не знала как...», а ее коллега из г. о. Сергиев-Посад отметила: «Есть дети с ОВЗ, это тоже сложность».

2. *Непедагогическая работа.* Практически все респонденты отмечали, что столкнулись со сложностями в оформлении документов, особенно рабочих программ, календарно-тематических планов. Например, учитель физики, (г. о. Люберцы) сказала, что *«...в вузе учили как писать план урока, но не учили как писать рабочую программу...»*, это вызвало затруднения и недовольство администрации, к которой она обратилась за помощью. Привыкнуть к работе на информационном портале, заполнению электронных журналов респонденты смогли быстро, но на начальном этапе с этим также возникали трудности. Учитель иностранного языка (г. о. Одинцово): *«...Нет специального помещения, например учительской, в которой можно было бы спокойно заполнить электронный журнал, так как сделать это необходимо до 13.00, иногда просто не успеваю прийти домой и заполнить, приходится заполнять с телефона, не очень удобно»*.

Еще одной сложностью, с которой сталкиваются молодые специалисты, является множество отчетов, которые должен подготовить и (или) заполнить учитель.

3. *Работа с родителями.* Респонденты отметили, что большие сложности вызывает взаимодействие с родителями, это оказалось самым трудным в их деятельности. Учитель начальных классов (г. о. Лосино-Петровский) отметил: *«...Страшно было проводить первое родительское собрание»*. Многие респонденты отмечали, что с родителями возникают конфликты, иногда сложно найти общий язык, особенно в условиях пандемии.

Отношение к вузу, который закончили и планы профессионального развития

Большинство респондентов очень тепло отзываются о вузе, который закончили. В то же время учитель химии (г. Лобня) указал: *«К работе подготовить очень сложно. В вузе дали подготовку, остальное – практика»*.

Респондентов просили перечислить три компетенции, которые были сформированы в вузе и в начале карьеры не требуют дальнейшего развития, и, наоборот, три компетенции, которые не были сформированы в вузе на требуемом уровне.

В ходе исследования стало понятно, что набор компетенций во многом зависит от образовательной программы. Если респондент закончил образовательную программу классического университета, например по направлению подготовки «История» или «Лингвистика» с правом преподавания, то обычно он отмечает недостаточную подготовку по педагогике, психологии, методике преподавания предмета. Так, учитель английского языка (г. о. Одинцово) указал: *«В вузе языковая подготовка была очень сильная, методика преподавания и педагогика, очень слабые»*.

Если респондент получил педагогическое образование, то он, наоборот, отмечал, что ему не хватило теоретических знаний по предмету,

а педагогику, методику преподавания *«давали хорошо»*. Практически все респонденты, за редким исключением, отметили недостаточность часов педагогической практики, многие сказали, что за время обучения в вузе им удалось провести всего несколько уроков в школе.

Приведем еще несколько высказываний респондентов, которые говорят о профессиональных дефицитах молодого учителя. Учитель начальных классов (г. о. Жуковский): *«В вузе дают больше теорию, нужно добавить методику, т. е. методика есть, но нужны современные методики, новые фишки, мы их добивали, когда проходили практику, нужно, чтобы в вузе учили те, кто контактирует с детьми. Преподаватели вуза не знают современных детей, говорят одно, а дети совсем другие»*. Учитель географии (г. о. Солнечногорск): *«Много практики, связанной с предметом, до этого еще была практика наблюдателями ЕГЭ, в школу попали только на 5-м курсе и была возможность провести только два урока. Поставила ребенку двойку – завуч сказала, что теперь это надо “разруливать”, держать связь с родителями, проводить с ребенком дополнительные занятия, в институте этого не объясняли, педагогика шла плохо, предметы в вузе дали хорошо»*.

Профессиональные дефициты молодые учителя устраняют на программах повышения квалификации и (или) профессиональной переподготовки, а также многие поступают учиться в магистратуру. Среди учителей, только начавших свою педагогическую деятельность, большинство уже учится в магистратуре, остальные сказали, что в планах у них поступление в магистратуру, похожая картина и у тех, кто трудоустроился в 2018 г., многие из них уже закончили обучение по программе магистратуры, другие продолжают учиться.

Респонденты, трудоустроившиеся в 2016 г., в меньшей степени ориентированы на продолжение обучения в магистратуре. Лишь несколько респондентов за эти годы закончили магистратуру, большинство отметили, что планов поступать в магистратуру у них нет. Можно предположить, что в момент, когда они закончили обучение по программе бакалавриата, магистратура находилась в стадии становления и у выпускников не сформировалось понимание для чего необходимо обучение.

Заработная плата молодого учителя в Московской области

Стимулирующая система оплаты труда предполагает оклад, который зависит от наличия профессиональной категории, доплат, компенсационных и стимулирующих выплат, а также возможно повышение ставок заработной платы, например: за работу в общеобразовательных организациях с наименованием «гимназия», «лицей» – 15%; за наличие почетного звания или ученой степени – 10–20% соответственно и т. п.

Существует значительная дифференциация заработной платы молодых учителей, и это зависит не только от объема учебной нагрузки и наличия категории, но и от типа школы, в которой они работают.

На начальном этапе карьеры молодые педагоги, имеющие высшее образование по программе бакалавриата и не имеющие квалификационную категорию, получают оклад в размере 14 115 руб., на который с учетом размера учебной нагрузки начисляются остальные выплаты, доплаты и надбавки, в том числе надбавка молодому специалисту.

Получить первую квалификационную категорию возможно за первые два – два с половиной года работы и, соответственно, увеличить оклад до 21 630 рублей. Респонденты, начавшие трудовую деятельность в 2018 г., получили либо получают в ближайшее время первую категорию. Респонденты, работающие с 2016 г., отметили, что готовятся получать высшую категорию (оклад составит 23 075 рублей).

У вновь пришедших учителей нет оснований для получения ряда выплат, в том числе, например, за классное руководство, так как, по ответам респондентов, только начавших карьеру, они не являются, за редким исключением, классными руководителями. В среднем, по словам респондентов, учителя, работающие с учебной нагрузкой в одну ставку, зарабатывают от 25 до 30 тыс. рублей в месяц. Работающие на полторы ставки – от 30 до 37 тыс. рублей в месяц.

Необходимо отметить, что респонденты признавали, что заработная плата у них небольшая, однако они видят перспективы ее повышения. На начальном этапе карьеры многие отметили, что получение первой профессиональной категории, классное руководство увеличат размер их заработной платы. Также на начальном этапе они оценивают возможности получения стимулирующих выплат, которые связаны с результатами обучающихся, участием детей в конкурсах, олимпиадах и т. п. Некоторые указали, что в будущем рассматривают возможности административной карьеры в школе (завуч) для увеличения заработной платы, так как у них уже есть семья, взята ипотека и т. п. Другие, напротив, не видят себя в роли административно-управленческого работника. Увеличение учебной нагрузки также рассматривается как возможность увеличения заработной платы.

В ходе интервью респондентам были заданы вопросы о дополнительных заработках, таких как репетиторство, совместительство, подработки. Лишь несколько респондентов на старте карьеры указали, что занимаются репетиторством, в основном они работали с учениками еще будучи студентами (характерно для учителей иностранного языка). Многие отметили, что сейчас, когда они адаптируются в школе и учатся в магистратуре, у них просто нет времени и сил на дополнительную работу.

Интересно, что ряд респондентов из всех групп сказали, что подрабатывают не в сфере образования, а на работе, которая у них была в студенческие годы, или имеют хобби, которое приносит доход.

Респонденты, отработавшие в школе четыре года и готовящиеся получить высшую профессиональную категорию, уже близки к достижению максимальных значений заработной платы по всем составляющим.

Отношение к работе и профессии

Респондентам был задан вопрос: «Собираетесь ли Вы менять сферу профессиональной деятельности?» По ответам на этот вопрос начинающих учителей можно условно разделить на две группы: тех, кто хочет остаться в школе, и тех, кто не уверен, что эта деятельность ему интересна. Ответы первой группы звучат так: *«менять ничего не собираюсь, моя профессия, буду работать»*, *«работать в школе нравится»*, *«школа – это мое, устроилась в школу, и это было для меня чудо»*, *«я на своем месте»*. Другая группа респондентов формулирует ответы на этот вопрос следующим образом: *«нет окончательного решения о профессии»*, *«не уверена, что не сменю сферу деятельности»*.

Респонденты, работающие в школе с 2016 и с 2018 г., дают скорее не эмоциональные, а продуманные ответы, аргументируя свое мнение о профессии. Есть психологические сложности во взаимодействии с детьми: *«мотивация детей не очень высокая»*, *«дети выясняют отношения из-за оценок, это психологически тяжело...»*, *«отчетность приводит к выгоранию»*. Есть сложности в общении с родителями, которые усилились в период пандемии и дистанционного обучения: учитель биологии (г. о. Балашиха) отмечает: *«Сейчас много проблем с родителями. Дети не мотивированы, рычагов нет. Родители давят на учителей в условиях ковида. Огромное количество отчетов, до эпидемии воспитательная работа велась через мероприятия, сейчас это осложнено ковидом, дети могут не выполнить работу, стало сложно...»*. Как следствие, респондент отмечает, что думает о смене деятельности. Другой респондент также говорит, что *«...ситуация с пандемией привела к мыслям о смене сферы деятельности...»*

Некоторых респондентов ситуация с пандемией привела к противоположным выводам о профессии. Так, учитель иностранного языка (г. о. Мытищи) сказала: *«...Поступала в магистратуру, чтобы уйти из школы, но теперь поняла, что у меня замечательная профессия, во время пандемии многие остались без работы, а у меня все в порядке...»*

Учитель – сложная профессия, связанная с взаимодействием с большим количеством субъектов, имеющих зачастую противоположные интересы. Дефицит рабочей силы усложняет процесс профессиональной адаптации молодых педагогов, которые начинают трудовую деятельность в условиях высокой учебной нагрузки, необходимости подготовки к многочисленным занятиям по разным предметам в разных параллелях классов, невысокого уровня оплаты труда.

Процесс профессиональной адаптации требует профессионального сопровождения со стороны наставников и других коллег, щадящей учебной нагрузки без потери в заработной плате, доступа к образовательным ресурсам дополнительного профессионального образования. К первооче-

редным мерам содействия адаптации молодых учителей в системе образования Московской области необходимо отнести:

- размещение актуальной информации о вакансиях на информационных ресурсах системы образования (Министерства образования Московской области, муниципальных органов управления образованием и школ) с целью оптимизации процесса трудоустройства выпускников вузов в школах области;

- закрепление существующих успешных практик и дальнейшее развитие системы наставничества через организацию обучения наставников, в том числе из числа молодых учителей, уже получивших первый профессиональный опыт;

- установление по мере возможности щадящей учебной нагрузки для молодого учителя;

- обеспечение доступа молодого педагога к образовательным ресурсам в соответствии с определяемыми им профессиональными дефицитами.

В заключение отметим, что текучести кадров в системе образования избежать, конечно, не удастся, однако важно не потерять позитивное восприятие профессии, сложившееся у большинства молодых учителей на первом этапе работы, и сохранить кадры в системе образования, которая в них крайне нуждается.

ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

В России, в Калининградском регионе, в первом десятилетии XXI в. сложилась научно-педагогическая школа «Педагогика индивидуальности». Ее основатель О. С. Гребенюк разработал две концепции: концепцию индивидуальности человека и концепцию педагогики индивидуальности. К настоящему времени в научной школе «Педагогика индивидуальности» 30% диссертационных исследований посвящены формированию индивидуальности студентов, в том числе одна докторская диссертация – Т. Б. Гребенюк¹. Большинство диссертационных исследований индивидуальности студентов выполнялись в период с 1999 по 2006 г., три исследования выполнены в период с 2007 до 2019 г.

В целом, исследования проводились по двум направлениям. В первом направлении выполнено наибольшее количество диссертационных исследований. Предметом данной группы работ стало изучение сфер индивидуальности студентов (курсантов): интеллектуальной², эмоциональной³, мотивационной⁴, волевой⁵, саморегуляции⁶, предметно-практической⁷, эски-

¹ *Гребенюк Т. Б.* Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2000.

² *Колобутина И. А.* Педагогические условия развития креативности мышления курсантов юридических вузов: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002; *Балавина Н. В.* Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006.

³ *Алексеева Ф. С.* Формирование эмоциональной сферы студента-будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.

⁴ *Суслина А. А.* Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1999; *Клячин С. П.* Андрагогические условия формирования мотивации познания индивидуальности студентом: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000; *Юрковская С. С.* Формирование мотивации аффилиации и мотивации достижения у студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2004.

⁵ *Пантюшин О. А.* Формирование волевой сферы индивидуальности студента в процессе овладения навыками иноязычной речевой деятельности в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001.

⁶ *Локиа О. М.* Коммуникативный подход к развитию сферы саморегуляции студентов в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.

⁷ *Грошева Л. В.* Влияние учебного сотрудничества студентов на развитие учебных умений как компонента предметно-практической сферы: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000; *Чаяускас М. Е.* Формирование учебной инновационной деятельности студентов – будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000; *Бударина А. О.* Ролевая игра как средство формирования профессиональной коммуникативности студентов: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001; *Коноваленко Т. А.* Андрагогические условия организации самостоятельной работы студентов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001; *Николаичева В. Ю.* Формирование умений невербального общения студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002; *Виговская М. Е.* Формирование профессиональных коммуникативных умений у будущих учителей музыки в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006; *Односум Л. А.* Формирование готовности к самостоятельной творческой деятельности у студентов – будущих инженеров в вузе: дис. ... канд.

стениальной¹. В ряде работ акцентируется необходимость формирования изучаемых в исследовании явлений в единстве с развитием сфер индивидуальности студентов (учебной инновационной деятельности², умения невербального общения³, критического мышления⁴ и др.). В центре внимания второго направления исследований – целостная индивидуальность студентов⁵, в том числе с точки зрения андрагогического подхода к обучению⁶, преодоления психологических барьеров в обучении студентов⁷, оценочно-квалиметрических компетенций будущих педагогов⁸.

Исследования формирования индивидуальности студентов были выполнены на основе следующих подходов: акмеологического⁹, андрагогического¹⁰,

пед. наук. Калининград, 2006; Булан Е. Г. Учебно-методическое обеспечение как средство формирования проектно-исследовательских умений студентов среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2018.

¹ Шершинева А. В. Концептуальные основы формирования экзистенциальной сферы: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001; Петрова Л. А. Педагогические условия формирования экзистенциальной сферы студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2003.

² Чаюскас М. Е. Формирование учебной инновационной деятельности студентов – будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000.

³ Николаичева В. Ю. Формирование умений невербального общения студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.

⁴ Колобутина И. А. Педагогические условия развития креативности мышления курсантов юридических вузов: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.

⁵ Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2000; Трохимец А. В. Становление и реализация идей педагогики индивидуальности в системе высшего образования: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001; Григорьева Н. В. Дидактические модели формирования индивидуальности учащегося: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2009.

⁶ Линевич Л. В. Андрагогический подход к обучению студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.

⁷ Вербицкая Т. И. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2003.

⁸ Панюшкина М. А. Формирование оценочно-квалиметрических компетенций будущего бакалавра педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2019.

⁹ Коноваленко Т. А. Андрагогические условия организации самостоятельной работы студентов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001; Балавина Н. В. Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006.

¹⁰ Суслина А. А. Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1999; Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2000; Клячин С. П. Андрагогические условия формирования мотивации познания индивидуальности студентом: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000; Коноваленко Т. А. Андрагогические условия организации самостоятельной работы студентов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001; Линевич Л. В. Андрагогический подход к обучению студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002; Балавина Н. В. Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006.

коммуникативного¹, ситуационного², позиционного³, ситуационно-позиционного⁴. В рамках данных исследований разработаны: концепция формирования индивидуальности будущих педагогов⁵, дидактические модели формирования целостной индивидуальности учащегося (в том числе студента)⁶, модель обучения студентов на основе андрагогического подхода⁷. Предложены также следующие модели формирования экзистенциальной сферы⁸, эмоциональной сферы⁹, сферы саморегуляции¹⁰, мотивации познания индивидуальности¹¹, мотивации аффилиации и достижения в учении¹², профессиональных коммуникативных умений¹³, проектно-исследовательских умений¹⁴, оценочно-квалиметрических компетенций будущих педагогов¹⁵.

¹ Бударина А. О. Ролевая игра как средство формирования профессиональной коммуникативности студентов: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001; Локиа О. М. Коммуникативный подход к развитию сферы саморегуляции студентов в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002; Юрковская С. С. Формирование мотивации аффилиации и мотивации достижения у студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2004.

² Алексеева Ф. С. Формирование эмоциональной сферы студента – будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.

³ Линевиц Л. В. Андрагогический подход к обучению студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.

⁴ Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2000; Коноваленко Т. А. Андрагогические условия организации самостоятельной работы студентов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001.

⁵ Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2000.

⁶ Григорьева Н. В. Дидактические модели формирования индивидуальности учащегося: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2009.

⁷ Линевиц Л. В. Андрагогический подход к обучению студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.

⁸ Шершинева А. В. Концептуальные основы формирования экзистенциальной сферы: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001.

⁹ Алексеева Ф. С. Формирование эмоциональной сферы студента – будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.

¹⁰ Локиа О. М. Коммуникативный подход к развитию сферы саморегуляции студентов в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.

¹¹ Клячин С. П. Андрагогические условия формирования мотивации познания индивидуальности студентом: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000.

¹² Юрковская С. С. Формирование мотивации аффилиации и мотивации достижения у студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2004.

¹³ Виговская М. Е. Формирование профессиональных коммуникативных умений у будущих учителей музыки в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006.

¹⁴ Булан Е. Г. Учебно-методическое обеспечение как средство формирования проектно-исследовательских умений студентов среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2018.

¹⁵ Паношкина М. А. Формирование оценочно-квалиметрических компетенций будущего бакалавра педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2019.

Проведено исследование условий формирования сфер индивидуальности (или их компонентов). Изучены педагогические условия формирования волевой сферы¹, педагогические условия формирования экзистенциальной сферы², дидактические условия формирования учебной инновационной деятельности³, педагогические условия организации самостоятельной работы студентов⁴, дидактические условия развития и формирования креативности мышления⁵, дидактические условия формирования и развития умений невербального общения⁶, педагогические условия преодоления психологических барьеров в обучении иностранному языку⁷, психолого-педагогические условия развития интеллектуальных качеств⁸, дидактические условия формирования готовности к самостоятельной творческой деятельности⁹.

В рамках рассматриваемой научной школы разработаны комплексы (системы) педагогических средств формирования (развития) сфер индивидуальности (например, волевой сферы в исследовании О. А. Пантюшина¹⁰) и отдельных компонентов сфер индивидуальности, а именно педагогические средства: мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов¹¹, развития учебных умений¹², формирования учебной инновационной деятельности¹³, формирования профессиональной комму-

¹ *Пантюшин О. А.* Формирование волевой сферы индивидуальности студента в процессе овладения навыками иноязычной речевой деятельности в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001.

² *Петрова Л. А.* Педагогические условия формирования экзистенциальной сферы студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2003.

³ *Чаяускас М. Е.* Формирование учебной инновационной деятельности студентов – будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000.

⁴ *Коноваленко Т. А.* Андрагогические условия организации самостоятельной работы студентов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001.

⁵ *Колобутина И. А.* Педагогические условия развития креативности мышления курсантов юридических вузов: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.

⁶ *Николаичева В. Ю.* Формирование умений невербального общения студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.

⁷ *Вербницкая Т. И.* Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2003.

⁸ *Балавина Н. В.* Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006.

⁹ *Односум Л. А.* Формирование готовности к самостоятельной творческой деятельности у студентов-будущих инженеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006.

¹⁰ *Пантюшин О. А.* Формирование волевой сферы индивидуальности студента в процессе овладения навыками иноязычной речевой деятельности в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001.

¹¹ *Суслина А. А.* Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1999.

¹² *Грошева Л. В.* Влияние учебного сотрудничества студентов на развитие учебных умений как компонента предметно-практической сферы: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000.

¹³ *Чаяускас М. Е.* Формирование учебной инновационной деятельности студентов – будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000.

никативности¹, формирования готовности к самостоятельной творческой деятельности². Изучены психологические барьеры как средство развития индивидуальности студента³. Проведен анализ тенденций в поиске педагогических средств формирования индивидуальности студентов в высшей школе⁴.

Понятие «индивидуальность студента» является видовым по отношению к понятию «индивидуальность человека». «Индивидуальность студента как научная категория представляет собой сплав, единство сфер психики – интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции⁵ с присущими возрастными особенностями развития, комплексом профессионально значимых свойств и качеств, обусловленных учебной, учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельностью. Профессионально важные качества и свойства студента лишь начинают проявляться, возникать; их становление – характерный признак развития индивидуальности в этот период⁶.

Формирование индивидуальности студента есть процесс управления ее развитием.

Концепция формирования индивидуальности будущих педагогов Т. Б. Гребенюк включает ряд положений, содержание которых может быть обобщено и рассмотрено применительно к формированию индивидуальности студента в целом.

Во-первых, развитие сфер индивидуальности, формирование профессионально важных компонентов сфер будущих профессионалов должно стать одной из целей их профессиональной подготовки.

Во-вторых, формирование целостной индивидуальности возможно при выполнении определенных психолого-педагогических условий:

- знание преподавателем сущности индивидуальности будущих профессионалов;
- знание свойств и функций процесса профессиональной подготовки;
- учет основных закономерностей развития индивидуальности в процессе профессиональной подготовки;

¹ Бударина А. О. Роль игры как средство формирования профессиональной коммуникативности студентов: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001.

² Односум Л. А. Формирование готовности к самостоятельной творческой деятельности у студентов – будущих инженеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006.

³ Вербицкая Т. И. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2003.

⁴ Трохимец А. В. Становление и реализация идей педагогики индивидуальности в системе высшего образования: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001.

⁵ Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности студента – будущего педагога. Berlin: Lap Lambert Academic Publishing, 2017. С. 5.

⁶ Там же. С. 6.

- опора на принцип развития индивидуальности;
- введение в процесс профессиональной подготовки специальных ситуаций, реализующих закономерности развития индивидуальности и ее динамику;

• достаточный уровень личностного и индивидуального компонентов профессиональной компетентности преподавателя вуза.

В-третьих, студент в процессе профессиональной подготовки под влиянием различных факторов и при определенных условиях способен занимать (вырабатывать, формировать) позиции обучаемого, обучающегося и обучающего (табл. 1). Формирование позиции тесно связано с развитием индивидуальности, и наоборот, формирование индивидуальности способствует смене позиции.

Т а б л и ц а 1

Позиции студента в процессе профессиональной подготовки

Позиция	Характеристика
«Обучаемый»	Недостаточно развиты: самостоятельность в учебной и учебно-профессиональной деятельности, представление о своих возможностях, мотивация достижения, самоанализ и рефлексивные способности, образ Я – студент и Я – будущий профессионал, целеполагание, способность выбирать содержания и способы деятельности, принятие решений, образовательные и профессиональные ценности
«Обучающийся»	Экзистенциальная, регулятивная, эмоциональная сферы развиты, что позволяет рефлексировать в учебных и профессиональных ситуациях, формировать представление о себе как о студенте и будущем профессионале, выбирать пути саморазвития, принимать решения; развита мотивация (познавательная, профессиональная, достижения), ценностные ориентации имеют четкую выраженность и осмысленность; характерна целостность индивидуальности
«Обучающий»	Направленность на овладение профессиональным мастерством, на саморазвитие профессионально важных компонентов сфер индивидуальности; стремление проявить себя в профессиональной деятельности, испытать себя в различных профессиональных ситуациях и условиях, чтобы понять, правильно ли он выбрал профессию, дает и она уверенность в себе, отражает ли призвание и притяжения; стремление к уточнению Я-концепции, определению резервов самоактуализации

В-четвертых, переход на более высокую позицию возможен при определенных условиях, активизирующих сферы индивидуальности студентов. Дидактическим средством, позволяющим оказывать воздействие на сферы индивидуальности студента и тем самым управлять их развитием, являются специальные ситуации (табл. 2).

Характеристика типов и видов специальных ситуаций

Типы специальных ситуаций		
Учебные (реальные)	Профессиональные (воображаемые)	Профессиональные (реальные)
Усиливает развивающий эффект учебной деятельности. Включает воздействие преподавателя с целью формирования учебной деятельности и на основе формирования сфер индивидуальности	Выполняя задание, студент должен проявить профессиональные умения, профессионально значимые качества индивидуальности в условиях теоретической профессиональной подготовки. Способствует возникновению позиции «обучающегося»	Возникают и создаются в процессе производственной практики. Студент получает возможность управлять собственным развитием – возникает необходимость определить собственную программу действий
Виды специальных ситуаций		
Рефлексивные	Интеллектуальные	Экзистенциальные
Наиболее распространены в процессе теоретической подготовки. Могут быть созданы при изучении любой темы (вопросы, обращения к опыту, диалог и т. д.)	Направлены на развитие познавательных свойств и процессов, имеющих учебное значение (постановка цели, выбор способа действий, решение задач, самоконтроль и самооценка результатов учебной деятельности) и профессиональное значение (наблюдательность, профессиональное мышление и т. д.)	Воздействие на студента осуществляется косвенно за счет того, что студенты соотносят взгляды преподавателя со своими представлениями, сравнивают с собой, осуществляют самооценку. Воздействие на студента осуществляется прямо: студенты анализируют свои взгляды, свое отношение, определяют ценность опыта, осуществляют самопознание и самооценку

В основе специальных ситуаций – «противоречия между требованиями к деятельности и психическими возможностями студента выполнить деятельность»¹. Основное назначение специальных ситуаций состоит в том, чтобы обеспечить структурное единство деятельности преподавателя и деятельности студента, их интеграцию за счет чего активизировать психические состояния и процессы, требуемые для разрешения ситуации

¹ Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности студента-будущего педагога. С. 56.

и определяющие ту или иную позицию студента. Специальные ситуации строятся на обмене опытом между преподавателем и студентами, опыт содержит знания о профессиональной деятельности, профессионально значимых свойствах и качествах индивидуальности и личности. Такие ситуации позволяют обеспечить психологическую основу развития индивидуальности.

В рамках концепции формирования индивидуальности студентов Т. Б. Гребенюк разработан принцип развития индивидуальности¹. Его целевая функция заключается в ориентировании преподавателя на формировании целостной индивидуальности студента. Этот принцип позволяет преподавателю управлять психологической основой учебной и учебно-профессиональной деятельности и регулировать свою деятельность в соответствии с формированием индивидуальности студентов.

Формирование индивидуальности студента как процесс управления ее развитием представляет собой многомерное педагогическое явление, представленное на нескольких уровнях. На методологическом уровне данное явление рассматривается с точки зрения целостного, системного и деятельностного подходов, что позволяет представить данный процесс как целостную деятельность преподавателя по организации саморазвития индивидуальности студентов. На структурном уровне формирование индивидуальности представляется как система деятельностей преподавателя и студентов на этапах их профессиональной подготовки. На функциональном уровне формирование индивидуальности рассматривается как взаимосвязь и взаимообусловленность специальных ситуаций как основных элементов целостного процесса профессиональной подготовки студентов.

Статическая модель формирования индивидуальности студента включает четыре подструктуры:

- 1) исходное состояние – цель – средство – условия – результат;
- 2) деятельность студента – деятельность преподавателя;
- 3) теоретическая подготовка – практическая подготовка;
- 4) формирование индивидуальности – саморазвитие индивидуальности.

Динамическая модель процесса формирования индивидуальности студентов включает два основных этапа: 1) формирование учебной деятельности и на ее основе формирование индивидуальности; 2) формирование учебно-профессиональной деятельности и на ее основе формирование индивидуальности.

Психологическая основа профессиональной подготовки является существенным источником перестройки взаимодействия процессов препо-

¹ Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2000; Трохимец А. В. Становление и реализация идей педагогики индивидуальности в системе высшего образования: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001.

давания и учения, для которого характерна интеграция учебной и учебно-профессиональной деятельности студента и профессиональной деятельности преподавателя, интеграция социального опыта студента и преподавателя.

Таким образом, на сегодняшний день в научной школе педагогики индивидуальности накоплен огромный эмпирический материал, разработаны концепции, модели, средства и условия формирования индивидуальности студентов в образовательном процессе.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВРАЧЕЙ В РОССИИ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

В настоящее время дополнительное профессиональное образование врачей, как и медицинское прикладное знание, на приобретение и совершенствование которого направлена образовательная политика в сфере медицины, становится внутри- и междисциплинарно ориентированным и социально организованным, приобретая статус общественно значимой инновационной ниши в системе образования в целом, которая в рамках дополнительного профессионального образования врачей упорядочивает когнитивно-исследовательскую, инновационно-целеполагающую и непрерывно-образовательную и прогностическую деятельность.

Стратегии развития дополнительного профессионального образования врачей взаимообусловлены сегодня качественно новым функционированием медицинских образовательных учреждений, сети научных медицинских ассоциаций, учреждений здравоохранения, а также исследовательских, производственных и коммерческих медицинских объединений и фондов. Все стратегические направления в развитии дополнительного профессионального образования врачей подчинены одной цели – получению современным медицинским сообществом нового достоверного медицинского знания, технологий, интеллектуального и материального инновационного продукта для отрасли здравоохранения и предоставлению широкого доступа к этим знаниям практикующим медицинским работникам¹.

Рассматривая область теоретического и прикладного медицинского знания как основу инновационной системы общества, необходимо отметить, что направленность дополнительного профессионального образования врачей на своевременную трансляцию нового медицинского знания, а также содействие открытию новых закономерностей и свойств, которые могли бы стать предикторами инновационного потенциала самих практикующих медицинских работников, должна осуществляться в контексте инновационного развития образовательного сектора.

Чтобы данная миссия реализовалась в полной мере, необходимо поддерживать систему дополнительного профессионального образования врачей как усилиями самой медицинской науки, которая является основным фактором инновационного развития, так и усилиями государства, которое не только определяет спектр инноваций в сфере дополнительного

¹ Таранина Ю. Инновации в непрерывном медицинском образовании // Здравоохранение. Государственное регулирование. 2014. URL: <http://mosapteki.ru/material/innovacii-v-nepreeryvnom-medicinskom-obrazovanii-1572>; Непрерывное медицинское образование: проблемы и перспективы / О. И. Фролова, В. А. Жмуров, В. Л. Калинина [и др.] // Аккредитация в образовании. 2019. № 111. URL: https://akvobr.ru/nepreeryvnoe_meditsinsкое

профессионального образования врачей, но и делает сам процесс данного вида образования важнейшим звеном инновационной системы.

В связи с этим одной из важнейших задач в области инновационного развития системы дополнительного профессионального образования врачей является переконструирование трех основных составляющих: медицинской научной деятельности, медицинского образования и области практической медицины. В контексте инновационного развития данные сферы должны функционировать таким образом, чтобы медицинское знание, образование и их инструменты становились активным звеном следующего инновационного цикла, приводящего к продуцированию нового знания, технологий и обучения им¹.

Так, например, закрепление электронного обучения как одной из наиболее перспективных форм инновационного развития в образовании в целом и в системе дополнительного профессионального образования врачей в частности обуславливает и формирование новой инновационной модели дополнительного профессионального образования врачей, в рамках которой возможно эффективное обеспечение доступа практикующих врачей к необходимой актуальной информации, эффективное распределение рабочего и учебного времени в контексте возможности формирования максимально адаптированного индивидуального образовательного маршрута профессиональной переподготовки и повышения квалификации, а также прохождения независимой оценки знаний для осуществления процедуры аккредитации врачей.

Исходя из этого, инновационность именно непрерывного образовательного развития становится ориентированной на обеспечение дополнительного профессионального образования врачей, создание таких электронных образовательных сред, которые позволяли бы иметь максимально широкий доступ к образовательным ресурсам в максимально сопоставимое для этого время врача-специалиста и, что наиболее оптимально, без отрыва от профессиональной деятельности. Перспективы таких инноваций связывают на сегодняшний день с разработкой и реализацией обучающих систем на основе AI-приложений (систем со встроенным искусственным интеллектом), которые на сегодняшний день становятся все более и более востребованными в электронном обучении, дистанционном образовании и т. п.

Специфика этих инноваций в рамках развития дополнительного профессионального образования насчитывает немало прогрессивных моментов именно для врачей-специалистов, которым дополнительное профессиональное образование становится необходимым в условиях непрерыв-

¹ См.: Инновационные образовательные технологии в непрерывном медицинском образовании врачей / И. А. Егорова, С. Б. Шевченко, В. П. Куличенко [и др.] // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2013. № 2–3 (13). С. 154–155.

вающейся профессиональной деятельности. Среди таких прогрессивных возможностей на сегодняшний день можно указать следующие:

- разнообразие образовательных платформ, используемых для обучения и имеющих функциональные возможности интеграции в единую цифровую образовательную платформу;

- разработка и внедрение образовательных платформ на основе AI, «адаптирующихся» под имеющиеся потребности врача, проходящего повышение квалификации или профессиональную переподготовку, его индивидуальный план обучения (включая отслеживание динамики и результативность процесса).

Таким образом, перспектива адаптивного обучения с базовым алгоритмом AI является наиболее инновационной перспективой развития дополнительного профессионального образования врачей. Так, например, существующая модель стратегии поиска поддержки клинических решений, созданная на основе платформы дистанционной системы для практикующих врачей, может стать прогрессивным прототипом образовательных инноваций в системах обучения без отрыва от профессиональной деятельности, так как в ее специфике заложены практические информационно-образовательные ресурсы и инструменты для практикующего врача, среди которых можно указать: ресурсы электронных библиотек, профессиональные руководства, клинические рекомендации, реестр взаимодействия фармацевтических средств, ключевые медицинские базы данных и т. п.¹

Сопряженность таких ресурсов с разрабатываемыми образовательными модулями для курсов профессиональной переподготовки или повышения квалификации обуславливает необходимость их информативности, доказательности, стандартизованности и интернет-мобильности, т. е. разработку, к примеру, образовательных модулей в рамках программ дополнительного профессионального образования необходимо сопровождать созданием массива гиперссылок, web-вложений для более эффективного способа поиска необходимой медицинской информации. В перспективе разработка таких образовательных модулей должна сопровождаться интеграцией в инновационную единую цифровую образовательную среду, регулируемую функционалом AI.

В спектре инноваций развития непрерывного медицинского образования также имеет огромное значение создание руководств и актуальных клинических рекомендаций по различным врачебным направлениям, а также баз клинических примеров в различных областях практической медицины и т. п. Это необходимо для формирования быстрого обмена

¹ Глыбочко П. В. Непрерывное профессиональное образование врачей: опыт внедрения инновационных технологий // Медицинское образование и вузовская наука. 2019. URL: <http://movn.ru/nepreryvnoe-professionalno-obrazovanie-vrachej>

частным научным практическим профессиональным опытом, а также для совершенствования системы обмена новым знанием в процессе обеспечения непрерывности профессиональной деятельности и повышения профессиональной врачебной квалификации.

Среди актуальных инноваций развития дополнительного профессионального образования врачей в условиях современных цифровых реалий – создание программ – виртуальных помощников, позволяющих наиболее полноценно реализовывать симуляционный метод в дистанционном обучении.

Так, например, проведение диагностики, медицинских экспертиз при осуществлении медицинской помощи пациентам в рамках лечения различных заболеваний, а также оказание квалифицированной экстренной медицинской помощи указывают на необходимость совершенствования путей повышения эффективности образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, процессы усвоения которых предопределены использованием современной материально-технической базы, оснащением симуляторами, современной компьютерной техникой. Это говорит о том, что разработка инновационных стратегий дополнительного профессионального образования становится все более востребованной при демонстрации современных лечебных технологий, а также мастер-классов, демонстрирующих решение контекстно-профессиональных задач на основе реализации симуляционного метода¹.

Подводя итоги, отметим, что инновации в развитии дополнительного профессионального образования врачей являются тем основным компонентом, который обеспечивает инновационное развитие медицинской отрасли в целом. Реализация инноваций в сфере дополнительного профессионального образования врачей входит в один из этапов государственной поддержки – этап развития прикладных медицинских исследований, использование фундаментального знания для практических целей здравоохранения и здоровьесбережения граждан, целью чего, как правило, выступают разработка, создание и обеспечение функционирования когнитивных моделей, являющихся, в свою очередь, комплексом знаний, регулирующих получение инновационного процесса, продукта, технологии и т. п. Неразрывная и системная связь образования и практической медицины является в этом плане важнейшим условием реализации и продвижения инноваций в медицинской науке и области здравоохранения в целом.

Прогрессивное развитие направлений прикладной медицины, связанных с необходимостью привлечения в систему здравоохранения инновационного медицинского знания, востребует на сегодняшний день разра-

¹ Косаговская И. И., Мадыянова В. В., Королева Ю. В. Современные подходы к симуляционному обучению медицинских кадров (часть 1) // Проблемы стандартизации в здравоохранении. 2016. № 5–6. С. 22–28.

ботку такой системы дополнительного профессионального образования, которая позволяла бы медицинскому работнику осуществлять и расширять спектр выполнения им самообразовательных, профессиональных и научно-исследовательских функций в наиболее оптимальных для систем совершенствующегося врача-специалиста условиях реализуемых инноваций.

ПРОЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» (2018–2019 ГОДЫ)

Проектное управление образованием в страновом разрезе является многоуровневым. Канадский ученый Майкл Фуллан выделял три уровня: местный, к которому относил управление изменениями на уровне учебного округа и школы, региональный (провинции, штаты, области с разной степенью автономии), национальный (федеральное правительство)¹.

Исходя из своеобразия управления российским образованием в современных условиях, нам представляется целесообразным в рамках настоящей главы рассматривать процесс проектного управления в контексте реализации национального проекта «Образование» на пяти уровнях: федеральном, региональном, муниципальном, институциональном (образовательная организация), персональном (линейные руководители, педагоги, обучающиеся, родители, методисты-консультанты).

М. Фуллан убедительно показал, что осуществление позитивных изменений в образовании в глобальном смысле невозможно без адекватного участия директоров, учителей, учеников, родителей, т. е., по нашей терминологии, «хозяев базовых процессов в образовательной организации».

Однако в системах образования англоязычных стран действуют влиятельные и хорошо организованные профессиональные педагогические и иные сообщества, воздействие которых на осуществление образовательной политики, в том числе государственной, весьма велико. Представители этих сообществ выполняют важную роль в проектировании путей реализации глобальных изменений образовательного ландшафта, т. е. в проектном управлении, подготовке и принятии управленческих решений. Можно констатировать наличие в указанных странах двух линий управления образованием – государственной и общественной, которые находятся в конвенциональной зависимости на основании фактически действующих государственно-общественных управленческих матриц.

Российское образование не обладает подобным уровнем самоорганизации образовательных сообществ. Поэтому для привлечения субъектов персонального уровня к управлению национальным проектом «Образование» необходимо создать особые условия менеджерального характера, разработать специальные управленческие регламенты муниципального, институционального и персонального уровней. Такое положение связано с тем, что в России в контексте реализации общегосударственной идеологии проектного управления хозяйственным комплексом страны разрабо-

¹ Fullan M. The New Meaning of Educational Change. San Francisco: Jossey-Bass. 2001.

таны нормативные регламенты осуществления проектного управления только для двух уровней государственного управления – федерального и регионального. В связи с этим существует опасение, что процесс проектного управления образованием может ограничиться этими уровнями, что на деле будет означать не реальное достижение целей национального проекта и составляющих его десяти федеральных проектов, а некий «круговорот» абстрактных отчетов о внешних изменениях, мало касающихся ценностей и целей реальных образовательных организаций и действующих в них субъектов. На эту опасность указывает и М. Фуллан применительно к результатам образовательных реформ в Канаде и США.

С нашей точки зрения, на процесс управления реализацией национального проекта «Образование» распространяется «менеджеральная иллюзия», которой подвержен процесс управления образовательными системами и организациями любого иерархического уровня. Суть ее, по нашему мнению, состоит в попытке управлять базовыми процессами в образовании (учением, преподаванием, исследованиями) с помощью периферийных менеджеральных процессов. При этом используются внешние по отношению к «хозяевам базовых процессов» (обучающимся, педагогам, ученым) регламенты их деятельности и поведения, что неизбежно приводит к отсутствию координации и конфликтам между ними и образовательными менеджерами. Наша частная гипотеза состоит в том, что развитие организации «со слабыми связями», к классу которых мы относим образовательные организации, приобретает устойчивый характер по мере превращения менеджеральных внутриорганизационных процессов (периферийных) в базовые. А добиться этого возможно только включив хозяев базовых процессов в процесс выработки и реализации управленческих решений посредством паритетного участия последних в работе управленческих проектных команд.

Интенсивные перемены, запланированные в ходе реализации национального проекта «Образование», могут кардинально изменить профессиональную и личную жизнь всех участников образовательных отношений. Такие быстрые перемены, согласно гипотезе В. М. Полтеровича, могут породить «институциональные ловушки» или устойчивые неэффективные нормы, основой которых является недостаток координации. Как явствует из вышесказанного, именно «ловушку координации» необходимо прежде всего преодолеть для успешной реализации национального проекта «Образование».

Итак, наша базовая (основная) гипотеза состоит в том, что управление реализацией национального проекта «Образование» должно быть распределенным, причем необходимо, чтобы процесс делегирования полномочий охватывал каждый из вышеназванных пяти уровней управления, создавая между ними координационные связи паритетного характера.

Как следует из нашего экспертного анализа, устойчивость распределенному управлению в образовательных системах и организациях придает

одновременное делегирование полномочий «сверху вниз» и «снизу вверх». Например, если полномочия регионального уровня передаются на межмуниципальный, то одновременно межмуниципальный уровень должен получить и муниципальные полномочия. Тогда вновь создаваемый распределенный управленческий контур приобретет аутентичность, что способствует его устойчивости. В противном случае мы можем наблюдать спонтанное возникновение на межмуниципальном контуре нескольких не вполне полноценных копий регионального органа управления (Самарская область, Республика Саха – Якутия) при сохранении региональным органом базовых функций. Актуальность данной гипотезы возрастет, поскольку в рамках реализации федерального проекта «Учитель будущего» предполагается создание в регионах на межмуниципальном уровне контура распределенных центров, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие педагогических кадров. При этом предполагается сохранить региональные институты развития образования, которым до недавнего времени в целом ряде регионов было предоставлено монопольное право в определении и реализации региональных стратегий кадрового обеспечения образовательной деятельности. Учитывая, что актуальные схемы распределенного управления разработаны в настоящее время прежде всего в технических областях и ИТ, задача их адаптации к условиям управленческой деятельности в образовательной сфере и (или) разработки оригинальных схем представляется весьма актуальной в области образовательного менеджмента.

Прежде чем предоставить эмпирические свидетельства правомерности выдвинутых нами гипотез, следует представить обобщенную модель многоуровневого процесса управления реализацией национального проекта «Образование». Пять управленческих уровней были обозначены выше. С нашей точки зрения, на любом из них процесс проектного управления проходит шесть последовательных стадий:

1. «Проектный вызов» (Проектная цель «сверху»). – Техническое задание (ТЗ). – Продуктивная метафора: «Мы вам определили, что вы должны сделать»).

2. «Проектный ответ» (Проектная инициатива «снизу») – пути реализации ТЗ. – Продуктивная метафора: «А как это сделать – определите сами»).

3. Создание и работа проектной команды (Продуктивная метафора: «Распределенное лидерство»).

4. Разработка проектных продуктов (реализация ТЗ. – Продуктивная метафора: «Отрицательного результата быть не может»).

5. «Диссеминация» (Распространение проектных продуктов. – Продуктивная метафора: «Безусловно отчуждаемый продукт»).

6. Получение проектных выгод (Продуктивная метафора: «Максимально полное удовлетворение персональных интересов»).

Уровневость и стадийность управления национальным проектом «Образование» по всем десяти линиям, представленным соответствующими федеральными проектами («Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Экспорт образования», «Социальные лифты»), реализуется по четырем содержательным направлениям: 1) изменения в подходах к содержанию образования и оценке его результатов; 2) изменения в «компетентном поле» педагогических работников; 3) изменения в инфраструктуре образовательной сферы; 4) изменения в подходах к «управлению изменениями» (проектное управление).

Мы разработали и апробировали в ряде регионов России форму механизма управления национальным проектом, основанную на заполнении базовых матриц, на пересечении столбцов и строк которых, собственно, и возникают предметы управленческого проектирования.

Матрицы эти таковы:

- «Матрица уровней» (1). («Уровни управления – федеральные проекты»). Матрица формата 5×10, содержит 50 факторных значений, инициирующих управленческие проекты. Динамические ряды факторных значений показывают приоритетность уровней управления в рамках каждого из федеральных проектов, составляющих национальный проект «Образование»;

- «Матрица направлений» (2). («Направления изменений – федеральные проекты»). Матрица формата 4×10, содержит 40 факторных значений, инициирующих управленческие проекты. Динамические ряды факторных значений показывают приоритетность направления изменений в рамках каждого из федеральных проектов;

- «Матрица благоприятных возможностей (заделов)» (3). («Направления изменений – федеральные проекты»). Матрица формата 4×10, содержит 40 факторных значений, инициирующих управленческие проекты. На пересечении строк и столбцов – свидетельства наличия в образовательных системах и организациях, которые представляют участники стратегической проектной сессии, инновационных идей и разработок, способствующих реализации того или иного направления изменений в рамках каждого из федеральных проектов;

- «Матрица рисков» (4). («Направления изменений – федеральные проекты»). Матрица формата 4×10, 40 факторных значений. На пересечении строк и столбцов – свидетельства рисков;

- «Матрица рисков» (5). («Уровни управления – федеральные проекты»). Матрица формата 5×10, 50 факторных значений. На пересечении строк и столбцов – свидетельства рисков;

- «Мотивационная матрица» (6). («Хозяева базовых процессов – направления изменений»). Матрица формата 5×4, 20 факторных значений. На пересечении строк и столбцов – свидетельства мотивационных триггеров;

- «Мотивационная матрица (7). («Хозяева базовых процессов – уровни управления»). Матрица формата 5×5, 25 факторных значений. На пересечении строк и столбцов – свидетельства мотивационных триггеров.

В период с декабря 2018 по октябрь 2019 г. нами были проведены 12 стратегических проектных сессий регионального и муниципального уровней в четырех регионах России. В работе сессий приняли участие более 600 образовательных менеджеров регионального, муниципального и институционального уровней, не менее 400 учителей и учащихся. В ходе сессионной работы, наряду с деятельностью по разработке управленческих проектов, осуществлялся экспресс-анализ динамических рядов полученных факторных значений. Всего было обработано 3180 факторных значений по 7 переменным.

Обобщая полученные результаты, следует отметить, что интерпретация данных экспресс-анализа в целом подтвердила основную и частную гипотезы, сформулированные выше. Кроме того, следует отметить, что базовым менеджериальным условием внедрения проектного управления в образовательных организациях является готовность их руководителей к данной деятельности. Поэтому исследовательский вопрос сформулирован нами следующим образом: готовы ли директора российских школ к деятельности в контексте реализации идеологии проектного управления образовательными системами и организациями? Выдвинутая нами на сей счет гипотеза проста: директора российских школ к указанной деятельности не готовы.

Наши экспертные наблюдения позволили развернуть и конкретизировать положения гипотезы:

- директора российских школ в полной мере не обеспечены достоверной информацией для принятия управленческих решений на институциональном уровне о перспективах системных изменений, которые на государственном уровне предполагается внедрить в процесс развития отечественного образования (речь идет прежде всего об участии персонала образовательных организаций в реализации региональной составляющей федеральных проектов);

- директора не владеют необходимыми знаниями в области методологии проектного управления, не представляют условий осуществления результативного проектного управления, не используют базовые положения документов, регламентирующих управленческую проектную деятельность на федеральном и региональном уровнях в своей повседневной практике;

- директора в основном имеют ошибочные представления о сути проектного управления в школе, так как не до конца понимают разницу меж-

ду образовательным проектированием (деятельностью педагогов и учащихся в контексте процесса обучения) и проектным управлением образовательной организацией (менеджеральной деятельности, осуществляемой под руководством школьных администраторов);

- мотивацию директоров к работе в режиме проектного управления следует считать весьма эфемерной. Ее, по нашему мнению, можно выразить метафорой, описывающей две крайности: с одной стороны, «Я хочу заниматься проектным управлением, потому что это нечто по-новому звучащее, еще не успевшее стать частью рутинной управленческой фразеологии», с другой «Начальство распорядится, сделаем и это».

На первом этапе собраны и обработаны данные по результатам исследования в трех регионах: Санкт-Петербурге, Республике Татарстан, Ямало-Ненецком автономном округе. Опрошено 296 респондентов – директоров школ. Собрано и обработано 3522 факторных значения по 12 переменным. Анализ первичных анкетных данных проведен при помощи математической статистики одномерного, двумерного описательного анализа, полученные результаты обработаны с применением регрессионного, факторного анализа социологических данных с применением пакетов компьютерного обеспечения SPSS, Microsoft Office.

Отметим, что и эта наша гипотеза в целом подтвердилась, но ситуация с пониманием сущности проектного управления и готовностью руководителей школ к деятельности в режиме проектного управления в контексте реализации национального проекта «Образование» оказалась несколько более оптимистичной, нежели мы предполагали, начиная исследование.

НЕКОТОРЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Пандемия коронавируса, накрывшая человечество на рубеже 2019–2020 гг., существенно ускорила цифровизацию образования, внедрение дистанционных (дистантных) форм и методов обучения, использование в педагогической практике информационно-компьютерных технологий (ИКТ), т. е. ускорила те процессы, которые к этому времени уже стали неотъемлемыми атрибутами все более и более стремительно развивающегося постиндустриального информационного общества знаний. В этих условиях на рубеже второго и третьего десятилетий XXI в. проблема живого общения наставника и ученика, воспитывающей и обучающей силы устного слова педагога не просто отошла на второй план, а как бы и вовсе почти сошла на нет. Все внимание государства, органов управления образованием, образовательных организаций, учителей и преподавателей, а также тех, кто готовит и переподготавливает педагогические кадры, вот уже полтора года сфокусировано на совсем иных вопросах – вопросах информатизации и цифровизации образования, обеспечения эффективного и общедоступного дистанционного обучения.

В первой половине 2021 г. я попытался привлечь внимание к *огромному педагогическому потенциалу живого общения и устного слова в процессе образования человека*. Я посвятил этой проблеме серию статей, опубликованных в первых трех номерах журнала «Инновационные проекты и программы в образовании»¹, а также монографию «Устное слово и письменная речь в деятельности наставника: педагогическая интерпретация диалога Платона “Федр” в эпоху ИКТ и цифровизации образования»². В этих работах, исходя из признания огромного значения обраще-

¹ См.: Корнетов Г. Б. Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 1. Содержание мифа Платона об изобретении письменности и его актуализация в эпоху инновационно-коммуникативных технологий // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 1. С. 16–27; *Он же*. Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 2. Трактовка мифа Платона в работах Ж. Деррида и М. Фуко // Там же. 2021. № 2. С. 33–45; *Он же*. Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 3. Трактовка мифа Платона в российских исследованиях 2000–2010-х годов // Там же. 2021. № 3. С. 19–30.

² См.: Корнетов Г. Б. Устное слово и письменная речь в деятельности наставника: педагогическая интерпретация диалога Платона «Федр» в эпоху ИКТ и цифровизации образования: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Российско-итальянский совет по международным исследованиям истории детства, образования и педагогики М.: АСОУ, 2021. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 136).

ния к педагогическому прошлому для осмысления характера и особенностей современной педагогической реальности, а также понимания, что перспективы дальнейшего развития теории и практики образования не могут быть осмыслены вне историко-педагогического контекста¹, я обратился к идее великих древнегреческих мыслителей, философов и педагогов Сократа и Платона о том, что главным средством содействия постижению человеком истинного знания и формирования его духовного стержня является устное слово наставника-собеседника, звучащее в процессе живого общения учителя и ученика.

Проведенное мною исследование позволило обосновать три следующие идеи. Во-первых, «ориентированное на внутреннее состояние ученика здесь и сейчас, привязанное к конкретной ситуации устное слово наставника, учитывающее имеющийся у воспитанника жизненный опыт и его актуальные интересы, степень готовности его души к постижению истинного знания, является эффективным, действенным и результативным педагогическим инструментом влияния на рост и развитие обучающегося». Во-вторых, «устная речь, живое слово не имеет сколько-нибудь серьезных альтернатив в деле решения задач, связанных с “вращиванием души” человека, с решением той проблемы, которая многими справедливо признается главной и основной в деле образования людей». И, наконец, в-третьих, «образование, основанное на живом речевом общении собеседников, один из которых ведет другого (других), направляет его рост и развитие, содействует его погружению в культуру, в пространство социального бытия, обретению им нового опыта мышления и переживания, способствует его самореализации и саморефлексии, может и должно широко и систематически дополняться использованием письменных текстов и развитием письменной речи, а также включением образующихся в различные виды индивидуальной и совместной практической деятель-

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58; *Она же.* Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Там же. 2016. № 2. С. 59–62; *Она же.* Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2019. № 4. С. 18–27; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: материалы Двенадцатой Международной научной конференции. Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2016 (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 100); *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический контекст теории и практики образования: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2016 (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 97); *Он же.* Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2011. № 1. С. 68–83; *Он же.* Прогностическая функция истории педагогики // *Психолого-педагогический поиск*. 2011. № 1 (17). С. 90–106; *Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования»* // *Педагогика*. 2017. № 3. С. 84–118.

ности, в том числе и в деятельность по преобразованию окружающего мира. Очевидно, что и использование ИКТ также дает возможность быстро и успешно решать многие педагогические задачи, более того, решать такие задачи, которые, в принципе, не могут быть сколько-нибудь приемлемо решены какими-либо иными средствами»¹.

22 мая 2021 г. на *выдающуюся роль живого общения в образовании человека* обратил внимание Президент Российской Федерации В. В. Путин. В приветствии участникам онлайн-марафона «Новое знание» он констатировал, что стоящие перед современным обществом задачи «определили новый технологический уклад и цифровая революция, появление онлайн-реальности и искусственного интеллекта, а еще быстрота изменений в окружающем нас мире, новые скорости освоения знаний, которые прямо определяют успех и конкурентоспособность и каждого человека, и страны в целом». Отмечая, что «знания должны вновь стать одной из важнейших ценностей общества», В. В. Путин особо подчеркнул, что *«при всех колоссальных ресурсах современных технологий ничто не заменит живого общения, а наставничество всегда было и остается самым эффективным инструментом передачи знаний и навыков»* (курсив мой. – Г. К.)². Осмысленная высказанная президентом тезис и делая из него соответствующие выводы, следует иметь в виду, что в живом педагогическом общении особое место, несомненно, принадлежит устному слову.

Тот факт, что глава Российского государства в условиях стремительно ускоряющейся политики цифровизации всех сфер жизни общества начала III тыс. затронул проблему, которая на протяжении последних десятилетий находилась вне фокуса интересов органов управления образованием, является важным сигналом как для теоретиков и практиков образования, так и для управленцев всех уровней. Приведенные слова В. В. Путина свидетельствуют о том, что для высшего руководства страны стало очевидно: без поддержки и развития живого общения участников образовательного процесса, без использования устного слова в деле обучения и воспитания новых поколений, без опоры на традиционный, уходящий своими корнями в глубь тысячелетий институт наставничества весьма затруднительно эффективно решать те грандиозные педагогические задачи, которые встают перед социумом, государством, отдельным человеком в трансформирующемся буквально на глазах постиндустриальном информационном обществе знаний эпохи пандемии коронавируса. В таких нестабильных и напряженных социальных условиях с особой остротой встает задача формирования компетентного субъекта, обладающего необ-

¹ Историко-педагогический ежегодник. 2021 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ, 2021. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 138). С. 91–92.

² [Путин В. В.] Приветствие участникам онлайн-марафона «Новое знание». URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/65632> (дата обращения: 12.06.2021).

ходимыми знаниями и, что самое важное, имеющего прочный нравственно духовный стержень. В связи с этим можно выделить ряд научно-практических и организационных проблем, которые требуют первоочередного осмысления и разрешения в перспективе дальнейшего развития образования.

Во-первых, это проблема, связанная с концептуализацией, проектированием и реализацией приоритетных *инновационных процессов в современном образовании*. В условиях динамично меняющейся современной цивилизации инновации уже стали неотъемлемым и принципиально важным атрибутом ее развития. И общество в целом, и его образовательные институты с рубежа XX–XXI вв. безусловно признаются инновационными, т. е. речь идет об *инновационном обществе и инновационном образовании*¹. Сегодня педагогические инновации в мировом и отечественном образовании преимущественно концентрируются вокруг решения проблем его цифровизации и стандартизации. Однако при разработке инноваций не менее важно обратить внимание на создание и внедрение таких педагогических новшеств, которые бы в полном объеме обеспечивали использование потенциала живого общения наставника и ученика, силу устного слова в обучении и воспитании каждого человека. При этом существенно важно добиться того, чтобы при создании таких инноваций бездумно не отрицались уже существующие традиции решения подобных вопросов, а также накопленный человечеством педагогический опыт в этой сфере. И исторические традиции, и конкретный исторический опыт необходимо переосмысливать и использовать применительно к новым ситуациям². В частности, речь идет об инновационном переосмыслении

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* Трактовка педагогических инноваций и педагогической инноватики в отечественной науке (2000-е – 2010-е гг.) // Историко-педагогический журнал. 2019. № 2. С. 44–57; *Астафьева Е. Н., Лубский А. А.* Трактовка отечественными исследователями рисков в современной инновационной образовательной деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 2. С. 6–16; *Корнетов Г. Б.* Национальный проект «Образование»: инновационный контекст // Там же. 2019. № 5. С. 6–14.

² См.: *Астафьева Е. Н.* Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. С. 62–66; *Она же.* Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // Там же. 2019. № 3. С. 49–51; *Она же.* Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем // Там же. 2019. № 6. С. 41–45; *Она же.* Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века // Там же. 2019. № 5. С. 15–22; *Она же.* Ретроинновации в теории и практике образования // Там же. 2019. № 2. С. 41–49; *Она же.* Традиции и инновации в образовании: взгляд российских ученых (2000-е – 2010-е гг.) // Историко-педагогический журнал. 2019. № 4. С. 139–151; *Она же.* Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4. С. 18–27; *Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2019. Т. 1. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 125); *Корнетов Г. Б.* Инновации в обществе и об-*

традиции и опыта вербального обучения¹. Образец высокоэффективного вербального обучения, образец использования устного слова как важнейшего инструмента развития собеседника дал Сократ, строивший свою педагогическую деятельность только и исключительно на основе живого общения наставника с учеником. В диалогах Платона в полном объеме представлены и раскрыты возможности созданного Сократом так называемого метода майевтики («повивального искусства»), являющегося и по сей день непревзойденной формой организации проблемного обучения как способа «порождения» самим обучающимся истинного знания². Сегодня авторы предлагают использовать майевтику Сократа в современных моделях гуманистического образования, широко применяющих живое общение наставника и ученика³.

Во-вторых, это проблема проектирования и реализации таких *моделей образовательного процесса, в которых живое общение наставника и ученика, устное слово учителя органично сочетаются с другими способами организации и осуществления педагогической деятельности*. К таким способам прежде всего относятся: а) полномасштабное привлечение письменных текстов и связанных с их использованием различных методов учебно-воспитательной работы; б) особо значимое сегодня применение средств ИКТ и дистанционных форм обучения; в) участие лиц, получающих образование, в развивающей их деятельности по изменению и улучшению окружающего мира, например, в социально-педагогических проектах и в обучении через труд⁴. Причем, как правило, именно живое общение и устное слово оказываются, если, в принципе, возможно их использование, системообразующим стержнем, обеспечивающим целостное сочетание (единство) всех способов организации педагогического процесса в рамках целостных моделей образовательного взаимодействия.

разовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49). С. 15–40.

¹ Ильин Г. Л. О вербализации современного образования // Школьные технологии. 2011. № 4. С. 3–9.

² См.: Козлова Е. П. Диалог Сократа и его педагогический потенциал // Альманах современной науки и образования. 2001. № 9 (52). С. 66–72; Корнетов Г. Б. Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 46–56.

³ Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / пер. с англ. М. Бендет; Национальный исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ИД ВШЭ, 2014.

⁴ См.: Астафьева Е. Н. Модель российской общественно-активной школы в контексте концепции преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 1. С. 44–56; Йоханссон М., Йенсон Й. Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / пер. с англ. О. Ревы. М.: Ломоносовъ, 2009 (Сер. «Школа завтра»); Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. (Сер. «Энциклопедия образовательных технологий»); Эпштейн М. М. На исторических перекрестках. Метод проектов. СПб.: Участие, 2011. (Сер. «Наношкола»).

В-третьих, это проблема внесения в содержание педагогического образования всех форм и уровней таких компонентов, которые бы *способствовали формированию и развитию у учителей, преподавателей, воспитателей компетенций, позволяющих им грамотно и эффективно общаться со своими питомцами, использовать вербальные методы в их обучении и воспитании, продуктивно осуществлять наставническую деятельность*. Для этого, в частности, необходимо более широко использовать достижения педагогической антропологии, психологии, конфликтологии¹, обеспечивая соответствующую теоретическую и практическую подготовку студентов и слушателей. Наставник должен уметь понимать и чувствовать своих учеников и воспитанников, улавливать их внутреннее состояние и их актуальные интересы, налаживать с ними контакт и продуктивно взаимодействовать, предотвращать и разрешать возможные конфликты, учитывать их способности и потребности, содействовать разрешению их внутренних проблем, поддерживать их самоактуализацию и самореализацию.

В-четвертых, это проблема *разворота педагогического образования к тем конкретным педагогическим теориям, системам, практикам, которые прямо и непосредственно ориентированы на воспитуемого человека, рассматривают его как активного, самостоятельного, ответственного субъекта учебно-воспитательного процесса*. Возможности и роль отдельного человека в жизни общества резко возросли с возникновением постиндустриальной информационной цивилизации и продолжают возрастать по мере ее непрерывно ускоряющегося развития. Именно поэтому сегодня важнейшая задача так называемого формального образования – обеспечить выявление и максимальную реализацию потенциала каждого

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* Изучение педагогических конфликтов в контексте педагогического наследия прошлого // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 101–113; *Она же.* Конфликтологическая интерпретация манипуляции и поддержки в педагогике // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 3–8; *Она же.* Педагогико-антропологический контекст межличностных конфликтов // Управление современной школой. Завуч. 2013. № 8. С. 48–55; *Она же.* Педагогические подходы в контексте стратегий поведения в конфликте // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2017. № 1. С. 27–32; *Бим-Бад Б. М.* Антропологическое основание теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения / Рос. открытый ун-т. М.: РОУ, 1994; *Он же.* Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. (Сер. «Бакалавр. Академический курс»); *Корнетов Г. Б.* Образование человека в контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2020. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 131); *Лубков А. В.* Педагогическое образование России: современное состояние, опыт, проблемы и перспективы // Наука и школа. 2019. № 5. С. 41–49; *Лубский А. А.* Проблемы развития российского педагогического образования в начале III тысячелетия // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 4. С. 6–17; Подготовка педагогических кадров для системы высшего образования в условиях реализации компетентно-ориентированных образовательных стандартов: сб. науч. тр. и метод. мат. / под ред. Г. Б. Корнетова [и др.]; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2017.

обучающегося в социально приемлемых формах с помощью эффективных педагогических технологий. Многочисленные современные технологии образования, методики обучения и воспитания, как, впрочем, и опыт истории, убедительно свидетельствуют о том, что эта задача успешнее всего решается там и тогда, где и когда живое общение наставника и ученика, устное слово учителя и воспитателя занимают важное место в процессе педагогического взаимодействия. С этой точки зрения в начале III тыс. для дальнейшей модернизации педагогического образования огромный интерес представляет традиция свободного воспитания, которая может стать источником для множества современных педагогических инноваций¹. Подавляющее число представителей свободного воспитания видели в живом общении наставника и ученика исходную точку построения всей педагогической работы в образовательном учреждении.

Обозначенные выше проблемы, так же как и намеченные векторы их решения, во многом не вписываются в ту политику реформирования и модернизации образования, которая существует в нашей стране с середины 1990-х годов и все более усиливается сегодня. Хочется надеяться, что указание Президента РФ В. В. Путина на необходимость повышения роли наставничества и живого общения в педагогическом процессе будет способствовать переосмыслению того, каким образом следует организовывать обучение и воспитание людей всех возрастов в третьем десятилетии XXI в.

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурылина // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38–53; *Она же.* Осмысление представлений Николая Чехова о свободной школе с точки зрения передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 3. С. 25–32; *Она же.* Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80–99; *Она же.* Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // Там же. 2016. № 1. С. 115–129; *Валеев А. А.* Свободное воспитание: многообразии реализации концепции // Вестник Башкирского университета. 2007. Т. 12, № 4. С. 155–158; *Корнетов Г. Б.* К. Н. Вентцель – выдающийся представитель свободного воспитания в России // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3 (43). С. 91–119; Свободное воспитание: хрестоматия / сост. Г. Б. Корнетов; Российский открытый университет. М.: РОУ, 1995; *Степанова И. В.* Теория «свободного воспитания»: из прошлого в будущее // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С. 153–166.

З а к л ю ч е н и е

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОШЛОГО КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогическая культура общества. Педагогика является сложным явлением, при его рассмотрении внимание акцентируется на различных аспектах теоретической и практической деятельности людей, которая направлена на решение проблем, связанных с определением целей, путей, способов и средств организации развития и формирования человека, с созданием условий для осуществления этих процессов и управления ими; с организацией освоения подрастающими поколениями накопленного обществом опытом и выработкой собственного индивидуального опыта жизнедеятельности; с приобщением человека к культуре и его интеграцией в систему социальных отношений; с подготовкой людей к воспроизводству и преобразованию культуры, выполнению различных социальных функций и ролей; с приведением человека к принятым нормам; с созданием условий для реализации потенциала людей, их самоопределения и самореализации в пространстве общества и культуры, сотрудничества и взаимодействия с другими людьми. Педагогика прежде всего призвана ответить на вопросы: кого, чему и для чего, с помощью каких средств и каким образом надо обучать и воспитывать?

С момента возникновения человечества и на протяжении всей его истории люди заботились о воспитании и обучении подрастающих поколений, о подготовке их к жизни, об их физическом и духовном развитии. В течение многих тысячелетий человечество накапливало, осмысливало, преобразовывало, использовало опыт педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность – единственная форма деятельности людей, направленная на воспроизводство всех других видов человеческой деятельности, на воспроизводство самого человека как субъекта общественной жизни, развитого физически, душевно и духовно, как индивида, как личности, как индивидуальности посредством преднамеренного создания специальных условий, обеспечивающих его становление.

Педагогический опыт человека – это результат переживания и осмысления человеком различных возникающих в его жизни педагогических ситуаций, в которых он оказывается вовлеченным в педагогическую деятельность и педагогическое взаимодействие, влияя на окружающих людей и мир и оказываясь объектом их влияния. Педагогический опыт основывается на практике чувственно-эмпирического познания действительности, на ее теоретическом осмыслении, предстает как единство педагогических умений и навыков, знаний и компетенций.

Педагогический опыт общества конденсируется в *педагогической культуре* – той части человеческой культуры, которая воплощает в себе педагогические ценности и идеалы, традиции образования, знания и представления о его значении, месте и роли в жизни общества и человека, о целях, путях, способах и средствах воспитания и обучения, о природе педагогического процесса, его структуре и функциях, возможностях и границах, закономерностях и тенденциях развития. Воплощенный в педагогической культуре педагогический опыт людей, являясь результатом практической и познавательной деятельности человечества в области образования на протяжении тысяч и тысяч лет, отражает уровень овладения способами воспитания и обучения на каждом конкретном историческом этапе общественного развития.

Педагогическая культура общества является процессом и результатом практической и теоретической педагогической деятельности людей на протяжении всей социальной истории. Она воплощает в себе успехи и неудачи в деле образования новых поколений, достижения и просчеты, ставшие результатом попыток понять и осмыслить то, чем образование является, как и почему оно развивается и каким оно должно быть на практике. Педагогическая культура общества исторически и социально изменчива. Она различна в разные эпохи у разных народов, в рамках разных цивилизаций и культур, сообществ и групп. Ее особенности определяются не только различиями в педагогическом опыте, его объеме и характере, но также этническими, религиозными и корпоративными традициями, уровнем и особенностями экономического развития, формами государственно-политического устройства, социально-классовой и профессиональной структурой, своеобразием уклада семейной жизни, достижениями научной и философской мысли, содержанием идеологических учений и т. п. Педагогическая культура воплощена в устной традиции фольклора, в обрядах и ритуалах, в зданиях учреждений образования и технических средствах обучения, в учебниках и монографиях, в книгах и статьях, в произведениях искусства и др. Педагогическая культура воплощена в самих людях, которые ее создают, ею овладевают, ее реализуют и преобразуют в своей деятельности и общении. Важнейшими элементами педагогической культуры человека являются педагогическое мировоззрение и педагогическое мышление.

Педагогическое мировоззрение – это комплекс обобщенных взглядов человека на образование, на его ценности и идеалы, место и роль в жизни индивида и общества, на пути и способы его осуществления. Педагогическое мировоззрение определяет личностную педагогическую позицию человека, его отношение к различным педагогическим ситуациям и событиям, фактам и теориям, методикам и технологиям. Оно лежит в основе истолкования человеком смысла педагогической деятельности, оценки ее целей, средств их достижения и получаемых результатов.

Педагогическое мышление обеспечивает способность видеть, формулировать и интерпретировать проблемы, возникающие в процессе организации воспитания и обучения, понимать их, определять и практически реализовывать условия, пути, способы и средства их разрешения.

В педагогической литературе отечественные авторы по-разному определяют феномен педагогической культуры: 1) для Е. В. Бондаревской «педагогическая культура – это часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности»¹; 2) по мнению Е. Ю. Захарченко, «педагогическая культура является частью общечеловеческой, она интегрирует историко-культурный педагогический опыт и регулирует сферу педагогического взаимодействия. Совокупным субъектом педагогической культуры выступает все общество, определяющее цели и содержание процессов социализации, воспитания и образования, а его “агентами” в педагогическом взаимодействии – учителя и родители, реализующие этот заказ в конкретно историческом и личном педагогическом опыте»²; 3) для И. Е. Видт «педагогическая культура – это исторически развивающаяся программа социального наследования, включающая в себя социально-педагогический идеал; адекватные ему формы, методы его достижения; субъекты педагогической культуры, структурированные в определенное педагогическое пространство»³; 4) в работах И. А. Колесниковой педагогическая культура предстает «как социально-исторически обусловленный контекст и результат целостного проявления во вне внутренней специфики субъекта (носителя), порождающего педагогическое качество реальности. В этом плане можно говорить о разных масштабах понятия: педагогическая культура эпохи, этноса, общества, учреждения, индивида»⁴.

Педагогическая культура является частью общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности. Главной ценностью педагогической культуры является ребенок – его развитие, образование, воспитание, социальная защита и под-

¹ Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.; Ростов н/Д: Учитель, 1999. С. 101.

² Захарченко Е. Ю. Педагогическая культура и культурно-образовательная ситуация // Педагогика. 1999. № 3. С. 69.

³ Видт И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Там же. 2002. № 3. С. 6.

⁴ Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии: монография СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 1999. С. 44.

держка его достоинства и прав человека. Однако в культуре, в том числе и педагогической, не всегда действуют силы, обеспечивающие ее направленность на удовлетворение потребностей человека. В истории не раз возникали ситуации, в которых актуализировались силы, враждебные культуре, отодвигавшие личность, ее интересы на периферию общественной жизни.

В. Л. Бенин, анализируя педагогическую культуру, пишет: «Культура – это освоенный и овеществленный опыт человеческой жизнедеятельности. Опыт же представляет собой закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации; программу, принятую в качестве образца при решении всевозможных возникающих задач. Образование как система представляет собой социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта. Следовательно, педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса, включающую единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому»¹.

Называя в качестве критериев выделения различных типов педагогической культуры «содержание ценностных ориентаций в сфере образования, нормы взаимоотношений наставника и обучаемого, а также степень свободы педагога при выполнении им своей социальной роли», В. Л. Бенин фокусирует внимание на демократическом, авторитарном и тоталитарном типах педагогической культуры: «Демократический тип педагогической культуры основан на сотрудничестве учителя и ученика при их обоюдном наделении взаимными правами и обязанностями в учебном процессе. В качестве главных ценностей этого типа педагогической культуры выступает развитие личностных качеств ученика и прежде всего – его порядочности и человечности, любознательности, работоспособности, независимости. Для достижения этих целей учителю предоставляется полная свобода творческого выбора потребных ему форм и методов педагогического воздействия. Авторитарный тип педагогической культуры характеризуется подавлением воспитанника и его полным подчинением воле воспитателя, который наделен максимумом прав при минимуме ответных обязанностей. Ценностями этого типа педагогической культуры выступает развитие у детей конформизма, послушания, дисциплинированности, почтения и некритичного отношения к авторитетам. Но при этом в выборе форм и методов педагогического воздействия учитель еще обладает определенной степенью личностной творческой свободы. <...>

¹ Бенин В. Л. Педагогическая культура толерантности: (монографический сборник статей). Уфа: Изд-во БГПУ, 2012. С. 56.

Тоталитарный тип педагогической культуры не только сохраняет и усиливает абсолютный контроль за деятельностью ученика, но дополняет его абсолютным контролем и строжайшей регламентацией деятельности педагога. Главной ценностью этого типа педагогической культуры является формирование послушной, конформной, исполнительской личности, отличающейся доверием к социальным мифам и активным политическим суеверием. Собственно знание при этом уходит на периферию системы ценностей, а в сфере социально-гуманитарной и вовсе изгоняется из воспитательно-образовательной системы»¹.

По мнению И. Е. Видт, может быть выделено три уровня педагогической культуры. Во-первых, это реликтовый уровень педагогической культуры, включающий в себя педагогические установки, нормы, способы и формы педагогического процесса, вызванные к жизни предшествующей эпохой, но по инерции продолжающие свое существование и в последующих эпохах, даже если объективных оснований для их функционирования уже нет. Во-вторых, это актуальный уровень, отражающий специфику сегодняшнего педагогического пространства. Это образец образовательной деятельности, выстроенной по требованиям социального заказа, где содержание, форма и структура воспитания и обучения отвечают принципу здесь и сейчас. Это уровень функционирования образования. В-третьих, это потенциальный уровень, который отражает педагогическую перспективу и содержит программы, обращенные в будущее. Этот уровень обеспечивает эволюцию культуры и культурологическую функцию образования, формируя личность завтрашнего дня, обеспечивает режим развития образовательной системы².

Г. И. Ризз называет следующие системообразующие элементы педагогической культуры учителя: культура целеполагания, которая проявляется и в определении стратегии педагогического развития общества, и при разработке программ более низкого уровня; культура педагогического знания, которая включает в себя способность оперировать научными теориями и гипотезами; мировоззренческая культура, уровень которой во многом предопределяет процесс и результат взаимоотношений наставника и ученика; культура мышления, формирующаяся как обыденными средствами в процессе жизни индивида, так и специальными, к числу которых относится изучение одной из философских наук – формальной логики; культура чувств, подразумевающая способность учителя любить, сопереживать, гордиться, мучиться угрызениями совести и т. д.; способность высказывать по поводу тех или иных явлений квалифицированные суждения нравственного, эстетического, политического, правового, религиозного или философского характера, подобная субъективность отражает лич-

¹ Бенин В. Л. Указ. соч. С. 58–60.

² Видт И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. 2002. № 3. С. 3–8.

ную позицию учителя; культура общения учителя с учениками, их родителями, с людьми иных профессий; организационная культура, позволяющая обеспечить на самых различных уровнях процессы обучения и воспитания. Взятая в целом, педагогическая культура, согласно Г. И. Риззу, может быть представлена как предметно-продуктивная и технико-технологическая. К первой относятся все достижения общества в сфере педагогического труда. Ко второй – методы, средства, способы, с помощью которых результаты получены. Носителями педагогической культуры являются родители и профессиональные педагоги, существующие в рамках определенного культурно-исторического типа общества¹.

Особенности профессионально-педагогической культуры педагога.

Профессионально-педагогическая культура педагога – это характеристика личности профессионального педагога, его поведения в условиях образовательной деятельности, в процессе воспитания и обучения. В некоторых случаях также говорят о *психолого-педагогической культуре* – специфической профессиональной категории, с помощью которой обозначается степень овладения педагогом педагогическим опытом.

В идеале педагог, учитель – образец для подражания. Он должен много работать над собой, ведь его главная задача – передать знания на высоком уровне, обеспечить формирование значимых умений, навыков, компетенций, ценностных установок, воспитать позитивное отношение к учебной деятельности, своему предмету, школе, сообществу, региону, Родине. Личные качества, которыми должен обладать учитель, – высокая нравственность, интеллигентность, эрудиция. Хороший педагог всегда доброжелателен, проявляет интерес к каждому ученику. Учитель, обладающий высокой профессиональной культурой, последователен, вдумчиво анализирует поведение и поступки, умеет поставить себя на место ученика и помочь ему, верит в каждого ученика. Хороший педагог обладает следующими нравственными качествами: честность, принципиальность, самоотдача, тактичность, любовь к детям и своей работе. Наличие данных черт характера определяет уровень культуры педагога, его умение влиять на учебный процесс. Профессионально-педагогическая культура учителя предусматривает наличие педагогической направленности личности, которая отражает предрасположенность человека к учебно-воспитательной деятельности, его умение достигать поставленных целей. Без наличия широкого кругозора, хотя бы основ психолого-педагогической эрудиции, толерантного отношения, спокойствия и целеустремленности, желания самосовершенствоваться в своей профессии, умения организовать совместную деятельность педагог не сможет достигнуть поставленных целей. Недостаточно знать свой предмет в совершенстве, необходимо уметь ин-

¹ Ризз Г. И. Размышление о педагогической деятельности, культуре, мастерстве // Педагогика. 1995. № 4. С. 114–116.

тересно и доходчиво излагать свои знания. Формирование педагогической культуры должно начинаться еще на первом курсе университета. А совершенствовать свои умения учитель обязан на протяжении всего времени работы. Педагогическая культура педагога способствует выполнению следующих функций: передача знаний, навыков и умений; формирование мировоззрения учащихся; развитие интеллектуальных способностей воспитанников; обеспечение сознательного усвоения ими нравственных принципов и навыков поведения в обществе; формирование эстетического вкуса школьников; укрепление их физического и эмоционального здоровья¹.

Профессионально-педагогическая культура учителя – существенная составная часть общей культуры педагога, характеризующая степень глубины и основательности овладения им знаниями педагогической теории в ее постоянном развитии, умение применять эти знания самостоятельно, методически обоснованно и с высокой эффективностью в педагогическом процессе с учетом индивидуально-типических особенностей обучающихся, их интересов и в неразрывной связи с развитием науки и практики. Культура педагога выполняет ряд функций: а) передача знаний, умений и навыков обучающимся, способствующих формированию их мировоззрения; б) развитие интеллектуальных возможностей и способностей, эмоционально-волевой и действенно-практической сфер психики; в) обеспечение сознательного усвоения обучающимися нравственных принципов и навыков поведения в обществе; г) формирование эстетического отношения к действительности; д) укрепление здоровья детей, развитие их физических сил и способностей. Педагог должен владеть следующими типами профессиональных знаний: методологическими, теоретическими, методическими и технологическими. Профессиональные умения включают: информационные, организаторские, коммуникативные, прикладные, владение педагогическими техниками, умения ставить цель, осуществлять анализ и самоанализ, воспитательную работу.

Одной из основных целей образования является компетентность человека. *Компетентность* – способность человека адекватно и глубоко понимать реальность, правильно оценивать ситуацию, в которой ему придется действовать, и правильно применять свои знания. Фактически компетентность – это способность человека решать проблемы. Компетентность определяется не только знаниями, имеющими непосредственное практическое значение, но и мировоззренческой позицией человека, его общими представлениями о природе, обществе и людях. В сфере образования различаются профессиональная и общекультурная компетентность.

Профессиональная компетентность – способность человека решать проблемы в своей профессиональной области. Профессиональная дея-

¹ Педагогическая культура – что это такое? Компоненты педагогической культуры. URL: <http://fb.ru/article/283612/pedagogicheskaya-kultura---eto-chto-takoe-komponentyi-pedagogicheskoy-kulturyi> (дата обращения: 11.08.2020).

тельность человека в современном мире осуществляется на основе науки, техники и технологии.

Компетентность в любой профессиональной области имеет неотъемлемую социально-культурную, гуманитарную компоненту. *Общекультурная компетентность* – это компетентность человека за пределами его профессиональной сферы. Эту цель преследуют общее образование, непрофессиональное гуманитарное образование, многие компоненты непрерывного образования, образования для взрослых и т. п.¹

В *содержании профессионально-педагогической культуры* можно выделить совокупность стержневых компонентов, таких как культура педагогического мышления, духовно-нравственная культура, культура педагогического общения, культура поведения и внешнего вида. *Культура педагогического мышления* предполагает высокое развитие способности к научной обработке педагогических явлений и фактов, относящихся как к личности школьника (его сознанию, поведению), так и к воспитательному процессу, к личности самого учителя. Рефлексия учителя как компонент культуры мышления побуждает его к постоянному самосовершенствованию в личностном и профессиональном отношении. Интуиция как элемент культуры педагогического мышления способствует мгновенным верным решениям в сложных педагогических ситуациях. Интуиция учителя – это чутье, догадка, озарение, основанные на богатом предшествующем опыте и психолого-педагогических знаниях. Культура педагогического мышления обогащается и развивается на основе информационной культуры. Получение новой информации, ее отбор, обработка и затем своевременное использование – залог успешного творческого мышления и творческой деятельности педагога. Культура умственного труда как элемент культуры педагогического мышления позволяет учителю эффективно и долгие десятилетия осуществлять познавательную деятельность, реализовывать свои творческие планы. Одна из важнейших черт педагогического мышления – творчество. Творческое мышление характеризуется рядом признаков: гибкость мышления, зоркость в видении проблем, парадоксов, способность к свертыванию мыслительных операций, способность к переносу, цельность восприятия, легкость генерирования идей. *Духовно-нравственная культура педагога* определяет гуманистическую направленность его личности. Это критерий профессионального мастерства учителя, так как только нравственная личность может воспитать нравственного ребенка. Гармония нравственных знаний, нравственных чувств и нравственного поведения личности учителя становится притягательной для детей, стимулирует формирование нравственного идеала у воспитанников. Духовно-нравственная культура – это нить, связываю-

¹ Педагогическая культура педагога. URL: <https://studfiles.net/preview/5568983/page:12/> (дата обращения: 12.07.2020).

шая духовность учителя с духовным миром ребенка. От нравственной позиции педагога во многом зависит наше будущее. *Культура педагогического общения* – это взаимодействие педагогов и воспитанников, в процессе которого создается благоприятная атмосфера, способствующая развитию личности ребенка. Знание нравственных норм и правил общения, культура речи, виртуозное, мастерское владение приемами и методами взаимодействия и воздействия на личность ребенка в сочетании с педагогическим тактом – элементы культуры педагогического общения. *Культура поведения и внешнего вида учителя* – это не только средство пробуждения симпатии учащихся к учителю, средство налаживания контактов, но и действенный способ воспитания и воздействия на нравственные и эстетические чувства ребенка. Повышенные требования к внешнему виду учителя (одежда, выражение лица, мимика, жесты, пантомимика) обусловлены социально-психологическими и профессионально-эстетическими особенностями его труда. Эмоциональное впечатление, которое производит учитель, память чувств, которую он оставляет ученику, – все это факторы, способствующие созданию благоприятной атмосферы взаимопонимания между учителем и воспитанником¹.

Качество результата подготовки педагога в конечном счете всегда определяется уровнем сформированности его профессионально-педагогической культуры и может быть рассмотрено сквозь призму понятий «педагогическая компетентность» и «профессиональная компетентность». *Педагогическую компетентность* определяют как систему знаний, интеллектуальных и предметно-практических умений, навыков и привычек, обеспечивающих понимание и выполнение профессиональной педагогической деятельности. Компетентность представляет собой единство субстанционального и процессуального, когнитивного и операционального аспектов. Характеристиками педагогической компетентности являются: полнота, глубина, системность, осознанность, прочность, оперативность и др. Педагогическая компетентность, утверждают О. Б. Даутова и С. В. Христова, включает в себя методологическую, информационную, коммуникативную, социальную и культурологическую компетенции². Развитие педагогической компетентности учителя они связывают с развитием его рефлексивно-исследовательской позиции, которая предполагает: 1. Исследовательскую часть: а) Что я сделал (результат)? б) Как я это сделал (средства, способы, «технология»)? в) Зачем я это сделал, ради чего? 2. Критическую часть: а) То ли я сделал, что хотел? б) Так ли я сделал, как

¹ Педагогическая культура, ее основные компоненты <http://fb.ru/article/283612/pedagogicheskaya-kultura---eto-cto-takoe-komponentyi-pedagogicheskoy-kulturyi> (дата обращения: 11.08.2020).

² Даутова О. Б., Христова С. В. Педагогическая компетентность учителя как результат самообразования. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/dautova-ob/pedagogicheskaya-kompetentnost-uchitelya-kak-rezultat-samoobrazovaniya> (дата обращения: 14.09.2020).

хотел? в) Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал? 3. Нормативную часть: а) Что я буду делать впредь в подобных ситуациях? б) Как я буду делать впредь? в) Ради чего я буду делать то, что буду делать?

Под *профессиональной компетентностью учителя* понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Компетентность всегда проявляется в деятельности – предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной, ценностно-ориентационной. Нельзя выявить непроявленную компетентность. Профессиональная компетентность учителя проявляется при решении профессиональных задач. При этом важно всегда рассматривать контекст, в котором проявляется компетентность. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, т. е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата или способа поведения.

И. Г. Аржитова определяет профессионализм учителя как интегративное свойство его личности, отражающее уникальную для каждого педагога взаимосвязь входящих в состав рассматриваемого свойства компонентов профессиональной нравственности, инициативности, компетентности и педагогического мастерства¹. По мнению Н. С. Коваленко, профессионально-педагогическая компетентность является интегральным качеством, основным для выпускника любого педагогического вуза и включает в себя: ценностное самоопределение в отношении педагогической деятельности; компетентность в области преподаваемого предмета; методическую и психологическую готовность к работе в различных педагогических системах².

С. Левчук рассматривает педагогические способности как индивидуальные устойчивые характеристики личности, состоящие из специфической чувствительности к объекту, процессу и результатам, позволяющим находить продуктивные способы решения задач в конкретных условиях. Он выделяет пять уровней профессионализма преподавателя: *репродуктивный* – умеет пересказать другим то, что знает сам; *адаптивный* – умеет приспособить свое сообщение к аудитории слушателей; *локально-моделирующий* – владеет стратегиями формирования системы знаний,

¹ Аржитова И. Г. Профессиональная подготовка учителя как детерминант управления процессом образования в регионе (содержательный аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. С. 6.

² Коваленко Н. С. Создание условий для формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. URL: <http://pedsovet.org/forum/index.php?snowtopic=330> (дата обращения: 21.08.2020).

навыков, умений, отношений по отдельным разделам курса программы; *системно-моделирующий* – владеет стратегиями формирования системы знаний, навыков, умений по курсу в целом; *системно-моделирующее* творчество – владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования творческой личности, способной к саморазвитию в новых условиях¹.

Требования к профессионально-педагогической культуре педагога.

Современные школы предъявляют высокие требования к профессионально-педагогической культуре работающих в них учителей. От учителя требуется очень высокий уровень педагогического мастерства, основанного на глубоком понимании особенностей каждого ребенка, на искусном владении различными психологическими диагностиками и образовательными технологиями, на умении находить и использовать эффективные методики воспитания и обучения, творчески преодолевать возникающие педагогические проблемы, конструктивно коммуницировать с обучающимися, выстраивать целостную систему урочной и внеурочной, школьной и внешкольной работы, обеспечивающей эффективную преднамеренную позитивную социализацию детей и подростков, продуктивно противостоящую деструктивным социализирующим влияниям, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни.

Повышенные требования к профессионально-педагогической культуре учителей современных школ обусловлены необходимостью формировать такую образовательную среду школы, которая будет открыта окружающей учебно-воспитательное учреждение социокультурной среде жизни детей со всеми ее плюсами и минусами, со всеми потоками позитивной и негативной социализации. Образовательная среда школы в равной мере предполагает и использование учителями позитивного социокультурного потенциала местного сообщества, и нейтрализацию, преодоление, а в идеале и участие вместе с обучающимися в преобразовании негативного социокультурного потенциала окружающего школу мира. При этом только обладающие очень высоким уровнем педагогической культуры учителя могут сколько-нибудь успешно решать эти две, казалось бы, совершенно разные проблемы таким образом, чтобы все социализирующие детей влияния, все касающиеся их социальные практики стали единым, целостным ресурсом повышения и качества образования школьников, и эффективности их конструктивной социализации.

Среди множества требований, предъявляемых к профессионально-педагогической культуре учителей современных школ, особо следует выделить необходимость формирования у них развитой способности к ориентации в многообразии педагогической культуры прошлого и настоящего.

¹ Левчук С. Профессиональная компетентность педагогических работников. URL: https://pedsovet.org/forum/topic330.html?ForumPost_page (дата обращения: 21.08.2020).

Они должны не просто знать множество педагогических подходов, теорий и систем, образовательных технологий, методик воспитания и обучения, не просто уметь реализовывать их в своей практической деятельности, но также должны: 1) знать возможности, границы и условия их успешной реализации; 2) понимать те антропологические и социокультурные основания, на которых они базируются, те ценности, которые они выражают; 3) уметь соотносить их реалистичность и реализуемость со своими собственными возможностями, с возможностями и потребностями своих учеников, с нормативными требованиями, с запросами семей, местных сообществ, регионов, государства, общества, а также со всем комплексом доступных им ресурсов; 4) уметь их идентифицировать с различными педагогическими традициями; 5) уметь их творчески адаптировать и конструктивно синтезировать с учетом всех факторов, влияющих на осуществление педагогической деятельности, для повышения качества образования детей и подростков, эффективности их позитивной социализации; 6) уметь извлекать из педагогического наследия прошлого уроки, значимые для обеспечения успешности той учебно-воспитательной работе, которую они осуществляют сегодня; 7) уметь использовать накопленный человечеством педагогический опыт в новых исторических условиях для решения актуальных проблем образования подрастающих поколений.

Учителям, которые работают в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, во многих случаях приходится обучать и воспитывать значительное количество детей, которые могут быть отнесены к группе риска. Уровень психолого-педагогической культуры таких учителей должен обеспечивать у них высокий уровень развития таких способностей, как: 1. *Педагогическое воображение* – специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника. Эта способность связана с педагогическим оптимизмом, верой в человека. 2. *Перцептивные способности* – способности проникать во внутренний мир воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Педагог по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика. Если учащийся расстроен, то учитель не будет его спрашивать, а переключит эмоции на положительные переживания, а после уроков поговорит один на один, обязательно предложит помощь. 3. *Авторитарные способности* – способности оказывать эмоционально-волевое влияние на учащегося. Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности, от его волевых качеств (решительность, выдержка, настойчивость, требовательность и т. д.), а также чувства ответст-

венности за обучение и воспитание своих учеников, убежденности учителя в том, что он прав, умения передать эту убежденность своим воспитанникам. Дети и подростки, сталкивающиеся в жизни со множеством рискованных ситуаций, очень уважают учителей находчивых, волевых, сильных и добрых одновременно, умеющих требовать, добиваться своего без грубого принуждения и угроз, а также без ненужного педантизма. 4. *Организаторские способности* – это способности правильно организовывать свою собственную работу и работу учащихся. Организация собственной работы предполагает умение правильно ее планировать и контролировать. У педагогов, работающих с детьми и подростками, ставшими жертвами рисков, возникает своеобразное чувство времени – умение правильно распределить работу во времени, укладываться в намеченные сроки. В течение педагогического события, урока, беседы, воспитательного упражнения и т. п., конечно, бывают непредвиденные повороты. Но грамотный, хорошо подготовленный учитель умеет в случае необходимости корректировать планы своего педагогического воздействия. Всегда следует иметь дополнительный резервный сценарий, который можно использовать, если педагогическая ситуация этого потребует. Самое главное – не нужно в стремлении сделать все запланированное забывать о личности дезадаптированного ребенка. 5. *Способности к распределению внимания* – важные способности для педагога, работающего с детьми, нуждающимися в помощи и поддержке. У учителя одинаково хорошо должны быть развиты все свойства внимания: объем, сила, переключаемость, – а также умение регулировать внимание, маневрировать им. Необходимо наличие гармоничного состояния у учителя: активной деловой сосредоточенности, устойчивости внимания с его развитой распределяемостью, выражающейся в быстром и деловом реагировании на все происходящее во взаимодействии с воспитанниками. 6. *Академические способности* – способности к науке, на которой базируется учебный предмет. Учитель должен знать учебный предмет, психологию, этику, педагогику не только в объеме вузовского курса, а значительно шире и глубже, постоянно следить за открытиями в этих науках, свободно владеть материалом и образовательными технологиями, вести исследовательскую работу.

Что такое история педагогики и что она может дать педагогупрактику? *История педагогики* – это отрасль научного знания, изучающая историческое развитие педагогической мысли и науки, педагогической практики и педагогических институций, рассматриваемых в контексте процессов социализации, в пространстве эволюции экономической, социальной, политической, духовной сфер жизни общества, в логике динамики культурно-исторического процесса. История педагогики – это история интеллектуальных и практических усилий, которые предпринимали люди, созидавая педагогическую культуру и самих себя как субъектов педагогической деятельности и педагогического общения. Обращение

к истории педагогики позволяет субъекту образования¹ вжиться в педагогическую культуру, являющуюся результатом и воплощением исторического развития педагогики.

Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Оно дает координаты и инструменты для ориентации в педагогических проблемах, помогает понять их истоки и осмыслить имеющийся опыт их постановки и решения, определить пути и способы их преодоления. История педагогики – уникальная лаборатория, в которой на протяжении многих веков накапливался и апробировался опыт постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений. Только обращение к истории педагогики позволяет нам понять ее современное состояние и перспективы развития, а также осознать то, что в педагогике является истиной.

Вживаясь в педагогическую культуру, познавая, расшифровывая и осмысливая запечатленную в ней информацию о педагогическом прошлом, субъект педагогической деятельности получает возможность использовать эту информацию для решения самых разных задач: 1) для конструирования собственной педагогической идентичности и идентичности тех педагогических феноменов, с которыми он сталкивается; 2) для выявления и осмысления собственного и чужого педагогического опыта, в частности опыта успехов и неудач в деле воспитания и обучения, а также для извлечения уроков из этого опыта; 3) для формирования, принятия и легитимизации педагогических норм и идеалов; 4) для освоения способов постановки и решения педагогических проблем; 5) для извлечения уроков из

¹ *Образование* в самом общем смысле можно рассматривать как преднамеренный (целенаправленный) способ: 1) передачи накопленной в обществе культуры (социального опыта) новым поколениям людей, формирование и развитие у них способности к использованию достижений культуры, ее воспроизводству и преобразованию; 2) обеспечения воспроизводства, функционирования и развития общества, его различных сфер (экономической, социальной, политической, духовной), подсистем, социальных структур посредством воспроизводства субъектов общественной жизни; 3) приведения человека к принятой в обществе норме, формирования его по заданному образцу, создания желаемого образа человека; 4) обеспечения общественного порядка как инструмента социального (государственного, религиозного, этнического, идеологического, партийного и т. п.) контроля за человеком; 5) создания условий, необходимых для выявления, реализации и развития потенциала человека. Таким образом, образование, с одной стороны, предстает как сложный и многогранный *социокультурный феномен*, обеспечивающий сохранение, воспроизводство, функционирование, развитие общества в целом, его отдельных сфер, подсистем и структур посредством формирования субъектов общественной жизни. А с другой стороны – как *антропологический феномен*, формирующий и развивающий человека, способствующий его становлению и реализации, осуществлению в пространстве социального и культурного бытия. Также образование можно рассматривать как сферу общественной жизни, *особый социальный институт*, который находится в поле зрения различных наук, в том числе педагогики, фокусирующей свое внимание на идеалах, целях, содержании, методах, формах, приемах, средствах, результатах, субъектах воспитания и обучения как двух подсистем целостного процесса образования.

успехов и неудач в деле решения педагогических задач; б) определения достоверности педагогического знания и т. д., и т. п.

Развитие педагогики предполагает ее постоянный диалог с собственным прошлым – не только переосмысление истории педагогики в свете современного опыта, но и нахождение в ней идей, помогающих осмысливать и решать те вопросы, которые волнуют педагогику сегодня. История педагогики, представленная как история постановки и решения педагогических проблем, как история успехов и неудач в деле образования новых поколений, как накопление опыта учебной и воспитательной деятельности, оказывается не просто историческим введением в теорию и практику современного образования. Она оказывается необходимым условием их адекватного восприятия, продуктивного понимания, эффективного функционирования и успешного развития. Исторический контекст раскрывает суть педагогических проблем, проясняет истоки их возникновения и логику движения к их решению, делает возможным их осознание и объяснение. Исторический взгляд позволяет выявить стереотипы в постановке и решении педагогических проблем как на уровне педагогической практики, так и на уровне педагогического сознания, понять влияние этих стереотипов на теорию и практику современного образования. История педагогики дает возможность понимания истоков, детерминант, природы, характера и особенностей динамики педагогических традиций, механизмов их трансформации и взаимодействия, соотношения традиции и инновации в образовании, а также дает знание об истоках, содержании, направленности и взаимодействии тенденций педагогического развития, об их жизненной силе.

История педагогики – это взгляд из дня сегодняшнего, обращенный в день вчерашний. История педагогики изучает, реконструирует, описывает, объясняет, интерпретирует, понимает педагогическое прошлое, которое предстает как нечто иное по сравнению с веком нынешним, ему предшествующее и на него повлиявшее, связанное с ним многими явными и неявными нитями. Педагогическое прошлое может быть также представлено как педагогическое наследие, т. е. следы, «остатки» прошлого в современной жизни, как сложная совокупность культурных объектов (материальных артефактов, семиотических структур, идеальных образов, традиций и стереотипов поведения и т. п.).

Педагогическое наследие выражает отношение к педагогическому прошлому как к достоянию дня сегодняшнего. Оно знакомо и привычно, в него изначально привнесены современные цели и намерения, оно естественно образом органично вплетено в современную педагогическую идеальную и материальную реальность не как ее предьстория, а как ее сегодняшний элемент, как ее неотъемлемая составная часть. В значении наследия педагогическое прошлое одновременно оказывается достоянием и педагогики, ибо есть факт дня сегодняшнего, и истории педагогики, ибо

представляет уже происшедшее, состоявшееся, непонятное вне того исторического контекста, когда оно происходило.

Педагогическое прошлое во многих случаях оказывается средством легитимизации нашей теоретической и практической педагогической деятельности, нашей педагогической позиции. Оно как бы удостоверяет наши нынешние установки и действия посредством подтверждения их сходства с прежними, придавая тем самым им законную силу.

Педагогическое прошлое проявляет себя в уроках, которые нам преподносит и которые весьма поучительны для педагогов дня сегодняшнего. В одних случаях прошлое может служить определенной моделью, образцом того, как надо и как не надо действовать в образовании. В других случаях педагогическое прошлое оказывается своеобразным проводником и путеводителем, даже если и не указывает на конкретные прецеденты, то помогает уточнить и конкретизировать некоторые контуры настоящего.

Педагогическое прошлое задает координаты, необходимые для ориентации при постижении современных проблем теории и практики образования, позволяет вписать их в пространство педагогической культуры, выявить присущие им общие, особенные и единичные характеристики, соотнести с традициями и тенденциями развития педагогического знания, педагогической практики, педагогических институций, с различными педагогическими парадигмами, подходами, концепциями, теориями, системами, методиками, технологиями. Сама возможность интерпретации, идентификации, обобщения, систематизации, классификации и типологизации педагогических феноменов различного содержательного наполнения, различной степени общности может быть успешно реализована лишь в пространстве всей педагогической культуры, органично соединяющей в себе и прошлое, и настоящее, и «зародыши» будущего, и продуктивный прогностический взгляд.

История педагогики дает образцы «идеальных педагогических героев», отдающих свое сердце, свою душу, свою жизнь, все свои силы детям, воспитанию и обучению подрастающих поколений, борьбе за их счастье и одновременно успешно разрабатывающих и решающих различные важнейшие проблемы педагогической организации их жизни и образования, создания условий для полноценного развития детей. К числу таких «идеальных героев» традиционно относят Конфуция, Сократа и Платона, Витторино да Фельтре, Я. А. Коменского и И. Г. Песталоцци, М. Монтессори, А. Нилла и Я. Корчака, Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля и С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. Н. Сороку-Росинского и В. А. Сухомлинского, О. С. Газмана, А. Н. Тубельского и М. П. Щетинина.

Без обращения к педагогическому прошлому невозможно осмысленно проинтерпретировать многообразные педагогические ценности, идеалы и цели, способы их обоснования, пути и средства их практического достижения. История педагогики позволяет выявить постоянные и всеобщие

принципы бытия человека как воспитателя и воспитуемого, как субъекта и предмета образования. Обращение к педагогическому прошлому способствует открытию постоянных и всеобщих принципов природы педагогического познания, педагогической деятельности и педагогического общения, структуры и динамики педагогического процесса, возникновения, функционирования, развития и трансформации педагогических идей, практик и институций.

Историко-педагогическое знание в широком смысле – это субъективный образ прошлой педагогической реальности, выраженный в понятиях, концептах, представлениях, в узком смысле – это обладание обоснованной информацией о педагогическом прошлом. Историко-педагогическое знание предполагает аргументированную интерпретацию педагогического прошлого, его понимание, позволяющее использовать информацию о нем для решения различных задач, в том числе и связанных с постановкой и решением проблем теории и практики современного образования.

Говоря об историко-педагогическом знании, следует помнить о существовании двух трактовок истории: история как прошлое (историческая действительность прошедшего времени) и история как образ прошлого (результат мышления и изложения историка), как представляемая нами прошедшая реальность. Историко-педагогическое знание является: а) формой социальной и индивидуальной памяти о педагогическом прошлом; б) свернутой схемой осуществляющейся и осмысленной ранее педагогической деятельности и общения; в) результатом обозначения, структурирования и осмысления событий и процессов педагогического прошлого.

В своем предельном значении историко-педагогическое знание есть результат познания педагогического прошлого, существовавшей ранее педагогической действительности, ее адекватная реконструкция в мышлении человека, обладание пониманием, правильным и в субъективном, и в объективном отношении, которое позволяет строить суждения и выводы, представляющиеся достаточно надежными для того, чтобы рассматривать их как знание. Являясь более или менее адекватным результатом познавательных процессов, историко-педагогическое знание фиксирует информацию о педагогическом прошлом, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека объективные свойства и закономерности изучаемых объектов посредством их реконструкции (конструирования).

Историко-педагогическое знание в непрерывном потоке познания, в диалоге различных методологий, подходов, точек зрения всегда «открыто» и «не досказано», всегда многозначно в контексте бесконечного множества возможных интерпретаций. Историко-педагогическое знание есть текущий результат открытого для обсуждения и критики (в рамках некоторого сообщества) изучения проблем, событий, процессов, феноменов

педагогического прошлого (согласно правилам описания и нормам удовлетворительности, принятым данным сообществом) по некоторым формальным или неформальным процедурам.

История педагогики как изучающая история направлена на реконструкцию (конструирование), описание, объяснение, интерпретацию педагогического прошлого, она пытается его воспроизвести и сформулировать законы функционирования и развития его элементов, выявить закономерности движения историко-педагогического процесса. *История педагогики как поучающая история* направлена на получение знаний (как формы существования и систематизации результатов соответствующих познавательных усилий), влияющих на нашу позицию по отношению к педагогической реальности, на конструирование самой этой реальности, на систему педагогических ценностей, на педагогическое кредо, на то, как мы видим, ставим, понимаем и решаем проблемы теории и практики современного образования.

Таким образом, обращение к педагогическому прошлому необходимо:

- для познания этого самого прошлого (цель науки – познание мира, открытие истины, выявление законов функционирования и развития рассматриваемых объектов), и именно в познании педагогического прошлого как такового заключается самоценность истории педагогики;
- для извлечения уроков для сегодняшнего дня, содержащихся и в достижениях, и в неудачах прошлого;
- для прояснения истоков, сущности, характера, особенностей современной ситуации в теории и практике образования;
- для поиска решений современных проблем теории и практики образования;
- для определения перспектив развития теории и практики образования;
- для подтверждения или опровержения педагогических идей, подходов, теорий, практик;
- для личностного самоопределения в педагогическом пространстве, выработки, проверки, уточнения педагогического кредо, становления педагогического мировоззрения;
- для стимулирования инновационных педагогических идей (ретроинновации или ретровведения, эвристические озарения).

Обращение современного педагога, учителя к историко-педагогическому знанию имеет целью:

- информировать о наиболее значимых педагогических идеях, концепциях, технологиях, событиях жизни и деятельности выдающихся педагогов, фактах, характеризующих развитие образовательных учреждений и систем, событиях образовательной политики;
- способствовать формированию более или менее целостного представления о направленности и логике исторического развития теории

и практики образования, движущих силах и детерминантах историко-педагогического процесса, его взаимосвязи с экономической, социальной, политической, духовной эволюцией общества;

- обеспечивать развитие понимания механизмов становления и трансформации важнейших педагогических традиций, причин и последствий возникновения исторических тенденций эволюции теории и практики образования;

- способствовать осознанию закономерного характера становления современных форм теории и практики образования, формировать понимание их истоков, причин их возникновения;

- раскрывать особенности генезиса отечественной педагогической традиции, ее характерные черты и национальными особенностями;

- приобщать к гуманистической педагогической традиции;

- демонстрировать, какие этапы развития были пройдены различными педагогическими феноменами, как осуществлялось их изучение, подводя таким образом учителей к пониманию не только современного состояния этих феноменов, но и современных представлений о них.

Обращение к педагогическому прошлому должно быть направлено:

- на формирование способности к ориентации в многообразии педагогической культуры (соотносимость с временем, местом, цивилизацией, эпохой, традицией, тенденцией, страной, персоналией, образовательным учреждением, парадигмой, теорией, концепцией, системой, моделью, типологическим рядом, систематикой и т. д.);

- на развитие способности видеть, различать педагогические ситуации, педагогические проблемы, определять их причины, понимать их природу, характер, видеть в них общее и особенное, определять вариативные пути решения (при этом соединять ценностные основания, концептуальные подходы, теоретическое видение, практические рекомендации в контексте конкретного своеобразия), прогнозировать их возможные последствия (вычлняя желаемые и не желаемые, позитивные и негативные, конструктивные и деструктивные, непосредственные и побочные), оценивать их возможную эффективность, брать на себя ответственность за принятое решение, находить оптимальные пути, способы и средства его реализации;

- на формирование способности соотносить и идентифицировать как различные педагогические технологии, методики, концепции, системы, парадигмы, традиции, тенденции, ценности и т. п. в теории и практике образования прошлого и настоящего, так и свои интерпретации, способы действия, педагогическую позицию, мировоззрение;

- на развитие способности к преодолению педагогической мифологии, навязывающей искаженные стереотипы восприятия педагогических событий прошлого, препятствующей правильному пониманию и адекватной оценке различных педагогических традиций, педагогических учений

и систем, образовательных технологий, моделей обучения и воспитания, их действительной роли и месте в педагогической культуре прошлого и настоящего.

История педагогики предоставляет учителю уникальную возможность соотнести собственный педагогический опыт, окружающие его образовательные реалии с историческим опытом человечества в его наиболее ярких, значимых, репрезентативных проявлениях и образцах, обратиться к педагогической культуре как источнику, обогащающему его педагогическое сознание и его педагогическую практику.

**XVII МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

На рубеже второго и третьего десятилетий XXI в. педагогическая наука столкнулась с проблемой создания таких инновационных форм и методов образования, которые смогут обеспечить эффективное и качественное обучение и воспитания новых поколений¹ в условиях пандемии ковида, начавшейся в 2019 г. При поиске, теоретической разработке и внедрении педагогических инноваций в практику образования традиционно встает вопрос об их связи с уже накопленным человечеством многотысячелетним педагогическим опытом². В Академии социального управления вот уже более 15 лет успешно осуществляется разработка подхода, призванного способствовать актуализации историко-педагогического знания при решении проблем теории и практики современного образования, при создании инновационных моделей воспитания и обучения, при их реализации в работе образовательных организаций³. Этот подход, в частности,

¹ См.: Концепции и подходы к образованию, обеспечивающие эффективные способы воспитания и обучение личности в условиях развивающегося общества: монография / Г. Б. Корнетов, Е. Н. Астафьева, Н. Б. Баранникова [и др.]; под ред. Г. Б. Корнетова; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ, 2020; *Корнетов Г. Б.* Педагогика и образование: вчера, сегодня, завтра: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2019. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 127); *Он же.* Что такое эффективность образования? // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 4. С. 10–29.

² См.: *Астафьева Е. Н.* Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 3. С. 49–51; *Она же.* Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // *Academia.* Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62; *Она же.* Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 178–191; *Она же.* Эвристичность обращения к историко-педагогическому осмыслению инноваций в образовании // Там же. 2019. № 3. С. 38–52; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: материалы Двенадцатой Международной научной конференции. Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. М.: АСОУ, 2016. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 100); *Корнетов Г. Б.* Прогностическая функция истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 90–106; Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–118.

³ См.: *Астафьева Е. Н.* Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. С. 52–66; *Она же.* Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций //

был реализован в 2021 г. главным научным сотрудником центра педагогической рискологии АСОУ Г. Б. Корнетовым в серии публикаций, в которых он обратился к анализу идей Сократа и Платона о выдающейся роли устного слова наставника и живого общения учителя и ученика в процессе овладения последним новым званием и обретением им мудрости¹. Эти идеи великих античных философов и педагогов Г. Б. Корнетов рассмотрел в контексте резко нарастающей в связи с пандемией коронавируса тенденции цифровизации образования и все более широкого использования различных форм дистанционного (дистантного) обучения на всех уровнях общего, среднего профессионального, высшего и дополнительно профессионального образования.

Со второй половины первого десятилетия XXI в. АСОУ является признанным центром историко-педагогических исследований, пользующимся авторитетом как у отечественных, так и у зарубежных историков педагогики². В ака-

Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4. С. 18–27; *Корнетов Г. Б.* Актуализация возможностей синтеза рассмотрения инновационных и исторических аспектов педагогической действительности на страницах журнала «Инновационные проекты и программы в образовании» // Там же. 2021. № 1. С. 6–9; *Он же.* Инновации в истории образования в контексте темпорального режима культуры // Там же. 2019. № 3. С. 36–48; *Он же.* Инновации в обществе, в образовании, их историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1. С. 15–40; *Он же.* Историко-педагогический контекст современной педагогической реальности // Инновационные проекты и программы образования. 2021. № 3. С. 6–9; *Он же.* Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2 (50). С. 26–46.

¹ См.: *Корнетов Г. Б.* Живое общение и устное слово в образовании человека // Школьные технологии. 2021. № 5. С. 3–9; *Он же.* Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 1. Содержание мифа Платона об изобретении письменности и его актуализация в эпоху инновационно-коммуникативных технологий // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 1. С. 16–27; *Он же.* Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 2. Трактовка мифа Платона в работах Ж. Деррида и М. Фуко // Там же. 2021. № 2. С. 33–45; *Он же.* Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 3. Трактовка мифа Платона в российских исследованиях 2000–2010-х годов // Там же. 2021. № 3. С. 19–30; *Он же.* О значении живого общения наставника и ученика, устного слова педагога в современном образовании // Там же. 2021. № 5. С. 6–12; *Он же.* Сократ / Платон о письменном и устном слове в обучении и восхождении к истине: интерпретации диалога Платона «Федр» (1960–2010-е гг.) // Историко-педагогический ежегодник. 2021 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ, 2021. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 138). С. 40–91; *Он же.* Устное слово и письменная речь в деятельности наставника: педагогическая интерпретация диалога Платона «Федр» в эпоху ИКТ и цифровизации образования: монография / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Российско-итальянский совет по международным исследованиям истории детства, образования и педагогики М.: АСОУ, 2021. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 136).

² См.: *Астафьева Е. Н.* Академия социального управления – центр историко-педагогических исследований // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2014. № 2. С. 45–49; *Лубский А. А.* Уроки историко-педагогических исследований в Академии социального

демии с 2005 г. проводятся ежегодные международные научные конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», с 2013 г. проводятся национальные форумы российских историков педагогики¹. В формате этих мероприятий и в рамках выполнения плановых тем НИР в АСОУ с 2005 г. издается серия книг «Историко-педагогическое знание». В 2020 г. на базе АСОУ был создан Российско-итальянский совет по международным исследованиям истории детства, образования и педагогики². Совет продуктивно работает в течение двух лет.

При активном участии Совета 11 ноября 2021 г. в Академии социального управления состоялась XVII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования». В формате конференции подготовлены и изданы две части сборника материалов, представленных ее участниками³. Общий объем сборника составляет более 41 печатного листа. В первую часть сборника включено

управления для теории и практики современного образования: обзор публикаций второй половины 2010-х годов // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 2. С. 12–20; *Caroli D., Kornetov G., Ivanova S., Utkin A.* New Russian Academic Journals and Yearbooks about the History of Pedagogy and Education in Russia (2003–2019) // *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 8, n. 1, January-June / Enero-Junio 2021, p. 192–217.

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет // Историко-педагогический журнал. 2017. № 4. С. 161–180; *Она же.* Международные форумы и национальные конференции историков педагогики в Академии социального управления – центре историко-педагогических исследований // *Известия АСОУ. Научный ежегодник.* 2019/2020 (7) / М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр. М.: АСОУ, 2020. С. 34–45; *Корнетов Г. Б.* Девятая международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики» // Историко-педагогический журнал. 2013. № 4. С. 7–10; *Она же.* Ежегодная национальная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» // Там же. 2011. № 3. С. 5–12; *Она же.* Первый Национальный форум российских историков педагогики // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 3 (31). С. 251–273.

² *Кароли Д.* О создании Российско-итальянского совета по международным исследованиям истории детства, образования и педагогики на базе Академии социального управления // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 6. С. 34–36.

³ См.: Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования: материалы XVII Международной научной конференции. Москва, 11 ноября 2021 г. В 2 ч. Ч. 1. Российские исследования педагогического прошлого и настоящего / ред.-сост.: Г. Б. Корнетов, Д. Кароли; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Российско-итальянский совет по международным исследованиям истории детства, образования и педагогики. М.: АСОУ, 2021. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 140); Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования: материалы XVII Международной научной конференции. Москва, 11 ноября 2021 г. В 2 ч. Ч. 2. Исследование педагогического прошлого западноевропейскими авторами / ред.-сост.: Г. Б. Корнетов, Д. Кароли; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Российско-итальянский совет по международным исследованиям истории детства, образования и педагогики. М.: АСОУ, 2021. (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 141).

20 текстов, авторами которых являются 25 российских исследователей из Москвы, Московской области, Калининграда, Петрозаводска, Калуги, Рязани, Владимира, Иваново, Самары, Костромы, Таганрога, Хабаровска, а также из Меца (Франция). Во вторую часть сборника включены 28 текстов 28 авторов, в том числе – 25 авторов из Италии, одного автора из Франции, одного автора из Греции и одного автора из России. Очно в работе конференции участвовали шесть человек (Е. Н. Астафьева, Н. Б. Баранникова, Г. Б. Корнетов, М. А. Полякова, А. А. Сеничкина, Н. Р. Яковлева), дистанционно – 43 человека, в том числе четыре представителя Италии (Л. Брави, Д. Кароли, С. Салустри, Л. Сальварини) и 39 историков педагогики из России, в их числе – чл.-корр. РАО, д-р. пед. наук, профессор М. А. Лукацкий (Москва), д-ра пед. наук, профессора И. Колесникова, О. Г. Прикот и А. Н. Шевелев (Санкт-Петербург), Е. Е. Вяземский, М. А. Макаров, А. В. Овчинников, и В. К. Пичугина (Москва), Н. А. Асташова (Брянск), Е. Ю. Рогачева (Владимир), А. А. Романов (Рязань), Н. Б. Ромаева (Ставрополь), А. В. Уткин (Екатеринбург), А. М. Алагулов (Оренбург), Н. В. Семенова и Н. Л. Юдина (Хабаровск) и др.

Перевод выступления участников конференции с русского языка на итальянский и с итальянского на русский осуществляла канд. пед. наук, доцент Российского нового университета М. А. Полякова, которая в 2013–2016 гг. являлась докторантом кафедры педагогики АСОУ.

Обращаясь к участникам конференции, ректор АСОУ, канд. экон. наук, доцент А. А. Лубский поблагодарил их за интерес к научным мероприятиям, которые проводит академия. Он отметил, что совместная работа отечественных и зарубежных историков педагогики на базе АСОУ, осуществляющаяся вот уже более 15 лет, дает прекрасные научные результаты, которые, в частности, представлены в 142 опубликованных в серии «Историко-педагогическое знание» монографиях, сборниках научных трудов, учебных пособиях, антологиях и хрестоматиях.

В своем вступительном слове председатель оргкомитета конференции, д-р. пед. наук, профессор Г. Б. Корнетов обратил внимание участников пленума на то, что сегодня все более очевидной становится потребность педагогической науки в использовании познавательного, эвристического, прогностического потенциала историко-педагогического знания. Это ставит перед историками педагогики задачи, которые отнюдь не сводятся к реконструкции (конструированию), описанию, объяснению и интерпретации педагогического прошлого. Не менее актуальным и наиболее востребованным широкой педагогической общественностью оказывается привлечение историко-педагогического знания при разработке новых, инновационных по своей сути педагогических подходов, концепций, теорий, систем, образовательных моделей, институций, практик, технологий, методик. Г. Б. Корнетов в своем выступлении на конкретном примере различения и синтеза изучения феноменов педагогического прошлого с точ-

ки зрения генеалогического подхода (Ф. Ницше, М. Фуко, Р. Шартье), с одной стороны, и единства исторического и логического подходов (Г. Гегель, К. Маркс, Э. В. Ильенков), с другой стороны, показал, каким образом в исследовательской практике может осуществляться целостное историческое и рациональное осмысление событий историко-педагогического процесса, открывая дополнительные возможности для эффективной актуализации историко-педагогического знания.

М. А. Лукацкий, заведующий кафедрой педагогики и психологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова, в своем выступлении также обратился к вопросам методологии историко-педагогических исследований. Он подчеркнул необходимость различения двух подходов к интерпретации событий прошлого. Первый подход ориентирует историков педагогики на анализ историко-педагогического процесса сквозь призму действия объективных законов и закономерностей, второй подход исходит из необходимости сосредоточить внимание на внутреннем мире субъектов изучаемых событий прошлого. Каждый из этих подходов, подчеркнул М. А. Лукацкий, решает свои задачи и обладает большими познавательными возможностями, которые не исключают, а дополняют друг друга.

М. А. Шевелев, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, говоря о перспективах реализации принципов междисциплинарного подхода в историко-педагогических исследованиях, поделился наработанным им опытом изучения образования в российских городах XIX–XX вв. с привлечением познавательных ресурсов урбанистики, ставшей сегодня междисциплинарной отраслью знания.

Луана Сальварини, ординарный профессор Университета Пармы, проанализировала перспективы и возможности изучения истории западноевропейского образования XV–XVII вв. Она отметила, что при этом необходимо выйти за рамки собственно историко-педагогических источников и привлечь данные теологии, политики, медицины, искусства и т. п. Л. Сальварини предложила участникам конференции продумать возможность разработки и реализации совместного российско-итальянского проекта по изучению и актуализации педагогического наследия эпохи Возрождения, Реформации и начала Нового времени.

Дорена Кароли, профессор Университета Болоньи, рассмотрела значение распространения в России произведений Э. Де Амичиса (1846–1908) – итальянского писателя, обращавшегося в своем творчестве к проблемам школы, педагогики, ребенка. Д. Кроли показала, что такие сочинения Э. Де Амичиса, как «Сердце. Книга для мальчиков», «Учительница рабочих», «Сын полка», были переведены на русский язык, неоднократно переиздавались в первой половине XX в. и в Российской империи, и в СССР. Его идеи содействовали развитию представлений об идеальной

школе в России и введению обязательного школьного обучения. Они вдохновили В. В. Маяковского на написание сценария фильма «Барышня и хулиган», а В. П. Катаева – на написание повести «Сын полка». Судьба произведений Э. Де Амичиса в России – это конкретное свидетельство продуктивной связи российской педагогической культуры с педагогической культурой Италии. Д. Кароли подчеркнула, что Российско-итальянский совет по международным исследованиям истории детства, образования и педагогики призван продолжать и развить уже имеющиеся традиции в этой области, подчеркнув роль АСОУ в этом процессе.

Лука Брави, исследователь Университета Флоренции, посвятил свое выступление изложению концепции междисциплинарного подхода к изучению образования в прошлом и настоящем, разработанную известным итальянским интеллектуалом А. Руджу (1921–2011). В 1979 г. А. Руджу издал книгу «Социальная история образования». В ней он критиковал господствовавшую в то время в Италии традицию изучения истории образования как элемента истории философии. Он также обосновал необходимость исследовать педагогическое прошлое в широком социальном, экономическом и культурном контекстах. Л. Брави акцентировал внимание участников конференции на продуктивности использования этого подхода в современных историко-педагогических исследованиях.

Симона Салустри, исследователь Университета Падуи, показала на материале летних детских лагерей эпохи фашистского правления Б. Муссолини, каким образом в Италии в 1930-е годы готовили лиц, воспитывающих подрастающее поколение в духе фашистской идеологии. При этом она рассмотрела эту проблему в контексте педагогического опыта других европейских тоталитарных режимов того времени.

Все выступившие на конференции итальянские историки педагогики выразили благодарность организаторам мероприятия за предоставленную им возможность познакомиться российских ученых со своими идеями и подчеркнули свою готовность продолжать сотрудничество с российскими исследователями.

Е. Ю. Рогачева, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВГУ), обратилась к проблеме использования педагогического наследия прошлого при подготовке будущих учителей и воспитателей в системе высшего педагогического образования. Она рассказала об опыте преподавателей ВГУ по включению историко-педагогического материала в самые различные педагогические дисциплины, что создает дополнительные условия для развития педагогического мышления и педагогического мировоззрения будущих учителей и воспитателей.

Эту тему продолжила М. А. Полякова, конкретизируя идеи Е. Ю. Рогачевой примерами использования материалов по истории педагогики эпохи Возрождения и Реформации в своей работе со студентами.

М. А. Полякова также рассказала о том, как этот историко-педагогический материал используется в образовательной практике итальянских университетов.

Участники конференции активно обсуждали все выступления, задавали вопросы, вступали в дискуссии. Подводя итоги конференции, Г. Б. Корнетов подчеркнул продуктивность состоявшегося живого диалога между итальянскими и российскими учеными. По его мнению, такой диалог способствует расширению исследовательского кругозора и обогащению исследовательских позиций историков педагогики, которые работают в различных научных парадигмах. В заключение Г. Б. Корнетов поблагодарил всех участников конференции за активную и интересную работу.

К 80-ЛЕТИЮ Б. М. БИМ-БАДА

28 декабря 2021 г. исполнилось 80 лет академику РАО Борису Михайловичу Бим-Бад. Б. М. Бим-Бад – известный ученый, историк и теоретик педагогики, философ образования, всегда испытывавший потребность в практической работе и просветительской деятельности. Со студенческой скамьи его отличало стремление ко всеобщей истории, погружению через нее в мир энциклопедического знания, к возможному диалогу с великими педагогическими подвижниками. Причем названное было лишь одним из интересных направлений, в которых он мечтал найти свое жизненное призвание, но именно эта сфера деятельности позволила ему стать знаковой фигурой в отечественной историко-педагогической науке.

Попытки властных структур и передовой общественности России во второй половине 1980-х годов вывести отечественное образование из системного кризиса привели к многообразию проявлений амбивалентного отношения к осуществляемым реформам. Однако противоречивое и даже драматическое время того периода открыло широкие возможности для творческих инициатив и раскрытия личностного потенциала многим представителям педагогической науки. Появилась также необходимость и возможность переосмысления философских, идеологических и методологических основ самой педагогики. В этих условиях на передовом рубеже оказался и сотрудник НИИ общей педагогики АПН СССР (НИИ ОП) Б. М. Бим-Бад.

В 1986 г. лабораторией истории школы и педагогики за рубежом НИИ ОП был опубликован сборник научных трудов «Теоретико-методологические вопросы истории педагогики»¹ (ответственные редакторы – Б. М. Бим-Бад и К. И. Салимова). Сегодня это достаточно редкое издание, поэтому остановимся на его главных содержательных моментах более подробно. В качестве основных выделялись проблемы общетеоретических подходов к определению предмета и содержания истории педагогики (К. И. Салимова); увеличение вклада истории педагогики в дело совершенствования психолого-педагогической подготовки будущих учителей, воспитателей, деятелей народного образования называлось неотложной задачей в свете требований реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Подчеркивалась острота вопроса о повышении роли истории педагогики в педагогическом образовании, необходимости обогащения содержания историко-педагогических исследований за счет боль-

¹ Теоретико-методологические вопросы истории педагогики: сб. науч. тр. / Редкол.: Б. М. Бим-Бад (отв. ред.), К. И. Салимова (отв. ред.), В. И. Додонов. М.: Изд-во АПН СССР, 1986.

шей связи с предметами психолого-педагогического цикла, сближения проблем истории педагогики с проблемами теоретической педагогики, повышения прогностической функции историко-педагогической науки. Обращалось внимание на зависимость определения предмета и содержания истории педагогики от трактовки предмета педагогики, понимания сущности воспитания, интерпретации понятий педагогической теории и практики, а в целом, от разработки методологических и общетеоретических основ педагогики¹. Указывалось, что стержневыми проблемами истории педагогики как одной из главных отраслей педагогической науки должны стать цели и идеал, содержание и методы, организация и реализация учебно-воспитательного процесса. Одновременно предмет истории педагогики «обязан отразить в себе конкретную специфику времени»².

Б. М. Бим-Бад выступил со статьей «Теоретико-эвристические функции истории педагогики: историографический обзор (до 1917 г.)». Исходя из целевой установки сборника, автор утверждал, что увеличить вклад истории педагогики в развитие педагогической методологии, прогностики, теории и практики воспитания, образования и обучения можно лишь на основе ретроспективного анализа ее функций, выполняемых задач и накопленного потенциала. Статья отличалась включением новых материалов не только о великих педагогических подвижниках, но и о малоизвестных советским ученым исследователях их творчества. Отметим и совершенно новое качество выводов, базирующихся на глубоком дескриптивном и теоретическом анализе рассматриваемых исторических периодов и феноменов. Тем самым Б. М. Бим-Бад, выводя свои заключения на уровень прорывного философского знания, обозначил высокую методологическую планку историко-педагогического исследования.

В XVII в. историко-педагогическое знание послужило фундаментом для создания педагогики как целостной, системной теории. Уже в «Материнской школе», по словам Б. М. Бим-Бада, Я. А. Коменский синтезировал «едва ли не все выработанные до него идеи о воспитании: народную мудрость Древнего Востока, демократические концепции классической языческой древности, революционную традицию крестьянско-плебейского средневекового сектанства, жизнеутверждающие идеалы Возрождения, педагогические новшества деятелей Реформации и ранние коммунистические утопии». И далее: «В “Великой дидактике” и в “Аналитической дидактике” теоретико- и историко-педагогическое знания образуют неразрывное целое, “амальгаму”. Коменский завершил традицию “подтверждающего” использования историко-педагогического материала и начал традицию собственно теоретического анализа педагогических идей и практики прошлого, их критической оценки и концептуального синтеза»³.

¹ Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. С. 6–8.

² Там же. С. 11.

³ Там же. С. 61.

В системе рассуждений Б. М. Бим-Бада выделим характеристику историзма домарковского периода, гегелевская версия которого оказала сильнейшее влияние на возрастание познавательного, теоретического, идеологического и практического потенциала истории педагогики (К. Розенкранц, Г. Таулов, К. Шмидт). Программа развития историко-педагогического знания К. Шмидта, рассматривавшего историю педагогики как одну из форм самопознания человечества, остается, согласно Б. М. Бим-Бадю, основой идеалистических течений и школ в буржуазной историографии, которая иногда отходила от нее, сужала и расширяла ее, но никогда не отказывалась полностью¹.

Из отечественных педагогов на первое место Б. М. Бим-Бад поставил Л. Н. Толстого, определившего задачи и функции, огромный научный и практический потенциал истории педагогики, являющейся, по его мнению, не просто основой теории педагогики, но и собственно педагогикой, так как изучает многообразие влияний на людей. Она призвана изучить историю этих влияний и «показать ее роль в развитии личности человека. Только тогда она научится действительно влиять на людей»². Автор подтверждает правоту программы Л. Н. Толстого примером ситуации конца XX в., когда «педагогика, и особенно история педагогики, интегрируют в себе, подвергая собственно педагогической интерпретации, данные всех наук, изучающих весь процесс развития человечества – этнографии, истории, философии, психологии, социологии и др. Процесс “универсализации” истории педагогики протекал медленно, противоречиво, но неудержимо приводил к тому, что реальный педагогический процесс, осуществляемый в школе, семье и других социальных институтах, изучался на фоне и в связи с влияниями общественной среды, труда, всех культурных факторов каждой данной эпохи»³.

В статье обращено внимание и на достижения французской школы истории педагогики (немарксистской) конца XIX – начала XX в. (Г. Компейре, Э. Дюркгейм). В тот период история педагогики окончательно стала необходимой составной частью теории педагогики и практики государственного управления народным образованием, педагогического образования, частью гражданской истории, истории культуры, философии и общественной мысли, одной из мировоззренческих предпосылок философии, истории и футурологии⁴.

Революционный переворот в истории педагогики произвели основоположники марксизма в общественных науках. От К. Маркса и Ф. Энгельса историко-педагогическая наука получила свой главный исследовательский инструмент – научный, материалистический историзм, требующий

¹ Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. С. 62–63.

² Там же. С. 64.

³ Там же. С. 63.

⁴ Там же. С. 71.

поиска закономерностей в смене изучаемых явлений и процессов, создания теории историко-педагогического процесса в целом и в отдельных периодах и регионах, рассмотрения всех исторических связей с другими явлениями и процессами в конкретных исторических условиях. Требуется также логическое описание изучаемой системы в форме ее теории и исторического – в форме ее истории, что противоположно плоско эволюционному пониманию развития. Такой подход предполагает поиск противоречий, противоположностей как движущих сил развития, имеющего не только поступательные периоды, но и этапы движения вспять, и времена стагнации, и резкие скачки, революции, и перерывы постепенности (многонаправленность процесса развития)¹.

Из зарубежных представителей марксизма, разрабатывавших вопросы истории педагогики, Б. М. Бим-Бад называет А. Лабриолу. Итальянский ученый и деятель международного рабочего движения считал, что история педагогики не должна сводиться, как и история вообще, к изучению воспитания господствующих классов, а призвана стать историей деятельности народных масс. Только такой коллективный герой представляет интерес для исторического анализа². Среди российских деятелей марксизма Б. М. Бим-Бад выделил Г. В. Плеханова, который конкретизировал задачи истории науки, способствовал укреплению методологического арсенала истории педагогики, обогащению ее научного содержания³.

Завершает статью Б. М. Бим-Бад выводами о задачах истории педагогики на качественно новом этапе ее развития в конце XX в. Прежде всего, она «обязана создать теорию всемирного историко-педагогического процесса, обнаружив закономерности развития (поступательного движения, регресса, стагнации, “революции”) педагогической деятельности и педагогического знания. Тем самым история педагогики даст сведения о путях, способах и условиях дальнейшего прогресса педагогики, которые кроме нее не может дать ни одна другая область педагогических наук»⁴. Однако для этого требуется интенсификация участия истории педагогики в решении «актуальных собственно методологических проблем, прежде всего сравнительного изучения эффективности всеобщих, общенаучных, особенных и частных методов исследования, путей и способов получения достоверного знания в педагогике, а также критериев действенности его практического применения»⁵.

Б. М. Бим-Бад был уверен и в том, что накопленный историей педагогики научный потенциал позволяет ей занять существенно большее, чем прежде, место в структуре профессионально-педагогической подготовки

¹ Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. С. 72–73.

² Там же. С. 73.

³ Там же. С. 75–76.

⁴ Там же. С. 81–82.

⁵ Там же. С. 81.

студенческой молодежи. Для этого необходимо преодолеть известную оторванность курса истории педагогики в составе среднего и высшего педагогического образования от других психолого-педагогических дисциплин¹. Неслучайно он в приложении к сборнику разместил свои материалы к лекции по истории педагогики «Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики в составе педагогического образования»².

Особое место в сборнике заняла статья Г. Б. Корнетова «Методологические и источниковедческие проблемы исследования древнейшей истории воспитания», посвященная тематике, многие аспекты которой вообще не разрабатывались ранее, казались неподъемными из-за отсутствия соответствующих исследовательских методик. Именно за разработку необходимого методологического инструментария для решения этой проблемы и взялся молодой ученый, ученик Б. М. Бим-Бада Григорий Борисович Корнетов. Впоследствии, поднявшись на уровень выдающегося ученого, Г. Б. Корнетов и его соратники практически материализовали мечту Б. М. Бим-Бада о курсе истории педагогики в педагогическом образовании, обеспечив его необходимым базовым теоретическим, методологическим и методическим сопровождением³.

Для исследователей рассмотренный сборник важен не только как издание, заложившее основу для изменения методологии истории педагогики в нашей стране, но и как результат коллективного творчества научной лаборатории, ставшей точкой притяжения для команды единомышленников. Уже через год в лабораторию истории зарубежной педагогики НИИ ОП АПН СССР пришел В. Г. Безрогов, который впоследствии проработал много лет вместе с Б. М. Бим-Бадом и Г. Б. Корнетовым и стал, как и они, выдающимся ученым мирового уровня⁴.

Стремление к просветительству было у Б. М. Бим-Бада главным мотивом (и потребностью) его жизни и деятельности. Первым масштабным опытом назовем выход в 1987 г. книги для родителей «Мудрость воспитания» (2-е изд. – 1989 г.)⁵, которую составили Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. Почти 100 авторов: выдающихся педагогов, великих ученых, писателей, общественных деятелей – знакомили с мыслями о воспитании ребенка, роли семьи, школы, окружающего мира в становлении и развитии его личности. Историко-педагогический материал столетий, сопровождаемый высказываниями философов Древнего мира, был

¹ Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. С. 81.

² Там же. С. 102–109.

³ Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань: Концепция, 2018.

⁴ Виталий Безрогов – 60 лет / под ред. А. А. Романова. Рязань: Концепция, 2020.

⁵ Мудрость воспитания. Книга для родителей / сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. 2-е изд., доп. М.: Педагогика, 1989.

интересен современникам, приглашал их к заинтересованному диалогу, становлению нового педагогического мышления¹.

В 1988 г. под редакцией К. И. Салимовой выходит экспериментальное учебное пособие «Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 1 (с древнейших времен до Великой французской революции)»², в котором глава о Я. А. Коменском была написана Б. М. Бим-Бадом. Образно, философски выверенно, интересно и увлекательно представлена им педагогическая система великого педагога. Здесь есть все для преподавателя и студента: жизнь, мировоззрение, творчество, учение о человеке как фундаменте всех педагогических построений. Делается вывод, что в революционную эпоху открывается простор для деятельности людей типа Я. А. Коменского, которые «взваливают на свои плечи огромный труд – прокладывать научный фарватер для практических задач своего времени. Это великое призвание требует от таких людей великого терпения и мужества, любви к людям и беспощадности к себе. Это – подлинные герои, образ и дело которых служит человечеству на протяжении долгих столетий, а их имя заслуживает вечную благодарность человечества»³.

Учебное пособие отличалось от других прежде всего постановкой концептуальных вопросов: об исходной точке истории педагогики, преодолении европоцентризма, практике воспитания на всех исторических периодах, чтобы в итоге можно было представить целостную картину мирового историко-педагогического процесса.

Своими находками Б. М. Бим-Бад старался поделиться с вузовскими преподавателями и студентами. Мне удалось прослушать его курс по истории педагогики в начале 1988 г. в Институте повышения квалификации преподавателей высшей школы. Лекции Б. М. Бим-Бада «не вписывались в установленные академические рамки, он их не “читал”. Скорее всего, мы вовлекались в действо, напоминавшее философскую школу, творческую мастерскую, театральную постановку, академическое занятие одновременно. Обозначалась проблема, задавались разные направления и уровни ее решения, приводились мнения неизвестных нам мыслителей Запада, идеи которых поражали своей парадоксальностью и необычностью, давалось авторское понимание той или иной точки зрения. Трудной работой становилось понимание причин появления какой-либо идеи, ее воплощение в педагогическом опыте, их методологическое осмысление, и все это в безмерном движении пространства-времени»⁴.

¹ Мудрость воспитания. Книга для родителей. С. 3–4.

² Очерки истории школы и педагогики за рубежом: В 2 ч. Ч. 1 (с древнейших времен до Великой французской революции): эксперим. учеб. пособие / К. И. Салимова, Б. М. Бим-Бад, Г. Б. Корнетов [и др.]. М.: Изд-во АПН СССР, 1988.

³ Там же. С. 162.

⁴ Романов А. А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. Рязань: Концепция, 2017. С. 277.

Любой выдвинутый лектором тезис подробно разбирался, выстраивался понятный алгоритм его доказательства, а также последующая серия проблем, которые нужно обсудить. Например: «Есть ли незаменимые личности? Почему к задачам, поставленным Коменским, мы все время приближаемся? Страшный для истории XVII век, Я. А. Коменский вырос из ужаса своего времени, а XX век менее ужасен? Некоторые исторические аналогии могут быть опасны, чудовищны, но они возможны. Поэтому на сегодняшние проблемы нужно учиться смотреть, если это возможно, с точки зрения прошлого. Нужно знать, говорил Б. М. Бим-Бад, что без истории перекрещенчества, без понимания идеи тысячелетнего царства мы не можем сколько-нибудь глубоко изучать Я. А. Коменского, как без педагогики жречества мы не поймем “Государства” Платона. Мы не должны быть манкуртами, мы обязаны давать учителям серьезные знания, не обманывающие их. И далее подробно разбирались аспекты творчества Коменского в их сравнении с идеями и опытом других деятелей образования»¹.

Новаторство и общественная активность Б. М. Бим-Бада выдвинули его на передовой рубеж реформы образования, он был среди руководителей ВНИК «Школа» Гособразования СССР (1988), являлся ключевым разработчиком концепции и содержания общего среднего образования, многих принципов организации систем управления образованием разного уровня. Руководил и группой энтузиастов, углубленных в проблему поиска новых идей в истории педагогики. Им был поставлен вопрос о возможности использования идей и опыта начала XX в. при решении концептуальных вопросов реформирования отечественной школы. Чтобы сделать понятными передовые идеи отечественной и мировой педагогики, Б. М. Бим-Бад начал вести колонку «Уроки истории» в «Учительской газете», бывшей в то время главным союзником реформаторов и пропагандистом новаторских педагогических идей.

Б. М. Бим-Бад пытался объяснить тайны педагогических идей и мастерства Сократа, Я. А. Коменского, И. Канта, Р. Оуэна, И. Г. Песталоцци, А. Нилла, П. Фрейре, примерить к современным условиям методы изучения ребенка и воспитания Л. С. Выготского, Э. В. Ильенкова, В. В. Давыдова, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили и др. Он делал выводы, которые объясняли, как действовать в эпоху реформ. Например, учить людей самостоятельно извлекать познания из собственной деятельности, из их повседневных восприятий. Постоянно раскрывать жизненное назначение исследуемых ими тайн бытия. Учить думать и делать, а не только делать; делать и думать, а не только думать. Ставить юный ум перед противоречиями и тренировать в поисках выхода из них. Поощрять глубокие

¹ Романов А. А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. С. 278–279.

и трудные вопросы к учителю, к книгам, к знатокам и мастерам. Творчески сотрудничать в совместных поисках истины с учениками, так как развивающему обучению нет альтернативы.

По его убеждению, «во все времена и у всех народов прогрессивные перемены в их истории сопровождались расцветом школьного дела. И наоборот – реакционные перевороты исстари были связаны с гибелью образования. Расцвет школьного дела требует колоссальных средств, соизмеримых с военными расходами и суммами национального дохода»¹. Одновременно с этим Б. М. Бим-Бад говорил о «необходимости истинной педагогической науки, творимой талантами, знающими жизнь и детей, умеющими на деле создавать реальные педагогические открытия». «Все самые успешные реформаторы педагогической науки, – подчеркивал он, – были практиками, а не только учеными. Мало того, они что угодно, но только не узкие профессионалы, их отличает широта и интересов, и талантов, и творческих проявлений»².

История дана нам, писал Б. М. Бим-Бад, для того чтобы «учиться у нее. Вот и давайте делать это! Учитывать уроки, преподаанные нам прошлым – глубоким и совсем недавним. Давайте говорить вслух, открыто, смело: нам нужна истинная педагогическая наука, творимая талантами, знающими жизнь и детей, умеющими на деле создавать реальные педагогические открытия. Пусть задумается над этим и приближающийся педагогический съезд»³.

В 1989 г. вышел второй том «Очерков истории школы и педагогики за рубежом»⁴, где Б. М. Бим-Бад был одним из основных соавторов. Однако с этого года его главным делом становится реализация идеи многоуровневого образования для разных социальных групп, он открывает вольный университет, получивший название «Российский открытый университет». К работе через определенное время были привлечены молодые талантливые историки педагогики Г. Б. Корнетов и В. Г. Безрогов, которым ректор Б. М. Бим-Бад всемерно доверял и создавал возможности для масштабных исследований.

Кроме истории педагогики Б. М. Бим-Бад серьезно увлекался педагогической антропологией. В 1994 г. была опубликована его книга «Педагогические течения в начале XX века»⁵, представлявшая собой лекции по педагогической антропологии и философии образования. Книга стала подтверждением того, что для Б. М. Бим-Бада история педагогики и педа-

¹ Романов А. А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. С. 280.

² Там же. С. 282.

³ Бим-Бад Борис. Учимся у истории // Учительская газета. 1988. 7 нояб.

⁴ Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 2 (XVIII–XIX вв.). М.: Изд-во АПН СССР, 1989.

⁵ Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. М.: РОУ, 1994.

гогическая антропология существуют как нераздельное целое. В предисловии он обращал внимание на то, что история педагогики в структуре педагогического образования является единственной дисциплиной, которая «позволяет студентам осознать педагогику как противоречивое и одновременно единое целое, как неисчерпаемое богатство практики и идей человечества. Эта дисциплина и есть *самосознание* педагогики, она не просто пополняет собой педагогическое образование, но и формирует его логический остов. Именно история педагогики отвечает на вопрос о природе педагогического знания, потому что именно она изучает специфику педагогики как формы познания. Она изучает основные типы педагогических систем, состав педагогической науки, историю становления отдельных педагогических дисциплин (которым сейчас нет числа), развитие их проблематики, прогресс и регресс в методах научного познания, характер и основные типы педагогических дискуссий, изменения предмета науки и т. д. Она действительно отвечает на вопрос, что такое педагогика во всех ее формах и видах»¹.

В своем исследовании Б. М. Бим-Бад выстроил и обосновал классификацию педагогических течений, дифференцированных им по пониманию содержания и структуры человековедческого (антропологического) фундамента педагогики. Автор, понимая, что названия имеют довольно условный характер, среди основных выделил следующие: естественно-научное, опытное, социологическое, философское, синтетически-антропологическое. Каждое направление детально разобрано с отсылками на труды большого количества отечественных и зарубежных ученых. Книга, на наш взгляд, недооценена и не потеряла своей актуальности и сегодня.

Мы уже писали о книге Б. М. Бим-Бада «Педагогическая антропология»², которая закрепила за ним право на пионерство и лидерство в разработке педагогического человековедения в отечественной науке конца XX в. Это был совершенно новый тип учебного пособия, уникальность которого определялась не только актуальностью, но главным образом содержательной наполненностью. Автор представил читателям самоучитель исторически накопленной человечеством педагогической мудрости. Борис Михайлович, виртуозно владеющий умением составлять и сочинять художественные тексты, сумел оформить в учебном материале и педагогически интерпретировать мысли великих деятелей культуры. Он смог в опыте последних трех тысячелетий выбрать злободневные для сегодняшнего дня идеи, прекрасно показав, как пространство-время может быть использовано для полета пытливого мысли и поиска вариантов ответа на современные вызовы.

¹ Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. С. 5.

² Педагогическая антропология: учеб. пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. М.: Изд-во УРАО, 1998.

В 2002 г. Б. М. Бим-Бад публикует свои исследования жизненного стиля Сталина¹. До этого были его политико-антропологические работы о великих властелинах Нероне и Александре Македонском. Но здесь совершенно другой уровень и масштаб обобщений. Для многих прочитать эту книгу будет потрясением, особенно для ученых новой формации.

Б. М. Бим-Бад, выводя свои заключения на уровень прорывного философского знания, обозначил высокую методологическую планку историко-педагогического исследования. Его философский подход к раскрытию проблемы, глубина историографического и теоретического анализа в сочетании с ясностью изложения и доступной логикой аргументации, многообразием и вариативностью подтверждающих авторскую мысль примеров сохраняют значение и сейчас, в том числе как исходные позиции или стандарт для работы современных ученых, специализирующихся в сфере теории и истории педагогики.

Для меня Борис Михайлович прежде всего Учитель, с ним приятно было вести диалог на протяжении более 30 лет. Мне дороги его книги. Среди них и толстый том «Педагогической антропологии» с надписью: «Дорогому другу и коллеге, соратнику и единомышленнику Алексею Алексеичу Романову, с любовью». Учителям мы должны достойно отвечать своей работой, результаты которой хранят и их усилия, согреты и их любовью. Спасибо большое!

¹ *Бим-Бад Б. М.* Сталин: исследование жизненного стиля. М.: Изд-во УРАО, 2002.

А В Т О Р Ы

Астафьева Е. Н., научный сотрудник Научно-методического центра педагогической рискологии Института педагогической рискологии Академии социального управления (г. Москва). E-mail: abc1089@mail.ru

Асташова Н. А., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Брянского государственного университета им. академика И. Г. Петровского. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru

Бараникова Н. Б., канд. пед. наук, доцент, проректор по инновационной и проектной деятельности Академии социального управления (Московская обл., г. Мытищи). E-mail: barannikova_nb@asou-mo.ru

Бим-Бад Б. М., докт. пед. наук, академик РАО (г. Москва). E-mail: bim-bad@yandex.ru

Бобрышев С. В., докт. пед. наук, профессор, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий Ставропольского государственного педагогического института (г. Ставрополь). E-mail: svbobrishov@yandex.ru

Болдышева Н. О., канд. экон. наук, доцент, гл. специалист Центра перспективных исследований в сфере образования, доцент Департамента социологии Финансового университета при Правительстве РФ (Московская обл., г. Мытищи). E-mail: nboldysheva@mail.ru

Быкасова Л. В., докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) (г. Таганрог). E-mail: moeve-25-moeve@yandex.ru

Ефимова Е. А., канд. пед. наук, ст. методист Музея истории детского движения ГБПОУ «Воробьевы горы» (г. Москва). E-mail: ea-efimova@yandex.ru

Заварзина Л. Э., канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики Воронежского государственного педагогического университета (г. Воронеж). E-mail: lyubovzavarzina@mail.ru

Колпачева О. Ю., докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий Ставропольского государственного педагогического института (г. Ставрополь). E-mail: okol@list.ru

Корнетов Г. Б., докт. пед. наук, профессор, гл. научный сотрудник Научно-методического центра педагогической рискологии Института педагогической рискологии Академии социального управления (г. Москва). E-mail: kgb58@mail.ru

Корнетова Е. Г., магистрант-филолог Университета Лотарингии Лорейн – Нанси 2 (г. Мец, Франция). E-mail: histped2009@rambler.ru

Лубский А. А., канд. экон. наук, доцент, ректор Академии социального управления (г. Москва). E-mail: mo_asou@mosreg.ru

Лукацкий М. А., канд. филос. наук, докт. пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО, зав. кафедрой педагогики и психологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова (г. Москва). E-mail: uoftli@rambler.ru

Макаров М. И., докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова (г. Москва). E-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

Несына С. В., канд. психол. наук, доцент, доцент Института образования Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград). E-mail: nesyna@mail.ru

Оспенков С. М., канд. социолог. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики Педагогического института Тихоокеанского университета. E-mail: irinav2004@bk.ru

Оспенкова И. В., канд. социолог. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики Педагогического института Тихоокеанского университета. E-mail: irinav2004@bk.ru

Панина Л. Ю., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики Воронежского государственного педагогического университета (г. Воронеж). E-mail: lyudmilapanina@yandex.ru

Першина Ю. В., канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры предметных областей Института развития образования Костромской области (г. Кострома). E-mail: ule4kina@yahoo.com

Подберезный В. В., канд. пед. наук., профессор, профессор кафедры естествознания Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО РГЭУ (РИНХ). E-mail: podberez@mail.ru

Полякова М. А., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогического образования Российского нового университета (г. Калуга). E-mail: mariap71@rambler.ru

Прикот О. Г., докт. пед. наук, профессор, профессор Департамента государственного администрирования Санкт-Петербургской школы социальных наук и воспитания (НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге). E-mail: o.prikot@yandex.ru

Рогачева Е. Ю., докт. пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир). E-mail: erogacheva@hotmail.com

Романов А. А., докт. пед. наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Рязань). E-mail: a.a.romanov54@gmail.com

Севенюк С. А., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологии и социальной педагогики Самарского государственного социально-педагогического университета (г. Самара). E-mail: kafped@mail.ru

Семенова Н. В., докт. пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института Тихоокеанского государственного университета. E-mail: astronom.hbr@mail.ru

Хуторской А. В., докт. пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО, директор Института образования человека (г. Москва). E-mail: andreymkh@mail.ru

Челпаченко Т. В., докт. пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики и социологии Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург). E-mail: chelpaktv@mail.ru

Шакарова И. С., аспирантка Института стратегии развития образования РАО. E-mail: fdpo101@mail.ru

Шахторина Д. М., учитель иностранного языка гимназии № 3 г. Оренбурга. E-mail: lady.enigma1@yandex.ru

Шевелев А. Н., докт. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург). E-mail: san0966@mail.ru

Юдина Н. П., докт. пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск). E-mail: nayudina@yandex.ru

Яковлева Н. Р., педагог, психолог (Московская обл., г. Пушкино). E-mail: legion7272@mail.ru

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И УЧЕНИЯ,
ПРАКТИКИ И ИНСТИТУТЫ ОБРАЗОВАНИЯ
В ИСТОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА
И В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Под редакцией Г. Б. Корнетова

Редактор *Е. А. Воронкова*
Художественный редактор *И. А. Пеннер*
Оригинал-макет подготовила *Т. Л. Самохина*

Изд. № 1789. Формат 60×90/16.
Уч.-изд. л. 29,49. Усл. печ. л. 27,5. Тираж 1000 экз. Заказ № 1639

Академия социального управления
Юридический адрес: Московская обл., г. Мытищи, ул. Индустриальная, д. 13.
Фактический адрес: Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5

