

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

С е р и я
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ

В ы п у с к 153

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ОБЪЯСНЕНИЕ ИСТОРИЕЙ КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТОЯЩЕГО**

Материалы
XIX Международной научной конференции
Москва, 16 ноября 2023 г.

Редактор-составитель
Г. Б. Корнетов

Москва
АСОУ
2023

УДК 37.01.3 (09)
ББК 74.03
И 90

А в т о р ы:

Е. Н. Астафьева, Е. С. Бавыкина, Н. Б. Баранникова, Н. О. Болдышева, Л. В. Быкасова, М. А. Гусаковский, Т. В. Егорова, Л. И. Ельницкая, Е. А. Ефимова, А. С. Жирнова, Л. Э. Заварзина, В. Е. Иванов, А. А. Ильюхина, Д. Кароли, Г. Б. Корнетов, Е. Г. Корнетова, Е. А. Крикунова, В. В. Кузнецов, А. А. Лубский, М. А. Луцацкий, М. И. Макаров, А. А. Нестерова, А. С. Овсепян, Ю. В. Першина, М. А. Полякова, О. Г. Прикот, Е. Ю. Рогачева, И. В. Рытова, Л. П. Стрельницкая

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я:

Г. Б. Корнетов (председатель),
Е. Н. Астафьева, Н. Б. Баранникова, А. А. Лубский

И 90 **Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Объяснение историей как способ познания педагогического настоящего.** Материалы XIX Международной научной конференции. Москва, 16 ноября 2023 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов ; Министерство образования Московской области; Академия социального управления. – Москва : АСОУ, 2023 – 399, [1] с. – (Историко-педагогическое знание; вып. 153).

ISBN 978-5-91543-341-9

В сборнике представлены материалы, присланные участниками XIX международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Объяснение историей как способ познания педагогического настоящего». В статьях рассматривается широкий круг вопросов, связанных с изучением историко-педагогического процесса в контексте познания проблем существующей педагогической реальности. В приложении дается текст лекций «О педагогике» И. Канта в переводе и с комментариями Б. М. Бим-Бада.

Научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, студентам, магистрантам, аспирантам, докторантам, соискателям направлений педагогической подготовки, слушателям системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров, работникам системы образования.

УДК 37.01.3 (09)
ББК 74.03

Редактор *Е. А. Воронкова*
Художественный редактор *И. А. Пеннер*
Оригинал-макет подготовила *Т. Л. Самохина*

Изд. № 1857. Формат 60×90/16.
Уч.-изд. л. 29,11. Усл. печ. л. 25,0. Тираж 1000 экз. Заказ № 1692

Академия социального управления
Юридический адрес: Московская обл., г. Мытищи, ул. Индустриальная, д. 13.
Фактический адрес: Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5

ISBN 978-5-91543-341-9

© Корнетов Г. Б., ред.-сост., 2023
© АСОУ, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Серия «Историко-педагогическое знание»	3
<i>Введение: Объяснение историей педагогического настоящего</i> <i>(Г. Б. Корнетов)</i>	16
<i>Астафьева Е. Н.</i> Л. Н. Толстой – воспитатель	23
<i>Астафьева Е. Н.</i> Современные интерпретации педагогической поддержки	31
<i>Астафьева Е. Н.</i> X Национальный форум российских историков педагогики (20 апреля 2023 г.)	39
<i>Баранникова Н. Б.</i> Греко-латинский разговорник как учебное пособие в позднеантичной школе: к постановке проблемы	44
<i>Болдышева Н. О., Бавыкина Е. С.</i> Возможности трудоустройства выпускников вузов в контексте потребления дополнительных образовательных услуг	49
<i>Быкасова Л. В.</i> Эпистемологическое обоснование научных концепций воспитания	57
<i>Гусаковский М. А.</i> Воспитание в поиске новой парадигмы: от дискурса коллективизма к дискурсу «забота о себе»	64
<i>Ефимова Е. А.</i> Организационно-педагогические установки в летней работе с пионерами и школьниками Москвы (1920-е – начало 1930-х гг.)	72
<i>Жирнова А. С.</i> Древнегреческие практики обучения музыке для простых людей и героев	82
<i>Заварзина Л. Э.</i> Педагогические взгляды К. Д. Ушинского в оценке П. Ф. Каптерева	88
<i>Иванов В. Е.</i> Педагоги-художники Санкт-Петербургской Академии наук	96
<i>Ильюхина А. А.</i> Развивающий потенциал дневника педагога	99
<i>Кароли Д.</i> Древняя и средневековая история в советской школе (1930-е гг.)	105
<i>Корнетов Г. Б.</i> Методологические проблемы историко-педагогических исследований	110
<i>Корнетов Г. Б.</i> Как воспитать «нового человека» для «нового общества»: большевистский опыт двух первых десятилетий советской власти	147
<i>Корнетова Е. Г.</i> Идея школы у П. Ф. Каптерева в контексте эвристического подхода к осмыслению педагогического прошлого	190
<i>Кузнецов В. В.</i> Конституция Российской Федерации как источник аксиологических ориентиров воспитания гражданина	199
<i>Лубский А. А.</i> Идея школы в отечественной педагогической традиции	203

<i>Лубский А. А.</i> Идея русской национальной школы в педагогическом наследии В. Н. Сороки-Росинского	212
<i>Лубский А. А.</i> Восхождение к педагогу: история и современность	223
<i>Лукацкий М. А., Крикунова Е. А.</i> Э. Фромм о педагогической помощи человеку в самоосуществлении и самореализации	231
<i>Макаров М. И., Ельницкая Л. И.</i> Культурологические основания содержания школьных учебников	239
<i>Нестерова А. А.</i> Экологическое просвещение взрослых в России (2000-е гг.)	242
<i>Овсеян А. С.</i> «Педагогическая арабеска об игре» Мигеля де Унамуно-и-Хуго	248
<i>Першина Ю. В.</i> Особенности современной педагогической науки	251
<i>Полякова М. А.</i> Место учителя и его подготовки в педагогической традиции раннего Нового времени: от итальянского Ренессанса к Коменусу	255
<i>Прикот О. Г.</i> Генезис концепта «продуктивное образование»	262
<i>Рогачева Е. Ю., Егорова Т. В.</i> Педагогическая поддержка семей в школах Великобритании	266
<i>Рытова И. В.</i> Мягкие навыки в профессиональном развитии студентов вуза	272
<i>Стрельницкая Л. П.</i> Развитие концепции педагогического стимулирования З. И. Равкиным и Л. Ю. Гординым	280
<i>Заключение.</i> Педагогическое прошлое в современном педагогическом сознании (<i>Г. Б. Корнетов</i>)	289
П р и л о ж е н и я	
Памяти Бориса Михайловича Бим-Бада: выдающийся ученый и педагог современной России (<i>Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий, М. А. Полякова, Е. Ю. Рогачева, А. А. Романов, А. В. Суворов, А. В. Уткин, Н. П. Юдина</i>)	297
<i>Бим-Бад Б. М.</i> «Общее образование»... Что бы это значило?	310
<i>Бим-Бад Б. М.</i> Лекции Иммануила Канта «О педагогике»	327
<i>Иммануил Кант.</i> О педагогике (перевод и комментарии Б. М. Бим-Бада)	334
<i>Авторы сборника</i>	399

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, а также способствовать развитию сотрудничества и взаимодействия педагогов-исследователей, обмену информацией между ними.

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. 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, 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. В 2 т. Т. 1. Культура. Демократия. Гуманизм: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2008.

Выпуск 14. Эволюция теории и практики образования в историко-педагогическом процессе. В 2 т. Т. 2. Педагогика. Школа. Учитель: монография / 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 нацио-

нальной 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. В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. История зарубежной педагогики: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2009.

Выпуск 25. Историко-педагогический процесс: развитие теории и практики образования в контексте социокультурной эволюции общества. В 2 т. Т. 2. История отечественной педагогики: монография / 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: учебное пособие / авт.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010.

Выпуск 29. *Полякова М. А.* Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии: исторические предпосылки, содержание, практическая реализация: 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. В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2010.

Выпуск 33. Постижение педагогической культуры человечества. В 2 т. Т. 2. Отечественная педагогическая традиция: монография / 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. В 2 т. Т. 1. Методология и теория истории педагогики: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2011.

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

Выпуск 44. *Шацкий С. Т.* Школа для детей или дети для школы: избранные педагогические произведения: в 2 т. / 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. В 2 т. Т. 1. Теории истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2012.

Выпуск 59. История теории и практики образования. В 2 т. Т. 2. История образования и педагогической мысли в России: монография / 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 дореволюционной 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. В 2 т. Т. 1. Теория истории педагогики. История педагогики за рубежом: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2014.

Выпуск 76. Восхождение к истории педагогики. В 2 т. Т. 2. История отечественной педагогики: монография / 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.* Постижение 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. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. Г. Б. Корнетова. 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». В 2 ч. Ч. 1. С древнейших времен до конца XVIII в.: учебное пособие и практикум для академического бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. 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». В 2 ч. Ч. 2. XIX–XX вв.: учебное пособие и практикум для академического бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. 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. Исследования 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 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.

Выпуск 144. Историко-педагогический ежегодник. 2022 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2022

Выпуск 145. *Корнетов Г. Б.* Образование человека в пространстве общества и культуры: история, теория, практика: монография. М.: АСОУ, 2022.

Выпуск 146. *Лубский А. А.* Постижение педагогической реальности прошлого и настоящего: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2022.

Выпуск 147. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI: материалы XVIII Международной научной конференции. Москва, 10 ноября 2022 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2022.

Выпуск 148. Историко-педагогическое знание в России XXI века: монография / Г. Б. Корнетов, Е. Н. Астафьева, Н. Б. Баранникова, А. А. Лубский; под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2022.

Выпуск 149. Историко-педагогический ежегодник. 2023 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2023.

Выпуск 150. Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2023.

Выпуск 151. *Корнетов Г. Б.* Историческая педагогика: монография. М.: АСОУ, 2023.

Выпуск 152. *Лубский А. А.* Педагогическая мысль и практика образования: история и современность: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2023.

Выпуск 153. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Объяснение историей как способ познания педагогического настоящего. Материалы XIX Международной научной конференции. Москва, 16 ноября 2023 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2023.

В в е д е н и е

ОБЪЯСНЕНИЕ ИСТОРИЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТОЯЩЕГО

В контексте педагогических исследований первой четверти XXI в. вполне закономерно возникает вопрос о принципиальной возможности и перспективах объяснения посредством обращения к истории педагогики феноменов современной педагогической реальности, тех событий и процессов, которые происходят в теории и практике образования сегодня в условиях стремительно меняющегося постиндустриального информационного общества знаний.

В 2017 г. идею возможности и необходимости объяснения историей в рамках исследуемого им предмета обосновал и реализовал в монографии «Современный бихевиоризм: поведение, культура, эволюция» авторитетный американский представитель науки о поведении У. Баум¹. В своей книге он осуществил целостный анализ восходящей к И. П. Павлову, В. П. Бехтереву и Э. Л. Торндайку и связанной прежде всего с именами Дж. Б. Уотсона, Б. Ф. Скиннера, Э. Толмена, К. Халла, А. Бандуры науки о поведении в том виде, в котором она сформировалась в результате своего столетнего развития ко второму десятилетию XXI в. У. Баум самым внимательным образом отнеся к проблемам научения человека, его воспитания и обучения, которые традиционно находились и находятся в фокусе бихевиористских исследований. Признание У. Баумом объяснительной функции истории отражает ту тенденцию синтеза эволюционного подхода и бихевиористских теорий, которая сегодня, по сути, определяет лицо науки о поведении. На это, в частности, указывают Д. С. Уилсон и С. С. Хейс, по мнению которых, представители поведенческой науки «глубоко ценят эволюционное мышление и всегда думали о своей работе именно с этой точки зрения»².

Считая, что, в принципе, «объяснения эволюционной историей необычны для науки», что «наука чаще всего объясняет события описанием их механизмов, то есть действующими здесь и сейчас закономерностями взаимодействия объектов», У. Баум пишет: «*Объяснение историй*... акцентирует роль событий прошлого в том, что происходит сейчас». Он подчеркивает, что «объяснения историей... отличаются от... объяснений в терминах текущих обстоятельств». По его мнению, «в объяснениях историей причиной являются не текущие события, а цепочка событий в прошлом». Констатируя существование различия у непосредственных и конечных причин анализируемых феноменов, процессов, событий, У. Баум пишет, что люди предпочитают давать объяснение «в терминах непосредственных причин», так как такой под-

¹ Баум У. Современный бихевиоризм: поведение, культура, эволюция / пер. с англ. И. М. Чистякова. М.: Практика, 2020.

² Эволюция и контекстуально-поведенческая наука. Интегрированный подход к пониманию, прогнозированию и измерению человеческого поведения: [пер. с англ.] / под ред. Д. С. Уилсона, С. С. Хейса. СПб.: Диалектика, 2022. С. 444.

ход освобождает от весьма трудной задачи – «привлекать историю для того, чтобы понять». При этом он отмечает, что многие вещи могут быть поняты только «в контексте истории». У. Баум пишет, что «объяснения историей трактуют события в настоящем как результат цепочки событий на протяжении времени», что «события в прошлом являются конечной причиной событий в настоящем». Он исходит из того, что в основе объяснения историей лежит то обстоятельство, что рассматриваемое состояние «такое, какое есть, из-за событий в прошлом», что события прошлого влияют на него напрямую. У. Баум утверждает, «что для объяснения настоящего достаточно знать только прошлое»¹.

Идея необходимости исторического подхода в науке, особенно при изучении социально-гуманитарных феноменов, получила широкое распространение в философской и научной мысли. Примером тому является традиция марксизма. В 1845 г. в своем первом крупном совместном теоретическом труде «Немецкая идеология» К. Маркс и Ф. Энгельс писали: «Мы знаем только одну-единственную науку, науку истории»². Позднее Ф. Энгельс утверждал: «С чего начинается история, с того же должен начинаться и ход мыслей, и его дальнейшее движение будет представлять собой не что иное, как отражение исторического процесса в абстрактной и теоретически последовательной форме»³. В. И. Ленин в прочитанной 11 июля 1919 г. в Свердловском университете лекции «О государстве» подчеркивал: «Самое надежное в вопросе общественной науки и необходимое для того, чтобы действительно приобрести навык подходить правильно к этому вопросу и не дать затеряться в массе мелочей или громадном разнообразии борющихся мнений, – самое важное, чтобы подойти к этому вопросу с точки зрения научной, это – не забывать основной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь»⁴.

Развивая традицию марксизма, говоря о том, что «логическое есть понятное (в понятиях выраженное) историческое»⁵, Э. В. Ильенков писал, что не только обращение к истории способствует пониманию настоящего, но и исследование настоящего содействует пониманию прошлого. В этой связи он отмечал, что «теоретический (логически систематический) анализ настоящего *одновременно* может раскрывать тайну прошлого – истории, которая привела к этому настоящему». В контексте решения вопроса об объяснении историей, обращаясь к проблеме «отношения между исторически предшествующими условиями возникновения предмета и позднейшими, на их основе развивающимися следствиями», Э. В. Ильенков писал: «Диалектика этого

¹ Баум У. Указ. соч. С. 68, 85–89, 94.

² Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Соч. 2-е изд. М.: Госполитиздат, 1955. Т. 3. С. 16.

³ Энгельс Ф. Карл Маркс. «К критике политической экономии» // Там же. Т. 13. С. 487.

⁴ Ленин В. И. О государстве // ПСС. М.: Политиздат, 1970. Т. 39. С. 67.

⁵ Ильенков Э. В. Диалектическая логика: Собр. соч. Т. 4. М.: Канон+, 2020. С. 33.

отношения состоит в своеобразном “перевертывании” исторически предшествующего в последующее и обратно, условия – в обусловленное, следствия – в причину, сложного – в простейшее и обратно и т. д.». По его мнению, «чтобы понять эту диалектику, необходимо принять во внимание прежде всего следующий факт. Любой реальный процесс конкретного развития (в природе, обществе или сознании) всегда начинается не на пустом месте, не в эфире чистого разума, а на основе предпосылок и условий, созданных не им, а другими процессами... и в конечном счете – всем предшествующим развитием мироздания». Э. В. Ильенков обращал внимание на то, «что исторически позднейший результат, возникший на основе всего предшествующего развития, вовсе не остается лишь пассивным результатом, лишь следствием. Каждая вновь возникшая (высшая) форма взаимодействия становится новым всеобщим принципом, который подчиняет себе исторически предшествующие ей формы, превращая их в побочные внешние формы своего специфического развития, “в органы своего тела”... Их движение начинает совершаться согласно законам, характерным для той новой системы взаимодействия, внутрь которой они попали. Новая, высшая (исторически позднейшая) система конкретного взаимодействия начинает сама, своим собственным движением сохранять и активно воспроизводить все действительно необходимые условия своего движения. Она как бы “порождает себя” все то, что первоначально было создано не ею, а предшествующим развитием»¹. Указанные выше идеи Э. В. Ильенкова получили признание и распространение в педагогической науке².

Объяснение историй отсылает нас к принципу историзма, а это, как пишет А. В. Лубский, принцип, прежде всего «требующий любое историческое событие изучать в развитии и с учетом конкретной ситуации»³. Обращаясь сегодня к идее историзма, важно помнить, как пишет А. Эткинд, что «Карл Поппер различал между историзмом (интересом к объяснениям настоящего на основе знания о прошлом) и историцизмом (верой в предсказания будущего на основе законов истории)»⁴. Мы, собственно, имеем в виду тот историзм, который связан с объяснением педагогического настоящего на основе обращения к знанию о педагогическом прошлом, о том, как это педагогическое настоящее возникло, какие этапы в своем становлении прошло и чем с этой точки зрения стало теперь, неизбежно неся в себе в снятом виде свое собственное педагогическое прошлое.

Размышляя над проблемой объяснения историей, прежде всего следует уточнить понимание того, что это значит – объяснить. Так, для Г. Х. фон

¹ Ильенков Э. В. Категории: Собр. соч. Т. 2. М.: Канон+, 2020. С. 181, 186–187.

² Корнетов Г. Б. Логическое и историческое исследование педагогической реальности в контексте идей Э. В. Ильенкова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 2. С. 6–11.

³ Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. М.: Аквилон, 2014. (Образы истории). С. 149.

⁴ Эткинд А. Новый историзм, русская версия // Новое литературное обозрение. 2001. № 1 (47). С. 7–40. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2001/1/novyy-istorizm-russkaya-versiya.html> (дата обращения: 23.10.2022).

Вригта, что-то объяснить – значит сделать это понятным¹. По определению В. С. Шевырева, объяснение – это «познавательная процедура, направленная на обогащение и углубление знаний о явлениях реального мира посредством включения этих явлений в структуру определенных связей, отношений и зависимостей, дающей возможность раскрыть существенные черты данного явления»². В. П. Филатов обращает внимание на то, что «объяснение – это одна из основных операций рационального мышления, под которой понимается включение знания об определенном предмете или явлении в некоторый объемлющий контекст достоверного или общепринятого знания»³. Э. Н. Давыденко вслед за М. А. Кукарцевой и Е. Н. Коломиец⁴ «представляет историческое объяснение как процесс создания исторической картины при помощи теоретических конструктов, повествования, описания, оценки»⁵.

Сегодня, пишет Т. Ф. Кузнецова, «новая общественная ситуация обостряет историческое сознание и историческое чувство каждого человека и заставляет более пристально всмотреться в содержание и функции историзма как способа познания и отношения к действительности»⁶. М. А. Кукарцева определяет историзм как «принцип, требующий рассматривать любое явление в его возникновении, развитии и изменении». Она отмечает, что уже «в середине XIX века историзм стал пониматься как всеобщее историзирование всего существующего, то есть рассмотрение действительности под историческим углом зрения». М. А. Кукарцева обращает внимание на то, к началу XX в. в работах Г. Зиммеля, Э. Кассирера, М. Вебера, Э. Трельча и некоторых других мыслителей сформировалась точка зрения, согласно которой «историзм есть способ мышления в категориях истории, то есть принципиальное объяснение реальности, познания и мышления как продуктов исторического развития, что необходимо для установления культурной идентичности исторических субъектов»⁷.

Общепризнано, что историзм самым тесным образом связан с генетическим (историко-генетическим) методом исследования и объяснения. При этом генетическое объяснение «предполагает, что любой изучаемый феномен может быть истолкован исторически, с точки зрения его развития и станов-

¹ Вригт Г. Х. фон Логико-философские исследования: избр. тр.: [пер. с англ.] / сост. и авт. предисл. В. А. Смирнов; общ. ред. Г. А. Рузавина, В. А. Смирнова. М.: Прогресс, 1986. С. 116.

² Новая философская энциклопедия: в 4 т. / предс. науч.-ред. совета В. С. Степин. М.: Мысль, 2010. Т 3. С. 137.

³ Объяснение. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7339> (дата обращения: 21.10.2022).

⁴ Кукарцева М. А., Коломиец Е. Н. Эпистемология и онтология истории // Вестник Московского государственного университета. Сер.7: Философия. 2007. № 1. С. 24–35.

⁵ Давыденко Э. Н. Гносеологические возможности объяснения истории: принцип вариативно-моделирующего познания // Система ценностей современного общества. 2008. № 3. С. 12.

⁶ Кузнецова Т. Ф. Историзм и тезаурусный анализ культуры // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2008. № 9. Комплексные исследования: тезаурусный анализ мировой культуры. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/9/Kuznetsova/> (дата обращения: 21.10.2024).

⁷ Энциклопедия эпистемологии и философии науки / гл. ред. И. Т. Касавин. М.: Канон+, 2009. С. 330–331.

ления»¹. Л. Н. Мазур обращает внимание на то, что именно «историко-генетический метод... нацеленный на изучение генезиса (происхождения, этапов развития) конкретных исторических явлений и анализ причинности изменений... в наибольшей степени соответствует принципу историзма»².

В. М. Розин отмечает, что генетическое объяснение есть «особый теоретический способ реконструкции и объяснения, сложившийся под влиянием работ Ф. Ницше, К. Маркса, методологического направления в истории (Р. Мейер, Д. Петрушевский), работ Московского методологического кружка и М. Фуко». По его мнению, в рамках генетического объяснения «предполагается, что изучаемый феномен может быть истолкован как принадлежащий к области истории, в области которой он претерпевает изменение, развитие, формирование, или происходит его становление, что отражено в определенных исторических текстах (фактах) и требует специальной реконструкции». Поясняя это положение, В. М. Розин пишет: «Когда речь идет о развитии (формировании), то предполагается, что уже есть некоторое целое, оно изменяется, и задача состоит в том, чтобы объяснить это изменение как развитие. Если же говорить о становлении, то необходимо понять, как появляется новое целое (как бы из ничего)». Согласно Розину, генетическое объяснение – «это особый тип дедуктивного исследования, занятого прежде всего воссозданием структуры и сущности данного феномена. При этом предполагается, что последний – результат развития и становления, не реконструировав которые исследователь не сможет понять природу изучаемого явления»³.

Прагматист-инструменталист Дж. Дьюи в свои работах «Демократия и образование» (1916) и «Опыт и образование» (1936) обратился к рассмотрению вопроса о познавательном значении истории в контексте обсуждения проблем образования человека⁴. Его идеи содействуют выработке более четкого понимания того, какую роль может играть обращение к истории при изучении реального мира. Дж. Дьюи отмечал, что история – важнейший источник «расширения смысла непосредственного личного опыта». Обращая внимание на то, что «знание прошлого – ключ к пониманию настоящего», что «прошлое – история настоящего», он писал: «“Учиться истории” – значит, в сущности, увеличивать способность понимать связи между людьми. <...> Сопоставление сегодняшних и ушедших обычаев и социальных институтов помогает нам понять происходящее. <...> Отделение истории от сегодняшних забот и способов существования социальной жизни убивает ее. <...> Для понимания любого сложного объекта нужно проследить процесс его становления и развития, то есть пройти через все стадии его роста. <...> Прошлые

¹ Генетическое объяснение. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/генетическое_объяснение (дата обращения: 21.10.2022).

² Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь. С. 163.

³ Энциклопедия эпистемологии и философии науки. С. 142.

⁴ Корнетов Г. Б. Подход Джона Дьюи к образованию: непрерывная реконструкция опыта человека в пространстве социальной среды // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2019/20. (7). М.: АСОУ, 2021. С. 4–39.

события не могут быть отделены от настоящего, поскольку сохраняют свое значение. Подлинная отправная точка истории – конкретная ситуация с ее проблемами. <...> Историческое знание... основа нынешней социальной такти, выявления сил, выткавших ее. <...> Постоянное и конструктивное значение истории, для того чтобы более интеллектуально и сочувственно понимать социальные ситуации настоящего, невозможно переоценить».¹

Исходя из объясняющей функции исторического знания, Дж. Дьюи важнейшую задачу образования видел в том, чтобы «знакомство с прошлым превратить в инструмент, с помощью которого мы сможем решать проблемы будущего», чтобы «познакомить молодежь с прошлым так, чтобы это знакомство было мощным средством в оценке живого настоящего». По мнению Дж. Дьюи, «достижения прошлого предоставляют единственные имеющиеся в нашем распоряжении средства для понимания настоящего. Как отдельный человек обращается памятью к своему прошлому, чтобы разобраться в ситуации, в которой он оказался в настоящем, так и проблемы и вопросы современной общественной жизни находятся в такой тесной связи с прошлым, что ученики могут подойти к пониманию этих проблем, только докопавшись до их корней в прошлом. Иными словами, поскольку цели учения находятся в будущем, а его непосредственный материал – в сегодняшнем опыте, его можно задействовать, только повернув лицом к прошлому. Текущий опыт можно распространить на будущее, если, расширяясь, он вбирает прошлое. <...> Природу проблем невозможно понять, не зная, как они возникли. Институты и обычаи, которые существуют сегодня и порождают все социальные пороки и беды, возникли не на пустом месте, они имеют долгую историю. <...> Избавиться от схоластической традиции изучать прошлое ради него самого можно, только сделав его средством изучения настоящего»².

История является важнейшим источником становления способности человека понимать окружающий мир и себя в этом мире. Для Дж. Дьюи «знание есть понимание тех связей явления, которые определяют применимость этого знания в данной ситуации. <...> В идеале совершенное знание должно представлять собой такую сеть взаимосвязей, в которой любой результат прошлого опыта служил бы отправной точкой для решения проблемы, возникшей в новом. <...> Имеющееся знание касается уже случившегося, принятого как завершенное и, следовательно, установленное и надежное, но его рекомендации относятся к предполагаемому будущему. Знание позволяет понимать, осмысливать то, что происходит сейчас и должно быть сделано в будущем. <...> Знание обретает силу тогда, когда оно предвосхищает будущее, а не говорит о давно прошедшем, что по природе своей уже подлежит обсуждению, оно работает в живой картине мира, в которой все мы участвуем. <...> Любой факт имеет общее значение: если он используется для при-

¹ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю. И Турчаниновой, Э. Н. Гусинского, Н. Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. (Педагогика: классические труды). С. 195–203.

² Дьюи Дж. Опыт и образование // Там же. С. 331, 363–364.

дания смысла элементам нового опыта. Разум – именно способность привлекать содержание предшествующего опыта к восприятию смысла нового. Индивид настолько разумен, насколько воспринимает событие, непосредственно воздействующее на его чувства, не как что-то отдельное, а в его связи с общим опытом человечества. <...> Сенсорное возбуждение и мышление связаны с реорганизацией опыта, то есть восприятие нового осуществляется на основе уже имеющегося, тем самым поддерживалась континуальность (непрерывность) жизни»¹.

Психолог-когнитивист Дж. Брунер придавал большое значение историчности человеческого познания². В книге «Культура образования» (1995) он утверждал, что «знание – это в подлинном смысле исторический продукт». Дж. Брунер обращал внимание на необходимость «осознать и почувствовать различие между субъективным личностным знанием и тем объективированным знанием, которое приобрело универсальный статус». При этом он подчеркивал, что «важно не только чувствовать эту разницу, но и понимать, что второй тип знания уходит своими корнями в историю культур». Дж. Брунер писал: «Мы сравниваем свои собственные представления и суждения с общественно выработанными знаниями, которые прошли проверку временем. Таким способом устанавливается невидимая связь между поколениями, и мыслительная активность индивида как бы вплетается в познавательную деятельность всего человеческого рода». По его мнению, «в процессе “общения” с древними авторами, которые продолжают жить в созданных ими текстах, мы приобретаем для себя нечто крайне важное, что затем помогает нам лучше понимать наше время и людей, с которыми мы реально сталкиваемся и взаимодействуем». Дж. Брунер был убежден, что такой подход содействует тому, чтобы люди смогли «выйти за рамки сугубо личных впечатлений, включить в сферу своего знания события далекого прошлого и тем самым значительно расширить свои познавательные возможности»³.

Таким образом, идея *объяснения историей* имеет давнюю традицию и представлена в различных направлениях человеческой мысли – в марксизме, бихевиоризме, прагматизме, когнитивизме и др. Эта идея имеет множество аспектов и нюансов не столько взаимоисключающих, сколько взаимодополняющих друг друга. Продуктивное познание современной педагогической реальности, безусловно, требует ее исторической интерпретации, ее исторического объяснения, что способствует пониманию как минимум 1) того, откуда, как и почему она возникла; 2) почему она такая, а не иная; 3) на каком фундаменте она базируется и что составляет ее сущностную природу.

Г. Б. Корнетов

¹ Дьюи Дж. Демократия и образование. С. 307–310.

² Астафьева Е. Н. Обучение ребенка в пространстве культуры: когнитивная педагогика Джерома Брунера // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 3. С. 21–35.

³ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. (Образование: мировой бестселлер). С. 83–84.

Л. Н. ТОЛСТОЙ – ВОСПИТАТЕЛЬ

Один из самых ярких представителей педагогической мысли русского зарубежья, религиозный мыслитель и философ, психолог и педагог В. В. Зеньковский (1881–1962)¹ в начале 1930-х гг. в очерке «Русская педагогика в XX веке», отмечая, что «Ушинский и Толстой – величайшие педагогические писатели XIX века в России – оказали огромное влияние на русскую педагогику в XX веке», писал, что именно Л. Н. Толстой «выдвинул тот мотив, который сыграл такую огромную роль в XX веке, – мотив свободы»².

Спустя несколько лет после смерти великого писателя, выдающийся религиозный философ и писатель, литературный критик и искусствовед, педагог С. Н. Дурылин (1886–1954) обращал внимание на то, что «с Толстого начинается русская самобытная педагогическая мысль, но пройдут десятилетия, прежде чем люди поймут, что сделал Толстой для русской педагогической мысли и не одной русской, но и всемирной». С. Н. Дурылин подчеркивал, что «педагогические идеи Толстого при своем появлении произвели бурю в маленьком педагогическом мире 60-х гг., но они же впервые привлекли к педагогическим вопросам всеобщее внимание, они первые заставили общество думать о детях и о воспитании»³.

Огромное значение педагогического наследия Л. Н. Толстого для отечественной и зарубежной теории и практики образования показал в своих многочисленных исследованиях и публикациях, посвященных великому мыслителю, член-корреспондент РАО М. А. Лукацкий⁴. Отмечая, что, согласно

¹ См.: *Близнецова Ю. С.* Христианский смысл принципа индивидуальности в концепции воспитания В. В. Зеньковского // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11. № 3. С. 246–250; *Бобров В. В.* «Педагогические интуиции» В. В. Зеньковского, их роль в становлении и развитии личности // Интеграция образования. 2014. № 4. С. 65–70; *Наумов Н. Д.* Человек в философско-педагогических воззрениях В. В. Зеньковского // Вестник Оренбургского государственного университета. 2003. № 5 (23). С. 29–35.

² *Зеньковский В. В.* Русская педагогика в XX веке // Хрестоматия по истории школы и педагогики России в первой трети XX века: П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен. Д. Дьюи: учеб. пособие / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2009. (Историко-педагогическое знание; вып. 22). С. 37.

³ *Дурылин С. Н.* Л. Н. Толстой и свободное воспитание // Идеал свободной школы: Избранные педагогические произведения / С. Н. Дурылин; отв. ред., сост. и автор предисловия Г. Б. Корнетов. М.: Изд-во УРАО, 2003. (Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии; вып. 21). С. 254.

⁴ См.: *Лукацкий М. А.* Л. Н. Толстой об императивах нравственного самосовершенствования человека // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2015. № 2 (38). С. 42–54; *Он же.* Л. Н. Толстой о настоящем и будущем культуры и образования // Историко-педагогический журнал. 2013. № 3. С. 147–170; *Он же.* Лев Толстой о миссии педагогической науки // Известия Российской академии образования. 2008. № 8. С. 22–30; *Он же.* Образование и культура в творчестве Л. Н. Толстого. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2006. (Библиотека студента); *Он же.* Философско-методологические основы педагогики Л. Н. Толстого: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999;

Л. Н. Толстому, «универсальный для всех людей смысл жизни – участие в деле освещения Любовью и Добром всего многообразия человеческих отношений», М. А. Лукацкий следующим образом раскрывает суть его педагогических воззрений: «Помочь человеку начать движение к Любви, к Добру и призвано Образование, просвещающее, приобщающее к “науке жизни”. Образование должно вооружать человека знанием о том, кто он есть, образование должно подсказывать, как ему строить свою жизнь, где черпать силы для преодоления препятствий, беспрестанно встречающихся на жизненном пути. Образование также должно способствовать выработке у человека представлений о том, чего он в этой жизни не должен делать, способности отличать истину от суеверий и предрассудков, умений избегать вредных мыслей и не совершать поступков, вносящих разлад во взаимодействие людей». При этом М. А. Лукацкий подчеркивает, что «Л. Н. Толстой не сомневался в том, что осуществлять такую деятельность под силу только педагогу, который работает над собой, постоянно совершенствуясь. Только такой педагог, говорил Толстой, сумеет повлиять на учащегося, заразить его желанием нравственно самосовершенствоваться. Относительно знаний, транслируемых учащемуся, Толстой заявлял, что единственным критерием для их включения в образовательный процесс является необходимость этих знаний для реализации человеком своей нравственной миссии в конкретной культурно-исторической ситуации»¹.

О педагогической деятельности Л. Н. Толстого Г. Б. Корнетов пишет: «В 1859 г. он занялся устройством школ для крестьянских детей в своем поместье Ясная Поляна Тульской губернии. Созданная им Яснополянская школа, максимально ориентированная на ребенка и стремящаяся преодолеть всяческую регламентацию и внешнюю дисциплину, стала одним из самых известных педагогических экспериментов в истории образования. Яснополянская школа функционировала в 1859–1862 гг., в 1870–1876 гг., с конца 1880-х и до конца жизни Толстого. В Яснополянской школе изучались следующие предметы: чтение механическое и постепенное, писание, каллиграфия, грамматика, священная история, русская история, рисование, черчение, пение, математика, беседы из естественных наук, Закон Божий. В 1860–1861 гг. во время поездки в Европу Толстой в ряде стран, особенно в Германии и Франции, изучал опыт организации народного образования и работы школ, встречался с деятелями образования, в том числе с А. Дистервегом. В 1862 г. он издавал педагогический журнал “Ясная Поляна”, в котором излагал свое понимание теории и практики образования, рассказывал об опыте своей школы, публиковал рассказы и басни, предназначенные для использования в процессе начального обучения детей. В 1872 г. Толстой опубликовал собственную

Лукацкий М. А., Крикунова Е. А. Культура и образование в трудах Льва Толстого и Эриха Фромма – мыслителей, изменивших наше понимание мира: [монография]. М.: МАКС Пресс, 2018.

¹ Лукацкий М. А. Педагогические воззрения Л. Н. Толстого и тенденции развития современного образования // Историко-педагогический журнал. 2013. № 3. С. 11.

“Азбуку”. Во второй половине 1870-х гг. писатель переживал мировоззренческий переворот и временно отошел от педагогической деятельности. Вновь к педагогической проблематике он вернулся в конце 1880-х гг. Л. Н. Толстой встречался с учителями и деятелями образования, писал статьи по вопросам воспитания и образования детей, поддерживал издание журнала “Свободное воспитание”, выходявшего с 1907 г. В 1910 г. за несколько дней до своей смерти Толстой посетил Яснополянскую школу и передал ученикам экземпляры детского журнала “Солнышко”»¹.

Великий писатель и мыслитель, Л. Н. Толстой – это радикальный реформатор теории и практики образования, обращенный к ребенку, устремленный в будущее, повлиявший (и продолжающий влиять) на педагогику всего мира. Особенно большое влияние Л. Н. Толстой оказал на развитие свободного воспитания, и шире, на развитие педагогики свободы².

Л. Н. Толстой исключительно интересен, во-первых, как яркий педагогический мыслитель-теоретик, создавший оригинальное учение об образовании и воспитании человека. Во-вторых, как эффективный учитель и методист, успешно организовавший процесс обучения детей в созданной им школе. В-третьих, как страстный критик и обличитель господствующей педагогической идеологии, образовательной политики государства, существовавших в то время школ разных типов и видов. Естественно, что Л. Н. Толстой интересен и как педагог, являвшийся воспитателем, учителем, наставником собственных детей. Эта тема, к сожалению, не получила в историко-педагогической литературе должного освещения, ее разработка, несомненно, может способствовать и выявлению новых граней его педагогического творчества, и лучшему пониманию педагогического наследия Л. Н. Толстого, и более глубокому постижению особенностей его личности как воспитателя и учителя. Для разработки указанной темы особое значение имеет обращение к тем воспоминаниям, которые оставили о великом писателе его дети и внуки, те, кто жил вместе с ним, постоянно с ним общался, повседневно испытывал на себе его влияние, воспитывался им. К числу таких источников относятся мемуары одного из сыновей Л. Н. Толстого – Ильи Львовича.

За 48 лет брака у Льва Николаевича с супругой Софьей Андреевной родилось 13 детей: 4 дочери и 9 сыновей, пятеро из детей скончались в младенчестве. Третьим ребенком в семье (после Сергея и Татьяны), родившимся в 1866 г. в Ясной Поляне, был сын Ильи. Внук Льва Николаевича С. М. Толстой, племянник И. Л. Толстого, сын его младшего брата Михаила, встре-

¹ Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 2. XIX–XX вв. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСОУ, 2020. (Историко-педагогическое знание; вып. 134). С. 105.

² См.: Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80–99; Она же. На пути к педагогике свободы // Школьные технологии. 2006. № 4. С. 12–18; Свободное воспитание: хрестоматия / сост. Г. Б. Корнетов. М.: РОУ, 1995.

тившись с ним впервые в Париже в 1931 г., так описывал своего дядю: «Илья был удивительно похож на отца. Высокого роста, широкоплечий, немного сутулый; брови широкие, большая белая борода, серо-голубые глаза. Он был не прочь подчеркнуть это сходство. Оно было настолько потрясающим, что одна дама, увидев его во дворе церкви после обедни на улице Дарю, упала в обморок. Ей почудилось, что это Лев Толстой вернулся на землю: длинная белая борода, легендарная блуза, на голове большая соломенная шляпа»¹.

И. Л. Толстой не окончил гимназию, он сменил множество профессий: плотничал и переплетал книги, служил в драгунском полку, работал чиновником, служащим банка, агентом страховой компании, создал школу для крестьянских детей, после начала Первой мировой войны работал в Красном Кресте, в 1915 г., пытаясь стать журналистом, основал газету «Новая Россия».

В ноябре 1916 г. И. Л. Толстой уехал в Соединенные Штаты Америки. Как показывают исследования его пребывания за границей, в США И. Л. Толстой вел активную жизнь: «В декабре 1917 года он писал матери из Америки: *“Комментирую события, происходящие в России... <...> Мои статьи печатаются в двадцати или больше газетах сразу, к моему голосу прислушивается вся Америка... и я чувствую, что я уже являюсь силой, влияющей на отношения Америки и России”*. Статьи Ильи Львовича действительно пользовались успехом, как и сам их автор. Он читал лекции о творчестве и мировоззрении отца и переводил на английский язык некоторые его рассказы. В 1927 году Илья Львович сотрудничал с голливудскими киностудиями, принимая участие в редактировании сценария фильма “Любовь” по роману “Анна Каренина” с Гретой Гарбо в главной роли. В другой экранизации – романа “Воскресение” – он исполнил роль Льва Толстого благодаря своему удивительному сходству с отцом»².

Умер И. Л. Толстой в возрасте 67 лет в 1933 г. в Нью-Хейвене (Коннектикут, Соединенные Штаты Америки).

И. Л. Толстой – автор книги «Мои воспоминания», в которой содержится много интересных сведений о его отце как о педагоге, воспитателе. Публиковать свои мемуары И. Л. Толстой начал в газете «Русское слово» в октябре, ноябре и декабре 1913 г. Полностью первый вариант «Моих воспоминаний» был представлен читателям в 1914 г. в отдельной книге, вышедшей в издательстве И. Д. Сытина. В 1928 г. И. Л. Толстой прислал дополнительные материалы, которые были впоследствии включены в книгу «Мои воспоминания» и стали ее неотъемлемой составной частью³. Мемуары И. Л. Толстого публиковались в нашей стране неоднократно. Например, в 2000 г. они были подготовлены к изданию и снабжены обширной вступительной статьей

¹ [Толстой С. М.] Илья Львович Толстой. URL: <https://tolstoy.ru/life/family/children/ilya-lvovich-tolstoy/> (дата обращения: 07.01.2023).

² Илья Львович Толстой. URL: <https://olderchildrenoftolstoy.tilda.ws/ilya> (дата обращения: 07.01.2023).

³ Толстой И. Л.: Мои воспоминания. Примечания. URL.: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/vospominaniya/tolstoj-i-l-moi-vozpominaniya/primechaniya.htm> (дата обращения: 07.01.2023).

С. А. Розановой¹. Книга И. Л. Толстого широко используется для реконструкции жизни и личности его великого отца. О продуктивности обращения к «Моим воспоминаниям» свидетельствует, в частности, капитальный труд Н. Н. Апостолова «Живой Толстой», впервые опубликованный в 1928 г. и сегодня сохраняющий свое научное значение².

Обратившись к тексту «Моих воспоминаний» И. Л. Толстого, попытаемся представить тот образ Льва Николаевича Толстого – педагога, воспитателя, учителя, наставника – таким, каким он представлялся его сыну, который многие годы рос и мужал рядом со своим великим отцом.

Прежде всего, посмотрим, как И. Л. Толстой в ранние годы воспринимал Льва Николаевича. Отмечая, что «воспоминания детства – это звездное небо», он писал в «Моих воспоминаниях», что «с самого раннего детства мы привыкли его уважать и бояться», что «папа умнее всех на свете», что он «все знает», что «с ним капризничать нельзя». Говоря о том, что «отец женился на моей матери, когда ему было уже тридцать пять лет, а ей восемнадцать», И. Л. Толстой обращал внимание на то, что «он ее воспитал на свой лад и внушил ей те понятия, которые в то время казались ему правильными» [II]³.

И. Л. Толстой высказывал убеждение, что «по своему рождению, по воспитанию и по манерам отец был настоящий аристократ. Несмотря на его рабочую блузу, которую он неизменно носил, несмотря на его полное пренебрежение ко всем предрассудкам барства, он барином был и барином он остался до самого конца своих дней». При этом он уточнял, что «под словом “барство” я разумею известную утонченность манер, внешнюю опрятность и в особенности тонкое понимание чувства чести». И. Л. Толстой подчеркивал, что его отец был «очень силен и довольно ловок». Он отмечал определенную жесткость Л. Н. Толстого: «За всю мою жизнь меня отец ни разу не приласкал. Это не значит, чтобы он меня не любил. Напротив, я знаю, что он любил меня, бывали периоды, когда мы были очень близки друг другу, но он никогда не выражал своей любви открытой прямой лаской и всегда как бы стыдился ее проявления. В нашем детстве всякие проявления нежности назывались “телячьими ласками”. Должен сказать, что к концу жизни отец стал значительно мягче» [VI].

И. Л. Толстой обращал внимание на зависимость педагогических установок отца от особенностей его личности. В этой связи он писал: «Понятно, что, будучи сам воспитан в традициях старинного барства, отец пожелал

¹ Толстой И. Л. Мои воспоминания / [вступ. ст. С. А. Розановой]. М.: XXI век – Согласие, 2000. (Библиотека русской культуры).

² Апостолов Н. Н. Живой Толстой. Жизнь Льва Николаевича Толстого в воспоминаниях и переписке. М.: Аграф, 2002. (Литературная мастерская).

³ Толстой И. Л. Мои воспоминания. URL: http://dugward.ru/library/tolstoy/ilya_tolstoy_moi_vospominaniya.html#001 (дата обращения: 04.01.2023).

Далее все ссылки на «Мои воспоминания» И. Л. Толстого даются по этому источнику. В квадратных скобках римскими цифрами указывается номер цитируемой главы.

и своим детям дать настоящее “барское” воспитание. Надо дать им знание наивозможно большего количества языков, надо дать им хорошие манеры, и надо, насколько возможно, охранить детей от всякого внешнего постороннего влияния. Современные гимназии никуда не годятся, поэтому надо учить детей дома и дома же довести их до университета. Такова была воспитательная программа отца, которую он и провел с братом Сережей и сестрой Таней до конца, а со мной, к сожалению, лишь до пятого класса гимназии» [VII].

И. Л. Толстой в «Моих воспоминаниях» рассказывает о том, как его родители осуществляли обучение своих детей: «Началу нашего учения положили папа и мама сами. Мама учила русскому и французскому, а папа учил меня арифметике, латинскому и греческому. <...> С мамой можно было иногда поглядывать в окно, можно задавать посторонние вопросы, можно было делать стеклянные глаза и ничего не понимать, но с папой было не то, – с ним надо было напрягать все свои силы и не развлекаться ни минутки. Он учил прекрасно, ясно и интересно, но, как и в верховой езде, он шел крупной рысью все время, и надо было за ним успевать во что бы то ни стало. Вероятно, благодаря его разумному началу я, вообще плохой ученик, всегда шел по математике прекрасно и математику любил. <...> У нас постепенно образовался целый домашний университет. Уроки были расписаны по часам, и в учебное время, то есть зимой, мы все, как в гимназии, весь день переходили с одного урока на другой. В промежутках между уроками мы ходили гулять, катались на коньках и с гор, бегали на лыжах и выдумывали разные игры в доме» [VII].

Отдельно И. Л. Толстой описал, как отец занимался с ним греческим языком и какой результат эти занятия имели: «Лет с тринадцати я стал учиться с ним по-гречески. Он сам научился греческому языку на моей памяти. Я помню, с каким увлечением и настойчивостью он за это принялся, и в шесть недель он добился того, что свободно читал и переводил Геродота и Ксенофонта. С этого-то Ксенофонта мы с ним и начали. Он объяснил мне азбуку и сразу заставил читать Анабазис. Сначала было трудно. Я сидел со стеклянными глазами, иногда принимался реветь, но кончилось тем, что я все-таки понял, что надо, и научился. Так же я научился и латыни. Когда в 1881 году я держал вступительный экзамен в классической гимназии Поливанова, я удивил всех учителей тем, что, не зная совсем грамматики, я читал и переводил классиков гораздо лучше, чем требовалось. В этом я вижу доказательство того, что своеобразная система преподавания отца была правильна» [X].

Также в мемуарах И. Л. Толстого содержится информация о практической работе отца в качестве учителя Яснополянской школы: «Когда мне было шесть лет, я помню, как папа учил деревенских ребят. <...> Деревенские ребята приходили к нам, и их было очень много. Когда они приходили, в передней пахло полушубками, и учили их всех вместе и папа, и Сережа, и Таня, и дядя Костя. Во время уроков бывало очень весело и оживленно. Дети вели себя совсем свободно, сидели, где кто хотел, перебегали с места на место

и отвечали на вопросы не каждый в отдельности, а все вместе, перебивая друг друга и общими силами припоминая прочитанное. Если один что-нибудь пропускал, сейчас же вскакивал другой, третий, и рассказ или задача восстанавливались сообща. Папа особенно ценил в своих учениках образность и самобытность их языка. Он никогда не требовал буквального повторения книжных выражений и особенно поощрял все “свое”» [II].

Рассказывая об особенностях семейного воспитания, осуществляемого и контролируемого Л. Н. Толстым, его сын вспоминал: «Одной из главных забот родителей в те первые годы нашего воспитания было охранение нас от всякого внешнего постороннего влияния. Весь мир разделялся на две части: мы с одной стороны, и все остальное – с другой. Мы – особенные люди, и равных нам нет. <...> Остальные все – это существа низшие, которые должны нам служить, должны работать, но от которых надо держаться подальше и особенно не брать с них примера. Ковырять в носу может деревенский мальчишка, но не мы. У них могут быть грязные руки и рваные панталоны, они могут грызть семечки и выплевывать шелуху на пол, они могут драться и ругаться, но для нас все это “shocking” [неприлично (англ.)]. Конечно, в этом грешила больше мама, но и папа также ревниво оберегал нас от обращения с деревенскими и немало способствовал тому барству и ни на чем не основанному самообожанию, которое такое воспитание в нас внедрило и от которого мне было очень трудно избавиться» [VII].

Касаясь вопросов религиозного воспитания в семье, И. Л. Толстой писал: «Наше религиозное воспитание ничем не отличалось от обыкновенного религиозного воспитания детей того времени. Ни папа, ни мама в церковную религию особенно не верили, но и не отрицали ее, ездили в церковь и молились потому, что все так делали, и потому, что все учат детей религиозности, учили ей и нас» [VI].

Материалы о Л. Н. Толстом как педагоге содержатся в различных главах «Моих воспоминаний» его сына. Однако главу XXIII И. Л. Толстой целиком посвятил этой проблематике, назвав ее «Отец как воспитатель». В этой главе он, в частности, писал: «Папа почти никогда не заставлял нас что-нибудь делать, а выходило всегда так, что мы как будто по своему собственному желанию и почину делали все так, как он этого хотел. Мама часто бранила нас и наказывала, а он, когда ему нужно было заставить нас что-нибудь сделать, только пристально взглядывал в глаза, и его взгляд был понятен и действовал сильнее всякого приказа. Вот разница между воспитанием отца и матери: бывало, понадобится на что-нибудь двугривенный. Если идти к мама, она начнет подробно расспрашивать, на что нужны деньги, наговорит кучу упреков и иногда откажет. Если пойти к папа, он ничего не спросит, только посмотрит в глаза и скажет: “возьми на столе”. И, как бы ни был нужен этот двугривенный, я никогда не ходил за ним к отцу, а всегда предпочитал выпрашивать его у матери. Громадная сила отца как воспитателя заключалась в том, что от него, как от своей совести, прятаться было нельзя» [XXIII].

В последней цитируемой фразе И. Л. Толстой точно подметил одну из сильнейших сторон Льва Николаевича как воспитателя: «от него, как от своей совести, прятаться было нельзя». Л. Н. Толстой всегда стремился жить по совести и требовал этого от других людей. Последовательная реализация этого требования в своей жизни распространялась и на педагогическую деятельность великого мыслителя, что придавало его воспитательным усилиям особую мощь в воздействии на тех, на кого они были направлены.

Л. Н. Толстой является одним из самых авторитетных и влиятельных творцов гуманистической педагогики Нового времени. Педагогическое наследие великого писателя и сегодня принципиально значимо для понимания природы образовательного процесса, его смысла, целей, путей и способов их достижения.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

В 2023 г. в серии «Школа для каждого – школа для всех» вышло в свет двухтомное издание «Педагогика поддержки: третье пространство образования»¹. Как следует из названия книги, ее авторы – Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и Н. В. Касицина – не просто рассматривают феномен педагогики поддержки, как они это делали в своих более ранних работах², а сосредотачивают внимание на том, что педагогика поддержки, а точнее, педагогическая поддержка, по их мнению, является особым, третьим, наряду с привычными нам воспитанием и обучением, пространством образования.

Обращаясь к рассмотрению предлагаемой Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфиным и Н. В. Касициной вниманию читателей концепции, прежде всего, следует отметить, что они, вынеся в заголовок книги термин *педагогика поддержки*, в ее тексте используют термин *педагогическая поддержка*. Во избежание путаницы здесь необходимо прояснить ситуацию. По этому поводу А. А. Лубский, анализируя особенности концепций педагогической поддержки и педагогики поддержки ребенка в образовании, пишет: «Концепцию педагогической поддержки в 1989–1996 гг. разработал О. С. Газман (1936–1996). <...> Концепция педагогики поддержки в логике моделирования парадигмально-интерпретированных базовых моделей образования была представлена Г. Б. Корнетовым в серии публикаций 1999–2001 годов. Развернутое изложение этой модели было им дано в двух статьях 2001 и 2006 годов. Позднее Г. Б. Корнетов неоднократно переосмысливал отдельные аспекты педагогики поддержки»³. Если О. С. Газман последовательно рассматривал педагогическую поддержку как особую, отличающуюся от воспитания и обучения подсистему образования⁴, то Г. Б. Корнетов, по его собственному

¹ Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Касицина Н. В. Педагогика поддержки: третье пространство образования: в 2 кн. Кн. 1. Приближения к теме. Четыре тактики. Кн. 2. Ключевые слова / под ред. А. С. Русакова. СПб.: Образовательные проекты, 2023. (Школа для каждого – школа для всех).

² См.: Касицина Н. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Четыре тактики педагогики поддержки: эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. М.: Сфера; СПб.: Речь, 2010. (Детская психология и психотерапия); Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие. М.: МИРОС, 2001. (Гражданское образование: мир без конфронтации); Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин [и др.]; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой; науч. ред. Н. Б. Крылова. М.: Академия, 2006. (Профессионализм педагога).

³ Лубский А. А. Разработка концепций педагогической поддержки и педагогики поддержки ребенка в образовании российскими исследователями: 1990–2010-е годы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6. С. 15, 19.

⁴ См.: Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. Материалы Всероссийской конференции / под ред. О. С. Газмана. М.: Инноватор, 1996; Газман О. С. Воспитание

признанию, используя идеи О. С. Газмана¹, связывает с педагогикой поддержки определенные способы осуществления воспитания и обучения, соотнося их с формами, присущими педагогике авторитета и педагогике манипуляции². Для Г. Б. Корнетова педагогика поддержки есть парадигма одной из базовых моделей образования³.

Основные тексты О. С. Газмана, раскрывающие суть созданной им концепции педагогической поддержки, представлены в сборнике его работ «Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы» (2002). Свое видение педагогической поддержки (в контексте заявленной выше проблемы выделения ее в особое образовательное пространство) О. С. Газман наиболее четко изложил в статье «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема» (1995). В этой работе он рассматривал «образование как гармонию двух существенно различных и даже оппозиционных процессов: *социализации и индивидуализации личности*, отражающих диалектическое противоречие интересов общества и человека». Подчеркивая, что «*между обществом и личностью растущего человека на протяжении многих лет оказывается образование*», Газман утверждал, что «*образование как часть социализации есть средство встраивания растущего человека в *общее для всех* жизненное пространство, средство освоения детьми знаний об окружающем мире и *способов* его познания: правовых норм, норм общения, принятых ценностей, т. е. всего того, что позволило бы человеку жить и работать продуктивно. В этом смысле социализация в образовании осуществляется благодаря обучению и воспитанию*». Он отмечал, что «*воспитание как часть социализирующего образования может быть определено следующим образом. Воспитание есть специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств*

и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 8. С. 108–111; Газман О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление: [сб. ст.] / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 221–237; Газман О. С., Вейс Р. М., Крылова Н. Б. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М.: [Б. и.], 1995.

¹ См.: Корнетов Г. Б. 80 лет со дня рождения Олега Семеновича Газмана // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 67–79; Он же. Восхождение к ребенку (к 80-летию со дня рождения О. С. Газмана) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1 (37). С. 115–124; Он же. Педагогические смыслы О. С. Газмана: на пути к педагогике поддержки // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2018 (6). М.: АСОУ, 2019. С. 61–68.

² См.: Корнетов Г. Б. Парадигма педагогики поддержки // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. М.: Изд-во УРАО, 2001. Вып. 8. С. 5–26; Он же. Парадигма педагогики поддержки // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 39–48; Он же. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 3. С. 46–56.

³ См.: Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие. М.: Изд-во УРАО, 2001. (Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО; вып. 13); Он же. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса // Школьные технологии. 1999. № 1-2. С. 61–70; Он же. Педагогика: теория и история: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. (Историко-педагогическое знание; вып. 95).

личности и образцов поведения. Это процесс приобщения человека к общему и к должному». Указывая, что «индивидуализация в образовании есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего *отличия* от других», О. С. Газман обращал внимание на то, что здесь «речь идет о помощи человеку в личностном самоопределении и самодвижении». Исходя из этого, он писал о том, что «в связи с вычленением сферы индивидуализации появляется необходимость выделить особый педагогический процесс, его обеспечивающий, – педагогическую помощь и поддержку ребенку в индивидуальном развитии, т. е. в саморазвитии». По его мнению, педагогической поддержкой «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, здоровом образе жизни». Отсюда О. С. Газман делал вывод: «В педагогическом процессе, наряду с обучением и воспитанием, была вычленена самостоятельная область – “педагогическая поддержка ребенка в образовании”». Далее он пояснял, что «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». Таким образом, в концепции О. С. Газмана «педагогическая поддержка рассматривается как часть образования, как часть целого наряду с другими его составляющими: обучением и воспитанием»¹.

Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и Н. В. Касицина являются учениками и последователями О. С. Газмана. Обобщив теоретические наработки и практический опыт в области педагогической поддержки за прошедшие после его смерти почти 30 лет, они в книге «Педагогика поддержки: третье пространство образования» существенно расширили и углубили понимание педагогической поддержки, в том числе и как «третьего пространства образования».

Исходя из того, что «общестратегическая задача подподдержки – помочь ребенку стать хозяином своей жизни», отмечая, что «“педагогической поддержкой” назвал когда-то Олег Семенович Газман деятельность педагога, принципиально отличную от обучения и воспитания, но необходимо дополняющую их», Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и Н. В. Касицина подчеркивают, что педагогическая поддержка «направлена на развитие уникальности ребенка, на становление его авторской позиции в жизни, поддержку его

¹ Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: Мирос, 2002. С. 177–181.

взросления». Они утверждают, что «цель педагогической поддержки – “выращивание” субъектной позиции ребенка, его способностей к самообразованию и самостоятельному решению задач, встающих на пути к избранным целям». По их мнению, «такая позиция предполагает: а) наличие развитого сознания, способного к самостоятельному выбору; б) развитость воли, способной удерживать концентрацию внимания и усилий, направленных на избранную практическую деятельность; в) наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а значит, и умения проектировать»¹.

Опираясь на эти фундаментальные основания, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и Н. В. Касицина осмысливают обозначенную О. С. Газманом проблему «третьего образовательного пространства». Суть этой проблемы они излагают следующим образом: «Целостный педагогический процесс не стоит описывать дихотомией “обучение/воспитание”, он складывается не в двух, а в трех измерениях: *обучение – воспитание – педагогика поддержки*. Эти три линии переплетаются между собой, они необходимо дополняют друг друга в профессии учителя – но у них разные цели, разные методы, разные возможности и разные закономерности». При этом авторы книги обращают внимание на то, что, во-первых, «поддержка проистекает из реальных нужд, которые ребенок испытывает, но в силу ряда причин не может самостоятельно удовлетворить. Поэтому ему необходима помощь и поддержка других людей». Во-вторых, «в реальной проблемной ситуации как в некоей точке вдруг “обнаруживается”, “является” прошлый опыт ребенка (запечатленный в его “*могу – не могу*”), настоящая ситуация (*хочу – не хочу*) и будущая (“*я хочу и буду делать это*”)». В-третьих, «педагог в обстоятельствах этой конкретной проблемной ситуации создает условия для освоения ребенком механизма самоопределения как культурного способа овладения ходом своей жизни». И, наконец, в-четвертых, «для обретения независимости необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят (т. е. занимать рефлексивную позицию по отношению к проблеме и на этой основе самостоятельно строить целостную деятельность по ее разрешению). Одной из первых забот педагога и становится постепенное понимание ребенком этой закономерности»².

В этом контексте Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и Н. В. Касицина вслед за О. С. Газманом и отличают педагогическую поддержку от привычных для педагогики воспитания и обучения. Они пишут: «Для формирования “свободоспособности” человека, его ответственности перед собственной судьбой, привычки образовывать себя и становиться самим собой требуются какие-то принципиально иные ходы. Для обучения и воспитания важно, чтобы человек научился владеть культурой, а для педагогической поддержки важно, чтобы он научился владеть собой, учился заботиться, устраивать, применять

¹ Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Касицина Н. В. Педагогика поддержки: третье пространство образования. Кн. 2. Ключевые слова. Опыт и модели. С. 7–8.

² Там же. Кн.1. Приближения к теме. Четыре тактики. С. 11, 20.

и использовать собственную жизнь по своему усмотрению. При этом педагогическая поддержка не противостоит обучению и воспитанию, а дополняет их, усиливает, поскольку способна служить “мостиком” для возникновения эффектов самовоспитания и мотивированного учения». Целесообразность такого подхода они аргументируют следующим образом: «Если под задачами воспитания понимать приобщение детей к культурным нормам и принятым в обществе (или определенном сообществе) ценностям – то эти социальные и культурные нормы будут предъявлены ребенку как то, чему он должен соответствовать. Но стойкое неприятие ребенком педагогического воздействия лишает воспитателя самой возможности целенаправленного воспитания. Дело здесь не в “злом” или “добром” педагоге, “авторитарности” или “гуманизме”. Гуманизм учителя, основанный на вере в человека и признании его свободы как самоценности, постоянно “натывается” на то, что благие намерения рушатся, когда сталкиваются с реальными проявлениями “свободы” ребенка». А отсюда, по мнению Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина и Н. В. Касициной следует вывод: «Речь идет о принципиальной смене позиций: если ребенок отказывается быть “ведомым”, значит, в нем актуализировались процессы и проблемы, которые могут быть разрешены им самим только с позиции “ведущего”. Совет взрослого становится для ребенка назиданием, мягкость – хитростью, забота – нудной опекой, благие намерения – попыткой лишить его права быть свободным. Такая ситуация – тупик гуманистического воспитания, выход из него невозможен за счет тех же учебно-воспитательных целей и средств, которые в этот тупик завели. Взрослый оказывается перед выбором. Он может хранить верность испытанным средствам: “Все равно буду требовать, контролировать, невзирая на то, как к этому относится ученик” – или же, признав свои требования несвоевременными, искать выход из создавшегося тупика»¹.

Приведенные рассуждения авторов книги позволяют им развести педагогическую поддержку, с одной стороны, и воспитание и обучение – с другой. Они пишут: «Педподдержка исходит из веры в потенциальную способность каждого ребенка к самообразованию и к самостоятельному решению задач, стоящих перед ним. <...> Другими словами, целью педагогической поддержки является “выращивание” субъектной позиции ребенка. <...> Педагогическая поддержка с помощью разнообразных присущих ей тактик “схватывает” индивидуально-личностный аспект этой проблематики. Индивидуальный – потому что это проблема самого ребенка, а личностный – потому что “из безлюдной пустоты” у человека проблемы не возникают, они лежат в области столкновения индивидуального и социального. А педагогическая поддержка является устойчивым “мостиком”, обеспечивающим человеку возможность находиться в этих двух противоречивых ипостасях Бытия»².

¹ Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Касицина Н. В. Педагогика поддержки: третье пространство образования. Кн. 1. С. 23–24.

² Там же. С. 24.

Задаваясь вопросом, почему нам так важно различить задачи воспитания и педагогической поддержки, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и Н. В. Касицина дают на него следующий ответ: «Именно различение смыслов и направленности векторов обучения, воспитания и педагогической поддержки придает смысловой картине образования “третье измерение”, а педагогической практике – тот воздух и пространство, которые необходимы для вариативного поиска решений. Маневр “в третьем измерении” позволяет в школьной действительности подняться над плоскостью обыденных конфликтов, уходить от лобовых столкновений, воодушевляться возможностью посмотреть на происходящее сверху. А взгляд с высоты позволяет лучше ощущать масштаб событий и ориентироваться на дальние горизонты»¹.

Позиция, восходящая к идеям О. С. Газмана и изложенная Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфиным и Н. В. Касициной в 2023 г. в книге «Педагогика поддержки: третье пространство образования», конечно же, имеет право на существование. Тем более что в мировой педагогике вообще и в отечественной педагогике в частности сложилась устойчивая традиция, согласно которой воспитание и обучение являются практиками, призванными привести ребенка к норме, которая отражает потребности существующего общества (или его определенной части) в том или ином типе личности. Это убедительно показал Г. Б. Корнетов в серии публикаций, посвященных истории школы как образовательного института общества². В указанном контексте выделение педагогической поддержки как особой части пространства образования позволяет, не разрушая привычные стереотипы понимания воспитания и обучения, выделить в образовании новую грань, ориентированную на развитие индивидуальности человека, его самобытности, стремления к свободосообразности.

Однако представляется, что позиция Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина и Н. В. Касициной в данном вопросе не является достаточно продуктивной. Это объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, в истории педагогики существовали и существуют сегодня весьма влиятельные подходы, концепции, системы, которые сопрягали и сопрягают воспитание и обучение с индивидуальностью, уникальностью ребенка, считая приоритетным его самоопределение и свободное развитие. С конца позапрошлого столетия их лозунгом стало

¹ Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Касицина Н. В. Педагогика поддержки: третье пространство образования. Кн. 1. С. 25.

² См.: Корнетов Г. Б. Интерпретация задач и функций школы: от Ксенофонта до Говарда Гарднера // Школьные технологии. 2019. № 4. С. 12–28; *Он же*. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М.: АСОУ, 2013. (Историко-педагогическое знание; вып. 63); *Он же*. Образы школы // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 6–15; *Он же*. Корнетов 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. 43–83; Корнетов Г. Б. Феномен школы: взгляд сквозь столетия // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 6. С. 6–18.

требование: «Исходя из ребенка!»¹ Самым ярким примером этого, вероятно, является свободное воспитание, расцвет которого пришелся на конец XIX – первую треть XX в. Свободное воспитание усиленно разрабатывалось в эти годы в России, уходя своим корнями в теорию свободного образования Л. Н. Толстого². Установки, созвучные современным идеям педагогической поддержки, прослеживаются у таких представителей отечественного свободного воспитания, как С. Н. Дурьлин³ и Н. В. Чехов⁴, и особенно у К. Н. Вентцеля, последовательно ставившего ребенка в центр своих педагогических размышлений и обосновывавшего необходимость учителя/воспитателя следовать за особенностями, потребностями, возможностями, интересами каждого конкретного ребенка⁵. Таким образом, в педагогике термины воспитания и обучения отнюдь не имеют однозначно репрессивного по своей сути наполнения.

Во-вторых, в педагогике существует традиция, которая не противопоставляет социализацию и индивидуализацию ребенка, а наоборот, исходит из их взаимообусловленности, из необходимости целостного соединения этих процессов, их гармонизации. Наиболее яркое воплощение эта традиция получила в теории демократической педагогики Дж. Дьюи, последовательно отстаивавшего необходимость создания такого образовательного пространства, в котором человек мог бы гармонично формироваться и как член общества, и как уникальный индивид одновременно. Дж. Дьюи был убежден, что эти два аспекта педагогической деятельности не противоречат, а органично дополняют и взаимообогащают друг друга⁶. Таким образом, социализация и индивидуализация могут не только противопоставляться друг другу, но и интерпретироваться в режиме комплементарности.

¹ Корнетов Г. Б. Исходя из ребенка – лозунг педоцентристской революции конца XIX – начала XX века // *Иновационные проекты и программы в образовании*. 2022. № 2. С. 4–10.

² Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // *Историко-педагогический журнал*. 2015. № 2. С. 80–99.

³ Астафьева Е. Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурьлина // *Историко-педагогический журнал*. 2016. № 3. С. 38–53; *Она же*. Ребенок и его свобода в педагогике С. Н. Дурьлина // *Школьные технологии*. 2016. № 4. С. 136–149.

⁴ Астафьева Е. Н. Идеал свободной школы Н. В. Чехова (1865–1947) в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // *Историко-педагогический журнал*. 2018. № 3. С. 93–109; *Она же*. Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова // *Там же*. 2017. № 1. С. 67–78.

⁵ См.: Астафьева Е. Н. Наследие К. Н. Вентцеля в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // *Историко-педагогический журнал*. 2018. № 2. С. 96–113; Корнетов Г. Б. Апостол свободного воспитания (К 160-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля) // *Там же*. 2017. № 4. С. 21–56; *Он же*. К. Н. Вентцель – выдающийся представитель свободного воспитания в России // *Психолого-педагогический поиск*. 2017. № 3 (43). С. 91–119.

⁶ См.: Корнетов Г. Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859 – 1952) // *Историко-педагогический журнал*. 2014. № 4. С. 33–53; *Он же*. Образование как непрерывный процесс реконструкции опыта действующего и общающегося человека: подход Дж. Дьюи // *Педагогические технологии*. 2020. № 1-2. С. 48–89; *Он же*. Педагогическая концепция Д. Дьюи и образование для демократии в России // *Школьные технологии*. 2007. № 5. С. 33–39; *Он же*. Подход Джона Дьюи к образованию: непрерывная реконструкция опыта человека в пространстве социокультурной среды // *Известия АСОУ. Научный ежегодник*. 2019/20 (7). М.: АСОУ, 2021. С. 4–27.

В-третьих, согласно получившей распространение в современной отечественной педагогике точке зрения, воспитание и обучение как две подсистемы единой системы образования прежде всего различаются по направленности на формирование различных аспектов человеческой личности. Если обучение преимущественно решает задачи интеллектуально-практического развития человека, то воспитание призвано обеспечить развитие его волевой и ценностно-эмоциональной сферы. И уже именно отсюда проистекают различные методы и формы педагогической деятельности в форматах воспитания и обучения. При этом и воспитание, и обучение традиционно стремятся решать задачи формирования целостного человека и как социально-коллективного, и как индивидуально-уникального существа¹. Таким образом, изолирование воспитания и обучения от процессов индивидуализации человека, обретения им свободы оказывается искусственным и несоответствующим реальной жизни.

И, наконец, в-четвертых, стремление противопоставить педагогическую поддержку как особое пространство индивидуализации ребенка воспитанию и обучению как особым пространствам его социализации может иметь два весьма негативных следствия. Это может привести к искусственному разрыву индивидуализации и социализации, а эти процессы друг без друга просто невозможны. А также это может привести к невольному закреплению за воспитанием и обучением преимущественно репрессивных функций, связанных с насильственным приобретением новых поколений к должному поведению, к накопленным достижениям человечества.

Подведем некоторые итоги. Представляется, что позиция Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина и Н. В. Касициной, изложенная ими в книге «Педагогика поддержки: третье пространство» имеет право на существование. Действительно, педагогическая поддержка может быть противопоставлена пространствам воспитания и обучения по основаниям, указанным авторами. Однако также представляется, что значительно более продуктивным будет рассматривать педагогическую поддержку в формате привычных процессов воспитания и обучения, как это делал в своих работах Г. Б. Корнетов. Для него педагогическая поддержка – это один из возможных способов осуществления воспитательной и учебной деятельности. Он относил те педагогические подходы, концепции, теории, системы, практики, технологии, методики, в которых превалировала поддерживающая функция, к парадигме педагогики поддержки, в известном смысле противостоящей парадигмам и педагогики авторитета, и педагогики манипуляции и в то же время дополняющей их.

¹ См.: Корнетов Г. Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования // Теория и практика воспитания: педагогика и психология. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского (7–8 июня 2016 года). М.: Изд-во Московского психолого-социального ун-та, 2016. С. 15–22; *Он же*. Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий // Психолого-педагогический поиск. 2007. № 1 (5). С. 6–20; *Он же*. Сущность и соотношение воспитания и обучения // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 4. С. 50–56; *Он же*. Феномен образования // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 9–14; *Он же*. Что такое образование? // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 3. С. 48–54.

**Х НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФОРУМ
РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ
(20 апреля 2023 г.)**

20 апреля 2022 г. в Москве в Академии социального управления в очно-дистанционном формате состоялся X Национальный форум российских историков педагогики. Тема форума «Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса».

Участники форума почтили минутой молчания ушедшего из жизни 1 марта 2023 г. академика РАО Бориса Михайловича Бим-Бада (1941–2023). Председатель Оргкомитета форума, главный научный сотрудник научно-методического центра педагогической рискологии Института развития образования АСОУ, доктор педагогических наук, профессор Г. Б. Корнетов в своем слове о Б. М. Бим-Баде отметил, что это был выдающийся ученый и деятель образования, внесший огромный вклад в развитие истории педагогики и педагогической антропологии, создавший и возглавивший в 1989 г. первый в СССР негосударственный вуз – Российский открытый университет¹. Г. Б. Корнетов отметил, что Б. М. Бим-Бад сотрудничал с АСОУ с первых лет ее существования, неоднократно участвовал в проводимых ею научных историко-педагогических мероприятиях, регулярно публиковал свои тексты в изданиях академии.

О замечательных человеческих качествах Б. М. Бим-Бада, его огромном вкладе в науку в своих выступлениях рассказали близко его знавшие М. А. Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корр. РАО, заведующий кафедрой педагогики и психологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова и А. А. Романов, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России и др.²

В своем вступительном слове Г. Б. Корнетов призвал участников форума сосредоточить внимание на связи педагогического прошлого и педагогического настоящего, на том, каким образом можно реализовать возможность объяснить процессы, происходящие в теории и практике современного образования, посредством обращения к предшествующим им во времени событиям и процессам³. Далее в своем докладе Г. Б. Корнетов, исходя из понимания

¹ Корнетов Г. Б. 70 лет Борису Михайловичу Бим-Баду // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1 (21) – С. 65–68.

² Памяти Бориса Михайловича Бим-Бада // Инновационные проекты и программы в образовании / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий, М. А. Полякова [и др.]. 2023. № 3. С. 75–80.

³ Корнетов Г. Б. Идея объяснения историй феноменов современной педагогической реальности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 1. С. 6–10; *Он же*. Исто-

педагогике как истории педагогики¹, рассказал о том, как в течение последних четырех лет на страницах издаваемого АСОУ журнала «Инновационные проекты и программы в образовании» осуществляется актуализация возможностей синтеза рассмотрения инновационных и исторических аспектов педагогической действительности².

Также Г. Б. Корнетов представил две книги, изданные к началу форума. Во-первых, очередной «Историко-педагогический ежегодник. 2023 год»³ и, во-вторых, монографию «Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса»⁴, подготовленную на основе материалов, которые прислали 32 участника форума. Он подчеркнул, что монография является 150-й книгой, опубликованной в серии «Историко-педагогическое знание», которая издается в АСОУ с 2005 г. Затем Г. Б. Корнетов рассказал о задачах, которые призвана решать серия, отметив при этом, что аналогов этой издательской программы в нашей стране никогда ранее не было и нет сегодня. Издаваемые в серии «Историко-педагогическое знание» книги – монографии, сборники научных трудов, учебные пособия, антологии, хрестоматии – вот уже почти 20 лет успешно содействуют актуализации педагогического наследия прошлого, утверждению понимания неразрывного единства исторического и теоретического знания в педагогике, развитию историко-педагогических исследований, совершенствованию преподавания педагогических дисциплин. Г. Б. Корнетов рассказал о некоторых книгах, которые были опубликованы в серии в первой половине 2020-х гг.⁵

рия педагогики как познание прошлой педагогической реальности для теории и практики современного образования // Там же. 2022. № 5. С. 4–10.

¹ Корнетов Г. Б. Понимание педагогики как истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 4 (38). С. 124–135.

² Корнетов Г. Б. Актуализация возможностей синтеза рассмотрения инновационных и исторических аспектов педагогической действительности на страницах журнала «Инновационные проекты и программы в образовании» // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 5. – С. 6–9.

³ Историко-педагогический ежегодник. 2023 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2023. (Историко-педагогическое знание); вып. 149).

⁴ Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2023. (Историко-педагогическое знание; вып. 150).

⁵ См.: Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI. Материалы XVIII Международной научной конференции. Москва, 10 ноября 2022 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2022. (Историко-педагогическое знание; вып. 147); 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. (Историко-педагогическое знание; вып. 135); 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. (Историко-педагогическое знание; вып. 136); Методология познания педагогического прошлого в контексте исследования актуальных проблем теории и практики современного образования: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2022. (Историко-педагогическое знание;

Идеи, высказанные Г. Б. Корнетовым, поддержал и развил М. А. Лукацкий, рассмотрев методологические проблемы историко-педагогических исследований на пороге второй четверти XXI в.¹ Он определил ту рамку, в формате которой строится педагогика как наука, отметив невозможность развивать педагогику лишь на основе какой-либо одной философской, психологической или культурологической концепции.

А. А. Романов сосредоточил внимание на деятельности отечественных историков педагогики, которые во второй половине 1980-х – начале 2020-х гг. разработали оригинальные концептуальные подходы к интерпретации прошлой педагогической реальности, целостного осмысления всемирного историко-педагогического процесса, актуализации наследия мыслителей образования ушедших эпох и постижении практик воспитания и обучения, начиная с глубокой древности. К числу наиболее значимых авторов он отнес В. Г. Безрогова (история детства, христианская педагогическая традиция, история учебной литературы), Б. М. Бим-Бада (антропологический подход, историография истории педагогики, критика институт школы), Э. Д. Днепров (политическая история образования, история российской школы, историко-педагогическое источниковедение), Г. Б. Корнетова (цивилизационный и парадигмальный подходы, древнейшая история воспитания, общественно-активные школы)².

А. В. Уткин, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург) поставил на обсуждение вопрос о необходимости в условиях модернизации и реформирования отечественного образования формирования у будущих учителей и воспитателей способности к пониманию и интерпретации текстов, принадлежащих педагогам прошлого и значимых сегодня³.

вып. 143; Педагогические идеи и учения, практики и институты образования в истории человеческого общества и в современном мире: монография / под ред. д. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2022. (Историко-педагогическое знание; вып. 143).

¹ См.: *Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А.* История педагогики: теоретическое введение: учеб. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, школьных педагогов и вузовских преподавателей. М.: АСОУ, 2013. (Историко-педагогическое знание»; вып. 60); *Они же.* Предмет истории педагогики // Историко-педагогический журнал. 2013. № 1. С. 40–58; *Лукацкий М. А.* Историко-педагогическое исследование как одно из направлений исторического поиска // Там же. 2015. № 3. С. 34–50; *Он же.* Методология исторического познания // Известия Российской академии образования. 2016. № 2 (38). С. 32–49; *Он же.* Становление педагогического знания в контексте философии науки // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 87–100.

² *Виталий Безрогов – 60 лет.* Научное издание / под ред. А. А. Романова. Рязань: Концепция, 2020; *Романов А. А.* 100 книг Григория Корнетова. Рязань: Концепция, 2018; *Он же.* Реформаторы российского образования конца XX века (Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4 (40). С. 65–72;

³ *Уткин А. В.* Модернизация образования как основа социокультурной трансформации российского общества // Непрерывное образование. 2014. Вып. 2 (8). С. 11–14; *Он же.* Школа творческого поиска // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 17–24.

В год 200-летия со дня рождения великого русского педагога К. Д. Ушинского доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования А. Н. Шевелев проанализировал идеи Ушинского в логике феноменологического подхода к рассмотрению педагогической реальности прошлого, поместив его наследие в контекст исторической динамики теории и практики отечественного образования¹.

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых Е. Ю. Рогачева раскрыла эвристическое значение обращения к проблеме рассмотрения искусства в экзистенциальном пространстве Дж. Дьюи для решения вопросов современной личностно ориентированной педагогики².

Роль антропологического подхода при создании учебных текстов доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского М. А. Полякова показала на материале трактата «Наставления в христианской вере» итальянского гуманиста эпохи Возрождения Ч. Курионе³.

Необходимость исторического подхода к рассмотрению гуманистической педагогики ненасилия⁴ обосновала в своем выступлении научный сотрудник научно-методического центра педагогической рискологии Института развития образования АСОУ Е. Н. Астафьева. На примере теории и практики свободного воспитания в России конца XIX – первой четверти XX века, обращаясь прежде всего к педагогическому наследию К. Н. Вентцеля, С. Н. Дурьлина и Н. В. Чехова⁵, она раскрыла эвристический потенциал исторической ин-

¹ См.: *Шевелев А. Н.* История отечественной педагогики и образования: учеб. пособие. СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2006; *Он же.* Потенциал феноменологического рассмотрения в историко-педагогических исследованиях // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.* 2006. Т. 8, № 14. С. 151–162.

² См.: *Рогачева Е. Ю.* Искусство в экзистенциальном пространстве Джона Дьюи // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2022. № 3 (81). С. 48–52.

³ См.: *Полякова М. А.* Зарождение антропологического подхода к учебному тексту в начале «печатной эпохи»: на примере «Наставления в христианской вере» Челио Секондо Курионе // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2022. № 5 (83). С. 39–45.

⁴ См.: *Астафьева Е. Н.* Восхождение к гуманистической педагогике ненасилия // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2022. № 2. С. 21–29; *Она же.* Трактовка педагогики ненасилия в работах российских исследователей первых десятилетий XXI века // *Школьные технологии.* 2022. № 1. С. 67–75; *Она же.* Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // *Историко-педагогический журнал.* 2016. № 1. С. 115–129.

⁵ См.: *Астафьева Е. Н.* Наследие К. Н. Вентцеля в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // *Историко-педагогический журнал.* 2018. № 2. С. 96–113; *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.* Ребенок и его свобода в педагогике С. Н. Дурьлина //

терпретации разработок ненасильственных подходов современных авторов к решению проблем образования новых поколений.

Аспирант кафедры педагогики Педагогического института Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск) М. Д. Осадчий показал, каким образом историко-педагогическое знание может использоваться при разработке современных инновационных моделей обучения¹.

Г. Б. Корнетов подвел итоги работы X Национального форума российских историков педагогики. Он отметил стремление исследователей не только постигать прошлую педагогическую реальность, но и интегрировать историко-педагогическое знание в разработку актуальных проблем теории и практики современного образования. В заключение Г. Б. Корнетов напомнил участникам форума, что 16 ноября 2023 г. в Академии социального управления планируется проведение XIX международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Объяснение историей как способ познания педагогического настоящего» и пригласил их принять участие в ее работе.

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.

¹ См.: *Стрелова О. В., Осадчий М. Д.* Ресурсы понятия «информационная компетентность личности» в разработке инновационной педагогической модели обучения курсантов военных образовательных организаций // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2022. № 6 (84). С. 44–51.

ГРЕКО-ЛАТИНСКИЙ РАЗГОВОРНИК КАК УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ В ПОЗДНЕАНТИЧНОЙ ШКОЛЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Еще в классической древности появились слова, которые позднее в латинском эквиваленте звучали «Colloquia Monacensia-Einsidlensia», что означает «Книга – да здравствует удел прекрасный!». Именно этим пожеланием открывается одна из версий учебного пособия, созданного на заре европейской цивилизации. Учебник как инструмент, помогающий учителю, оптимизирующий его отношения с учеником, помогающий также и ученику «не уйти из школы обиженным – обделенным мудростью», социальной и профессиональной, – подобная роль начала формироваться у особых собраний текстов-образцов для чтения и записи почти с самого начала возникновения письменной культуры.

Учебная литература для первоначального обучения, возникшая в Античную эпоху, была разножанровой. Известны словари различного рода – от тематических перечней слов до двуязычных алфавитных; грамматические справочники и собственно грамматики, обучающие основам языка (чаще принятого как бюрократический/литературный, нежели разговорный); сборники максим, предназначенные и для обучения синтаксису, и для морального воспитания; прописи, диктанты, письменники, конспекты, образцовые сочинения; домашние и школьные диалоги взрослых с детьми и детей между собой, иногда редуцируемые до монологов. Диалог с педагогическим прошлым, к которому сейчас обращено внимание как историков педагогики, так и современных педагогов, становится особенно интересным и многогранным при изучении не только педагогических трактатов мыслителей прошлого, но и реальных дидактических инструментов обучения и воспитания. Такие «инструменты» – в их числе и учебные пособия – создавались с той или иной степенью учета теорий образования, монологичного, диалогичного, полилогичного педагогического мышления. Среди инструментов диалогических важное место занимали так называемые школьные диалоги – обучающие пособия, составленные в форме разговоров учеников с наставником, с родителями, взрослых между собой и т. д.

Античные педагоги посвящали диалоги разным вещам – от распорядка дня ученика до назидания нерадивых. Тексты об учениках и для учеников еще с древнеегипетских и месопотамских времен возникают не только как поучения и монологические пособия, но и как диалоги-ламентации. Сохранился мимиямб¹ «Учитель», составленный в III в. до н. э. Геродом Аттиком

¹ *Мимиямб* – (лат., гр.), короткие импровизированные бытовые сценки, разыгрываемые исполнителем из народа, написанные хромым ямбич. размером и основывающиеся на богатой

как разговор между матерью античного ребенка-хулигана и учителем, наказывающим его. Учитель уже готов смягчить наказание и перестать «лупить дитяню», а мать настаивает на ужесточении и продолжении наказания. Нам сложно сказать, насколько данная «перверсия ролей» могла иметь место в действительности или она допущена с целью пробудить интерес аудитории к произведению и постановке на его основе. Подобные диалоги в позднюю античность и Средние века приобретали учебное значение. Элементарные диалоги в античную эпоху стали пособиями для учителей всех трех начальных ступеней обучения – грамматиста, грамма тика, ритор. Их применяли вместе со словарями, грамматиками, прописями, диктантами, сборниками изречений и т. д.

На закате античности диалоги конституировали позднеантичное преподавание как оплот сохраняемой греко-латинской культуры, своеобразный «мост» в новую эпоху. Положение учителей между низами и верхами обусловливало внимание к обеим частям социальной пирамиды, к привилегированной латинской образованности и к популярной, но какой-то сомнительной греческой. Такое положение между «латинскостью» и «грецизмом» обусловило, вероятно, само внимание к созданию двуязычных пособий. Они отвечали нуждам населения как в завоеванной римским оружием и поглощенной имперским строительством Греции, так и в завоеванном греческой культурой и прикившим к эллинской образованности Риме.

Данная статья посвящена билингвальным греко-латинским/латиногреческим учебным диалогам. Уже с III–II вв. до н. э. греко-латинское двуязычие распространяется в Риме, Греции и далее по берегам Средиземного моря, превратившегося во внутреннее озеро сначала для койне (κοινὴ ἑλληνική, «общий греческий»), а потом и для латыни без утраты койне. Двуязычием могла похвалиться не только элита, но и низшие слои, ибо в Римской империи было много греков, часто на положении рабов. Дети римлян выучивали греческий до того, как родители отправляли их в школу. Греческий не только способствовал коммуникации на горизонтальном уровне, он был «пропуском» в мир литературы, искусства, философии для тех, кто хотел и мог казаться образованным. А.-И. Марру писал, что «римляне были первым народом, применившим иностранный язык для улучшения своего». Относительно первенства классик истории педагогики был, мягко говоря, не совсем прав (достаточно вспомнить аккадский и шумерский языки), но красивая формула вошла в науку как афоризм¹. Суть процесса он отражал: римляне применили знания завоеванных ими носителей иностранного языка греков для обучения себя и даже для развития латыни.

мимике и бурной жестикуляции актера. Наиболее широко этот жанр представлен в творчестве Геронда и Г. Матия (https://dictionary_of_ancient.academic.ru/2542/%D0%9C%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%8F%D0%BC%D0%B1 (дата обращения: 23.05.2023).

¹ *Marrou A.-J. History of Education in Antiquity. N. Y., 1956. P. 255.*

Существование позднеантичных наставников на грани разных сословий определило «демократический» подход к содержанию их пособий, к аудитории учеников-потребителей и относительную простоту методических приемов. Знания классиков и стилей речи, в общем-то, не предназначались крестьянству, городской бедноте либо рабам. Тем не менее всем сословиям и группам населения требовались люди, имевшие минимальные знания общераспространенных наречий, поскольку в позднеримскую античность уже доминировала культура письма и документа. Поэтому труды интеллектуалов в жанре элементарных греко-латинских пособий находили спрос не только в их собственной среде или среди представителей высших классов, но и в повседневной образовательной практике детей низших слоев среднего класса и верхних слоев низших классов. Изображенная в пособиях благополучная жизнь мальчиков, посещавших школу, служила позитивным ориентиром для многих воспитанников античных школ, приходивших туда из семей разного, часто не самого большого достатка. В любом случае пособия демонстрируют нам жизнь и быт городских, не сельских, жителей, и юных, и взрослых.

«Класс» городских учителей создавал различные двуязычные пособия: учебные словари-билингвы, тематические и алфавитные глоссарии, грамматики, образцы изречений и речей, диалоги на двух языках, юридические, мифологические и прочие фрагменты из иных пособий и текстов, но переведенные еще и на второй язык. «Грамотная речь» должна была опираться на тематические словари, словосочетания, формулы и парадигмы учебных бесед. Словарь и грамматика находили опору в изречениях, а простые фразы из учебников попадали в разговор, становились опорами общения. Практичность диалогов, преимущественно посвященных повседневным делам и заботам детей и взрослых, до некоторой степени уравнивала пафосные сочинения, изучаемые сразу вслед за ними. Глоссарии, примыкавшие к диалогам и встречавшиеся даже немного чаще, полагались повсеместным, рутинным и малоценным материалом, их копировали на свободные и часто уже побывавшие в употреблении листы папируса или пергамена, записывали неофициальными почерками, зачастую наспех. Своей «повседневностью» диалоги отличались даже от популярных собраний различных диковинных и других парадоксографических текстов, не говоря уже о доксографии и других «умных», «изошренных» сочинениях¹. Используемый в них язык балансировал между «правильным» и «простым». Диалоги показывают маргинальную территорию между письменной и устно-повседневной культурой, пытаются выстраивать обучение с учетом обеих.

Изучение грекоязычными отроками латыни не было путем вхождения в культуру, как в случае с греческим, зато открывало карьерные и профес-

¹ *Палефат*. О невероятном // Вестник древней истории. 1988. № 3. С. 216–236; № 4. С. 219–233; *Ватиканский аноним*. О невероятном // Там же. 1992. № 3. С. 245–251; *Гераклит Парадоксограф*. Опровержение или исцеление от мифов, переданных вопреки природе // Там же. С. 235–245; *Флегонт из Тралл*. Удивительные истории // Там же. 2001. № 3. С. 219–234; № 4. С. 233–254 и др.

сиональные перспективы. В III–IV вв. латынь и на Востоке – язык высших уровней гражданской администрации, судов и армии (в последних двух сферах не полностью, но во многом). Либаний, антиохийский учитель IV в., сетует по поводу того, что греческие дидаскалейоны опустели из-за стремления молодежи учить латынь как «подателя благ» и пренебрегать греческой «болтовней, источником трудов и нищенства» (Orat. XLIII, 4–5). В отличие от латиноязычных детей, начинавших рано изучать греческий как язык обыденного общения, латынь в грекоязычном мире учили лишь тогда, когда перед выходящим из детства начинала возникать перспектива карьеры. Масштабы и численность изучавших латынь повышались к IV в. Знание латыни на Востоке не свидетельствовало о высокой образованности и потому в VI в. сошло на нет, когда вместе с крахом Западной Римской империи закончилась прагматика латиноязычной карьерной лестницы. Обучение латыни на Востоке в условиях кризиса, развала римского государства и наступления Средневековья теряло ценность быстрее, нежели изучение греческого на Западе. Поэтому рассматриваемые пособия, исчезнув за ненадобностью на Востоке, продолжили свою жизнь именно на Западе. Восточные регионы перестали быть греко-латинскими, превратившись в греко-ромейские. На Западе греческий в составе «трех священных языков» продолжал свою, уже во многом символическую и даже не ритуальную, но знаковую жизнь. Латинско-греческие пособия помогали в чтении греческого Нового Завета и Септуагинты. Такое чтение в средневековую эпоху считалось важным способом наставления, особенно в крупных церковных центрах. В отличие от обучения латыни оно уже не было групповым способом наставления и, более того, чаще выступало даже в качестве способа не ученичества, а самообразования на основе доступных пособий, дополняемых из разных источников (отсюда зафиксированное в раннесредневековых рукописях постоянное изменение, например, лексического состава глоссариев, перечней слов в словарях, их эквивалентов и синонимов).

Известно около 80 различных билингвальных учебников по латыни и греческому I–VII вв. (глоссариев и просто словарей, параллельных художественных и религиозных текстов на двух языках, разговорных пособий и диалогов, грамматик, трактатов о глаголе, таблиц склонений, грамматических упражнений, алфавитов с названиями букв и комментариями на втором языке, максим, отрывков из Кодекса Юстиниана, индексов к нему и юридических определений с комментариями для введения в изучение римского права, а также различные варианты комбинирования указанных в этом списке жанров). Широкий и разнообразный контекст каждого из них, пограничные с учебными тексты свидетельствуют об активной языковой среде Южной Европы, Ближнего Востока и Северной Африки – в те времена регионов-генераторов, оценщиков и распространителей разнообразных педагогических идей, не замкнутых регионально, лингвистически или культурно. Такая среда нередко игнорируется историками образования, ищущими только античные

либо только христианско-средневековые черты и феномены позднеантичной и раннесредневековой педагогики.

Двуязычные «школьные глоссарии», попадая в руки средневековым потомкам их составителей, четко делились на два типа – *Idiomata* и *Hermeneumata*. Первые, собрания греческих словосочетаний и изречений, вместе с этимологиями (*etyma*), рассматривали греческий как норму, подчеркивали языковые различия с латынью и таким образом организовывали словарный арсенал. Вторые относились к делу более гибко, обращая внимание, скорее, на равноправие греческого и латинского языков. Их основное внимание сосредотачивалось не на дифференцировании, но на демонстрации словарных эквивалентов и обучении двустороннему переводу небольших по объему текстов. Такой подход определил распространение данного жанра в латиноязычном ареале в эпохи поздней античности, практически всего Средневековья (с разной степенью интенсивности), а затем – и гуманизма, Возрождения, начала модерна. Античную форму диалога применили в средневековых билингвальных латинских грамматиках, словарях, диалогах и разговорниках, созданных для обучения латыни носителей местных языков. Средневековые пособия сохранили форму диалога и передали ее новоевропейской педагогике, где она жила вплоть по XVIII – начало XIX в. В Новое время происходит совмещение диалога, обучающего языку и стилю, и морального назидания, вероятно, пришедшего из других античных диалогов – философских.

Изучение позднеантичных текстов показывает, что через столы, казалось бы, непритязательный источник тот вариант педагогического сознания и теории, который отражает эволюцию представлений о воспитании и обучении в поздней античности и раннем Средневековье не так, как делают это педагогические трактаты и образовательное право. Самое предварительное изучение весьма скромных, на первый взгляд, фраз школьного диалога уже дало на удивление многообразную информацию о составе первых связных высказываний и текстов, которые ученики произносили, читали, возможно, и разыгрывали между собой с помощью рассмотренного учебника; о соотношении устного и письменного обучения, структуре пособий, возможной последовательности размещения в них текстуального материала и способах его предъявления обучающимся, программируемом репертуаре способов работы с ним; о сконструированных в учебнике образах детей и взрослых, полагаемых идеальными и рекомендуемыми; путях показа в позднеантичных «книгах для чтения» мира, окружающего человека, особенностей и условий повседневной жизни, социальных норм, приоритетов и ожиданий; об удельном весе обучения и воспитания в позднеантичном и раннесредневековом контексте и многое другое.

ВОЗМОЖНОСТИ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Проблемы трудоустройства молодежи, которая традиционно рассматривается как социально незащищенная группа на рынке труда, являются достаточно распространенным и объемным предметом междисциплинарных исследований.

В условиях индустриальной экономики одной из основных проблем молодого человека при трудоустройстве являлось отсутствие опыта работы по специальности, полученной в вузе. В условиях же постиндустриальной экономики ситуация усложняется дисбалансом между полученной в вузе подготовкой и запросом работодателей. Скорость изменения требований работодателей к компетенциям работников, а также скорость появления новых профессий столь высока, что система образования не в состоянии дать своевременный ответ в рамках реализуемых образовательных программ.

Дисбаланс между сигналами рынка труда и вузовской подготовкой объясняется инерцией обучения, медленной актуализацией учебных программ и курсов, почтенным возрастом профессорско-преподавательского корпуса, что в совокупности не дает возможности обеспечить современный уровень подготовки специалистов. Рынок труда, в свою очередь, не дает представления о перспективных (завтрашних) потребностях работодателя. Содержание и форма некоторых видов профессиональной деятельности меняются настолько быстро, что часть получаемых в период обучения знаний морально устаревают уже к моменту окончания обучения. Государство, также выступающее заказчиком, не знает, каких специалистов заказывать системе образования.

С другой стороны, понимая, что запрос работодателя крайне важен, прагматичный подход, заключающийся в необходимости ориентации системы образования только на рынок труда, также представляется несостоятельным, поскольку потребности общества гораздо шире, чем потребности рынка труда. Систему высшего образования можно рассматривать как своеобразную предпосылку для дальнейшего профессионального самоопределения.

Прикладные исследования показывают, что 53% недавних выпускников российских вузов работают по специальности, при этом 52% работали по специальности и на первой работе после окончания вуза. Еще 13% работают, скорее, по специальности. Скорее, не по специальности работают 5% выпускников. При этом 28% выпускников, или около 2,5 млн человек, работают по профессии, которая никак не связана с полученным образованием. В разрезе направлений подготовки наименьшая доля выпускников, трудоустроенных по специальности, наблюдается среди специалистов в области социальных наук и составляет 46%.

Результаты исследований показывают, что возможности получения перспективных позиций на рынке труда расширяются с повышением образовательного потенциала. При этом особенно заметны различия по качеству образовательного ресурса. Так, среди респондентов, имеющих образовательный ресурс высокого качества, доля позитивных ожиданий в отношении оплаты труда составляет около 70%, а в отношении карьерных продвижений – почти 60%.

Проблема дисбаланса между запросом работодателей и качеством подготовки в вузе возникла достаточно давно и изучается как на национальном и региональном уровнях, так и на уровне вузов. Обобщая предложения по решению данной проблемы на уровне вуза, нашедшие отражение в научной литературе, можно выделить два основных направления. Первое направление связано с актуализацией образовательных программ, а также с разработкой совместно с работодателями, моделей профессионального обучения на базе образовательных организаций с учетом уже сложившихся успешных практик. При этом важно отметить, что изменения в образовательных программах должны скорее опережать запрос работодателей, чем следовать за ним, а это в условиях стихийного рынка труда довольно затруднительно. Второе направление предполагает формирование у студентов навыков трудоустройства, повышение их адаптационных возможностей на рынке труда в вопросах самоопределения, трудоустройства и планирования будущей карьеры.

Оба предлагаемых направления не рассматривают студента в качестве активного субъекта в образовании и последующем трудоустройстве. При этом молодежь является чрезвычайно реактивной группой, она чутко улавливает перемены и оперативно реагирует на них. Многие студенты, совмещая работу и обучение, общаясь со сверстниками, изучая рынок труда, быстро устраняют изъяны подготовки и начинают соединять образовательную и профессиональную траекторию. Пресловутая «доводка» работника под требования конкретного работодателя реализуется чаще всего через систему дополнительного профессионального образования (ДПО). Как показало исследование, за последние пять лет программы ДПО осваивали около трети сотрудников, находящихся на стартовом этапе карьеры. Анализ ответов о формальном ДПО за последние пять лет показывает, что самый распространенный мотив (около 80%) – получение необходимых знаний.

В 2022 г. среди студентов выпускного курса факультета социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве РФ был проведен социологический опрос с целью выявить, как они оценивают свое обучение в университете с точки зрения карьерных перспектив и каково их видение направлений устранения дефицитов знаний, умений и навыков. Он показал, что реже работают по специальности выпускники образовательных программ по социальным наукам. В связи с этим одной из задач дальнейшего исследования стал анализ представлений о возможностях трудоустройства среди студентов, завершающих обучение. На факультете реализуют-

ся образовательные программы по трем направлениям подготовки: социология, политология, реклама и связи с общественностью. Важно подчеркнуть, что эти направления предполагают множество векторов профессиональной реализации на рынке труда. Это одновременно и расширяет возможности выбора своей собственной профессиональной траектории, и затрудняет этот выбор.

Эмпирическим объектом исследования стали студенты 4-го курса (бакалавриат) факультета социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве РФ. Генеральная совокупность $N = 255$ человек. В ходе исследования был проведен анкетный опрос и углубленные интервью со студентами. Выборка для анкетного опроса осуществлялась с помощью квотного метода отбора и составила 102 респондента, из них 34 студента обучались по направлению подготовки «Социология», 37 студентов – по направлению подготовки «Политология» и 31 студент – по направлению «Реклама и связи с общественностью». Для проведения углубленных интервью методом «снежного кома» было отобрано 10 респондентов.

Теоретически образование, полученное по перечисленным выше направлениям подготовки, позволяет реализовать себя в разных сферах. Социологи, политологи, специалисты в сфере рекламы и связей с общественностью владеют методами сбора и анализа информации, навыками работы с текстами, обладают навыками командной работы и коммуникации. Однако определить, в какой сфере, в какой компании можно применить полученные компетенции на практике уже сложнее, как по причине огромного поля возможностей, с одной стороны, и отсутствия опыта работы, опыта поиска работы и умения адекватно оценить свои возможности на начальном этапе карьеры – с другой.

Тем не менее по результатам опроса можно сказать, что большинство студентов в той или иной степени представляют возможности трудоустройства. В таблице 1 представлены ответы на вопрос «Достаточно ли вы осведомлены об областях, в которых может работать специалист вашего профиля?». Доля тех, кто уверенно отвечает на вопрос, сильно различается по направлениям подготовки. Социологи и политологи в меньшей степени представляют возможности трудоустройства.

Т а б л и ц а 1

Осведомленность студентов о возможностях трудоустройства по направлениям подготовки (в процентах)

Осведомленность о возможностях трудоустройства	Студенты, обучающиеся по направлениям подготовки			Всего ответивших
	социология	политология	реклама и связи с общественностью	
Осведомлен	35	50	67	47
Имею некоторое представление	52	45	20	42
Не совсем понимаю	13	5	13	11

В ходе сопоставления требований работодателей и оценки своих возможностей студенты иногда приходят к излишне эмоциональному выводу, что за время учебы в вузе они не научились ничему, что востребовано на рынке труда. Выявленные студентами дефициты знаний умений и навыков начинают оцениваться как более значимые, чем те, которыми студент обладает. В качестве примера можно привести несколько высказываний интервьюируемых, сделавших акцент на профессиональных дефицитах: «...Было недостаточно информации, к 4 курсу я не получила то, что необходимо, чтобы считаться знающим специалистом...», а также недостаточную практическую ориентированность обучения: «...Было очень много ненужной теоретической базы, которая не позволила мне лучше понять профессию, и изучить инструменты, специфичные для моей профессии...». В то же время встречаются и гораздо более оптимистичные оценки: «...Политологи должны работать головой, а она у меня работает, к тому же софты у меня очень сильные, а недостатки – лишь теория, которую я могу восполнить...»

Эти высказывания лишь подчеркивают, насколько по-разному студенты оценивают свои перспективы и полученные знания. В этом смысле постоянная актуализация образовательной программы по направлению подготовки вряд ли будет эффективным решением проблемы. Возможности по усилению вариативной части образовательной программы также неограниченны с точки зрения организации учебного процесса.

К тому же многие студенты ожидают, что именно университет должен помочь им сориентироваться на рынке труда, о чем свидетельствует высказывание одного из интервьюируемых: «...Я до сих пор не знаю, чего хочу, в этом универ не особо помог, так сказать...».

Представляется, что профессиональное самоопределение в условиях постиндустриальной экономики, в основе которой не лежит жесткая профессиональная структура, присущая индустриальной экономике, – это процесс, предполагающий взаимодействие студента и университета. Недостаточно занять пассивную позицию и ждать, что университет поможет определиться с профессиональными желаниями. В этом смысле интересными представляются ответы на вопрос о сочетании оценок возможностей трудоустройства и необходимости получения дополнительных знаний, умений и навыков. Респондентам предлагалось оценить, какое из предложенных высказываний в наибольшей степени соответствует их видению собственных перспектив трудоустройства (рис. 1).

Для большинства респондентов успех на рынке труда зависит от получения дополнительных знаний. При этом 45% ответивших рассчитывают, что работодатель возьмет ответственность за процесс обучения необходимым навыкам и компетенциям. В этом смысле набор образовательных продуктов, созданных в формате дополнительного образования, может стать своевременным ответом на изменения, происходящие на рынке труда, удовлетворением потребности студентов в ликвидации пробелов в знаниях, умениях

и навыках. Образовательный продукт, созданный в формате дополнительного образования на базе вуза, также обладает крайне важным свойством – гарантией качества.

В таблице 2 представлены ответы респондентов на вопрос об отношении к программам дополнительного образования, которые рассматриваются как возможность дополнить знания, полученные в вузе (30% ответивших), перепрофилироваться (21%) и расширить возможности трудоустройства (29%). Как видно из таблицы, только 12% ответивших считают, что знаний, полученных в университете, достаточно для трудоустройства.

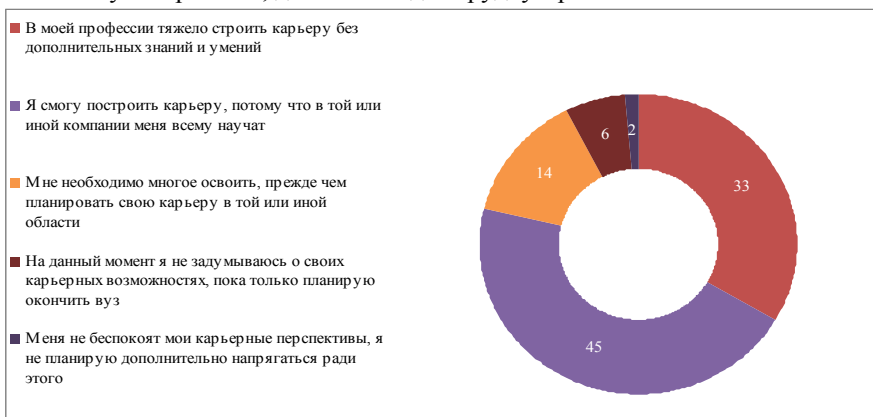


Рис. 1. Перспективы трудоустройства (без учета направлений подготовки)

Таблица 2

Отношение респондентов к дополнительным образовательным программам (в процентах)

Ответ	Студенты, обучающиеся по направлениям подготовки:			Всего ответивших
	социология	политология	реклама и связи с общественностью	
Не вижу смысла проходить курсы/тренинги/лекции, мне достаточно знаний из университета	16	10	7	12
Я считаю это отличной возможностью, чтобы перепрофилироваться, если не нравится выбранная профессия	23	15	27	21
Такая возможность позволяет заполнить пробелы в знаниях, которые не смогли преподнести в вузе	23	40	33	30

Ответ	Студенты, обучающиеся по направлениям подготовки:			Всего ответивших
	социология	политология	реклама и связи с общественностью	
Выбор ДО позволят иметь подушку безопасности в трудоустройстве, если поиск работы по профессии окажется более затруднительным	35	30	13	29
Образовательные материалы стоит использовать лишь как досуговое времяпровождение, которое не всегда стоит монетизировать	3	5	20	8

Результаты опроса подтвердили популярность дополнительных образовательных программ среди студентов. Среди опрошенных студентов почти 46% обращались к различным дополнительным образовательным материалам. Большинство из них обучались в рамках какой-либо дополнительной программы в течение последнего года. Те, кто сейчас изучает какой-то образовательный материал, составили 28,3% (рис. 2).

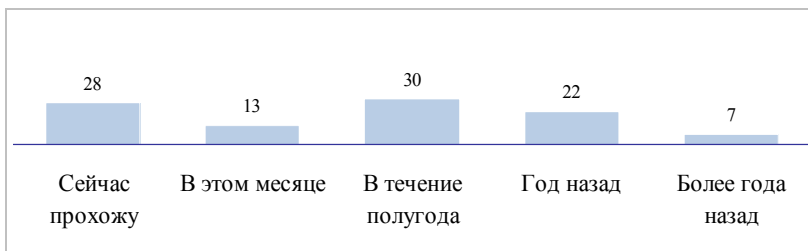


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Когда последний раз Вы что-либо изучали/проходили курсы/лекции/тренинги...» (данные представлены в процентах)

Результаты качественного исследования показали, что студенты заинтересованы в следующих образовательных продуктах, которые позволяют им чувствовать себя увереннее при поиске работы:

- IT-технологии, программирование;
- изучение иностранного языка;
- дизайн, векторное рисование, создание сайтов.

Студенты находят много положительных моментов в дополнительных образовательных услугах: отсутствие требования обязательного прохождения курса или тренинга позволяет не только легче воспринимать материал, но и более ответственно подходить к его изучению, сильнее вовлекаясь в процесс. Возможность самостоятельно выбрать тот или иной курс повышает ценность

подобного рода программ. Значительный акцент студенты делают на форме подачи обучающих материалов, что для них является одним из важнейших факторов вовлеченности в процесс обучения, так как классическая вузовская система не удовлетворяет их запросы в полной мере.

Частота упоминаний интернет-источников в качестве ресурса получения дополнительных знаний подтверждает предположение о том, что студенты скорее заинтересованы в развитии профессиональных компетенций, чем в получении документа. Многие студенты готовы платить за обучение по дополнительным образовательным программам: *«В целом, это приемлемо платить за курс, например, по профессиональным навыкам, hard- skills, около 30 тысяч рублей в год. Если мы говорим о soft-skills, наверное, я бы был готов отдать 10 тысяч за весь курс...»*. Другой интервьюируемый отмечает: *«Я готова платить за это, считаю это очень нужным аспектом в становлении меня, как специалиста...»* Готовность покупать дополнительные образовательные услуги связана с возможностями последующей монетизации полученных знаний, умений и навыков: *«...Если впоследствии пройденный мною курс может принести мне заработок, то в таком случае я готова рассмотреть покупку подобных программ. В иных случаях, я считаю, что все необходимое можно и реально найти в интернете бесплатно...»*

Итак, в ходе исследования подтвердилась гипотеза о том, что студенты рассматривают дополнительные образовательные услуги как инструмент, расширяющий возможности трудоустройства, и довольно четко представляют, какие компетенции сформированы у них недостаточно хорошо. Например, стало очевидно, что студенты видят пробел в знаниях в области специального программного обеспечения, которое мало изучается в вузе. Поэтому наряду с изменениями образовательных программ и развитием навыков трудоустройства для устранения дисбаланса между требованиями работодателей и вузовской подготовкой необходимо обратить внимание на такое направление, как создание образовательных продуктов в формате дополнительного образования, которые позволят студентам устранить определяемые ими дефициты знаний, умений и навыков.

К положительным характеристикам образовательных продуктов, созданных в формате дополнительного образования, можно отнести: гибкость и возможность оперативно отвечать на запросы как работодателей, так и студентов; формирование аудитории, состоящей не только из студентов, но и слушателей, уже работающих в разных сферах и заинтересованных в развитии определенных компетенций, что создает продуктивную среду для изучения материала, обмена опытом, знаниями и идеями, обеспечивает связь с реалиями рынка труда, широкий охват аудитории за счет использования дистанционных технологий. Важным представляется самостоятельность студента при оценке собственных образовательных потребностей и выборе того или иного курса. К тому же образовательные продукты, созданные вузом в соответствии с современными стандартами преподавания, позволяют гарантировать качество контента, что не всегда обеспечено интернет-ресурсами.

Главным недостатком таких образовательных продуктов является высокая стоимость их разработки и актуализации, что предполагает их платность для обучающихся, и этот вопрос требует отдельной проработки. Как вариант, для студентов вуза, предлагающего курс, может быть разработана система скидок или, что после некоторого времени реализации курса на платной основе материал может быть выложен в бесплатный доступ, возможна организация открытого (полного или частичного) доступа к материалам курса студентов, а получение сертификата, удостоверения или другого документа, в зависимости от типа образовательного продукта, – будет осуществляться на платной основе. В любом случае платность образовательных продуктов для сторонних слушателей позволит соблюсти принцип экономической эффективности разработки курса.

Сфера образования в России переживает непростой период – перед ней стоят как минимум три серьезных вызова. Во-первых, она оказалась в вынужденной изоляции от международного образовательного и научного сообщества. Во-вторых, режим санкций и ожидание экономического кризиса резко изменили потребности рынка труда. Наконец, образование во всем мире до сих пор переживает последствия пандемии, и Россия не исключение.

Несмотря на длительный диалог между бизнесом и вузами об общих требованиях к качеству образовательных программ, проблема их актуализации в ответ на вызовы рынка труда не решена. В рамках предлагаемых направлений решения данной проблемы главную роль играет вуз, который должен актуализировать образовательные программы, развивать у студента компетенции адаптации на рынке труда, сотрудничать с работодателем. Представляется, что студенту необходимо придать субъектность и включить его в процесс формирования запроса на развитие тех или иных компетенций. Как показывает исследование, студенты довольно четко представляют дефициты в своей подготовке. Образовательные продукты в формате дополнительного образования рассматриваются студентами как один из эффективных путей устранения этих дефицитов. Вуз, в свою очередь, обладает ресурсами для разработки качественных образовательных продуктов в формате дополнительного образования, создавая которые, он может обеспечить студентам дополнительные возможности формирования востребованных рынком труда компетенций, ответить на быстро меняющиеся требования рынка труда и, что немаловажно для современного вуза, увеличить внебюджетные доходы.

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НАУЧНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ВОСПИТАНИЯ

Генезис науки о воспитании – это длительный процесс, занимающий несколько столетий, характеризующийся революционными изменениями, наличием различных этапов с восходящими и нисходящими трендами развития, периодами плато, преемственностью, системностью, целостностью. В науке о воспитании появляются концептуальные идеи ученых, описывающих онтологический, когнитивный, социокультурный планы; возникают направления исследования феномена под влиянием эпистемологии: эмпиризм, идеализм, конвенционализм, критицизм, прагматизм; рассматривается отношение к миру посредством различных способов: созерцательный, деятельностный, диалоговый.

В современной теории познания разрабатывается *эволюционная эпистемология*, являющаяся социально обусловленной и имеющая определенную традицию:

- в созерцательной эпистемологии научное познание понимается как отражение объекта субъектом;
- в деятельностной эпистемологии познание трактуется как процесс, в котором вектор познавательной активности направлен от субъекта к объекту;
- в диалоговой эпистемологии (наиболее характерной для педагогической науки) нет разделения на субъект и объект, поэтому познание предстает как коммуникативный процесс, в котором смыслы не предзаданы, а формируются в акте взаимодействия, в диалоге.

В этой связи рассмотрим концептуальные идеи, формирующие диалогичность в научных трудах Карла Мангейма, Паскаля Фрица и Стивена Строгаца.

1. **Концепция поколений Карла Мангейма.** Ученым была сформулирована оригинальная концепция на основании обследования большой выборки детей и взрослых для выявления межпоколенческих связей. Исследователь установил, что в связи с социокультурной, экономической, исторической ситуацией могут наблюдаться прочные взаимосвязи с поведением детей и их отношением к социуму. Мы понимаем концепт *поколение* как общественную группу людей, родившихся в один хронологический промежуток времени.

К. Мангейм отмечал, что каждые 10–15 лет на свет появляются люди, мировоззрение которых отличается от убеждений предшественников, поэтому задача ученого – раскрыть способы общения с представителями определенного поколения. Его теория поколений сопряжена с временными периодами экономического роста в государствах: подъем, инфляция, стабильность, дефолт, что влияет на изменение привычного уровня комфорта людей: появляются или исчезают профессии, растут или падают потребности общества,

происходит сдвиг в социальной сфере. Каждое изменение в определенном хронологическом интервале воздействует на формирование взглядов молодых людей на жизнь, однако система ценностей предыдущего поколения остается неизменной.

По утверждению К. Мангейма, истина рождается в диалоге, и не только у детей, но и у взрослых. Это относится, например, к процессу формирования личности педагога, его способности и возможности работать с современными школьниками, раскрывая особые связи между поколениями, которые необходимо учитывать, что позволяет организовать процесс обучения и воспитания с более высоким результатом.

Известно, что в воспитании современных детей принимают участие не только родители и учителя, но и различные СМИ: телевидение, радио, пресса, Интернет, блогеры из YouTube, TikTok, Instagram и множество других персон, связанных с современными цифровыми технологами, – поэтому дети XXI в. иные, не похожие на предыдущие поколения. Рассмотрим особенности поколения современных детей подробнее:

- *дети поколения «Z»* (родившиеся после 2000 г.). Общение, формирование личных и профессиональных отношений у поколения современных школьников происходит на базе социальных сетей и онлайн-игровых платформ, поэтому учитель может формировать плейлисты в социальной сети, чтобы одновременно делиться ими со всей группой учеников, а они в качестве домашнего задания могут прослушивать полученный список, одновременно общаясь и обучаясь внутри социальной платформы;

- *дети поколения «Альфа»* (родившиеся после 2010 г.) осведомлены и компетентны во многих вопросах, так как в диалоге с родителями, педагогами обсуждаются любые темы: взаимоотношения родителей, причины финансовых проблем в семье, отношения в социальных стратах, контакты с друзьями и т. д. Дети-альфа очень быстро пропускают информацию через себя и проводят ее детальный анализ, но им тяжело удерживать в голове получаемые сведения. Исследования психологов показывают, что некоторые дети не могут запомнить имя героя, которое носит школа, домашний адрес, название блюд в школьной столовой. Их мышление кардинально отличается от всех предшественников: им важно не запоминать даты или имена, а знать, через какой источник лучше всего найти необходимые сведения, как их классифицировать и применить в дальнейшем. В особенности их волнует вопрос о том, как использовать приобретенные знания в повседневной жизнедеятельности.

Поколение «Альфа» растет в окружении огромного количества игрушек и современных гаджетов, что могло бы означать феноменальное развитие их задатков, талантов. На деле социальная и психолого-педагогическая картина взросления этих детей выглядит иначе. Современные дети не способны принимать факт взрослой и независимой жизни дольше, чем их предшественники. В отличие от их родителей данное поколение крайне несамостоятельное,

поэтому в воспитательном диалоге необходимо формировать акме современного школьника.

2. *Концепция резонанса звуковой волны Паскаля Фрица.* Известно, что все объекты Вселенной, независимо от размера или объема, находятся в движении, а как именно это движение происходит, описывает теория резонанса (от лат. *resonare* – повторять). В философском словаре концепт *резонанс* имеет следующую дефиницию: «Резонанс – это такие колебания одного из колеблющихся тел, “настроенных” на определенное число колебаний, которые взаимодействуют с колебаниями, производимыми другим телом, колеблющимся с той же или подобной частотой»¹.

Резонанс – это тип движения, характеризующийся колебаниями между двумя состояниями, а вся материя – это вибрации различных базовых полей. Таким образом, в любом масштабе вся природа это резонанс, вибрации. Когда разные вибрирующие объекты собираются вместе, они начинают вибрировать на одной частоте. П. Фриц исследовал способы, в которых различные электрические модели синхронизируются в мозге, чтобы производить различные типы человеческого сознания. П. Фриц говорил о гамма-, бета- и тета-волнах. Гамма-волны связаны с восприятием или с фокусированным сознанием; бета-волны – с возбуждением; тета-волны – с расслаблением. П. Фриц убежден, что синхронизация нужна для взаимодействия, коммуникации нейронов и групп нейронов.

Концепция резонанса звуковой волны П. Фрица возникла на основании исследований феномена резонанса различными науками:

1. *Философия.* М. Хайдеггер, размышляя о данном явлении, отмечал, что целостность мира и свою человек может ощутить и осознать лишь путем непрерывных духовных усилий с извлечением собственных смыслов из семантики объективного мира. В этом философ видит путь порождения человеческой личности и выстраивания отношений с миром.

2. *Психология.* Резонансом в психологии называют явление, когда при определенном значении вынуждающей психической силы человека его внешняя система становится на действие этой силы очень отзывчивой.

3. *Педагогика.* В педагогической науке различают педагогический резонанс, трактуемый как состояние субъектов образовательной деятельности². Энергетическим источником педагогического резонанса являются человеческая сущность, интеллект и сознание. Результатом «работы» педагогического резонанса является появление нового опыта, эмоционально-ценностного отношения в личностном содержании субъекта образовательной деятельности. Педагогический резонанс представляет собой синтез духовного и семантического резонансов, при этом духовный резонанс появляется в результате педагогического взаимодействия, в то время как семантический резонанс возникает при встрече субъекта образования с информацией в виде текста (словесно-

¹ Философский словарь. М.: Республика, 2003. С. 380.

² Асмолов А. Г., Пастернак Н. А. Ребенок в культуре взрослых. М.: Юрайт, 2022.

го, рукописного, печатного, электронного), требующего от обучаемого индивидуального восприятия, осмысления, оценки и т. д.

Жизнь человека (ребенка или взрослого) очень зависима не только от типов резонанса, но и от такого явления, как синхронизация. Синхронизация в переводе с греческого языка означает одновременность. Мы понимаем концепт *синхронизация* как приведение двух (или нескольких) процессов к такому протеканию, при котором соответствующие элементы процессов совершаются с определенным интервалом времени. В психологии синхронизация – это принцип объяснения, согласно которому совпадение во времени сходных или одинаковых по значению событий, причинно не связанных друг с другом, может рассматриваться как выражение содержащихся в подсознании индивида прототипов знания.

Тенденция к синхронизму является одной из самых распространенных движущих сил во Вселенной: атомы, флора, фауна, люди, планеты. В образовательной сфере данное направление научного поиска также может получить широкое распространение, так как синхронизация важна для взаимодействия общего и дополнительного образования; высшего образования и рынка труда; системы среднего профессионального образования и кадровой потребности экономики и т. д.

Каким образом концепция резонанса звуковой волны П. Фрица способствует возникновению и развитию диалога субъектов? Посредством синхронизации человек с более сильной энергетикой (педагог) оказывает влияние на энергетiku другого человека (обучаемого), т. е. приумножает эффект влияния, положительно воздействуя на психологическую, моральную, нравственную стороны характера обучаемого.

Резюмируя сказанное о концепции резонанса звуковой волны П. Фрица, отметим, что идея ученого имеет значение для становления будущего педагога как архитектора трансмедийных продуктов; как человека, ответственного за воспитание подрастающего поколения, за формирование его морально-духовной сферы.

4. **Концепция С. Строгаца**, описывающая колебательные системы, которые спонтанно синхронизируются друг с другом (например, гигантские социальные сети), интенциональность, перформативность, медийность исследуемого феномена, т. е. новый (отличный от имеющихся) взгляд на роль субъекта и психологию типов людей.

Идеи синхронизации и стигмергии С. Строгаца могут быть использованы при построении диалога/полилога современных школьников, которые большую часть времени проводят в сети. Ребенок с его неокрепшей психикой и с еще не сформированными морально-этическими нормами поведения порой становится заложником сети, тех сайтов, которые являются для ознакомления детей с ними нежелательными или откровенно вредоносными.

Концепция синхронизации и стигмергии С. Строгаца может быть применена в воспитательном процессе обучаемых, так как манифестирует:

- изменения в подходах к организации процесса воспитания современного обучаемого;

- трансформацию современного педагогического дизайна;
- развертывание образовательной палитры;
- расширение рамок человекообразной педагогики;
- активность когнитивной деятельности субъекта образования, фундамирующую появление оригинальных мыслеформ.

Для эпистемологического обоснования научных концепций о воспитании попытаемся определить степень социализации субъекта образования, для чего рассмотрим феномен «стигмергия».

Последователи С. Строгаца, К. Мангейма, П. Фрица (Д. Гибсон, Т. Бродли, Дж. Дауни) ввели в научный тезаурус концепт «стигмергия». *Стигмергия* – это спонтанное не прямое взаимодействие между индивидами через знаки, которые стимулируют деятельность других индивидов¹. Ученые предположили, что идея стигмергии в воспитании школьников может проявляться в следующих видах когнитивной деятельности: разработка проекта, составление совместных сценариев мероприятий, проведение флешмобов, совместный подбор репертуара для концерта, разработка сценариев проведения дебатов, подготовка конкурсов и олимпиад, обсуждение научно-популярных изданий и т. д.

Воспитание школьников, согласно канонам стигмергии, предполагает формирование образовательного кластера, включающего в себя следующие институции: система школьного и дополнительного образования, региональный центр выявления и поддержки одаренных детей, бизнес-корпорации, акселератор образовательных практик, союз спортсменов, церковные общины, союз композиторов, союз театральных деятелей и т. д., что создает прочные связи для работы в коллективе единомышленников, построенной на особенной (духовно-душевной) связи, в чем очень остро нуждаются современные дети.

Ребенок XXI в. проводит значительную часть свободного времени на онлайн-игровых платформах, заполняет досуг мобильным телефоном и просмотром рекламных роликов. Имеющиеся лакуны в воспитании детей родителями «успешно» заполняют социальные сети, различные группы в Интернете. Современный ребенок еще слабо разбирается в массиве информации, транслируемой из различных источников, поэтому возрастает роль воспитания как влияния социума на формирование личности². Детям часто не хватает внимания взрослых, разговоров о волнующих их проблемах, поэтому они не имеют опыта, например, в командной работе. Педагогам необходимо этому навыку современных детей обучать. Занятия с детьми (творческие, спортивные, интеллектуальные) – это бесконечная самоотверженная кооперация для

¹ Gibson D., Broadley T., Downie J., Wallet P. Evolving Learning Paradigms: Re-Setting Baselines and Collection Methods of Information and Communication Technology in Education Statistics // Educational Technology & Society, 2018. № 21 (2). P. 62–73.

² Bykasova L., Kravchenko M., Kamenskaya E., Krevsoun M., Samoiloa I. Modern education: immersive discourse. Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference "Current problems of social and labour relations" (ISPC-CPSLR 2021). Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference. Amsterdam, 2022. P. 87–94.

достижения высших целей. Трансформируя свои эмоции в общее дело, в создаваемый продукт, выкладывая его результат в сети, мы все становимся элементами этого взаимодействия.

Для реализации воспитательной стратегии, учитывающей особенности современного поколения детей, педагоги активно применяют в своей работе имеющиеся ресурсы и новые инициативы:

1. Концептуальные идеи К. Мангейма, П. Фрица, С. Строгаца, направленные на диалог, на воспитание командного духа; ответственности за общее дело; лидерских качеств; способности принять решение и т. д., оказывают положительный эффект на школьников, социализируя обучаемых. Ребенок ощущает себя частью большого целого, что наполняет его гордостью, повышает самооценку, придает уверенности в собственных силах. Используя эти идеи, педагог может влиять на детей, создавая правила и нормы, формируя традиции в коллективе, воспитывая лучшие человеческие качества: любовь к родителям, заботу о стариках, гордость за свою Родину, взаимопомощь, добросердечность и т. д.;

2. Учет феномена синхронизации. Синхронизация важна в деятельности детского объединения. Например, при выполнении совместного проекта обучаемыми разных возрастов, пола, конфессий, социальных страт; при создании концертных номеров высокого уровня; при работе в кружке авиамodelистов, использующих помощь более старших обучаемых, взрослых наставников, привлекающих для выполнения изделия знания специалистов различных областей и т. д., педагог обязательно обращает внимание на синхронизацию: проводит беседы о важности целеустремленности, мотивации, трудолюбия в выполнении совместной работы, когда от кропотливой работы и старания одного человека может зависеть успех общего дела, вследствие чего у обучаемых формируется четкий поведенческий рисунок:

- чувство ответственности за выполнение поручения от педагога;
- чувство долга перед командой единомышленников;
- пунктуальность в поведении, что положительно сказывается на соблюдении множества процедурных моментов при выполнении совместной работы;
- стремление внести собственный вклад в достижение команды;
- максимальная концентрация, собранность и ответственность обучаемых, сопряженные со смелостью и творческим самовыражением;
- готовность к ограничению каких-либо собственных интересов ради достижения общего успеха и т. д.

3. Стигмергия. Для запуска механизма стигмергии необходимо наличие факторов: смысловая нагрузка в организации воспитательного процесса обучаемых; знаковая система; мотивация к единообразию действий и стремление к их улучшению.

Внедрение принципа стигмергии в работу со школьниками – важный психолого-педагогический момент, так как

- учитывает специфику взаимодействия с детьми в диалоге, позволяя лучше понять их природу, интересы и ценности;

- позволяет диагностировать и прогнозировать реакции обучаемых;
- поощряет активность субъекта образования;
- помогает обучаемому осуществлять маршрутизацию информации в сети;
- создает искусственную среду (как континуум в общности элементов) для гармоничного развития субъекта;
- повышает активность обучаемых и педагогов, так как отражает концептуальные идеи нового воспитания в условиях информационной образовательной парадигмы;
- создает благоприятные условия для развития личности с учетом расширения образовательного пространства через увеличение степени инклюзии, что отвечает требованиям общества, предъявляемым к современной школе.

Резюмируя сказанное, отметим следующее.

1. В процессе развития научных концепций о воспитании рельефно проявляются современные идеи ученых, направленные на формирование гармоничного субъекта образования. Достичь такого результата возможно посредством коммуникации, что особенно актуально в век развития СМИ, сети Интернет, широкого спектра гаджетов, выполняющих различные функции и имеющих положительные и отрицательные стороны.

2. Воспитание – системный процесс, который удовлетворяет этические, интеллектуальные, эстетические, спортивные и др. интересы и потребности детей, побуждает к проявлению инициативы, творчества, лидерства, предоставляет разнообразные варианты выбора средств ведения эффективной командной деятельности.

3. Факторами формирования воспитанной личности являются непрерывность, гибкость, внешняя и внутренняя среда, культурная, социально-экономическая и мировоззренческая системы.

4. Принципами воспитания современного школьника должны быть мобильность, перспективность, универсальность, инициативность, открытость.

5. К основным тенденциям в воспитании современного школьника мы относим:

- институциональную трансформацию образовательного процесса;
- изменение характера социальной коммуникации;
- разворачивание образовательной парадигмы, в равной мере задающей функции и цели всем субъектам динамично изменяющегося социокультурного пространства.

6. Обращенность педагогов к диалогу в воспитании современных обучаемых является катализатором организации образовательного процесса в отечественных школах.

ВОСПИТАНИЕ В ПОИСКЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ: ОТ ДИСКУРСА КОЛЛЕКТИВИЗМА К ДИСКУРСУ «ЗАБОТА О СЕБЕ»

Как известно, образование, представляя собой единство обучения и воспитания, играет решающую роль в формировании личности. Вместе с тем современное образование с преобладающим естественно-научным подходом и прагматической ориентацией утрачивает свою важную составляющую – формирование ценности духовного мира человека, живущего в материальном мире. Среди проблем, актуализированных современной ситуацией, выделяется проблема пересмотра взаимосвязи таких феноменов, как индивидуальность и коллективность. В связи с этим возникает потребность в критическом изучении и теоретическом обосновании нового типа взаимосвязи указанных феноменов образования. Целью исследования, представленного в статье, является выявление новых трендов в воспитании, позволяющих по-новому поставить вопрос о сущности концепций индивидуализации и социализации и в поиске нового подхода к воспитанию в современной школе.

Одной из центральных задач педагога в современных условиях была и остается забота о преодолении установок тоталитарного сознания. Эта задача напрямую коррелирует с другой – воспитанием чувства свободы у подрастающего поколения. Очевиден факт, что условия нашего существования в очередной раз радикально изменяются и эти изменения отнюдь не облегчают вышеназванной задачи. В очередной раз актуализируется проблема возможности возникновения субъекта, проявления субъектности в современном образовании. Между тем собственно процессы субъективации мало подвергаются анализу в педагогической литературе, в связи с чем мы предлагаем несколько актуальных, на наш взгляд, аспектов анализа, взятых из философской и психологической литературы и адаптированных к ситуации с образованием.

Личность изначально пребывает в парадоксальном мире, в который субъект погружен в своем произвольном существовании, – мире принуждения, «нормы», на который субъект обречен благодаря жизни в обществе. Это обстоятельство рождает неразрешимое противоречие, конфликт условий существования. Особенно трудно поддаются фиксации феномены актуального, индивидуального существования.

Термином «понимание» философия презентует особую процедуру, в основе которой лежит «погружение» в феноменальный мир человека. В центре антропологических исследований, практикуемых сегодня, – человеческий артефакт, утверждаемый как реальное содержание «актов существования». При этом постулируется первенство рефлексии о конкретном.

Раньше самоидентичность требовала отождествления себя с абсолютно иным, апеллировала к безусловно значимому символическому иному. Сего-

дня вопрос об эмпирической личности переносится в сферу персональной самоидентификации. Поворот к человеку как индивиду ведет к тому, что центром повышенного интереса философии и педагогики становится структура дообъектной и досубъектной сферы, того, что предшествует существованию и является актуальностью его дорефлексивного опыта. Почему и как появляется «другая» жизнь субъекта? Традиция привычно называла две группы причин – борьбу организма с внешним миром и внутренние противоречия организма. Сегодня в качестве конституирующих субъективности философия называет диалог с Иным, событие и опыт сопротивления.

Решающее значение при этом обретают акты самоопределения, понимаемые как акты самоопределявания. Самоопределение в современной интерпретации означает полагание себя в модусе своей границы. Забота же – это утверждение самого себя в своей свободе перед лицом того, что есть. Указанный акт реализуется всякий раз как «живой», совершаемый здесь и сейчас. Одной из причин такого поворота внимания к индивидуальности выступает массовая культура, которая стала доминирующей формой культурного бытия. Обретение персональной идентичности в условиях влияния многослойного и антиномичного контекста на ее становление является одной из актуальных проблем социально-философского и социально-педагогического исследования. Современная эпоха, которую нередко определяют как кризисную, – это время утраты целостности личности. Структура Я стала настолько сложной, человек примеряет на себя столько Я-образов, что сохранить их взаимосвязь в едином комплексе становится чрезвычайно трудно. Антиподом целостной личности стала личность фрагментарная, различные ипостаси которой входят в конфликт между собой. Это обстоятельство накладывает отпечаток на наши способы и практики воспитания и образования. Разберем эту ситуацию другого «мышления и говорения о воспитании» несколько подробнее.

Рассмотрим такую пару отношений, как «личность» и «коллектив». Традиционно считается, что непосредственной задачей воспитания в советской школе являлось формирование коллектива, что коллектив был целью и объектом воспитания в советской школе и педагогике. Последний, т. е. коллектив, объявляется «средством» формирования личности. В связи с этим Л. И. Новикова писала: «Ядром любой воспитательной системы школы является дифференцированное единство разнотипных коллективов. Школьный коллектив – это общность детей и взрослых, для обозначения которой используются в разных случаях понятия общины, коллектива семейного типа, единой команды и т. п. В настоящее время данный феномен необходимо исследовать специально с современных методологических позиций»¹.

¹ Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. М.: ПЕР СЭ, 2010. С. 25.

Рассмотрим чуть более подробно, как меняется наше представление о коллективе, как в современных условиях, в которых совершаются процессы воспитания, возникают и что сегодня представляют собой детские коллективы и шире – детские сообщества.

Первое, что приходит на ум, – сегодня мы наблюдаем значительную трансформацию условий детского существования. Исчезли дворы – естественная среда воспитания в советской реальности, – исчезли детские, пионерские, комсомольские организации, порожденные известной идеологией, дома пионеров, пионерские лагеря и другие формы коллективной, клубной организации детей. Наблюдается прогрессирующая атомизация детского существования, хотя можно констатировать и возникновение многообразия новых детских сообществ (коллективов?), в которых современные дети участвуют, и более того, наблюдается возрастание динамики этих групп. Социальная жизнь детей все больше отделена от школы и от официальных коллективов, инициированных вокруг школы. Референтные группы современных детей мигрируют непредсказуемо. Одним из недостатков, который был и остается присущим формальным коллективам в современной школе, является заорганизованность, отсутствие опыта, практики выбора. Некоторым исключением выступают коллективы школ, организованных на принципах «коллективного творческого воспитания», но и там диапазон полей выбора остается ограниченным. В менеджерских системах, организованных на принципах административного эффекта, все места «заняты». Практика, включающая в себя акты самоопределения (выбор профессии, выбор социальной роли и пр.), полностью вынесена вовне. Все больше мы наблюдаем, как практика воспитания уходит из школы в соответствии с современным слоганом: «Сегодня люди рождаются в Интернете».

«Структуры повседневности», на которые указывает современная феноменология, в настоящее время наряду с семьей формируют первичный, до-рефлексивный опыт ребенка. Именно с этим опытом имеет дело педагог в школе.

Это вызывает необходимость обострения педагогического внимания, педагогической чувствительности к иным способам появления субъекта, процессов проявления субъективности. Современная социология начинает говорить о «неописуемых сообществах». Особое внимание в них уделяется трансформации «внутреннего опыта». Социальные сети сегодня выступают в роли коллективного субъекта.

Исследователи в сфере культурной антропологии констатируют, что жизнь в городе строится по особой модели коллективности. Если жизнь на селе – это модель общины, то жизнь в городе иная, здесь возникают модели обществ «по интересам». Согласно социологическим данным, большинство людей, проживающих в постсоветском пространстве, переехало в 1970-е гг. в город.

Коллектив сегодня начинают обсуждать как «коллаж», «мозаику», «аппликацию», «пазл» – причудливую комбинацию разнородных элементов, имеющих открытую структуру.

Не менее радикальная трансформация происходит и с другой традиционной парной категорией воспитания – категорией «личность».

В современной литературе мы находим такое определение данной категории: «Личность – это системное социальное качество, которое приобретает индивид в процессе функционирования и развития в рамках общественных отношений (социально-экономических, политических, социокультурных, этнонациональных и пр.), в результате социализации и воспитания, что позволяет ему включаться в разные виды деятельности, утверждать и совершенствовать себя, осуществлять свое отношение к миру, познавать и преобразовывать его. Эта целостная система является открытой, ведь социальное качество индивида проявляется и формируется в процессе различных видов деятельности и общения»¹. Здесь смысловое ударение сделано на социализации.

Эти представления сопровождалась явной или неявной прагматической педагогической установкой на формирование, усвоение социально приемлемой нормы – основного средства упорядочения «личной» жизни индивида. Методы проведения такой практики опирались на дисциплину и контроль, поощрение и наказание. Идеология, которая сопровождала и «легитимировала» подобную практику, – это подчинение чувств разуму, правильное поведение (поведение в соответствии с известными правилами), опора на приоритет общественного мнения.

Решающее значение придается деятельности, направленной на заботу о других. Предполагалось, что именно участие в подобного рода деятельности формирует необходимые, желаемые качества, черты характера и нравственности молодого поколения.

Между тем из сферы актуального внимания педагогов выпадала деятельность молодого человека, направленная «на себя», – то, что в современной интерпретации получило название «забота о себе». В традиционной педагогике эта сторона воспитания анализировалась как процесс самовоспитания и подчас интерпретировалась как деятельность отрицательная, формирующая эгоистическую личность. В целом, идея и дискурс личности в традиционной педагогике и гуманитаристике опирались на представление о личности как самоотжественной целостности, имеющей строгие границы и время.

Идее коллективной идентичности с некоторых пор противостояла иная идея – персональной идентичности. Как утверждает И. В. Лысак, в условиях информационного общества личностная самоидентификация претерпевает существенное изменение, что отражается исследователями в терминах «многофакторная идентификация», «номадическая идентичность», «конфигуративное, или модульное, “я”», «контекстуально-лабильная идентификация» и т. п. Высокие технологии, с одной стороны, предоставляют человеку значи-

¹ Воронаева Т. С. Целостная личность как субъект постсоветских трансформаций. URL: <http://gisap.eu/ru/node/138662> (дата обращения: 29.01.2018).

тельные возможности для реализации своего потенциала, с другой – существенно затрудняют обретение им самотождественности, а значит, и гармоничности существования¹.

Поворот гуманитарных исследований в сторону персональной идентичности актуализировал поиск новых путей появления и проявления субъективации. Так возникла тема индивидуации, которая обозначилась в возникновении новой группы понятий: Person, Я, самость (self), Ego. И прежде всего на нее обратили внимание практические психологи, продолжатели линии психоанализа, такие как А. Лэнгле, Х. Кохут, Г. Олпорт, сторонники экзистенциально-аналитического подхода и др. Свою разработку эта идея получила в трудах М. Фуко (в прошлом тоже психоаналитика), который выдвинул и разработал концепцию заботы о себе.

Субъективация – термин, точно подчеркивающий то, чего так недоставало классической традиции, – сам процесс становления. Теория субъекта сконцентрирована на том, каков субъект, как он осуществляет свою деятельность, на что способен, какова его цель и предназначение. Теория субъективации занимается тем, что объясняет, кем надо стать и как это сделать, чтобы иметь право называться, быть субъектом. Фуко называет субъективацией процесс складывания субъективности и определенной формы самосознания.

Основное внимание данные исследователи обратили на необходимость конкретных усилий для выстраивания специального отношения Я с собой.

Сохранение связи ребенка с его субъективным миром – главная ценность феноменологической педагогики М. Я. Лангефельда². Первое, что констатирует названное направление, – наличие особой автономной сферы заботы педагога, носящей виртуальный характер, но необходимой для осуществления первичной связи одного человека с другим. Эта сфера обозначается разными, но имеющими в основе одно значение терминами: сфера Я, субъективность, самость.

Американский психолог Г. Олпорт полагает, что личность – это, скорее, переходный процесс, чем законченный продукт. В ней есть некоторые стабильные черты, но в то же время она постоянно изменяется. Именно этот процесс изменения, становления, индивидуации представляет для нас особый интерес. Г. Олпорт предложил использовать для обозначения указанного феномена термин «про-приум»³. Личность, считает он, можно адекватно описать лишь если учитывать черты не только общие, определяемые с помощью стандартной психометрической батареи, но и индивидуальные. Правда, с методической стороны индивидуальные черты определять и измерять гораздо

¹ Лысак И. В. Особенности самоидентификации человека в условиях современного общества // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2008. № 6. С. 10.

² Лангефельд М. Я. Секретное место в жизни ребенка // Академический вестник 2014. № 2. С. 45–50.

³ Олпорт Г. Становление: основные положения психологии личности // Становление личности: Избр. труды / Г. Олпорт; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 35–45.

труднее. В 1950-е гг. Олпорт вводит новое понятие на смену традиционному Я – понятие *проприум*. В проприум входят только те аспекты жизненного опыта человека, которые он сам считает важными. Функциями проприума являются ощущение тела, расширение самости, самоидентичность, самоуважение, рациональное управление самим собой, создание образа себя и проприативное стремление.

Каковы же условия, открывающие доступ к персональному?

По мнению А. Лэнгле, становление личности – это путь, пролегающий через процессы сравнения себя с другими, оценивания и «показывания» себя другим. В конце его – «бытие собой с чувством внутреннего согласия и с данным себе разрешением быть таким, несмотря на отличия от других»¹. Отметим некоторые продуктивные выводы, имеющие решающее значение для педагогики «самости». Каждому человеку прежде всего нужно, чтобы другие принимали во внимание его границы, необходимо уважение того, что является его решением, его желанием, целью и намерением, уважение к тому, что составляет его интимность (собственная комната, дневник, личные отношения, взгляды, мотивы и чувства). И это первое условие формирования Я.

Второе условие формирования Я – справедливая оценка со стороны других того, что является Собственным человека. Это значит обходиться с Собственным справедливо, т. е. соразмерно тому, что оно собой представляет, смотреть на его содержание, признавать его значение и ценность.

И наконец, для полного раскрытия способностей и свободы Я человеку необходим опыт признания его безусловной ценности другими.

Чрезвычайную ценность при этом имеет обретение ребенком чувства свободы. А. Лэнгле пишет: «Если вообще существует такое явление, как свобода, то где же еще, как не в соотношении человека с самим собой, она может проявиться»².

Тему «заботы о себе» активно исследуют и философы – М. К. Мамардашвили, В. С. Библер, М. Фуко, Ж. Делез и др.

Пожалуй, с некоторым напряжением можно говорить о формировании в современном языке педагогики нового дискурса воспитания – дискурса заботы о себе. Он представлен как в зарубежной, так и в русскоязычной литературе.

Начало этой традиции в России положил известный педагог Олег Семенович Газман. Продолжение можно найти в публикациях его учеников и последователей Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина, С. Д. Полякова, автора этих строк и др.

В работе «Базовая культура и самоопределение личности» О. С. Газман писал: «Важная и, к сожалению, не востребованная пока сторона культуры личности – отношение человека к себе как социальной и биологической индиви-

¹ Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. 4-е изд. (электронное). М.: Генезис, 2005. С. 75.

² Там же. С. 42.

дуальности, к жизни как высшей ценности»¹. В результате в выделенной области предметом своих исследований он сделал решение специальной педагогической задачи – формирование базовой культуры личности, для решения которой разработал технологию педагогической поддержки.

В основу концепции педагогической поддержки положена помощь педагога в решении школьником своих индивидуальных жизненных задач и затруднений. В качестве средств решения задач в данной стратегии были разработаны акты педагогической поддержки, виды педагогической активности при разрешении ребенком проблем, акты самоопределения, самореализации, самореабилитации. Понятно, что упор был сделан на само-усилиях ребенка.

Концепция была благосклонно встречена педагогической общественностью. Она получила положительный отзыв и в трудах Л. И. Новиковой: «Одной из наиболее важных в наше время является идея о поддержке ребенка в его самопознании, самоактуализации, самостроительстве (О. С. Газман). Исследования в этой области в аспекте заявленной парадигмы... необходимо продолжить»².

В заключение сделаем некоторые предварительные выводы, нацеленные на более глубокое понимание и разработку новой парадигмы.

Первое, что мы вынуждены констатировать, – то, что присутствуем при смене парадигмы воспитания. Об этом свидетельствует рождение нового языка описания явлений воспитания. В качестве иллюстрации выделим такие категории, как педагогическая поддержка, самоопределение, самореализация, самореабилитация, свободоспособность. О рождении новой парадигмы свидетельствует также ряд публикаций. Отметим прежде всего результаты усилий педагогов, объединенных вокруг школы «Большая перемена». Все больший интерес проявляет к данной проблематике Российская академия образования.

В старой парадигме субъектом воспитания выступает коллектив, в новой парадигме субъектом выступает индивид. Воспитание начинает выступать как самовоспитание.

В целом, мы можем констатировать поворот педагогического внимания от дискурса заботы о других – так условно можно обозначить парадигму коллективного воспитания, – к дискурсу заботы о себе. Разобраться, в чем суть названного поворота, в чем его особенности, каковы свойства и проблемы, – такова задача дальнейших исследований. Речь идет о более глубоком понимании процессов субъективации.

Отметим ряд отличий парадигмы коллективного воспитания от парадигмы индивидуального воспитания.

¹ Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы: сб. науч. тр. / под ред. О. С. Газмана. М.: АПН СССР, 1989. С. 6.

² Новикова Л. И. Указ. соч. С. 271.

Первое отличие: в основу парадигмы коллективного воспитания положена интенция преобразования среды, и непосредственная активность педагога в этом случае нацелена на организацию «понимающего коллектива». Создание такого коллектива объявляется главным средством для формирования личности. Между тем задача индивидуальных «экзистенциальных» событий даже не обсуждается.

Второе отличие: если «традиционный» педагог и начинает обсуждать события личной жизни ребенка, он рассматривает их или как психологические, или как познавательные («познай самого себя»). Между тем события жизни ребенка опосредованы отнюдь не только его психологическими особенностями и рамками школы и не решаются исключительно когнитивными усилиями.

Третье отличие: первичными в процессе воспитания «коллективной» личности априорно объявляются идеи, ценности, нормы, принятые в данном коллективе. Задача в этом случае – чтобы формирующаяся личность их бесконфликтно приняла. Но парадокс воспитания состоит в том, что ребенок сам должен выработать соответствующие нормы, правила и идеи «правильного» поведения. Иначе никакого «ответственного» поведения не наступает. Мораль может возникнуть только там и тогда, где и когда человек берет на себя последнее решение.

Четвертое отличие: если в первом случае в основе действий педагога лежит логика отождествления себя с другим, то во втором мы имеем дело с логикой различения.

В итоге в качестве предмета педагогического анализа наблюдаются два процесса – социализации и индивидуации. Они различаются прежде всего организацией опыта. Если в первом случае мы имеем в качестве базового процесса интеграцию социальных ролей и адаптацию к социальным нормам, то во втором – в качестве основания указанного опыта выступает процесс формирования чувства уникальности, неповторимости, «случаемости» феноменов личной жизни.

Основой педагогики педагогической поддержки являются акты самоопределения индивида и выстраивание им жизненной стратегии. Имеют значение также практики критического отношения к собственной жизни, рефлексия, построение границ и их испытывание и т. д.

В заключение укажем также на четыре тактики педагогической поддержки, разработанные группой педагогов под руководством Н. Н. Михайловой: тактика защиты, тактика помощи, тактика содействия и тактика взаимодействия. Здесь мы находим тщательно разработанную методику педагогического действия, направленную на реализацию ребенком жизненной стратегии заботы о себе.

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ
В ЛЕТНЕЙ РАБОТЕ
С ПИОНЕРАМИ И ШКОЛЬНИКАМИ МОСКВЫ
(1920-е – начало 1930-х гг.)**

В настоящее время «детский оздоровительный лагерь... характеризуется как воспитательное учреждение, реализующее систему мероприятий, направленных на решение достаточно широкого спектра целей и задач, связанных в первую очередь с организацией процессов развития и формирования личности ребенка в сочетании с его отдыхом и оздоровлением»¹. Сто лет назад было иначе.

Традиции вывоза детей и подростков на природу во внеучебное время с целью укрепления их здоровья идут еще из XIX в. Лагеря как форма работы детской общественной организации, объединения, сообщества получили распространение в России в начале XX в.

История пионерских лагерей еще не написана. Некоторые аспекты, по нашим наблюдениям, привлекают искателей острых, даже пикантных сюжетов в истории советского детства². Насколько нам известно, ведущий специалист в изучении лагерей Ю. Г. Листопадов ограничился пока разработкой систематизации современных детских лагерей и очерками истории скаутских лагерей начала XX в.³ Крупные лагеря не раз выпускали издания не исторического, но рекламно-информационного характера.

Ниже рассмотрены некоторые аспекты организации летней работы с пионерами и школьниками Москвы 1920–1930-х гг. на основе документов государственных архивов Москвы.

Хронологические рамки обусловлены периодизацией московской пионерской истории: от создания первых отрядов в Москве в 1922 г. до перехода пионерской организации в школу в начале 1930-х гг.

¹ Байбородова Л. В., Симонова Г. И., Харисова И. Г. Педагогические основы деятельности детских оздоровительных лагерей // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2019_2/04.pdf (дата обращения: 26.01.2023).

² Куприянов Б. В. Детско-взрослые конвенции советского прошлого (по материалам современных воспоминаний о пионерском лагере 60–80 гг. XX в.) // Вестник ПСТГУ. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2020. Вып. 56. URL: <https://periodical.pstgu.ru/ru/series/issue/4/56/article/7164> (дата обращения: 26.01.2023); *Он же* Реконструкция детских страхов в пионерских лагерях 60–80 годов XX века: на материалах современных интервью. URL: <https://www.nlobooks.ru/theses/boris-kupriyanov-mgpu-moskva-rekonstruktsiya-detskikh-strakhov-v-pionerskikh-lageryakh-60-80-godov-kh/> (дата обращения: 26.01.2023); Куприянов Б. В., Тохтиева Л. Н. Загородный детский лагерь: история элементарных частиц (середина XIX – первая четверть XX в.) // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zagorodnyy-detskiy-lager-istoriya-elementarnykh-chastits-seredina-xix-pervaya-chetvert-xx-v>, (дата обращения: 26.01.2023).

³ Листопадов Ю. Систематизация лагерей. URL: <http://dedovkgu.narod.ru/bib/listopadov.htm> (дата обращения: 26.01.2023); см. также: <https://altruism.ru/sengine.cgi/5/28/41>; <https://oldlager.livejournal.com/8874.html> (дата обращения: 26.01.2023).

Выявлено несколько этапов, характерных не только для организации летней работы с пионерами Москвы, но именно в столице проявившихся рельефнее вследствие ее статуса и, что особенно важно, нашедших отражение в дошедших до наших дней документах.

Для периода 1922–1925 гг. характерны самостоятельные палаточные лагеря для нескольких десятков пионеров при почти полном отсутствии плановости, координации и средств, на полном самообеспечении и самообслуживании; с конца 1924 г. на первый план вышла оздоровительная функция¹.

За 1924 г. пионерская организация Москвы выросла в 10 раз²; многим пионерам в 1925 г. впервые предстоял выезд в лагерь³. Лето 1925 г. стало началом нового этапа в истории московских лагерей, для которого характерно оперативное внимание партийных и комсомольских органов столицы к летней работе пионер-организации; размещение пионеротрядов в подобранных по инициативе предприятий или пионервожатых приспособленных помещениях (сельские школы, дачи, усадьбы); отсутствие планового централизованного финансирования сверху.

С 1925 г. тема пионерских лагерей появляется в документах МК ВКП (б)⁴ и МК РКСМ⁵. В мае 1925 г. МК РКП (б) организовал при Мосбюро и при райбюро юных пионеров лагерные комиссии для координации работы. Был разрешен «вывоз пионеров в закрытые помещения; палаточных лагерей не создавать»; для размещения подбирать «помещения совхозов, коммун, школ крестьянской молодежи, не требующие ремонта. Финансирование лагерных комиссий и лагерей велось из фондов МГСПС⁶ с 25 мая 1925 г. (что было весьма напряженно, так как дата протокола – 23 мая)⁷. Характерно, что комитеты РКП (б) уездов Московской губернии обязаны были «сообщить шефствующим над ними РК РКП (б) место, куда вывоз пионеров по политическим соображениям нецелесообразен»⁸. Районы столицы шефствовали над уездами, московские ячейки комсомола над сельскими ячейками, а городские пионеротряды над деревенскими⁹.

По линии комсомола было обязательным получение разрешения в горкоме на выезд пионеротряда в лагерь, предоставление за 7 дней до выезда данных о количестве выезжающих пионеров и взрослых, об имеющихся в распоряжении отряда средств, о наличии помещения для лагеря, «удостоверение

¹ Ефимова Е. А. «Жили в лагере мы как»: из истории первых пионерских лагерей Москвы (1922–1925 гг.) // Народное образование. 2023. № 2. С. 41–51.

² Страницы летописи Московской городской пионерской организации. Ч.1. 1922–1945 гг. М.: МГС ВПО им. В. И. Ленина; МГДПиШ, 1986. С. 10.

³ Центральный архив г. Москвы (ЦАГМ). Ф. П-3. Оп. 6. Д. 36. Л. 134.

⁴ Московский комитет Всесоюзной коммунистической партии (большевик).

⁵ Московский комитет Российского коммунистического союза молодежи; с 1926 г. – Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодежи.

⁶ Московский городской совет профессиональных союзов.

⁷ ЦАГМ. Ф. П-3. Оп. 6. Д. 31. Л. 62 об.-63; Д. 31а. Л. 98 об.; Д. 36. Л. 127, 133.

⁸ Там же. Л. 63; Д. 31а. Л. 98 об.

⁹ Там же. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 57. Л. 136.

врача о санитарном состоянии помещения» (без медосмотра самих пионеров)¹.

Летом 1925 г. был поставлен вопрос о создании лечебного лагеря в Подмосковье для московских пионеров по аналогии с уже действовавшим крымским Артеком².

Интерес представляет «Инструкция о подготовке к лагерной кампании 1925 года», разработанная МК РКСМ, с выразительным вступлением: «Надвигающееся лето поставило перед нами задачу подготовки к летней работе... при отсутствии средств нечего и думать о возможности вывода в лагерь всех пионеров». Сформулированы задачи лагерей: «физическое оздоровление юных пионеров и осуществление общественно-практической работы пионеров среди детей и взрослых деревни, а также осуществление не менее важных задач по приучению ребят к самостоятельной трудовой коллективной жизни и усиление элементов образовательной работы путем изучения родного края, наблюдения над природой, тесно связанных с практической работой пионеров в лагере»³. Эти направления лагерной работы сохранились на десятилетия с перестановкой акцентов в связи с общими задачами.

Рекомендации по подбору места для лагеря: наличие неподалеку населенного пункта (лучший вариант – подшефная деревня); небольшое расстояние от железной дороги, наличие других средств передвижения; гигиеническое и санитарное, а также «экономическое, политическое, культурное состояние» местности, необходимость договоренности о проведении лагеря по партийной и комсомольской линии с местными организациями⁴.

Интересно, что палаточные лагеря все же допускались («учитывая практические возможности»), но при условиях «1. палатки должны быть в полной исправности и их должно быть достаточное количество, 2. должны быть матрасы или тюфяки, одеяла и постельное белье, 3. вблизи лагеря должно быть какое-нибудь закрытое помещение, где ребята могли бы укрыться от ненастья...4. при оборудовании палаточного лагеря необходимо привлекать взрослых опытных товарищей»⁵.

«Учитывая опыт прошлых лет, МК считает ненужным создание больших громоздких лагерей из нескольких отрядов, т. к. в таких лагерях трудно организовывать жизнь и работу лагеря»; исключением мог стать лагерь для нескольких отрядов одного большого завода (в отряд входило примерно 50 пионеров). Минимальный срок выезда установлен в 4 недели⁶.

Для отрядов, оставшихся на лето в Москве, рекомендованы отдых и знакомство с местным краем, т. е. прогулки и экскурсии. В протоколах

¹ ЦАГМ. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 57. Л. 116.

² Там же. Ф. П-3. Оп. 6. Д. 31. Л. 63; Д. 31 а. Л. 99; Д. 36. Л. 133 об.; Ф. П-634. Оп. 1. Д. 57. Л. 99, 101.

³ Там же. Ф. П-3. Оп. 6. Д. 36. Л. 134.

⁴ Там же.

⁵ Там же. Л. 134–135.

⁶ Там же. Л. 134.

МК ВЛКСМ в июле 1925 г. был поставлен вопрос об участии городских пионеров в работе на детских площадках¹, к сожалению, без конкретизации форм работы. Детские площадки, ориентированные на организацию детского досуга силами общественности для детей как дошкольного, так и школьного возраста, ведут свою историю с конца XIX в., пик их работы в Москве приходится на 1910-е гг., затем они работали вместе с детскими клубами. Работа пионеров на детских площадках была массовой формой занятий с неорганизованными детьми, одним из важных направлений пионерской работы. В августе 1925 г. МК РКСМ рекомендовал «в целях правильной постановки оздоровления пионеров зимой считать целесообразным организацию пионер-площадок при пионер-клубах» по районам Москвы, рассчитанных на несколько сотен человек². Так с 1925 г. летняя оздоровительная и массовая работа пионеров получили продолжение в зимнее время.

Летом 1925 г. было вывезено в лагерь 5,5 тыс. из 7 тыс. московских пионеров³. Итоги лагерной кампании (этот термин утвердился с тех пор в комсомольских и партийных документах) 1925 г. были подведены МК РКСМ в январе 1926 г.⁴, планы на лето 1926 г. обсуждены в апреле 1926 г. На заседании секретариата МК ВКП(б) 12 мая 1926 г. вопрос о работе с пионерами в летний период был конкретизирован: «организация площадок и лагерей»⁵. Летом 1926 г. в лагерь выехало 590 отрядов; городскими площадками Москвы было охвачено около 8,5 тыс. детей⁶.

Вопросы изыскания средств для лагерей встали во весь рост и потребовали решения на высшем уровне. 28 июня 1927 г. ЦК ВЛКСМ, рассматривая вопрос о финансировании пионер-движения, указал на необходимость отчислений «(не менее 2% от культфондов) от райкомов, губотделов и ГСПС на... устройство лагерей и площадок... признать необходимым участие также и средств местного бюджета»⁷. Официальные документы не могут дать полной картины финансирования, поскольку сами пионеротряды прилагали немало сил, чтобы заработать на лагерь. Самоокупаемость лагерей была тесно увязана с трудовым воспитанием. На Красной Пресне 84-й и 87-й отряды организовали с этой целью мастерские; юные столяры делали шашки, а рукодельницы шили мешочки для шашек⁸.

Летом 1927 г. в лагерь предполагалось вывезти более 20 тыс. московских пионеров при финансировании 24 руб. на каждого⁹. МК ВКП (б) указал на необ-

¹ ЦАГМ. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 57. Л. 136.

² Там же. Л. 149.

³ История Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина в хронике дат и событий. Ч. 1. М.: МГ, 1985. С. 27.

⁴ ЦАГМ. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 97. Л. 4.

⁵ Там же. Ф. П-3. Оп. 7. Д. 30. Л. 84.

⁶ Страницы летописи Московской городской пионерской организации. Ч. 1. 1922–1945 гг. С. 11.

⁷ Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. М-1. Оп. 3. Д. 34. Л. 74.

⁸ Готовимся в лагерь // Пионерская правда. 1927. 6 апр. С. 8.

⁹ ЦАГМ. Ф. П-3. Оп. 8. Д. 58. Л. 125.

ходимость создать фонд для «предприятий, не могущих изыскать средства для вывоза детей»; заложены средства на организацию лечебного лагеря и аренду лесной школы для туберкулезников на год, также «для организации экскурсбазы для деревенских детей в Москве и открытие детских купален на Москве-реке»¹.

Летний детский отдых, понимаемый многоаспектно, стал на многие десятилетия предметом ежегодного внимания горкома компартии, высшей инстанцией московской власти наряду с Моссоветом.

Период 1927–1929 гг. в истории пионерских лагерей Москвы характеризуется пристальным вниманием и заботой руководящих структур; размещением детей в арендованных приспособленных помещениях; централизованным, но недостаточным финансированием лагерей; созданием укрупненных лагерей на 200 и более человек – не только пионеров; организацией детского санаторного лагеря.

Вопрос о летней работе пионерской организации был основательно разобран на III пленуме МК ВЛКСМ (27–28 апреля 1927 г.). Главными целями названы «использование летнего периода для оздоровления пионеров и всех детей и развертывание работы среди неорганизованной детворы»², что означало переход от лагеря пионеротряда к лагерю для пионеров и не-пионеров (в 1933 г. в документах на смену фразе «вывоз пионеров в лагерь» пришла формулировка «вывоз детей в лагерь»³).

Важным для характеристики летней работы 1927 г. и последующих лет является введение и дальнейшее расширение военной работы с пионерами и всеми детьми. Многочисленные враждебные внешнеполитические акции привели к изменениям во внешней политике СССР, отразившихся на всех сферах жизни («военная тревога 1927 года»). Рекомендации, прозвучавшие летом 1927 г. со страниц журналов «Вожатый», «Народное просвещение» и др., способствовали усилению военного содержания в туристской, физкультурной, кружковой работе в лагерях и на площадках.

Особое внимание на III пленуме обращалось на летнюю работу с детьми в городе: «Походы и экскурсии необходимо использовать для вывода детей из пределов города и для приобретения в процессе их ряда культурных навыков, самообслуживания, выносливости, знакомство с окружающей природой, связь детей города с деревенской детворой»⁴.

Итоги лагерной кампании 1927 г. были подведены МК ВЛКСМ в ноябре и, что ценно, поставлены очередные задачи на лето 1928 г., которыми следовало начать заниматься уже в декабре 1927 г. В цели лагерей были включены кроме оздоровления «сочетание политико-воспитательной, общественной-полезной, военной, краеведческой, трудовой работы». Отдельно обозначены краеведческая работа, понимаемая шире, чем только туризм, и военная рабо-

¹ ЦАГМ. Оп. 7. Д. 52. Л. 99, 103; Оп. 8. Д. 58. Л. 71, 73.

² Там же. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 149. Л. 101.

³ Там же. Ф. П-3. Оп. 14. Д. 57. Л. 120.

⁴ Там же. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 149. Л. 93–93 об., 101 об.

та, включавшая в себя физкультуру, туризм, кружки по интересам; эти тенденции получили впоследствии развитие. Особо указано на значение организации досуга пионеров, способствующего их товарищеской спайке: беседы у костра, вечера самодеятельности, шахматно-шашечные турниры, конкурсы.

В резолюции констатируется, что нужны укрупненные лагеря на 200 человек, т. е. несколько отрядов, и опорные лагерные базы с соответствующим оборудованием¹. Установлен возраст детей – 11–16 лет, не старше. Порицалась имевшая место конкуренция вокруг помещений для лагерей, рекомендовано установить максимальную сумму за аренду помещений; указано, что выезд за пределы Московской губернии себя не оправдал.

Остро стояла проблема помещений для лагерей. В 1927 г. комсомольские органы впервые обратились в Моссовет с просьбой об обеспечении возможности «аренды хороших помещений под лагерь и по возможной цене» с дальнейшим закреплением их², «о льготном предоставлении помещений общественного значения (школ, изб-читален) под лагерь», «установить максимальную сумму за аренду помещений»³.

В марте 1928 г. МК ВКП (б), положительно оценив лагерную кампанию 1927 г., указал, что лагерь, с учетом всеобщей военизации, должен «стать средством физической тренировки и закалки пионеров... по существу воспитывать у ребят основные качества бойца»⁴. Вновь подчеркнута роль краеведческой работы, сочетающей в себе «физическую тренировку и рост культурного уровня». Рекомендованы соревнования внутри лагеря и между лагерями на лучше проведенный поход с открытием новых мест, на лучшую работу в деревне, лучшую организацию свободного времени в лагере. Предложено наладить контакты с военным ведомством для проведения военизации в лагерях и с педвузами для использования «в лагерях студентов в помощь вожатым, рассматривая работу студентов в лагерях как летнюю практику». Отдельно указано на необходимость предотвращения несчастных случаев в лагерях (неосторожное обращение с огнестрельным оружием и т. д.)⁵. Два последних пункта стали новациями 1928 г.

По-прежнему остро стояли денежные вопросы. МК ВКП (б) определил, что «основным источником средств для лагерной кампании являются профсоюзы». Был предложен путь удешевления лагерей за счет рационализации, укрупнения лагерей и сокращения обслуживающего персонала при умелой постановке самообслуживания⁶; последнее сочетало воспитательные и финансовые моменты, однако не прижилось. О значении самообслуживания в лагере имеется немало материалов в методических указаниях и прессе⁷.

¹ ЦГАМ. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 198. Л. 71 об.

² Там же. Ф. П-3. Оп. 9. Д. 41. Л. 22 об.

³ Там же. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 198. Л. 71 а.

⁴ Там же. Ф. П-3. Оп. 9. Д. 41. Л. 22.

⁵ Там же. Л. 22 об.

⁶ Там же. Л. 22.

⁷ Пионерский лагерь / ред.-сост. М. Рейхруд; рекомендовано ЦБ ЮП как основное пособие по проведению лагерей. М.: МГ, 1929. (Библиотека пионерработника: Как работать в пионеротряде?). С. 52–54.

Важно, что к освещению хода лагерной кампании с 1928 г. привлечена столичная пресса («Московский комсомолец», «Молодой ленинец»)¹.

В докладе Московского бюро пионеров о подготовке к лагерной кампании 1929 г. цели лагерей были сформулированы так: «максимальное оздоровление пионеров, и на этой основе должна быть поставлена общественно-полезная работа»; упомянуто и о подготовке и проведении летом 1929 г. Первого Всесоюзного пионерского слета².

Отмечены трудности со снабжением лагерей, ухудшение в 1929 г. эпидемиологической обстановки в Московской губернии, в связи с чем ужесточены требования к выезду в лагерь. А именно: наличие на момент выезда всей суммы денег, подготовленного коллектива руководителей, всего оборудования, справки от врача местности, прохождение медосмотра каждым пионером, оформление коллективной заборной книжки [документ для закупки продуктов]³. Новацией стало создание при райкомах специальных групп инструкторов-обследователей «из актива ячеек, врачей и педагогов, пионеров». К «организации культурно-просветительной работы в лагерях (кино, радио, спектакли, лекции и пр.)» привлечены Управление московскими зрелищными предприятиями и Совкино⁴. За счет созданных ранее лагерных фондов райкомы Москвы получили дотацию на лето 1929 г. от 2500 до 4300 руб.; санаторный лагерь – 5000 руб.⁵

Лагеря 1929 г., как констатировало бюро МК ВЛКСМ в декабре 1929 г., прошли в тяжелых условиях: отсутствие достаточного количества помещений, как следствие – скученность, антисанитария; нерациональное использование средств, слабое участие в работе лагерей профсоюзов и органов народного образования⁶. Было вывезено 32 тыс. московских пионеров⁷.

В 1929 г. была образована Московская область, включавшая Москву и 10 округов; в 1931 г. Москва была выведена из состава Московской области, что отразилось в рассматриваемых документах.

Период начала 1930-х гг. характеризуется структурированием финансового обеспечения лагерей, аренды помещений, организации медицинского обслуживания и норм питания детей. В документах этих лет прослеживается забота руководства столицы об успешной организации летнего отдыха детей в сочетании с преодолением постоянных хозяйственных трудностей.

С переходом в 1931 г. пионерской организации в школу лагерь в большинстве случаев утратил былой статус продолжения зимней работы пионеротряда. «Вывоз пионеров в лагерь» стал наряду с летней работой с детьми в городе общемосковской детской оздоровительной кампанией.

¹ ЦГАМ. Ф. П-4. Оп. 2. Д. 74. Л. 211.

² Там же. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 237. Л. 31 в – 31 в об.

³ Там же. Л. 31 в.

⁴ Там же.

⁵ Там же. Д. 239. Л. 73, 93; Д. 240. Л. 119.

⁶ Там же. Д. 238. Л. 175, 175 об.

⁷ Там же. Д. 268. Л. 10.

В отчетах комсомольских органов тех лет не раз выражено беспокойство в связи с невозможностью вывезти за город запланированное количество детей¹. Ежегодно предстояло вывозить, кроме 100% пионеров, «15% неорганизованных ребят» (не-пионеров, преимущественно детей низкооплачиваемых рабочих²), а также октябрят и воспитанников детских домов³. В 1930 г. при запланированных 84 тыс. детей было вывезено 80 тыс.⁴; в 1931 г. – 62216 чел. вместо 89500⁵. В 1932–1934 гг. запланированное количество снижалось: 90 000 – 75 000 – 72 800⁶; финансирование оставалось на уровне 4 млн руб.⁷, средства добывались с трудом. В 1930 г. стоимость пребывания в лагере пионера составляла 40 руб., в 1932 – 66 руб., в 1933 г. – 120 руб., в 1934 г. – 114 руб.⁸ Эта динамика подтверждает хозяйственные трудности 1930-х гг., имевшие место в Москве.

В 1930 г. было признано, что нередко хозяйственные аспекты организации лагерей настолько поглощали внимание и силы комсомола, что упускалось содержание лагерной пионерской работы⁹. Тогда эти задачи были переданы от МК комсомола к Московскому отделу народного образования; за ВЛКСМ было закреплено политическое руководство лагерной работой, как и всей пионерской организацией¹⁰. Такое перераспределение функций было бы оптимальным, но его не удалось осуществить полностью. Тогда же в штате Московского бюро пионеров при МГК ВЛКСМ установлена должность работника по лагерям, сохранившаяся затем на десятилетия с названием «лагерный организатор»¹¹.

Этапный характер имело признание необходимости строительства в здоровых и живописных местах Московской области стационарных помещений для пионерских лагерей¹². Вопрос назревал уж несколько лет, решение было продиктовано постоянно возрастающими трудностями с помещениями для лагерей. «Закрепление за районом Москвы определенной местности»¹³ в 1930 г. не дало желаемых результатов. «Нам [Замоскворецкому району] в Московском бюро было предоставлено две дороги – это Саратовская и Виндавская ... в постановлении отведена только Саратовская дорога. Понятно, что наши

¹ ЦГАМ. Ф. П-635. Оп. 1. Д. 1. Л. 64; Д. 26. Л. 94.

² Там же. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 238. Л. 175.

³ Там же. Ф. П-4. Оп. 2. Д. 74. Л. 221; Оп. 3. Д. 30. Л. 211, 214; Оп. 4. Д. 5. Л. 142.

⁴ История Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина в хронике дат и событий. Ч. 1. С. 80; ЦГАМ. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 272. Л. 165.

⁵ ЦГАМ. Ф. П-635. Оп. 1. Д. 7. Л. 77.

⁶ Там же. Ф. П-4. Оп. 2. Д. 74. Л. 208–221; Оп. 3. Д. 30. Л. 211, 215; Оп. 4. Д. 5. Л. 142.

⁷ Там же. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 268. Л. 24; Ф. П-4. Оп. 2. Д. 74. Л. 210.

⁸ Там же. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 268. Л. 24; Ф. П-4. Оп. 2. Д. 74. Л. 208; Оп. 3. Д. 30. Л. 214; Оп. 4. Д. 5. Л. 143.

⁹ Там же. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 268. Л. 25.

¹⁰ Там же. Д. 238. Л. 175.

¹¹ Там же. Д. 279. Л. 59; Ф. П-635. Оп. 1. Д. 1. Л. 78.

¹² Там же. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 268. Л. 25, 54, 61, 62.

¹³ Там же. Д. 238. Л. 175, 175 об.

вожатые ездят и по другим дорогам. Один вожатый снял помещение за 400 р., а через некоторое время представитель Пролетарского района заявляет, что эта дорога его, платит 600 р., и тем самым срывает работу»¹. «Дело не в том, что мы, Московское бюро, районное, окружное бюро плохо ищем помещения. Дело в том, что вообще нет помещений. Потому что если мы раньше вывозили 40–50 ч., то сейчас мы вывозим по 200–300, и мы ставим вопрос о том, чтобы на 100% вывозить пионеров из города в деревню. Но мы должны искать на это количество помещения. Вы знаете, как помещаются крестьянские школы... Единственный выход... это вопрос о строительстве. Если мы поставим перед советами и перед профсоюзами вопрос о том, чтобы провести капитальное строительство для этой цели... мы решим вопрос о помещениях»².

В 1933 г. МК ВКП (б) установил максимум цены на летнюю аренду помещений – 5 руб. в месяц за одного человека, в 1934 г. эта сумма возросла до 10 руб.³

Сложности при организации лагерей вызвали оформление коллективной заборной книжки и продуктовых карточек, действовавших в эти небогатые годы в столице⁴, конструктивные контакты с кооперативами по снабжению лагерей и доставке продуктов⁵, «враческие требования» держателей пригодных для размещения детей загородных помещений⁶, сохранность лагерного имущества (койки, посуда) как в течение работы лагеря, так и в зимний период⁷.

Многие проблемы решались директивно. Так, были установлены нормы продуктов, в разные годы колебавшиеся от 800 до 600 гр. хлеба в день на одного пионера и 500 гр. на одного октябренька⁸.

Непросто строились отношения по линии лагерей московского комсомола с профсоюзами: «Общественные организации, профорганизации не понимают, что дело оздоровительной работы пионеров – это не только дело отрядов комсомольских ячеек, а это есть дело всех. <...> Постановление НКП о крупных лагерях союзами не понято. Деревообделочники поняли это постановление так, раз объединять, так мы сконцентрируем все средства и объединим всех пионеров»⁹.

МК ВКП (б) по просьбе комсомола определил в 1930 г. долю финансирования лагерей за счет профсоюзов и кооперативов в 30% (взнос родителей в 1930 г. был 25%, в 1934 г. – не больше 40%)¹⁰, привлекал к финансированию общественные организации (промстрахкассы, Автодор), но проблемы оставались.

¹ ЦГАМ. Д. 268. Л. 27.

² Там же. Л. 62.

³ Там же. Ф. П-4. Оп. 3. Д. 30. Л. 215; Оп. 4. Д. 5. Л. 143.

⁴ Там же. Ф. П-4. Оп. 2. Д. 74. Л. 210; Ф. П-635. Оп. 1. Д. 1. Л. 78.

⁵ Там же. Ф. П-4. Оп. 2. Д. 74. Л. 220.

⁶ Там же. Оп. 3. Д. 30. Л. 215.

⁷ Там же. Ф. П-635. Оп. 1. Д. 19. Л. 7, 11; Ф. П-634. Оп. 1. Д. 268. Л. 58.

⁸ Там же. Ф. П-4. Оп. 4. Д. 5. Л. 164; Ф. П-634. Оп. 1. Д. 238. Л. 175 об.; Д. 239. Л. 44; Д. 240. Л. 43.

⁹ Там же. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 268. Л. 47, 57.

¹⁰ Там же. Ф. П-4. Оп. 2. Д. 74. Л. 208; Оп. 4. Д. 5. Л. 143, 164.

Вопросы летней работы с детьми в городе организационно были отчасти решены силами самих пионеров. С 1933 г. в Москве были созданы пионерские форпосты по месту жительства (объединения пионеров) для работы с детьми во время летних каникул; остро стояла проблема безнадзорности детей, и пионерская организация могла сделать немало.

Расширялось привлечение к летней работе с детьми общественности, родителей. Реальностью стали родительские совещания по месту жительства или перед выездом в лагерь «в целях мобилизации внимания родительских масс и привлечения их к участию и непосредственной помощи при развертывании летней оздоровительной и культурно-массовой работы среди пионеров и школьников»¹.

В 1934 г. централизованные лагерные фонды райкомов ВЛКСМ Москвы были отменены, финансовые вопросы перешли к предприятиям, которые шефствовали над школами или вывозили в лагерь детей сотрудников². Роль школы в организации летнего отдыха детей возрастала. Заведующий школой с 1933 г. был ответственен за вывоз детей наряду с руководителем профсоюза предприятия³. Тогда же были введены обязательные прививки для выезжающих детей⁴, требования наличия врача и изолятора в каждом лагере⁵, использования при перевозке детей специально выделенных санитарно-обработанных вагонов⁶.

Педагогическое содержание работы лагерей в рассматриваемых документах представлено пунктирно: оздоровление – на первом плане, затем политико-воспитательная, общественной-полезная, военная, краеведческая, физкультурная работа. Именно с тех пор показателем оздоровления детей стала пресловутая прибавка в весе⁷. Не раз встречаются указания на необходимость организации инструктивных лагерей и курсов для вожатых лагерей, для вожатых звеньев (актива пионеров)⁸. Заботой о вожатых продиктована рекомендация не засчитывать им пребывание в лагерях в счет летнего отпуска⁹ (в те годы работа вожатым отряда была общественным поручением комсомольца) и предоставить впоследствии путевку в дом отдыха¹⁰.

Вопросы содержания и методики работы в пионерских лагерях широко освещены в пионерской и вожатской прессе, в брошюрах серии «Библиотека вожатого» и др., активно издававшихся в те годы в столице.

Городские органы ВКП (б) и ВЛКСМ продолжали работу по организации летнего отдыха юных москвичей и в последующие годы, успешно развивая и дополняя опыт первых лет пионерской истории. Документы государственных архивов дают ценный материал по этой теме.

¹ ЦГАМ. Оп. 3. Д. 31. Л. 124.

² Там же. Оп. 4. Д. 5. Л. 43.

³ Там же. Оп. 3. Д. 30. Л. 213.

⁴ Там же. Д. 49. Л. 24.

⁵ Там же. Д. 30. Л. 212.

⁶ Там же. Л. 213.

⁷ Там же. Ф. П-635. Оп. 1. Д. 7. Л. 77.

⁸ Там же. Ф. П-4. Оп. 4. Д. 5. Л. 143 об; Ф. П-634. Оп. 1. Д. 198. Л. 33, 71 об., 72 а, 72 а об.

⁹ Там же. Ф. П-3. Оп. 9. Д. 41. Л. 22 об.

¹⁰ Там же. Ф. П-634. Оп. 1. Д. 279. Л. 169.

ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ ДЛЯ ПРОСТЫХ ЛЮДЕЙ И ГЕРОЕВ

Кто и как учил? Кто и как учился? Кого называли учителем, а кого учеником? Каково было содержание образования и какие способы приобщения к нему были в приоритете? Поиск историко-педагогических ответов на эти «вечные» вопросы обусловлен особенностями той или иной эпохи или культуры. В древнегреческой педагогической культуре пара «учитель–ученик» существовала как в рамках того, что мы можем назвать институтом школьного обучения, так и в рамках института ученичества. Традиционно особенности педагогического взаимодействия изучаются с опорой на тексты. Однако объекты материальной культуры, в частности вазопись, также позволяют проследить эволюцию практик обучения и воспитания в древнегреческом мире. Изображения на вазах, даже если они были связаны не с религиозной, а с повседневной жизнью древнего грека, никогда не были случайными. Изображалось то, что считалось нужным, интересным, достойным внимания, новаторским или, напротив, традиционным и потому важным.

Число изображений на древнегреческих вазах, так или иначе связанных с музыкой, достаточно велико. Вазопись фиксировала сложившуюся традицию, касающуюся как теории музыки, так и практического музицирования. И эта фиксация «либо совпадает с историей античной литературы (поскольку искусство слова зародилось и получило свое развитие в синкретизме с музыкой и танцем), либо ограничивается перечнем имен и фактов, содержащихся в литературных источниках»¹. Существующие изображения можно условно разделить на три группы: музыкальные сцены, в которых участвуют боги или герои; сцены с музыкой в повседневной жизни людей; сцены обучения музыке.

К первой группе относятся изображения, где боги или герои играют на музыкальных инструментах перед аудиторией или без нее. Так, на чаше ок. 500–450 гг. до н. э. (5522, ATHENIAN, Delphi, Archaeological Museum: 8140) изображен Аполлон с длинными завязанными сзади волосами и лавровым венком на голове, сидящий на табурете. В одной руке он держит лиру, в другой – фиалу, совершая жертвоприношение; перед ним сидит птица². Связь Аполлона с музыкой и его приобщение к ней смертных – тема, проходящая через многочисленные древнегреческие тексты. На чернофигурной гидрии ок. 525–475 гг. до н. э. (Munich, Antikensammlungen: 1707) изображен играющий на кифаре Геракл, которого слушают Афина, Гермес и Дионис³. Геракл

¹ Алмазова Н. А. Античная музыкальная эпиграфика: автореферат дис. ... канд. искусствоведения. СПб., 1998. С. 18.

² Ссылка на изображение: <https://www.beazley.ox.ac.uk/record/DB6D452F-EDD7-4D48-851A-93C1AA47CDCF>

³ Ссылка на изображение: <https://www.beazley.ox.ac.uk/record/36E54457-135F-4425-B58E-FCF4B4079C01>

играет на музыкальном инструменте для божественной аудитории – один из наиболее ранних сюжетов¹, подчеркивающий музыкальный талант героя. На краснофигурной вазе ок. 450 г. до н. э. (Berlin, Staatliche Museen: 3172) изображен играющий на лире Орфей, известный тем, что покорял своей игрой людей и богов². Традиция сохранила сведения не только о том, что у Геракла и Орфея был один и тот же учитель музыки – Лин, но и о том, что Орфей был много успешнее Геракла в музыке, а неуспешность Геракл переносил нелегко. Последнее зафиксировано на целом ряде изображений, которые анализируются ниже.

Ко второй группе относятся сюжеты, связанные с музыкой в повседневной жизни людей (пиры, свадьбы, религиозные процессии, торжественные церемонии и т. д.). Обучение музыки было обязательной частью учебной программы древнегреческого школьника и значимой частью жизни взрослого человека, что и нашло отражение в вазописи. На краснофигурной чаше ок. 520–490 г. до н. э. изображен полулежащий лысеющий мужчина, который сопровождает себя на лире и поет, запрокинув голову назад (J. Paul Getty Museum: 86.AE.279)³. Вероятно, он является участником симпозиа, о чем свидетельствует не только расслабленная поза мужчины и его расположение на кушетке (?) с подушкой под спиной, но и сама форма чаши. На краснофигурной чаше ок. 500 г. до н. э. изображен играющий на лире юноша⁴. Молодой человек изображен полулежа, перебирающим струны и задумчивым. Он поглощен игрой, или, возможно, сочинительством, или разучиванием новой мелодии. Хотя изображение религиозного ритуала на чашке, используемой на празднествах, сегодня может показаться странным, греки не видели в этом противоречия. Для греков пьянство и веселье на пиру само по себе было подношением богу вина. На фрагменте краснофигурной пиршественной чаши ок. 500–470 г. до н. э. (The Metropolitan Museum of Art: 2011.604.1.6091)⁵ изображена лежащая на подушке и играющая на авлосе женщина в венке на голове. На внутренней части краснофигурного килика ок. 500–450 г. до н. э. (Munich, Antikensammlungen)⁶ изображена ритуальная процессия. Особенности изображения идущих указывают на то, что это не совсем трезвая процессия: мужчина с тростью и женщина, играющая на духовом музыкальном инструменте. Вероятно, это авлос; футляр для инструмента висит на ее правой

¹ См.: *Voutira A. G. Heracles and Music // RIdIM / RCMI Newsletter*, 1992. Vol. 17. No 1. P. 2; *Пичугина В. К., Жирнова А. С.* Куррикулум для героя: Геракл и Ахиллес: монография / под ред. В. К. Пичугиной, ил. А. С. Жирновой. Калининград: БФУ, 2023. С. 36.

² Ссылка на изображение: <https://www.beazley.ox.ac.uk/record/DB5CCCB5-B480-4A61-BC74-2FB917FAE0D7>

³ Ссылка на изображение: <https://www.getty.edu/art/collection/object/103W71>

⁴ Ссылка на изображение: https://www.abebooks.com/servlet/BookDetailsPL?bi=31373317117&searchurl=an%3Dwalter%2Bhamilton%26sortby%3D17&cm_sp=snippet-_srp1-_-title4

⁵ Ссылка на изображение: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/704301>

⁶ Ссылка на изображение: <https://www.flickr.com/photos/69716881@N02/8082066776/in/photostream/>

руке. Аналогичный футляр и инструмент мы видим у девушки на краснофигурном лекифе ок. 480 г. до н. э. (The Metropolitan Museum of Art: 24.97.28)¹. Девушка стоит перед табуретом и играет на авлосе. Игра на авлосе была значимой частью древнегреческого пира с его практиками застольного воспитания.

На одной стороне краснофигурного сосуда ок. 490 до н. э.² изображен поющий и играющий на кифаре молодой человек: его голова запрокинута назад, рот слегка открыт. Кифара традиционно использовалась для публичных выступлений, включая декламацию эпической поэзии. На другой стороне, вероятно, изображено связанное с музыкой соревнование. Фигура исполнителя изображена слегка извивающейся, что подчеркивает ткань, струящуюся, как мелодия, которую исполняет музыкант. Его поза показывает мягкое покачивание в такт музыки.

На краснофигурном кратере ок. 460–450 г. до н. э. изображена музыкальная сцена в виде групповой композиции из трех фигур: две женщины (музы?) стоят и слушают третью, сидящую на камне справа (The British Museum: 1836,0224.143)³. Последняя сидит, скрестив ноги, и левой рукой держит две флейты, лежащие у нее на коленях; правой рукой она сжимает мундштук одной флейты. Ее тело и голова слегка запрокинуты назад, как будто она поет. Над сидящей женщиной висит лира с шестью струнами. Слева от стоящих женщин изображена колонна, а рядом с ней – стул, на котором лежит подушка с орнаментом. На противоположной стороне вазы размещена композиция из двух стоящих женских фигур: женщина и девушка одеты в длинные хитоны. Женщина справа протягивает челис девушке, которая стоит перед ней, играя на флейте. Между фигурами находится сундук с крышкой на петлях.

Эти и другие сюжеты демонстрируют нам повседневную жизнь тех, для кого музыка была способом отвлечься от забот. Отдыхом или утешением была музыка и для героев. Один из сюжетов «Илиады» повествует о сложном периоде жизни Ахиллеса, когда он обращается к пению и игре на лире (Ном.П. IX.186-9) – умениям, вероятно, приобретенным благодаря его наставнику кентавру Хирону. Я. Бреммер, говоря об обучении Ахиллеса музыке Хироном, указывает на ряд ваз, где изображены музицирующие кентавры⁴. Следует отметить, что этот сюжет «является уникальным в поэмах Гомера, поскольку описывает члена аристократического класса воинов, который выступает в роли певца-любителя»⁵. Еще один сюжет «Илиады», связанный с Ахиллесом и игрой на лире, нашел отражение на краснофигурном кратере ок. 390 г. до н. э. (Universitat Institut für Klassische Archäologie, Heidelberg,

¹ Ссылка на изображение: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/251489>

² Ссылка на изображение: <https://joshuamicheleross.com/#/the-infinite-vessel/>

³ Ссылка на изображение: https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1836-0224-143

⁴ *Bremmer J. N. Greek demons of the wilderness: the case of the centaurs // Wilderness in Mythology and Religion: Approaching Religious Spatialities, Cosmologies, and Ideas of Wild Nature / ed. by L. Feldt., Berlin: de Gruyter. 2012. P. 33–34.*

⁵ *Mackie C.J. Achilles' Teachers: Chiron and Phoenix in the 'Iliad' // Greece & Rome, 1997. Vol. 44, No. 1. P. 7.*

26.87)¹. Предположительно на кратере изображены Ахиллес и Патрокл: один из них находится в здании и играет на лире, а другой – снаружи и слушает. Сюжет связан с приходом к Ахиллесу посольства, поскольку рядом с юношами изображены трое мужчин: Аякс (?), Одиссей (?) и Феникс (?), и узнаваем, хотя и не типичен: перед нами не иллюстрация гомеровского текста, а вариация «на тему», объединяющая события до и после смерти Патрокла. На кратере все герои Гомера изображены так, что «никто не смотрит на Ахиллеса (даже Патрокл)», и это, вероятно, «можно интерпретировать как предвосхищение неудачи посольства, непреклонность Ахиллеса и недовольство всех его неуступчивостью»².

К третьей группе относятся изображения сцен, которые представляют собой интересные источники для истории педагогики и истории музыки. На вазах присутствуют сюжеты, позволяющие увидеть практики обучения музыке и особенности пространственной организации такого обучения (как держали музыкальные инструменты, какие инструменты были «в моде», как взаимодействовали учитель и ученик, как сочеталась игра на музыкальном инструменте и пение и т. д.). На краснофигурной гидрии 550–500 гг. до н. э. изображен урок музыки (Munich, Antikensammlungen: 2421)³. Юноша на диффе (легком табурете) и мужчина с бородой на стуле (учитель) сидят напротив друг друга и играют на лирах. Пальцы у учителя и ученика изображены длинными и изящными, что усиливает внимание к рукам играющих и, вероятно, правильной технике постановки рук на инструменте. Между ними немного позади стоит еще один юноша: он сосредоточен и внимательно слушает. За спиной у сидящего ученика стоит еще один учитель – мужчина с бородой, опирающийся на посох. Еще один урок музыки изображен на краснофигурной гидрии 500–450 гг. до н. э. (Oxford, Ashmolean Museum: 1914.734)⁴: две мужские фигуры – мужчина с бородой и юноша – сидят на стульях друг напротив друга с лирами. В позах юноши и мужчины не чувствуется напряжение, скорее всего, они репетируют или разучивают мелодию. Сюжет напоминает предыдущий, только фигур всего две – учитель и ученик.

На краснофигурной чаше 500–450 гг. до н. э., вероятно, изображен музыкальный конкурс (Metropolitan Museum of Art: 96.9.36)⁵. На дне чаши изображен молодой человек, который держит авлос, он не играет на нем; на самой чаше – три юноши. Двое (один с посохом и голым торсом, а другой задрапирован) сидят на дифросах, а третий также с посохом стоит между ними

¹ Изображение приводится здесь: *Lowenstam S. As Witnessed by Images: The Trojan War Tradition in Greek and Etruscan Art.* - Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2008. P. 101–103.

² Пичугина В. К., Жирнова А. С. Указ. соч. С. 220.

³ Ссылка на изображение: <https://www.beazley.ox.ac.uk/record/34B24B08-F11F-4588-AE6D-FEFD0FEA5FC6>

⁴ Ссылка на изображение: <https://www.beazley.ox.ac.uk/record/93551E6D-C7A6-4519-ADC3-098F069748C8>

⁵ Ссылка на изображение: <https://www.beazley.ox.ac.uk/record/54BA9693-EF13-411B-BB51-676C95A0D26E>

и держит зайца. На краснофигурной чаше ок. 500–480 до н. э. (Malibu (CA), The J. Paul Getty Museum: 86.AE.290)¹ также присутствуют изображения зайцев. Композиция состоит из нескольких сюжетов, укажем на один: закутанный в плащ юноша скромно стоит перед учителем с лирой. Его поза указывает на то, что он готов к обучению. За спиной учителя стоит его неизменный атрибут – стул.

На краснофигурной гидрии ок. 470–460 г. до н. э. изображен урок музыки в виде групповой композиции из восьми фигур: три сидящих музыканта и четыре стоящих. В центре изображен сидящий на стуле пожилой мужчина с бородой. Это учитель, который играет на челусе или барбитоне и поет. Он одет в мантию, а его посох стоит около спинки стула. Из его рта по косой линии выходит узор, похожий на четыре восходящие ноты. Слева от него три фигуры, а справа четыре. Также на гидрии изображены собака и кошка на стуле. Напротив учителя сидит играющий на флейте юноша – эфеб с коротко стриженными волосами. Рядом с юношей сидит совсем маленький мальчик: он опирается на левую руку, склонив голову вправо. Позади него еще один молодой юноша – эфеб в плаще, который ждет своей очереди с флейтами в левой руке. В конце ряда, в крайнем правом углу, около стула, фигура опирающегося на посох мужчины. Мы видим его заинтересованность. Вероятно, это еще один учитель, поскольку посох был таким же атрибутом учителей, как и стул. Позади учителя находится дифр с кошкой, которая смотрит на мужчину, держащего в одной руке похожий на плектр (медиатор) предмет, а в другой – струнный музыкальный инструмент, напоминающий челус. Мужчина наклонен к кошке и, вероятно, собирается освободить от нее дифр, чтобы присесть и присоединиться к играющим на музыкальных инструментах. Далее изображены еще два эфеба: один держит флейту, а другой играет на флейте. Между ними сидит собака с поднятым носом.

На краснофигурном скифосе ок. 475–425 г. до н. э. с одной стороны изображен юный большеглазый Геракл, который идет на урок музыки (Schwerin, Staatliches Museum: 708), а пожилая кормилица Геропсо несет его лиру. С другой стороны скифоса изображены брат Геракла Ификл и Лин на уроке музыки². Лин сидит на учительском стуле и легко узнаваем. Изображен рассерженный Геракл, убивающий своего учителя музыки Лина стулом. Феокрит указал, что пению и игре на форминге научил Геракла Евмолп, а Лин учил его чтению и был «неустанным его воспитателем» (Theoc. Id. 24.106; пер. М. Е. Грабарь-Пассек). Феокрит игнорирует известный в вазописи сюжет о конфликте Геракла и Лина, который плохо закончился для последнего. Изображения, где Геракл убивает Лина стулом, достаточной многочислен-

¹ Ссылка на изображение: <https://www.beazley.ox.ac.uk/record/3501D28F-1783-43DB-ADA7-2F8310B149F0>

² Ссылка на изображение: <https://www.beazley.ox.ac.uk/record/4F136666-4352-4FE2-A5B3-54505DEAF556>

ны¹. По одной из версий, когда Лин давал Гераклу урок, тот отказался изменить принципам игры на лире Евмолпа и убил Лина².

Еще один урок музыки изображен на краснофигурном кратере 450–400 гг. до н. э. (Museo Archeologico Regionale Paolo Orsi: 23794)³. С одной стороны изображены три женщины: женщины слева и по центру играют на барбитах, а женщина справа стоит около дифра. Подняв правую руку вверх, она наблюдает за ними, левой рукой придерживая инструменты для письма. С другой стороны изображены три мужские фигуры: у центральной фигуры лицо повернуто вправо, руки полностью скрыты плащом; две крайние фигуры повернуты к ней. Слева изображен молодой мужчина, босиком, левая рука свободно свисает, а справа – мужчина с бородой и посохом.

Значение музыки в античном мире трудно переоценить. Музыка была неотъемлемой частью жизни и образования гражданина: учили мелодии и пели под музыку, репетировали и сочиняли, участвовали в конкурсах и процессиях. Она была не только универсальным средством воспитания для жизни в полисе, но и самой основой этой жизни. Теория музыки, практика игры на инструменте и пение (хоровое и пение с аккомпанементом на инструменте) были значимой частью образования древнего грека, о чем свидетельствуют изображения на древнегреческих вазах разных периодов. А мы до сих пор используем слова греческого происхождения: музыка, мелодия, гармония.

¹ Ссылки на изображения: <https://weblimc.org/page/monument/2100543>; <https://weblimc.org/page/monument/2100555>; <https://weblimc.org/page/monument/2100544>; <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/B0AC8B34-6743-41BD-87AB-65FDDF74A8AC>; [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Douris_ARV_437_128_symposion_-_Herakles_killing_Linos_-_draped_men_and_youths_\(02\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Douris_ARV_437_128_symposion_-_Herakles_killing_Linos_-_draped_men_and_youths_(02).jpg)

² Пичугина В. К., Жирнова А. С. Указ. соч. С. 43.

³ Ссылка на изображение: <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/F5950EB5-0077-469C-B23B-B7EFBCA57018>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ К. Д. УШИНСКОГО В ОЦЕНКЕ П. Ф. КАПТЕРЕВА

П. Ф. Каптерев (1849–1922) исключительно высоко оценивал вклад К. Д. Ушинского (1823–1870) в отечественную педагогическую науку и российское образование. Так, участвуя в заседании, посвященном памяти «учителя русских учителей» в связи с 25-й годовщиной со дня его смерти, П. Ф. Каптерев заверил всю педагогическую семью России в том, что начала, которые развивал и распространял К. Д. Ушинский, обязательно будут востребованы. Обернувшись к портрету великого педагога, он произнес: «Учитель! Народный поэт сказал: “Сейте разумное, доброе, вечное, сейте, спасибо вам скажет сердечное русский народ!” – Эти слова про тебя сказаны, ибо ты щедрой рукой рассыпал миллионы плодотворных зерен в русском народе. Твои ученики, вспоминая ныне твои дела и идеи, глубоко прониклись сознанием важности и плодотворности их, от глубины сердца восклицают: вечная память тебе! Вечная память твоим идеям!». Слова эти были покрыты оглушительными рукоплесканиями», – заключил хроникер журнала «Образование»¹. П. Ф. Каптерев вообще неизменно высоко отзывался о наследии К. Д. Ушинского. Он, в частности, подчеркивал: «В истории новой русской педагогики К. Д. Ушинскому, несомненно, принадлежит одно из самых видных мест; его имя записано светлыми буквами на страницах, в которых повествуется о развитии русского просвещения»². О глубоком исследовании педагогического наследия К. Д. Ушинского П. Ф. Каптеревым свидетельствует тот факт, что основоположнику российской педагогической науки педагог-общественник посвятил семь статей и одну рецензию³.

П. Ф. Каптерев, по существу, явился преемником К. Д. Ушинского, продолжил разработку тех аспектов педагогической науки, инициатором которых был великий педагог. Оба мыслителя занимались исследованием таких, к примеру, тем, как: определение статуса педагогики; образование как общественная проблема; связь педагогики и психологии; роль и значение антро-

¹ Чествование памяти К. Д. Ушинского // *Образование*. 1896. № 1. С. 90.

² *Каптерев П. Ф.* Педагогические идеалы и взгляды К. Д. Ушинского // *Образование*. 1895. № 1. С. 1.

³ *Каптерев П. Ф.* Педагогика – наука или искусство? // *Педагогический сборник*. 1885. № 12; *Он же.* Очерки по истории русской педагогики. П. К. Д. Ушинский // Там же. 1888. № 2, № 3; *Он же.* Педагогические идеалы и взгляды К. Д. Ушинского // *Образование*. 1895. № 1; *Он же.* Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: [рец.] // *Русская школа*. 1895. № 3; *Он же.* Ушинский об общественных и антропологических основах воспитания // Там же. 1895. № 1-2; *Он же.* Ушинский К. Д. По поводу 25-й годовщины его смерти // *Всемирная иллюстрация*. 1896. № 1405; *Он же.* Памяти К. Д. Ушинского // *Церковно-приходская школа*. 1896. Кн. 7, февраль; *Он же.* Взгляд Ушинского на первоначальное воспитание детей // *Воспитание и обучение*. 1901. № 1.

пологических наук в профессиональной подготовке педагога; задачи, цели и содержание обучения в народной школе; дидактика; соотношение умственного и нравственного воспитания; личность учителя; педагогический потенциал родного языка; специфика женского образования; воспитательное влияние природы; воспитательное значение труда и др.

Так, К. Д. Ушинский глубоко исследовал тему народности, которой, в частности, посвящена статья «О народности в общественном воспитании» (1857). Проанализировав особенности немецкого, английского, французского и североамериканского воспитания, автор заключил, что национальные особенности этих народов нисколько не нивелируются, а наоборот, эксплуатируются, давая при этом позитивный результат. Особенности воспитания, по мнению Ушинского, зависят не от случайных обстоятельств, «но выходят из более глубокого источника: *из той особенной идеи о воспитании*, которая составила у каждого народа. <...> Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием, и выяснение его составляет главнейшую задачу каждой народной литературы»¹. Воспитание не может не учитывать силу народности, проявляющуюся в каждом человеке. «Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний». Таким образом, воспитание, «если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным»².

Народность, с точки зрения К. Д. Ушинского, является единственным источником исторической жизни государства. Общественное воспитание, как один из важнейших процессов общественной жизни, посредством которого новые поколения связываются общей духовной жизнью с предыдущими, не может отказаться от народности. В этом смысле благом является то, что воспитание в образовательных учреждениях «далеко не составляет *всего* воспитания народа. Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература, – все, из чего слагается историческая жизнь народа, – составляют его действительную школу, перед силой которой сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна»³.

К. Д. Ушинский неоднократно подчеркивал, что «именно *основания* воспитания и *цель* его, а следовательно, и главное его направление различны у каждого народа и определяются народным характером, тогда как педагогические частности могут свободно переходить и часто переходят от одного народа к другому»⁴.

¹ Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 122.

² Там же. С. 160.

³ Там же. С. 148.

⁴ Там же. С. 144.

Действительно, писал П. Ф. Каптерев, воспитание должно соответствовать характеру и потребностям народа, «систему образования нельзя так же легко заимствовать у другого народа, как покрой платья или фасон шляпы... ее нужно каждому народу самому вырабатывать, создавать»¹. Однако он не соглашался с Ушинским в том, что общечеловеческих основ образования не существует.

К. Д. Ушинский на первое место ставил народность потому, что педагогике он считал не наукой, а искусством. П. Ф. Каптерев же оспорил это утверждение о статусе педагогики в специальной работе. Оппонент Ушинского тщательно проанализировал предисловие к «Педагогической антропологии» и заключил, что «те различия между наукой и искусством, на которые указывают (между прочим, Милль и за ним Ушинский), в значительной степени неправильны, что на основании этих различий нельзя признавать два **рода** умственной деятельности – науку и искусство, а следует допустить только два **вида** – чистую науку и прикладную науку – и что педагогика, собственно теория воспитания, есть прикладная наука»².

Значит, педагогика как прикладная наука является общечеловеческой. «Да и решительно невозможно думать, – писал П. Ф. Каптерев, – чтобы общий ход развития детей немецких, французских, русских был так существенно различен, чтобы каждому народу требовалась своя особенная педагогика»³. В любом случае: будь педагогика искусством или прикладной наукой, она все равно основывается на психологии и физиологии (эта мысль полностью разделяется К. Д. Ушинским), т. е. на «науках, общечеловеческих продуктах; из наук она почерпает свои основы. Но эти основы, как научные, общечеловечески. Неужели же они, переходя из психологии и физиологии в педагогику, теряют свою общечеловеческость и, вместе, научность?» – спрашивал П. Ф. Каптерев. Далее он продолжал: «Да и трудно понять, как это люди, подлежа в своем развитии и деятельности влиянию одних и тех же физических, химических, физиологических и социологических законов, имея одинаковую, по существу, природу, в воспитании, заключающемся во вспомоществовании естественному развитию сил человека, не могут, будто бы, иметь ничего общего, кроме мелочей, что француз развивается и образуется на один лад, немец – на другой, а русский – на третий. Посредством какой логики и каких фактических соображений можно дойти до подобных выводов – решительно непонятно»⁴. Автор любого научного труда – человек определенной национальности, поэтому примесь национализма есть во всех научных произведениях, что не мешает им иметь общечеловеческий интерес и значение.

¹ Каптерев П. Ф. Очерки по истории русской педагогики. П. К. Д. Ушинский // Педагогический сборник. 1888. № 2. С. 179.

² Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. С. 55.

³ Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели // Русская школа. 1897. № 3. С. 60.

⁴ Там же. С. 60–61.

П. Ф. Каптерев заметил, что народность у К. Д. Ушинского превознесена, а наука унижена. Так не должно быть, поскольку наука – это не «какой-то призрак, фантом, жизнь без сознания законов жизни не есть настоящая, истинно человеческая жизнь <...> Наука, несомненно, вечна, и пока существует человечество, она будет непременно существовать. Народность же не вечна, не только потому, что народы один за другим сходят с исторической сцены, но и потому, что с течением времени международные различия и грани стираются и смягчаются, народы становятся похожее друг на друга, больше заимствуют один у другого, вступают в более частые сношения. Народы все более и более тяготеют к взаимному сближению и объединению, они стремятся сливаться, а не разъединяться»¹. К слову, напомнил П. Ф. Каптерев, история знала особые княжества: московское, тверское, рязанское; москвич считал себя совсем другим человеком по сравнению с рязанцем или тверичем, а теперь все это одна Русь.

Для П. Ф. Каптерева вопросы национального воспитания всегда были злободневными, он к ним относился чрезвычайно внимательно. Проблемы взаимоотношения национального и общечеловеческого всегда были в центре его научных интересов, поскольку, как он справедливо подчеркивал, «национальные особенности еще очень заметны, национальные интересы часто противоположны, национальной вражды еще очень много»². Еще в 1877 г. в статье «Национальность и наука в организации народной школы» П. Ф. Каптерев писал: «На самом деле существуют не люди, или граждане вообще, граждане мира, а люди той или другой национальности, граждане того или другого государства. Национальный тип не есть простое воспроизведение общечеловеческих черт, но представляет нечто самостоятельное, особенное, так сказать, индивидуальное. То, что применимо к одной национальности, может быть не приложимо к другой. Мы все люди, все человеки, все имеем нечто общее между собою; но мы получили по наследству своеобразную физическую и психическую организацию, живем в известной стране и климате, воспитываемся под влиянием известных исторических традиций, религии, необходимо испытываем влияние со стороны экономических средств народа, к которому принадлежим, его цивилизации, политического и общественного устройства. Мы, таким образом, хотя и все человеки, но человеки разные...»³ По мнению Каптерева, национальные особенности – «источник прогресса и движения». Воспитание должно развивать и поддерживать различия между народами, а не уничтожать. Однако, предостерегал ученый, не должно быть превознесения одной нации над другой, преследования узких специальных интересов.

¹ *Каптерев П. Ф.* Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. С. 62.

² Там же.

³ *Каптерев П. Ф.* Национальность и наука в организации народной школы // Народная школа. 1877. № 6-7. С. 9.

Вместе с тем в развитии разных народов может быть много аналогичного, поэтому опыт одного народа может оказать помощь другому. Национальность, пояснял Каптерев, «не в том состоит, чтобы ничего не брать у других народов, а в том, чтобы не брать противного духу народности, не заставлять один народ рабски подражать другому... Брать все можно, но нужно все перерабатывать собственным организмом в свою плоть и кровь»¹. Иначе может получиться так, как уже было в России, когда для реформирования образования были привезены из-за границы и системы, и планы, и даже исполнители, т. е. учителя (имеется в виду реформа классического образования Д. А. Толстого – И. Д. Делянова). Об этом напомнил П. Ф. Каптерев в статье «Педагогические идеалы и взгляды К. Д. Ушинского». Перенесение иностранных образцов «избавляет от труда самостоятельной работы, но зато лишает народное образование народного характера и удобоприменимости и ставит народ в безусловную зависимость от других в известных отношениях. Народ, не работающий самостоятельно для правильной постановки воспитания своих детей, несомненно, владеет недостаточной культурой»². Таким образом, П. Ф. Каптерев нисколько не умалял значение народности в исторической жизни народа, а значит, и образования, но в то же время настаивал на том, что «национальность должна быть развиваема и распространяема усвоением трудов и знаний других наций, иначе она явится односторонней, слишком узкой и будет неправильно развиваться; вместо национального чувства, сознания национальной самостоятельности и силы явится «квасной» патриотизм»³.

К. Д. Ушинского нисколько не смущало то, что наш патриотизм часто называют *квасным*. Он не находил в этом ничего плохого, а только возможность провести параллели с другими народами: «Не забудем, однако ж, что если от нашего патриотизма пахнет иногда русским кваском, то и английский также не лишен запаха ростбифа, пудинга, джина, а немецкий сильно отдает пивом и табаком. У всякого народа есть свои патриотические предубеждения»⁴.

П. Ф. Каптерев справедливо заметил, что, «энергично защищая значение народности в образовании, Ушинский естественно должен бы показать нам, как народность отразится на постановке русской школы»⁵. К сожалению, он этого не сделал по причине непродолжительности педагогической деятельности – около 15 лет. Многие планы педагога остались нереализованными. Однако его учебная книга «Родное слово», по которой русские дети «с любовью изучают родную русскую жизнь во всем богатстве русского языка и во всем

¹ Каптерев П. Ф. Национальность и наука в организации народной школы. С. 18.

² Каптерев П. Ф. Педагогические идеалы и взгляды К. Д. Ушинского // Образование. 1895. № 1. С. 13.

³ Каптерев П. Ф. Национальность и наука в организации народной школы. 18.

⁴ Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 2. С. 472.

⁵ Каптерев П. Ф. Педагогические идеалы и взгляды К. Д. Ушинского // Образование. 1895. № 1. С. 15.

разнообразии народных поэтических форм»¹, способна в некоторой степени компенсировать отсутствие педагогических рекомендаций К. Д. Ушинского по воплощению принципа народности в русской школе.

Необходимо заметить, что П. Ф. Каптерев был категорически не согласен с мнениями некоторых критиков К. Д. Ушинского, в частности Е. Маркова, считавших, что о народности беспокоиться не следует: «она сама собой будет». Для большей убедительности П. Ф. Каптерев приводил такое сравнение: «Деятельность желудка – необходимая деятельность. Разве можно сказать людям: не заботьтесь о гигиене питания, не изучайте законов деятельности желудка, не помогайте правильным образом жизни пищеварению – деятельность желудка есть или естественная необходимость, и тогда она будет во всяком случае, или выдумка теоретика, и тогда она ни к чему не нужна. И деятельность желудка, и народность необходимы, но при необходимости они могут выражаться и работать энергично и вяло, сбиваться с настоящего пути, расстраиваться, или идти правильным ходом, содействовать благосостоянию организма и народа, или понижать благосостояние, ослаблять организм и народ»².

Забота о национальности, справедливо подчеркивал П. Ф. Каптерев – важная педагогическая задача, ибо «не будучи национальным, образование не может быть правильным; для правильного развития нации та или другая образовательная система дело не из последних»³. Размышляя над книгой французского философа А. Фулье (*L'enseignement au point de vue national*. Paris, 1891), Каптерев отметил справедливость следующего утверждения автора: «Нужно признать, что национальный дух имеет свои условия сохранения, которые в то же время суть и первые условия его прогресса, и что народ, который в воспитании юношества сделает покушение в важном вопросе на свое наследственное “я”, на свою национальную индивидуальность, тем самым совершит попытку на самоубийство». Однако, предостерегал он, «при обсуждении общих вопросов образования даже с национальной точки зрения едва ли удобно умалять значение общечеловеческих идеалов... мы прежде всего люди, и свое знание людей, свою солидарность людскую должны сознать не только теоретически, но и выражать в соответствующих действиях, в частности и в общечеловеческих элементах образовательных систем»⁴.

Особая заслуга К. Д. Ушинского состояла также в том, что он на первое место в учебном плане школы выдвинул родной язык, роль которого в формировании нации ничем заменить нельзя, поскольку язык – это «самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и буду-

¹ Песковский М. Л. Константин Ушинский // Песталоцци. Новиков. Карамзин. Ушинский. Корф: Биографические повествования. Челябинск: Урал, 1997. С. 385.

² Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. С. 69.

³ Каптерев П. Ф. О национальном образовании // Образование. 1892. № 9. С. 128.

⁴ Там же.

щие поколения в одно великое, историческое живое целое»¹. П. Ф. Каптерев, высоко ценя эту работу К. Д. Ушинского, писал, что она «может быть рекомендована особенному вниманию нашего общества»².

К. Д. Ушинский плодотворно разрабатывал новое направление в отечественной педагогике – антропологическое, ввел в науку термин «педагогическая антропология». К сожалению, его фундаментальный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» остался незавершенным. Но представление о человеке как развивающейся и целостной личности привлекло к исследованию этих аспектов педагогической науки многих исследователей. П. Ф. Каптерев вслед за К. Д. Ушинским отстаивал идею целостного, всестороннего изучения человека, которая должна лежать в основе педагогической деятельности и педагогических теорий. В частности, он писал: «Педагогика есть прикладная наука; науки, с которыми она находится в наиболее тесной связи и законы которых она должна применять, суть науки о человеке. При физическом воспитании человека ей приходится иметь дело с анатомией и физиологией человека и гигиеной, при психическом воспитании – с психологией, логикой, наукой о нравственности и прекрасном. Другие науки о человеке менее касаются педагогики, но нельзя сказать, чтобы оставались ей совершенно чуждыми, какова, например, филология. <...> При воспитании необходимы указания более частные, применительно к известной народности, историческим условиям жизни, ее современному состоянию. Подобные сведения можно почерпнуть только из истории народа, из склада его общественной и государственной жизни, из потребностей и задач его настоящего»³. В дальнейшем П. Ф. Каптерев неоднократно повторял, что хорошими педагогами «могут быть только люди широкого, основательного образования на почве антропологии, и притом тонкие наблюдатели»⁴. Важно подчеркнуть, что антропологию Каптерев понимал так же широко, как и Ушинский, т. е. подразумевал под ней не науку о человеке как биологическом виде, а науку об индивидуальных и социальных свойствах человека, дающую всестороннее целостное представление о нем как существе социальном и биологическом.

«Разумная деятельность педагога, – писал П. Ф. Каптерев, – может истекать только из обстоятельного знания свойств данной личности, без чего невозможно воздействовать на нее в истинно педагогическом смысле», поскольку правильное и естественное воспитание есть воспитание индивидуальное⁵. Нельзя приступать к воспитанию, не изучив воспитанника, не решив трудной антропологической задачи. П. Ф. Каптерев поддерживал идею К. Д. Ушинского о необходимости специальной *антропологической* подго-

¹ Ушинский К. Д. Собрание сочинений Т. 2. М.; Л., 1948. С. 557.

² Каптерев П. Ф. Педагогические идеалы и взгляды К. Д. Ушинского // Образование. 1895. № 1. С. 18.

³ Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. С. 59–60.

⁴ Каптерев П. Ф. Беседы о воспитании. Что такое ребенок // Журнал для всех. 1899. № 9. С. 1112.

⁵ Там же. С. 1112–1113.

товки педагогов. Для Каптерева понятия «учитель» и «педагог» не были синонимичными. «Учитель – не педагог, – писал он, – деятельность учителя подчас бывает слишком узкой; задачи же педагога более широки. В деятельности педагога на первом месте стоит элемент теоретический, познавательный, а не практический»¹.

П. Ф. Каптерев характеризовал педагогику Ушинского как общественную. Он даже подчеркивал, что она не отвлеченная, не церковная, не государственная, «сторонящаяся от жизни и общественных явлений; напротив, она предполагает как *condicio sine qua non* [условие, без которого нет (лат.)] живую общественную деятельность, идущую рука об руку с развитием общественного и государственного самосознания»². Действительно, К. Д. Ушинский неоднократно писал, что нужно создать общественное мнение о воспитании. Воспитатель, педагог должны выйти из «замкнутой, усыпительной сферы»; они должны стоять «в уровень с современным ходом воспитания», чувствуя себя «живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человеческого общества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, борющихся за истину и за благо»³.

Закономерно, что еще при жизни К. Д. Ушинский стал духовным вождем российских педагогов. П. Ф. Каптерев, видевший автора «Педагогической антропологии» именно в такой роли, искренне считал его настоящим столпом новой русской педагогики.

Анализируя различные аспекты педагогического наследия Ушинского, высказывая собственную точку зрения на них, развивая определенные направления, которые для великого педагога являлись несущими конструкциями, Каптерев в течение всего своего творческого пути подтверждал справедливость тезиса о том, что наука носит коллективный характер. И К. Д. Ушинский, и П. Ф. Каптерев трудились на благо своей Отчизны, поскольку без образованного народа, просвещенной нации о процветании государства говорить не приходится. Их вклад в общее дело отечественного образования и педагогической мысли можно охарактеризовать верными наблюдениями В. И. Даля: «Всего одному не дано, да и не обнять, а дана всякому своя часть, свой талант, который он и обязан пускать в оборот... Найдутся более даровитые и ученые труженики, которым уже легче будет дополнить, чего недостает, найдя одну часть дела готовую. <...> ...Дополнять и исправлять полегче, чем составлять вновь. Передний заднему мост»⁴.

¹ Каптерев П. Ф. Беседы о воспитании. Что такое ребенок. С. 1111.

² Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб.: Алетей, 2004. С. 427.

³ Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 2. С. 32.

⁴ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1978. Т. 1. С. XVII.

ПЕДАГОГИ -ХУДОЖНИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

Педагогическую деятельность в художественных мастерских Санкт-Петербургской Академии наук выполняли художники – выходцы из Петербургской Оружейной канцелярии, которые после ее закрытия перешли на службу в Канцелярию от Строений. Учениками художественных мастерских были подмастерья Оружейной канцелярии, которые тоже впоследствии перешли в Канцелярию от Строений.

Единственным из педагогов художественных мастерских Канцелярии от Строений был, согласно реестру живописцев за 1724 г., петровский пенсионер Михайло Захаров. Остальные были «пришлыми» из Оружейной канцелярии. Все они проделали довольно схожий путь к педагогической деятельности в художественных мастерских, о котором художник и педагог Александр Захаров писал: «Служил я нижайший как в Москве в Оружейной Палате, так и в С.-Петербурге и в Нарве с 201-го году по 711, а в том 711-м году, по указу блаженные и вечнодостоянная памяти деда вашего императорского величества Петра Великого, взят я из Москвы в С.-Петербург на житье, и ныне обретаюсь в С.-Петербурге при касающихся вашего императорского величества делах неотлучно, жалованья как в Москве получал, так и ныне дается мне денежного 60 рублей в год да хлеб»¹.

В целом, качество умений и творческих возможностей художников-живописцев Оружейной канцелярии отвечало высоким требованиям Канцелярии от Строений и обеспечивало осуществление образовательной деятельности в художественных мастерских.

В педагогическую деятельность был вовлечен живописец Дмитрий Соловьев, принимавший участие в росписи петергофского Монплезира. После закрытия Оружейной канцелярии он был назначен первым живописцем в художественную мастерскую – шпалерную мануфактуру, где с начала 1720-х гг. до 1756 г. руководил созданием образцов для шпалер и одновременно обучал учеников-подмастерьев, вовлеченных в работы по производству шпалер. Параллельно он фактически осуществлял руководство рисовальной школой, учрежденной в 1741 г. при шпалерной мануфактуре.

При проведении художественных работ по написанию фигурных композиций (Адама и Евы, Авеля, Иосифа, Авраама и Сары, Исаака и Иакова) для купола Петропавловского собора Дмитрий Соловьев привлекал учеников к выполнению несложных задач, связанных с подготовкой кистей, красок; к участию в создании подготовительных рисунков и т. д., для того чтобы сформировать у них изобразительные знания, умения и навыки.

¹ Жидков Г. В. Русское искусство XVIII века. Архитектура, скульптура, живопись. М.: Искусство, 1951. С. 24.

Педагогов и многих учеников художественных мастерских отличало хорошее знание рисунка, умение изображать человека, что считалось наиболее ценным для художника-живописца. Это достигалось педагогически сопровождаемым выполнением художественных работ и обеспечивало обретение мастерства за три-четыре года такими учениками, как Степан Бушуев, Михайло Негрубов и Федор Воробьев. Впоследствии эти ученики по получении статуса мастеров продолжили художественное образование в Берг-коллегии у французского живописца Жана-Батиста Пильмана и в Мануфактур-коллегии у итальянского художника Бартоломео Тарсия и архитектора Бартоломео Франческо Растрелли.

Живописец Пильман, художник Тарсий и архитектор Растрелли в работу над своими шедеврами вовлекали учеников-мастеров и тем самым выступали педагогами, давали их художественным работам оценку. В частности, Тарсий и Растрелли рекомендовали произвести Степана Бушуева, Михайло Негрубова, Федора Воробьева в мастера, которые способны самостоятельно и на высоком уровне выполнять художественные работы, а Пильман, по существу, их аттестовал: «...Оные де ученики научились от... живописным художествам орнаментов... и могут они все те живописные дела править собою без всякаго отягчения»¹.

Ученики Канцелярии от Строений Устинов и Коробов по окончании обучения были отправлены в качестве пенсионеров для прохождения завершающего этапа обучения в Голландию, ученики живописной мастерской Андрей Матвеев, Иван Никитин, Роман Никитин, Захаров – в Италию, ученик Коровина – во Францию. Особой незаурядностью отличились Андрей Матвеев и Иван Никитин (которые впоследствии стали основоположниками русского портрета); Андрей Матвеев продолжил обучение за границей у знаменитого в то время портретиста Карла Мора. По возвращении в Россию Андрея Матвеева его успехи освидетельствовал главный мастер живописи по ведомству Канцелярии от Строений Людовик Каравак.

В то время как многие молодые художники проходили завершающий этап обучения за границей, в Россию были приглашены иностранные мастера, в основном архитекторы (Леблон, Трезини, Микетти, Швердтфегер, Фёрстер, Брандт, Гамани Мюнних, Д. Валериани, П. Градицци), в том числе для педагогической деятельности. Однако приглашенные педагоги не всегда решали возлагавшиеся на них задачи. Вместо того чтобы обучать русских учеников архитектуре, скульптуре, живописи, они были сосредоточены на увеличении своего материального блага, поэтому работали над дополнительными выгодными заказами. По этой причине иностранные педагоги намеренно воспитывали своих учеников так, чтобы они не становились их конкурентами: не старались делать их своими последователями, сдерживали развитие у них художественного мастерства. Иностранные педагоги охотно выполняли работы,

¹ Жидков Г. В. Русское искусство XVIII века. Архитектура, скульптура, живопись. С. 25.

не связанные с педагогической деятельностью, но при этом имели учеников-подмастерьев. Так, руководитель живописных мастерских Луи Каравак, будучи живописцем-баталистом, писал пейзажи, расписывал потолки; архитектор и скульптор Франческо Растрелли занимался механикой; портретист Иоганн Таннауэр чинил часы.

Прямо противоположное отношение к педагогическому делу демонстрировали отечественные педагоги. Одним из ярких педагогов, который заметно повлиял на становление и развитие художественного образования в Академии был Михаил Петрович Аврамов (1681–1752), предложивший еще в 1724 г. проект академического художественного образования. В десятилетнем возрасте М. П. Аврамов поступил на службу подьячим в Посольский приказ и проявил способности и усердие. В 16 лет он был отправлен на обучение в Голландию. После пятилетнего заграничного обучения, по прибытии в Москву в 1702 г. он был произведен в дьяки Оружейной палаты. М. П. Аврамов отличался любовью ко всему русскому, сметливостью. Эти качества оказали решающее влияние на его назначение директором Петербургской типографии, при которой был открыт художественный класс. В должности директора М. П. Аврамов проявил себя деятельным и заботливым руководителем, не ограничивающим свою деятельность только исполнением возлагаемых на него поручений. Его неподдельно интересовала образовательная деятельность художественного класса и волновала педагогическая организация подготовки мастеров технического производства. Поэтому М. П. Аврамов предложил проект специальной художественной школы, в которой обучение рисунку должно было быть основным предметом при обучении учеников – будущих мастеров технического производства. М. П. Аврамов предлагал построить специальное здание для учебных целей, набрать учителей из петербургских художников, определить в профессора живописи Ивана Никитина (который в это время учился во Флоренции), снабдить образовательный процесс необходимыми учебными пособиями. Но все это, к сожалению, вопреки его желанию, было отложено на неопределенный срок и реализовано только с открытием Академии художеств.

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДНЕВНИКА ПЕДАГОГА

Современная система образования претерпевает множество изменений, которые необходимы для всестороннего развития учащихся и подготовки их к будущей взрослой жизни. Преобразования, диктуемые федеральным государственным образовательным стандартом, касаются всего образовательного процесса. Учебные и внеурочные занятия, воспитательные мероприятия, согласно требованиям ФГОС, должны обеспечить формирование планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов. На практике планируемые результаты достигают далеко не все учащиеся.

Одной из причин того, что требования ФГОС выполняются не в полной мере, является неспособность (нежелание) педагогов систематически следовать этим требованиям. Учителя, имеющие большой опыт работы, не всегда положительно воспринимают новшества и изменения, происходящие в системе образования. Для многих ценным становится только годами накопленный опыт: методы, приемы и требования к урочным и внеурочным занятиям, которые стали для них привычны на протяжении долгих лет работы в школе. В подобном случае педагоги продолжают работать «по-старому», не желая что-либо менять в своей деятельности. Учителей, потерявших интерес к актуальным изменениям в системе образования, не желающих работать иначе, чем они привыкли в течение долгих лет, относят к категории педагогов с профессиональным выгоранием. Таким учителям для дальнейшей успешной педагогической деятельности необходима помощь.

Помощь для успешной педагогической деятельности необходима и молодым педагогам, которые только начинают свой профессиональный путь. Получив диплом о высшем образовании, молодой специалист не может еще считаться профессионалом своего дела. Педагогическая практика, которую проходят студенты во время обучения в университете, недостаточна для получения опыта, необходимого учителю. Начинающие учителя, приступившие к ежедневной работе, обязанностям классного руководителя, сталкиваются с множеством новых проблем, которые во время прохождения практики не встречались.

Решить проблемы педагогов, имеющих какие-либо затруднения в профессиональной деятельности, поможет система наставничества. В роли наставника должен выступать успешный в профессии учитель, любящий свое дело. При составлении индивидуального маршрута наставляемого педагога в первую очередь необходимо провести диагностику его профессиональных дефицитов. На основе результатов диагностики выстраивается траектория профессионального развития педагога. Существуют различные формы взаимодействия педагога-наставника и наставляемого педагога: беседы, методиче-

ские консультации, взаимопосещение уроков и др. Подобные формы позволяют опытному педагогу увидеть работу наставляемого педагога и оказать необходимую помощь в организации уроков, взаимодействии с учениками. Заметить процесс профессионального развития учителя изнутри поможет рефлексивный дневник педагога.

Идея использования дневников для педагогов рассмотрена в работах Е. А. Шерешковой, К. С. Лебедевой, Т. А. Зайцевой, И. Г. Лукиной, Г. Г. Эрнст. Е. А. Шерешкова уделяет особое внимание психологическому здоровью педагога. В дневнике она выделяет три основных блока: самопознание и самопринятие, самоорганизация и саморегуляция, мобилизация. При работе с дневником педагогу предлагается лучше узнать себя, гармонизировать образ своего Я, изучить свои психологические границы, оценить свою деятельность, распределить границы личного и рабочего времени, отработать техники преодоления стрессовых ситуаций. Е. А. Шерешкова упоминает возможные задания блоков, но не конкретизирует суть каждого задания¹.

Дневники для будущих педагогов дают возможность студенту еще во время обучения в университете, в том числе при прохождении практики, сделать первые шаги в самоанализе педагогической деятельности. К. С. Лебедева рассматривает возможности использования дневника самонаблюдения студента. Данный дневник является инструментом помощи будущему педагогу в формировании привычки анализировать собственную деятельность². Наблюдения, фиксируемые в дневнике, касаются поведения, мыслей, чувств как учителя, так и ученика во время урока. Рефлексивный дневник педагогической практики, разработанный Г. Г. Эрнст, также способствует анализу профессиональной деятельности педагога³. Основные разделы для заполнения: ожидания и впечатления от урока/мероприятия и их оценка. Помимо ежедневных записей в дневнике предлагается проведение анализа-прогноза и анализа-вывода профессионально значимых качеств. Конечно, дневники для будущих педагогов не позволяют в полной мере почувствовать все особенности работы учителя, это возможно только в процессе регулярной педагогической деятельности. Тем не менее они являются хорошей основой для формирования привычки к самоанализу деятельности.

¹ Шерешкова Е. А. Дневник личностного роста как средство развития личностного потенциала педагогов. // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования. Материалы VII Международной научно-практической конференции. г. Барнаул, 8–9 ноября 2018 г. / под ред. О. Г. Холодковой, О. В. Обласовой, Л. И. Сигитовой. Барнаул: АлтГПУ, 2019.

² Лебедева К. С. Дневник самонаблюдений – эффективный инструмент формирования образовательной самостоятельности будущего педагога // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56). С. 34–37.

³ Эрнст Г. Г. Рефлексивный дневник педагогической практики как средств профессионального саморазвития будущего педагога. // Психологическое здоровье и психологическая культура в современном российском образовании. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул, 22–23 октября 2015 г. / ред. кол.: Л. С. Колмогорова, Л. А. Колмогорова, Е. А. Манакова. Барнаул: АлтГПУ, 2015. С. 199–202.

Другой тип дневников педагога – дневники, разработанные для решения конкретных узких задач: подготовка к аттестации и описание опыта участия в профессиональном конкурсе с последующей рефлексией. В работе Т. А. Зайцевой дневник педагога представлен как средство фиксации достижений учителя в течение учебного года для оптимизации сбора материалов при прохождении аттестации¹. Рефлексивный дневник, разработанный И. Г. Лукиной, создан для самоанализа деятельности участников очного этапа Всероссийской олимпиады «Мой первый учитель – 2022»². Рефлексивный дневник стал эффективным инструментом описания опыта участников олимпиады и позволил педагогам определить ресурсы и дефициты собственного профессионального развития.

Представленный ниже дневник педагога способствует личному и профессиональному развитию учителя. В дневнике представлены задания и упражнения для работы как с психологическими состояниями педагога, так и с непосредственным анализом педагогической деятельности. Периодичность заполнения страниц дневника различна: одни разделы необходимо заполнять регулярно (ежедневно), другие – периодически (один раз в четверть/полугодие) и ситуативно (при необходимости).

Первое упражнение в дневнике педагога – «Колесо баланса». Автор данной методики – известный специалист в области личностного роста П. Дж. Майер, начавший активное применение «Колеса баланса» еще в 70–80-х гг. XX в. В классическом виде рассматриваются следующие важнейшие сферы жизни человека: семья, самореализация (карьера), деньги, здоровье, дом (среда проживания), окружение (друзья), отдых, духовность (личностный рост). Суть методики заключается в анализе сфер жизни и последующем выравнивании всех сфер до примерно одного уровня. Данная техника позволяет определить, в каких сферах человек испытывает дефицит, затем обозначить направления изменений в жизни и улучшить те сферы жизни, которые не соответствуют желаемой картине жизни. Использование упражнения «Колесо баланса» в качестве педагогической методики в настоящее время еще не обрело популярность. Среди российских педагогов опыт применения «Колеса баланса» в обучении студентов педагогических направлений описала А. М. Дружинина, указав в качестве возможных способов применения методики анализ успеваемости ученика и критериев оценивания проекта³.

¹ Зайцева Т. А. Разработка плана индивидуального образовательного маршрута педагога при подготовке к аттестации. // Образование XXI века: тренды, новые модели эпохи цифровизации и провайдеры поколения NEXТ. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Гродно, 20 января 2021 г. / ред. кол.: С. А. Сергейко [и др.]. Гродно: Гродненский областной институт развития образования, 2021.

² Лукина И. Г. Рефлексивный дневник как инструмент рефлексивно-сотворческих технологий // Психология одаренности и творчества: сб. науч. тр. IV Международной научно-практической онлайн-конференции / под науч. ред. А. И. Савенкова, П. В. Смирновой. М.: Известия института педагогики и психологии образования, 2022.

³ Дружинина А. М. Применение «Колеса баланса» в обучении студентов педагогических направлений // Гаудеамус. 2022. Т. 21, № 2. С. 60–66.

«Колесо баланса» в дневнике педагога – это упражнение для анализа уровня развития различных аспектов работы учителя. Каждый аспект необходимо оценить по десятибалльной шкале, раскрасив соответствующие графы. В результате будет хорошо видно, какие аспекты развиты в достаточной мере, а каким следует уделить внимание. Спустя время (четверть/полугодие/год) важно повторно раскрасить «Колесо баланса» и, сравнив с исходным вариантом, увидеть, что изменилось. С учетом результатов диагностики профессиональных дефицитов молодых педагогов был определен следующий круг тем, необходимых для регулярного анализа: организация структуры урока в соответствии с ФГОС, отношения с учащимися, взаимодействие с родителями учеников, взаимодействие с педагогическим коллективом, стремление к профессиональному саморазвитию, образовательные результаты, умение поддерживать дисциплину во время урока, организация работы учащихся с особыми образовательными потребностями. Сектора можно менять в соответствии с запросами педагогов, опираясь на их профессиональные дефициты.

Заполнив и проанализировав «Колесо баланса», педагог и его наставник наглядно увидят, каким сферам необходимо уделить особое внимание в следующей четверти и зафиксирует на странице «Цели и задачи». Ключевая цель может быть связана с наиболее проблемной зоной деятельности учителя. Для наиболее эффективного достижения поставленной цели педагогу необходимо прописать задачи, которые он будет реализовывать в течение четверти. По окончании четверти педагог и наставник возвращаются к целям и задачам, анализируют, насколько удалось достичь поставленных целей, что помешало в их достижении. Для удобства фиксации мероприятий и встреч с педагогом-наставником в дневнике предусмотрена страница «План-сетка мероприятий» на каждый месяц. При формулировании целей и задач на четверть целесообразно заполнять и данную страницу.

Учителю необходимо понимать свои сильные и слабые стороны как профессионала и как личности. Опора на сильные стороны поможет эффективно выстраивать деятельность, знание слабых сторон дает понимание, в каком направлении необходимо работать. Целесообразно записать в отдельные графы сильные и слабые стороны. Основываясь на понимании слабых сторон, педагог заполняет графы «Над чем я планирую работать» и «Над чем я работаю». Аспекты данных граф постепенно смещаются из планируемых к работе в сектор, где указывается актуальная работа. После успешной работы над слабыми сторонами в течение определенного времени педагог может перенести их в раздел «Мои сильные стороны».

Психологическая поддержка педагога на этапе целеполагания и планирования действий осуществляется благодаря тесту «Дерево» Д. Лампена в адаптации Л. П. Пономаренко¹. Для выполнения теста необходимо рассмотреть

¹ Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе: методические рекомендации для школьных психологов / ред. Л. П. Пономаренко. Одесса: Одесский ин-т усовершенствования учителей, 1998.

дерево и человечков, расположенных на нем и вокруг него. У каждого из человечков разное настроение и эмоциональное состояние. Каждый занимает определенное положение и выполняет определенное действие. Учителю необходимо определить, действие и настроение какого человечка сейчас в большей степени характеризует его («где я сейчас?»). Затем указать этого человечка, описать его состояние и раскрасить красным цветом. Далее педагогу необходимо определить, каким человечком он бы хотел быть, описать его настроение и состояние, раскрасить зеленым цветом и написать, что нужно сделать, чтобы стать этим человечком («где я хочу быть?»). Тест констатирует текущее психологическое состояние и помогает наметить пути преодоления сложившейся ситуации.

Для достижения намеченных целей и задач в дневнике педагога предусмотрены различные трекары. *Трекер* – это таблица, в которой ежедневно указывается какое-либо действие, совершаемое человеком. Цель любого трекера – отследить регулярность выполнения действия. В дневнике трекер используется для фиксации действий в проблемных зонах педагога. Например, данных о чтении методической литературы, использовании каких-либо приемов и технологий. Заполнение трекера позволяет увидеть и самому педагогу, и наставнику реальную объективную картину, показывающую регулярность совершения действия, направленного на профессиональный рост.

Для ежедневной оценки действий учителя и его состояния предусмотрены страницы с вопросами: «Что хорошего я сделал(а) в течение дня?», «Где я совершил(а) ошибку?». Отвечая на данные вопросы, педагог в первую очередь отслеживает аспекты, связанные с поставленными целями и задачами, а также другие действия в рамках своей деятельности. В качестве психологической поддержки и мотивации на странице для ежедневного заполнения предусмотрен блок «За что я благодарю этот день». Находя положительное в каждом дне, учитель сохраняет свое психологическое здоровье.

В дневнике педагога предусмотрены страницы для психологической поддержки педагога, помогающие пережить стрессовые ситуации. Раздел «Проблема и ее решение» предполагает фиксацию проблемы, описание чувств учителя, анализ ситуации со стороны, размышления об альтернативе решения проблемы. Поддержкой педагогу в стрессовой ситуации становится «Письмо дождливого дня». Данный инструмент необходимо использовать в момент тяжелого психоэмоционального состояния, связанного с трудностями в работе, низкими результатами, конфликтами в классе и другими проблемами. Педагогам необходимо вспомнить и записать положительные моменты работы. Отметить, какие профессиональные качества он ценит в себе, о каких его качествах положительно отзывались коллеги, ученики, родители. Учителям предлагается регулярно дополнять этот список и перечитывать его, когда вновь покажется, что работа в школе им не подходит.

Раздел «Мое портфолио» позволяет педагогу зафиксировать достижения в течение учебного года. Отдельная страница посвящена работе с учащимися, где необходимо фиксировать участие с учениками в конкурсах, конференци-

ях различного уровня (дата, название, результат). Страница, посвященная трансляции опыта педагога, предполагает фиксацию информации об участии учителя в конференциях и конкурсах профессионального мастерства различного уровня, а также информацию об участии в семинарах, мастер-классах, о проведении открытых уроков. Заполнение раздела «Мое портфолио» помогает педагогу систематизировать собственные достижения и достижения учащихся, что в дальнейшем позволит оперативно собрать материалы для оформления документов при аттестации. В межаттестационный период учитель, пользуясь записями данного раздела, может увидеть, в каком направлении необходимо работать, каким важным аспектам деятельности нужно уделить больше внимания. Материалы раздела «Мое портфолио» помогут педагогу и при подготовке к конкурсам профессионального мастерства, где необходимо описать результаты деятельности.

Разделы «Книжная полка» и «Кинотеатр педагога» созданы в качестве дополнительной полезной информации. На импровизированной книжной полке указана классическая и современная профессиональная литература для педагогов. Список книг, представленных в данном блоке, может пополняться самим педагогом. Отечественные и зарубежные кинорежиссеры нередко обращаются к образу учителя и описанию жизни школы. Анализ представленных фильмов поможет педагогу понять, с какими проблемами сталкивается начинающий педагог, чем живет школа, какими качества должны обладать Педагог с большой буквы.

Страницы «Дневника педагога» целесообразно дополнить цитатами знаменитых мыслителей, вдохновляющих на личностный рост, а также высказываниями великих педагогов прошлого и современности. При заполнении дневника и регулярном прочтении мотивирующих мыслей и идей у учителя постепенно укрепляется вера в собственные силы, появляется желание развиваться, не стоять на месте, закрепляется понимание того, какую благородную профессию он избрал.

Работа с дневником предусматривает регулярный самоанализ педагогической деятельности, отслеживание профессиональных достижений и психологического состояния педагога. Дневник помогает зафиксировать путь профессионального и личностного роста учителя и тем самым становится инструментом формирования индивидуальной профессиональной траектории развития педагога.

ДРЕВНЯЯ И СРЕДНЕВЕКОВАЯ ИСТОРИЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ (1930-е гг.)

Реформы Единой трудовой школы РСФСР, в соответствии с которыми с 1921 г. было введено семилетнее школьное образование (с 8 до 15 лет) и была исключена из программ древняя история, известны историкам¹. В программах 1920-х гг. история выведена из обязательных предметов в дополнительные. Учебник впоследствии дискредитированного историка М. Н. Покровского (1868–1932) содержал введение, где давалось понятие «история», и изложение русской истории с древних времен до конца XIX в. В первом томе описывались первые века русской истории, образование Московского княжества, борьба Москвы с Новгородом, экономическое развитие и становление крепостного права².

В советских учебниках никакого внимания не уделялось истории Рима, несмотря на то, что в литературе вновь и вновь всплывал миф о Москве как о третьем Риме – как во время революции 1905 г., так и во время революции 1917 г.³ После Октябрьской революции отсылки к истории Древней Руси и к славянам были очень редки, так как с идеологической точки зрения еще не были выработаны новые представления о прошлом государства, которое впервые совершило революцию в своей истории, придав ей другое направление. В книгах для чтения не было исторических очерков, которые бы сохраняли какие-либо черты литературы, и русских народных эстампов (знаменитый лубок), предназначенных для менее образованной публики⁴. Советские книги для чтения неуклонно находили новый современный стиль, далекий от фольклорных, рыцарских, торговых, путевых и юмористических рассказов, «нагруженных» отсылками к прошлому.

В книгах для чтения не было прошлого, за исключением времен года для демонстрации движения времени, а также картин традиционных полевых работ. Существовала реальность, состоящая из настоящего, революции 1905 г., Советского Союза, работы на фабрике и коллективной активности детей в публичном пространстве. Не было ни портрета Кирилла и Мефодия, ни какой-либо иконы светлого лика Владимирской Богоматери. На новых букварях и книгах для чтения воспитывался ребенок, смотрящий на настоя-

¹ См.: Буцик Л. П. Очерк развития школьного и исторического образования в СССР. М.: АПН, 1961. С. 284–290.

² Покровский М. Н. Русская история в самом сжатом очерке. Ч. 1 и 2. От древнейших времен до конца XIX столетия. 5-е изд. М.: Учпедгиз, 1934.

³ Kalb J. Russia's Rome: Imperial Visions, Messianic Dreams, 1890–1940. Madison: University of Wisconsin Press, 2013.

⁴ Brooks J. When Russia learned to read: literacy and popular literature, 1861–1917. Princeton New Jersey: Princeton University Press, 1985.

шее и на новую начинающуюся жизнь. Букварь П. О. Афанасьева начинался с букв алфавита на флаге РСФСР, затем переходил к Ленину, рассказам детей о Ленине и напоминанию о его погребении. Ленин был тем, кого следовало помнить в будущем – как пример¹.

Новая реальность, которую ребенок познавал через чтение, состояла из полей и смены времен года, из фабрик и из труда пролетариев, из групп пионеров и советских школ, как, например, в Букваре для северных народностей. В этой реальности ничего не говорилось о древних культурах Кавказа, Туркестана и Сибири, хотя и подчеркивалось, что царская власть эксплуатировала эти народы, например, остяков, самоедов и тунгусов².

В книгах для чтения, изданных непосредственно перед 1932 г., были использованы некоторые положительные герои дореволюционной беллетристики как герои, борцы против класса эксплуататоров, но персоналии или события древнего прошлого не упоминались. В букваре «Колхозным ребятам» (1932) фигурировали зал с портретом Ленина и домашняя обстановка с портретом Сталина, в разговоре со взрослыми дети просили снять со стен иконы³.

Отсутствие представлений о древней истории и усилившаяся дискредитация русского фольклора привели к возникновению в советской школе 1930-х гг. своего рода вакуума относительно представлений о давнем прошлом страны. Этот вакуум режим заполнил с помощью ритуалов, функцией которых было присвоить историческую протяженность настоящему: героизм мифологических персонажей богатыря и князя создавал образ храброго поведения, предложенного школьникам, призванным превратить «сказку в быль» – «Мы рождены, чтоб сказку сделать былью», как говорится в песне «Все выше и выше», сочиненной П. Германом в 1933 г. для праздника советской авиации и хорошо известной школьникам 30-х годов.

Постановлением Совета Народных Комиссаров и ЦК КПСС от 16 мая 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах Советского Союза» утверждалось возвращение истории в систему школьных предметов с помощью учебных пособий, разработанных в соответствии с новой марксистско-ленинской методологией интерпретации исторических фактов (в хронологическом порядке), которая была основана прежде всего на подчеркивании экономических факторов. На редактирование и публикацию учебников потребовалось несколько лет, так как шли дебаты о происхождении славян и об образовании русского государства в течение IX в.; наблюдалась тенденция к отрицанию роли норманнов, или «нордической расы», в зарождении Киевской Руси

¹ Афанасьев П. О. Читай, пиши, считай. С материалом для чтения, письма и счета. М.; Л.: Госиздат, 1926.

² Букварь для северных народностей / сост. В. Г. Богораз-Тан, С. Н. Стебницкий. М.: Центральное издательство народов СССР, 1927. С. 118–120.

³ Колхозным ребятам: пособие по обучению грамоте в сельской школе первой ступени / П. В. Орлова, А. А. Соловьев, Е. А. Соловьев. М.; Иваново: ОГИЗ, 1932. С. 20.

и к подчеркиванию экономического генезиса государства. Автохтонное происхождение русского государства было удобно, с одной стороны, национализму режима, а с другой – отвечала стремлению отрицать какую бы то ни было роль варягов норманнского происхождения, роль западных стран в истории племен юга Руси.

Постановление СНК и ЦК КПСС от 16 мая 1934 г. вводило «отечественную и зарубежную историю» согласно линейному, или хронологическому, принципу в курс школьного обучения, что сохранилось вплоть до начала 1990-х гг. Курс истории Советского Союза подразделялся на два цикла. В начальной школе (сначала в 3–4-х классах, затем только в 4-м классе) предусматривался краткий курс истории Советского Союза, а в 5–9-х классах проводился курс древней, средневековой и новой истории (по 16 ч в неделю).

Постановлением от 9 июня 1934 г. «О введении в начальной и неполной средней школе элементарного курса всеобщей истории и истории Советского Союза» добавлялось преподавание истории в качестве школьной дисциплины, начиная с начальной школы. Начальная история Советского Союза должна была преподаваться в 3-х (80 часов) и 4-х (40 часов) классах; история Древнего мира – в 5-х (80 ч) и 6-х (40 ч) классах; история Средних веков с V по XI в. – в 6-м классе (40 ч) и с XII по XVIII в. – в 7-м классе (80 ч). В этом же постановлении устанавливались требования к публикации учебников, которые должны были разъяснять исторические события и феномены в историко-хронологическом порядке и воспитывать ученика в соответствии с марксистской концепцией истории.

Народный комиссар просвещения А. Бубнов в записке от 19 июня 1934 г. просил Сталина утвердить группу историков, на которых возлагалась обязанность составить учебник истории для начальной школы: он должен был быть готов к маю 1935 г. Часть о древней истории должна была быть составлена Ковалевым, Сванидзе, Никольским и Мишулиным¹, заключительная редакция была сделана последним. В списке рассматриваемых тем – от Древнего Востока до падения Римской империи и варварских завоеваний – важное место уделялось истории Рима².

От первоначального проекта до его воплощения прошло несколько лет. Учебник по истории Советского Союза для 3–4-х классов под редакцией А. В. Шестакова, включавший также часть о средневековой Руси, был издан

¹ Первая группа была сформирована из московских историков (И. И. Минц, Е. А. Мороховец, В. Е. Сыроечковский, Б. Е. Сыроечковский, М. В. Нечкина) под руководством И. И. Минца, а вторая – из ленинградских (А. И. Малышев, В. Н. Вернадский, Л. И. Фельдман, И. В. Гитлис и Т. С. Карпова) под руководством А. И. Малышева. Среди консультантов были А. М. Васютинский – по истории Древнего мира и академик А. И. Тюменев – по древней истории. Ответственные за группы были коммунистами и были выбраны на основании политических критериев, но значительная часть участников групп не входила в коммунистическую партию.

² Кудряшов С. Историю – в школу. Создание первых советских учебников. М.: Архив президента РФ, 2008.

в 1938 г.¹; в 1940 г. вышли учебник по истории Средних веков под редакцией Е. А. Косминского и первый советский школьный учебник по истории Древнего мира под редакцией А. В. Мишулина².

Учебник по истории СССР А. В. Шестакова³ начинался с описания далекого прошлого отечества и славян, затем переходил к Киевской Руси. Говорилось, что в течение 15 веков славяне жили по руслам рек Балтийского бассейна, Днепра, Дуная, Оки и Волги. В середине IX в. они жили в таких городах, как Киев и Новгород, сражались с Византией. После варяжского завоевания у славян были два варяжских князя – Рюрик и Олег, после которых правили сначала Игорь, а затем Ольга и Святослав. Особенно подробны были описания Ольги, обратившейся к Византии, чтобы научиться искусству управлять государством, и сына Святослава Владимира, который своими завоеваниями внес вклад в усиление Киевского государства. Эти правители ввели новые законы и новую веру: в 988 г. произошло крещение жителей Киева в Днепре, пока привезенные из Византии священники читали молитвы по-гречески. После Владимира сказано о правлении Ярослава Мудрого, который ввел Русскую Правду, гражданский кодекс, регулирующий владение землей и рабами.

Образ народных восстаний в Киевском княжестве отсылал к дискуссии по проблеме рабства на Востоке и важной роли общины и крестьянства в древних обществах. В 1940 г. вышел учебник по истории Древнего мира под редакцией знаменитого специалиста по древней истории А. В. Мишулина, где был описан период от доисторической эпохи до падения Римской империи и предложено марксистское объяснение Империи Августа, определенной – вполне в духе образа дореформенной России – как «союз господствующих групп Рима и провинций в борьбе против революционных восстаний рабов и эксплуатируемых масс провинций»⁴.

В заключительной части Мишулин утверждал, что в течение двух веков существования Империи условия жизни населения ухудшались, а «с конца II в. стали более частыми нападения различных племен. Все это привело Империю к тотальному разложению. Оставалось единственное решение – революция». О Константине он писал, что тот «энергично помогал церкви в борьбе против ересей (сект), которые часто имели революционный характер. Ересь являлась течением, враждебным преобладающим концепциям церкви. Появлялось много ересей, особенно в течение IV в.»⁵. Попытка Константина

¹ История СССР. Краткий курс: учебник для 3-го и 4-го классов / под ред. А. В. Шестакова. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1938.

² Мишулин А. В. История древнего мира: учебник для 5–6 классов средней школы. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940.

³ История СССР. Краткий курс: учебник для 3-го и 4-го классов / под ред. А. В. Шестакова. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1938.

⁴ Мишулин А. В. Как создавался первый марксистский учебник по древней истории // Исторический журнал. 1940. № 11. С. 123–127.

⁵ Мишулин А. В. История древнего мира: учебник для 5–6 классов средней школы. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. С. 223.

унифицировать христианский мир была признана даже марксистской трактовкой, в соответствии с которой падение Римской империи следовало объяснять преимущественно экономическими причинами.

Столь же идеологизированной была трактовка учебника по истории Средних веков для 6–7-х классов, который был издан группой ученых под руководством известного специалиста по истории Средневековья Е. А. Косминского. Она строилась по «Замечаниям» Сталина, в соответствии с которыми корни буржуазии, возникшей в Европе благодаря буржуазным революциям, уходили в феодализм, Историю России стремились включить в контекст всеобщего исторического процесса, в рамках которого могли возникнуть революционные процессы¹.

Подводя итог, можно сказать, что советские учебники 1930-х гг. предлагали сильно идеологизированную интерпретацию, вследствие чего исчезала сложность исторических событий с их преемственностью и трансформациями. После смерти Сталина и особенно после участия советских историков в Конгрессе исторических наук в Риме (1955) возникли взаимные контакты и появилась надежда на кардинальное обновление начального обучения истории в Советском Союзе. Однако этого не произошло – учебники конца 1950-х гг. полностью сохраняли идеологическую конструкцию советских пособий довоенного времени. Серьезные изменения произошли только в начале 1990-х гг.

¹ Буцик Л. П. Очерк развития школьного и исторического образования в СССР. М.: АПН, 1961. С. 284–285.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

1

В современной педагогической науке существуют различные определения педагогической реальности¹. В широком смысле *педагогическая реальность* – это, согласно А. А. Остапенко, «совокупность процесса становления человека и всех факторов, влияющих на этот процесс»². Н. К. Сергеев и В. В. Сериков обращают внимание на то, что «педагог творит педагогическую реальность, ориентируясь на целостный образ этой реальности, в котором запечатлено множество деталей конкретных педагогических ситуаций, через которые он уже проходил». Они отмечают, что «объективная педагогическая реальность (педагогический процесс) выступает как нечто производное от субъективной реальности педагога, как своеобразная материализация последней»³. Мы будем рассматривать педагогическую реальность как ту сферу действительности, которая составляет предметную область педагогики в ее прошлом, настоящем и будущем измерениях, т. е. существующую на протяжении всей человеческой истории в форме всемирного историко-педагогического процесса, вплетенного в процесс развития всех сфер жизни общества – экономической, социальной, политической духовной, – и, по сути, являющегося стороной культурно-исторического процесса⁴.

Познание педагогической реальности, взятой во всем ее многообразии и противоречивости, предполагает рассмотрение педагогических феноменов как в их развитии, так и в пространстве их социокультурного бытия, которое, будучи исторически изменчивым, в конечном счете определяет их смысл и значение здесь и сейчас, в каждой конкретной исторической ситуации. Педагогическая реальность XXI в. имеет длительную предысторию, органично вплетенную в историю человеческого общества, неотъемлемым атрибутом которого с момента его возникновения является эволюционирующее образование в единстве всех своих ментальных, практических и институциональ-

¹ См.: Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПбГУПМ, 1999; Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография. М.: Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018; Тюнников Ю., Мазниченко М. Педагогическая реальность: феноменология, мифология, предмет научного исследования // Высшее образование в России. 2006. № 10. С. 121–130.

² Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 2005. С. 4.

³ Сергеев Н. К., Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и субъективный мир. URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Papers/2012-1_p004-008_Sergeyev_Serikov.htm (дата обращения: 17.09.2022).

⁴ Корнетов Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 38–39.

ных моментов. При этом важно помнить, что историческое, как подчеркивает З. А. Чеканцева, есть «не просто “то, что прошло”». Она отмечает, что «история – это о том, как появилось настоящее. История – это связь событий и эффектов, которая движется через прошлое, настоящее и будущее. Здесь прошлое не имеет особого приоритета. Даже исторический объект, принадлежащий прошлому времени, объективно присутствует в настоящем»¹.

Современная педагогическая ситуация не может быть адекватно понята и истолкована вне контекста того исторического пути, результатом которого она явилась. По мнению А. А. Алферова, такой «подход к современности выявляет ее как определенную историческую ситуацию»². Педагогическая реальность сегодняшнего дня стремительно меняется на наших глазах. Она устремлена в будущее, которое, как принято сегодня считать, будет реальностью перманентных и достаточно радикальных инноваций³. Говоря о том, что «настоящее является тем или иным фрагментом конкретной исторической реальности», О. А. Музыка и В. В. Попов подчеркивают, что «понятия прошлого и будущего являются зависимыми от определения настоящего»⁴. В. В. Попов пишет, что «понятие “настоящего” не просто дает возможность обратить внимание на исторические тенденции, а также дает возможность собрать вместе те смыслы, значения, которые исследователь вкладывает в само понятие тенденции с точки зрения отнесенности исторического прошлого по отношению к историческому настоящему, по отношению к историческому будущему»⁵. По словам Б. Г. Могильницкого, «историческое сознание есть сознание интерпретирующее, конструирующее образ прошлого, сообразуясь с социокультурными запросами современности. <...> Происходящие в обществе перемены порождают у него новые вопросы к минувшему, обуславливая складывающийся в общественном сознании образ прошлого, и чем значительнее эти перемены, тем радикальнее оно изменяется»⁶.

Непрерывно эволюционирующую во времени и пространстве педагогическую реальность всегда и везде творят конкретные люди. При этом важно

¹ Чеканцева З. А. Path dependence, политика времени и метаморфозы истории // Вестник Пермского университета. Сер.: История. 2020. Вып. 3 (50). С. 12.

² Алферов А. А. Современность: два среза понятия // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2011. № 3. URL: http://pu-journal.ru/e-zpu/2011/3/Alferov_Modernity/ (дата обращения: 19.08.2022).

³ См.: Астафьева Е. Н. Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 5. С. 15–22; Она же. Традиции и инновации в образовании: взгляд российских ученых (2000-е – 2010-е гг.) // Историко-педагогический журнал. 2019. № 4. С. 139–151.

⁴ Музыка О. А., Попов В. В. Проблема «настоящего» в контексте философии истории // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2015. № 2. С. 330, 327–328.

⁵ Попов В. В. Темпоральность и становление «настоящего» в постнеклассическом дискурсе // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2015. № 2. С. 331.

⁶ Могильницкий Б. Г. Историческая наука и историческое сознание на рубеже веков // Историческая наука на рубеже веков. Материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 120-летию Томского гос. ун-та. Томск, 27–28 мая 1998 г. / отв. ред. Б. Г. Могильницкий. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. С. 7.

помнить, что, как подчеркивают И. К. Калимонов и М. В. Байтеева, «человеческое существование – это существование историческое»¹. Признание человека историческим существом актуализирует идею исторического сознания. По определению М. А. Барга, «историческое сознание в собственном смысле слова – это такая форма общественного сознания, в которой совмещены все три модуса исторического времени – прошлое, настоящее и будущее»².

По своей сути и педагогическое сознание является историческим, в определенном смысле историко-педагогическим³. Это значит, во-первых, то, что педагогическое настоящее, несущее в себе педагогическое будущее, является результатом, продуктом педагогического прошлого⁴. Во-вторых, то, что педагогическое прошлое вплетено в педагогическое настоящее (педагогическое наследие), а также будет обязательно вплетено и в педагогическое будущее. В-третьих, то, что современные педагогические традиции есть продукт педагогического прошлого, а тенденции развития педагогического будущего вырастают из всего богатства педагогической культуры, содержащей в себе в снятом виде многотысячелетний педагогический опыт человечества. В связи с этим для педагогики (истории педагогики) оказывается весьма значимым вывод, сделанный В. Н. Сыровым: «Способность мыслить исторически или, так сказать, исторически смотреть на прошлое предполагает, естественно, определенные способы включения исторически освоенного прошлого в жизнь современности. С этой позиции не любое обращение к прошлому делает сознание исторически мыслящим. Конечно, такой подход отталкивается от определенной точки отсчета, а именно от современности, которая полагает себя мыслящей исторически и с этой позиции оценивает предшествующие эпохи»⁵.

Отмечая зависимость прошлого, в том числе и педагогического, от настоящего, а настоящего (в том числе и педагогического) от будущего, важно

¹ Калимонов И. К., Байтеева М. В. Понятие «историческое время» в творчестве историка: взгляды П. Рикёра и Р. Козеллека // Ученые записки Казанского университета. 2011. Т. 153, кн. 3. С. 259.

² Бург М. А. Историческое сознание как проблема историографии // «Цепь времен»: проблемы исторического сознания: [сб. ст. памяти проф. М. А. Барга] / отв. ред. Л. П. Репина. М.: ИВИ РАН, 2005. С. 13.

³ См.: Корнетов Г. Б. Концепты «история педагогики», «педагогическая история» и «историческая педагогика» в современной науке // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2. С. 10–24; Он же. Педагогика как история педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. 2014. № 1. С. 58–63.

⁴ Й. Рюзен пишет: «Только перенесение вещей из прошлого в настоящее придает им оттенок важности: человеческая жизнь уже обусловлена прошлым, которое сохраняется во внутренних и внешних условиях настоящего еще до того, как эти условия начинают интерпретировать те, кто вынужден мириться с ними. Еще до того, как прошлое станет историей в результате интерпретации, оно уже воздействует на сами процедуры этой интерпретации» (Рюзен Й. Кризис, травма, идентичность / пер. с нем. А. В. Атощенко // «Цепь времен»: проблемы исторического сознания: [сб. ст. памяти проф. М. А. Барга]. С. 51).

⁵ Сыров В. Н. В каком историческом сознании мы нуждаемся: к методологии и практике использования // Вестник Томского государственного университета. Сер.: История. 2013. № 1 (21). С. 188.

помнить слова М. А. Барга, который писал: «Настоящее не может быть до конца познано без обращения к прошлому. Однако в равной мере его нельзя постичь и без обращения к будущему, то есть без знания элементов будущего в настоящем»¹. При этом М. А. Барг подчеркивал, что «прошедшее и будущее “встречаются” в настоящем, выступают его составляющими». Задаваясь вопросом, что же остается на долю настоящего, он утверждал, что на долю настоящего остается «переработка, отбор и систематизация опыта прошлого с точки зрения изменившихся условий и предстоящих задач, то есть процесс для каждого настоящего сугубо творческий, поскольку ориентиром для него служит именно будущее»².

Множество различных современных педагогов, вырастая из множества различных, часто противоречащих друг другу «точек» педагогического прошлого, по-разному конструируют историю этого педагогического прошлого, а также по-разному представляют себе педагогическое будущее.

Важно уточнить, *что же такое прошлое*. Согласно И. М. Савельевой и А. В. Полетаеву, прошлое есть «особый тип социальной реальности, исключающий непосредственное к нему обращение и данный нам посредством объективаций»³. По мнению М. Хальбвакса, прошлое «является социальной конструкцией, формируемой духовными потребностями и контекстом данного настоящего. Прошлое не вырастает естественным путем, оно является продуктом культурного творчества»⁴.

Педагогическая реальность, концептуализированная в формате историко-педагогического процесса⁵, в каждый конкретный момент своего существования так или иначе будучи устремленной в будущее, оказывается неразрывно связанной со своим прошлым. В середине XIX в. К. Маркс, отмечая, что «люди сами делают свою историю», обращал внимание на то, что «они делают ее не так, как им вздумается, при обстоятельствах, которые не сами они

¹ Барг М. А. Эпохи и идеи: Становление историзма. М.: Мысль, 1987. С. 24.

² Барг М. А. Категории и методы исторической науки. М.: Наука, 1984. С. 90.

³ Савельева И. М., Полетаев А. В. Психодиагностика, история, травмированная «память» // Феномен прошлого / отв. ред. И. М. Савельева, А. В. Полетаев. М.: ИД ВШЭ, 2005. С. 177.

⁴ Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / пер. с фр. С. Н. Зенкина. М.: Новое издательство, 2007. С. 50.

⁵ См.: Астафьева Е. Н. Обсуждение проблемы предмета истории педагогики на страницах «Историко-педагогического журнала»: 2011–2019 годы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 2. С. 21–32; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века. Материалы XVIII Международной научной конференции. Москва, 10 ноября 2022 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2022 (Историко-педагогическое знание; вып. 147); Историко-педагогическое знание в России XXI века: монография / Г. Б. Корнетов, Е. Н. Астафьева, Н. Б. Баранникова, А. А. Лубский; под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2022. (Историко-педагогическое знание; вып. 148); Лубский А. А. Постигание педагогической реальности прошлого и настоящего: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2022. (Историко-педагогическое знание; вып. 146); 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. (Историко-педагогическое знание; вып. 143).

выбрали, а которые непосредственно имеются налицо, даны им и перешли от прошлого»¹. В конце XX столетия Д. Норт, утверждая, что «история имеет значение», следующим образом конкретизировал эту идею: «Она имеет значение не просто потому, что мы можем извлечь уроки из прошлого, но и потому, что настоящее и будущее связаны с прошлым непрерывностью институтов общества. Выбор, который мы делаем сегодня или завтра, сформирован прошлым»².

Признание значения прошлого для современного мира предполагает, что и современные институты образования, практики обучения и воспитания новых поколений, педагогические идеи и подходы, учения и системы XXI в. связаны с прошлой педагогической реальностью, из которой они естественным образом выросли (пусть даже отрицая те или иные ее конкретные формы).

Прошлая педагогическая реальность в явном или неявном виде живет в современной педагогической реальности, влияет на педагогические события и процессы дня сегодняшнего³. В этом контексте следует признать, что, во-первых, постижение современной педагогической реальности невозможно без обращения к ее прошлому, к ее истории. Во-вторых, восприятие педагогического прошлого оказывается в прямой зависимости от того современного нам педагогического (и шире – социокультурного) бытия, из которого мы к этому прошлому обращаемся. И, наконец, в-третьих, на нашу современную педагогическую позицию, в том числе и в ее отношении к прошлому, огромное влияние оказывает то, как мы себе представляем наше педагогическое будущее, к кому образованию мы стремимся.

Для историка педагогики особенно важно то, что, как пишет Л. П. Репина, «диалог с прошлым – постоянный и динамический фактор развития любой цивилизации. <...> Представления о прошлом варьируются в зависимости от исторического времени, от происходящих в обществе перемен, смены поколений, появления новых потребностей, практик и смыслов. Новые события, которыми беспрестанно “прирастает” прошлое, создают – в комбинации со старыми – его новые образы, и это “новое прошлое”, запечатленное в историческом сознании, присутствует в настоящем и активно на него воздействует»⁴.

Особо следует подчеркнуть: от того, как понимается историческое время, зависит восприятие прошлого, настоящего и будущего, зависит то, как ин-

¹ Маркс К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта: [пер. с нем]. М.: АСТ, 2021. (Эксклюзивная классика). С. 12.

² Норт Д. Институты, институциональные изменения и формирование экономики / пер. с англ. А. Н. Нестеренко. М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997. (Современная институционально-эволюционная теория). С. 5.

³ См.: Астафьева Е. Н. Задачи и способы постижения педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 3. С. 31–37; Она же. Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования // Там же. 2022. № 1. С. 34–40; Корнетов Г. Б. Педагогическое прошлое в контексте максим исторического сознания // Там же. 2022. № 4. С. 4–12.

⁴ Репина Л. П. События и образы прошлого в исторической и культурной памяти // Новое прошлое. 2016. № 1. С. 84.

терпретируются их соотношение и взаимосвязь. Опираясь на разработанный в течение последних десятилетий Ф. Артогом подход, можно утверждать, что исследовать педагогику и образование, весь спектр так или иначе связанных с ними проблем (проблем происхождения и генезиса, функционирования и развития, устойчивости и изменчивости, антропологических оснований и социокультурных детерминант, контекстов и т. д.), необходимо с учетом их соотношения со временем. Для это представляется весьма продуктивным использование предложенной Ф. Артогом категории *режим историчности*. Рассматривая режим историчности как средство сравнения, он пишет: «Под режимами историчности я подразумеваю различные способы артикуляции категорий прошлого, настоящего и будущего. В зависимости от того, делается ли акцент на прошлом, настоящем или будущем, порядок времени не одинаков. Режим историчности – это не реальный предмет, это эвристическое средство». Обращая внимание на то, что «сегодня мы присутствуем при рождении нового режима, в котором доминирует категория настоящего», Ф. Артог следующим образом кратко характеризует базовые режимы историчности, типичные, по его мнению, для европейской цивилизации: «Античный режим историчности соответствует модели “История – учительница жизни” (*historia magistra vitae*): он основан на апелляции к урокам истории и имитации. Прошлое в античном режиме историчности не является на самом деле прошлым, поскольку оно не превзойдено. Если золотой век существует, то он – позади нас. Время неподвижно». Античному режиму историчности, обращенному к прошлому, Ф. Артог противопоставляет исторический режим модерна, обращенный к будущему и базирующийся на идее поступательного развития – прогресса¹. «Начиная с конца XVIII в., – пишет он, – Европа воспринимает время через идеи прогресса, идущего по пути самонакопления и истории как процесса осознания себя во времени. Время больше не является “рамкой” для происходящего, события не “случаются” во времени, а “производятся” им самим: время превращается в действующее лицо истории. Так, 1789 год символически обозначает переход от античного к новому режиму. В античном режиме человек, чтобы понять происходящее, обращался к прошлому: постигаемость шла от прошлого через настоящее в будущее. В новом

¹ Согласно Р. Козеллеку, «к концу XVIII века – не раньше – так называемое Новое время стало осознавать себя именно как новое. Прогресс, который тогда практически отождествлялся с историей, был понят как историческое время, постоянно опережающее само себя. Объединившись, оба эти понятия по-новому очертили горизонт ожидания будущего. Упрощая, можно сказать, что вплоть до середины XVII века мыслимое будущее простиралось лишь до Страшного суда, который – уже за рамками истории – должен был устранить несправедливость сего мира. <...> И лишь в XVIII столетии, когда достижения науки и техники открыли, казалось, неограниченное поле новых возможностей, картина изменилась» (*Козеллек Р. Можем ли мы распоряжаться историей? (Из книги «Прошедшее будущее. К вопросу о семантике исторического времени») / пер. с нем. М. Мироновой // Отечественные записки. 2004. № 5. URL: <https://strana-oz.ru/2004/5/mozhem-li-my-rasporyazhatsya-istoriey-iz-knigi-proshedshee-budushchee-k-voprosu-o-semantike-istoricheskogo-vremeni> (дата обращения: 21.08.2022).*

режиме, напротив, доминирует именно категория будущего: к нему нужно идти, от него исходит свет, делающий интеллигентным и настоящее, и прошлое. Время начинает пониматься как ускорение (acceleration), и “поучительные” примеры уступают место уникальным событиям. Так наступает футуристский режим (un regime futuriste)». Отмечая, что в эпоху модерна «урок призвано дать не прошлое, а будущее», что «старое историческое мышление, в рамках которого прошлое проливало свет на будущее, оказывается несостоятельным», что «ему на смену... должна прийти “новая... наука”, проливающая свет на прошлое и настоящее с помощью предвидения будущего», Ф. Артог пишет: «Прошлое не повторяется, прошлое... остается в прошлом. Историки могут лишь пытаться отыскать в нем некие закономерности, причем ищут они их с помощью источника света, располагающегося в будущем; в зависимости от того, смотрят ли они на историю с точки зрения Нации, Народа, Республики, Общества или Пролетариата, уроки этой истории оказываются различными, но в любом случае при этом предполагается, что будущее окажется иным, чем прошлое, тогда как адепты “истории-наставницы” были уверены, что оно его в большей или меньшей степени повторяет». Ф. Артог, утверждая, что футуризм – «отношение к времени, пронызывающее все общество, подчинение всего, что в нем происходит, будущему, своеобразный культ будущего», убежден, что «в последней трети XX века футуризм сменяется презентизмом: общество, согласно Р. Козеллеку, делает предметом культа настоящее». Характеризуя *презентизм*, он пишет: «Современный презентизм – это такое ощущение времени, при котором настоящее перестает восприниматься как “лакуна”, “брешь” между прошлым и будущим, как период, “полностью детерминированный тем, что уже исчезло, и тем, что еще не родилось” (Х. Арендт)». Ф. Артог указывает, что «современный презентизм предполагает, что настоящее должно быть детерминировано только им самим и что настоящее определяет, детерминирует как прошлое (что именно мы вспоминаем и сохраняем), так и будущее (что именно мы строим и какую участь готовим человечеству). Таков сегодняшний презентизм – восприятие времени людьми, ответственными за прошлое и будущее»¹.

Следуя логике идей Ф. Артога, современные исследователи пишут: «Сегодня мы живем в эпоху презентизма: людей интересует главным образом настоящее. <...> В условиях презентизма будущее оказывается не просто туманным, но опасным. Это влияет на восприятие прошлого, которое необычайно интересует публику, но как бы замыкается на самом себе. Его поглощает расширенное “дезорientированное” настоящее. История не пишется больше с точки зрения прошлого или будущего, но с точки зрения настоящего»

¹ Артог Ф. Типы исторического мышления: презентизм и формы восприятия времени: реферат В. Миельчиной // Отечественные записки. 2004. № 5. URL: <https://strana-oz.ru/2004/5/typy-istoricheskogo-myshleniya-prezentizm-i-formy-voispriyatiya-vremeni> (дата обращения: 21.08.2022).

го, лишённого какого-либо “горизонта ожидания”. Прошлое поэтому предстает как “ускользающее настоящее” (Ф. Артог)¹.

Согласно предложенному Ф. Артогом подходу к интерпретации исторического времени (режима историчности), педагоги сталкиваются с проблемой такой трактовки педагогической реальности, которая признает, что современная педагогическая реальность определяет не только то, как мы прогнозируем и конструируем педагогическое будущее, но и то, как мы воспринимаем и конструируем педагогическое прошлое исходя из дня сегодняшнего, причем именно понимание дня сегодняшнего оказывается наиболее значимым. Устоявшаяся точка зрения, согласно которой наши представления о будущей педагогической реальности влияют на нашу современную педагогическую позицию и на то, как мы интерпретируем ее прошлое, требует серьезного переосмысления в пользу того, что Ф. Артог называет презентизмом.

Презентизм предельно фокусирует наше внимание на том, что называют современностью. В сознании людей понимание *современности* неразрывно связано с пониманием того, что называют *настоящим*. Причем и понимание настоящего, и понимание современности прямо и непосредственно задаются темпоральным режимом культуры². Л. М. Дзюба пишет, что «*темпоральность* – есть временность, относительно которой происходит интерпретация и понимание бытия. Темпоральность рассматривается как своеобразное проживание и переживание временности и интенциональности субъективного в само бытие в реальности, темпоральность представляется особенностью и параметром самоотнесения внутри комплекса событий, т. е. темпоральность предстает в качестве сущности по отношению к явлениям, формируя их динамические характеристики. Поэтому в рамках диалектики материального и духовного фактор темпоральности необходим не только для определения уровней и моментов преобразования объективного материального мира, но и как самоосмысление переживания и проживания субъективного мира». Л. М. Дзюба подчеркивает, что «темпоральность лежит в основе человеческого переживания динамики социальной реальности. Принимая, что в основе субъективного опыта по переживанию реальности находится именно темпоральность, возникает определенная модель такой темпоральности. Это модель, направленная на объективистские процессы, представит модели, направленные на интенциональность и на состояния. С учетом содержания и результатов субъективного и объективного имеем модели абсолютной тем-

¹ Историки в поиске новых перспектив: коллективная монография / под общ. ред. З. А. Чеканцевой. М.: Аквилон, 2019. (История истории. Шаг в XXI век). С. 11.

² См.: Корнетов Г. Б. Инновации в истории образования в контексте темпорального режима культуры // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 3. С. 36–48; *Он же*. Педагогика и образование: вчера, сегодня, завтра: монография. М.: АСОУ, 2019. (Историко-педагогическое знание; вып. 127). С. 74–94; *Он же*. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2 (50). С. 26–46.

поральности и темпоральности интервалов. Подобное деление выведено из субъективного восприятия социальных процессов»¹.

Так что же такое современность, рассматриваемая в логике феномена темпоральности как некая форма настоящего? По мнению А. Ассман, то, что стоит за понятием *темпоральный режим культуры*, определяет восприятие времени, ориентацию деятельности людей, осмысление истории, выражая то, как человек переживает свою историю. Она обращает внимание на то, что понятие «темпоральный режим» подразумевает комплекс культурных постулатов, ценностей и установок, которые, даже не осознаваясь людьми, управляют их желаниями, поступками, чувствами и представлениями. Это понятие обозначает форму восприятия времени, измеряя и ритмизируя его нейтральным образом, а также ритмизируя прошлое как череду значимых структур. При этом А. Ассман отмечает, что *настоящее*, понимаемое «в качестве изолированного и зафиксированного мгновения», являясь предельным ощущением времени, «разрушает рутинное видение мира и конвенции его изображения». По ее мнению, подобное «восприятие настоящего несовместимо с такими базовыми элементами человеческой жизни, как опыт, социальные связи, деятельность, смысл или идентичность». Поэтому, подчеркивает А. Ассман, «мы воспринимаем настоящее не в качестве мимолетного мига, а как некую протяженность во времени, которая... может иметь различные формы продолжительности»².

Утверждая, что «настоящее оккупируется прошлым, которое превращает настоящее в однородную мешанину легкодоступных прежних эпох», А. Ассман предполагает, что «существуют различные ответы на вопрос о длительности настоящего». Она пишет, что «в любом случае настоящее, “здесь и сейчас”, – это единственное место, где происходит реальная жизнь и воспринимается окружающая нас действительность, где совершаются и оцениваются поступки. Настоящее остается главным и привилегированным местом жизни. При этом настоящее является подвижным и напряженным позиционированием во времени между тем, что было, и тем, чего еще не было. <...> Настоящее – это не предельный такт все более ускоряющегося метронома, а результат совершаемых человеком операций на протяжении времени. Подобное растяжение может осуществляться за счет исторической привязки, за счет востребованной актуализации прошлого, устанавливающей связь между прошлым и настоящим. Для протяженности, которая создается признанием непреходящих ценностей или востребованной актуальностью прошлого, не существует темпоральных ограничений». А. Ассман, интерпретируя

¹ Дзюба Л. М. Темпоральность в контексте интерпретации трансформирующегося социума: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2018. С. 6.

² Ассман А. Распалась связь времен? Взлет и падение темпорального режима Модерна / пер. с нем. Б. Хлебникова; пер. англ. цитат Д. Тимофеева. М.: Новое литературное обозрение, 2017. (Библиотека журнала «Неприкосновенный запас». Антропология. Философия. Политология. История). С. 13–14, 20–21.

«настоящее как современность», отмечает, что «настоящее может длиться значительно дольше, чем содержательное время “здесь и сейчас”, занимая десятилетия и даже столетия», пишет: «Подобное настоящее возникает перформативно благодаря провозглашенной актуальности минувшей исторической эпохи, то есть благодаря открытию духовной близости и ценностного родства с ушедшим временем». По ее мнению, *современность* означает «собой нормативную значимость непреходящих ценностей и ориентиров. Так формируется культурная память, которая делает прошлое современным: благодаря канонизации художников, мыслителей и творческого наследия прошлого создается меморативное и ценностное сообщество, которое перформативно утверждает себя на пять (и более) поколений, способствуя его самоосознанию и самолегитимации, нахождению актуальных идей и целеполаганий в настоящем»¹.

Опираясь на то понимание феноменов настоящего и современности, которое формулирует А. Ассман, можно дать следующие трактовки педагогической современности (современной педагогической реальности) и педагогическому настоящему (педагогической реальности, существующей здесь и сейчас). *Современная педагогическая реальность* может быть определена как современная педагогическая эпоха – как эпоха, объединенная единым смысловым педагогическим полем, в свою очередь, как правило, определяемым единым смысловым полем бытия экономической, социальной, политической и духовной сфер жизни общества, детерминирующих и всемирную, и региональную эволюцию историко-педагогического процесса. Причем каждая педагогическая эпоха, являющаяся современностью для живущих в ее рамках субъектов педагогической деятельности и педагогических отношений, внутри себя может конкретизироваться на другие, более частные эпохи. Например, для многих и многих десятков миллионов граждан нашей страны современной эпохой была эпоха советской педагогики, условно охватывающая период с 25 октября 1917 г. по 25 декабря 1991 г. Внутри этой эпохи, в свою очередь, выделяется несколько более частных педагогических эпох, неразрывно связанных с этапами развития Советского государства. Это эпоха обновления педагогики и попыток радикальных школьных реформ (октябрь 1917 – конец 1920-х гг.), эпоха тоталитарной сталинской школы и педагогики (конец 1920-х – середина 1950-х гг.), эпоха педагогики периода оттепели (вторая половина 1950-х – середина 1960-х гг.), эпоха педагогики застоя (конец 1960-х – середина 1980-х гг.), педагогическая эпоха периода подъема общественно-педагогического движения и актуализации инновационного педагогического поиска (1986–1991). Причем в рамках выделенных эпох советской педагогики, в свою очередь, могут выделяться еще более конкретные эпохи. Так, в рамках эпохи тоталитарной сталинской школы и педагогики выделяются, например, эпоха становления сталинской школы и педагогики

¹ Ассман А. Указ. соч. С. 34–35, 31–33.

(1929–1940), эпоха школы и педагогики времен Великой Отечественной войны (1941–1945) и послевоенного десятилетия (1946–1955). В указанном контексте можно говорить, что человек был современником советской педагогической эпохи, он также мог быть современником эпохи сталинской педагогики и школы, а также современником эпохи школы и педагогики Великой Отечественной войны. Современная педагогическая реальность можно метафорически представить как педагогическую матрешку, внутри которой в рамках определенных временных границ находится целый ряд современных педагогических эпох-матрешек, как бы «вписанных» одна в другую.

Если обратиться к нашей современности, к тому времени, в котором мы живем, то здесь тоже понятие педагогической современности будет весьма вариативно в контексте логики смысловой конкретизации нашего педагогического бытия и связанного с ним педагогического сознания. В самом широком смысле та современная педагогическая реальность, в которой мы пребываем, – это педагогическая реальность новой России, возникшей как государство на рубеже 1991–1992 гг. и развивающейся вот уже более трех десятилетий. И прошедшее время с 1992 г. до наших дней, и обозримое последующее будущее время с 2023 г. – все это укладывается в рамки современной педагогической реальности новой России. Однако в этом обширном хронологическом периоде можно выделить значительно более узкий период, который может быть определен как современная педагогическая реальность. Он начался с весны 2022 г., что было обусловлено началом в конце февраля военной операции на Украине и введением все более нарастающих санкций со стороны ряда зарубежных стран против Российской Федерации. Это привело не только к изменению в экономической, социальной, политической и духовной сферах жизни российского общества, но и к изменениям в сфере образования. Так, например, был поставлен вопрос о выходе РФ из Болонской системы, о создании новых национальных моделей образовательных институтов. Это требует также новых педагогических идей, подходов и систем, новых воспитательных и обучающих практик, одним словом, радикального обновления системы образования на всех ее уровнях, что, в свою очередь, придает новое качество современной этим событиям педагогической реальности.

Возникшая сегодня педагогическая реальность, существенно ограниченная в своем временном протяжении, и есть та педагогическая современность, которая оказывается педагогическим настоящим.

Подведем итог сказанному. Если применить предложенное А. Ассман понимание соотношения феноменов настоящего, современности и педагогической реальности, то следует признать, что вполне продуктивна и допустима их следующая трактовка. Педагогическое настоящее можно рассматривать как «момент» педагогической современности. Педагогическое настоящее – это та педагогическая реальность, которая существует здесь и сейчас, возникает на наших глазах, переживается людьми, в ней участвующими, и достаточно быстро перерастает в новую педагогическую реальность, очевидно

различающуюся у тех, кто в ней участвует, и у тех, кто за ней наблюдает, от предшествующей (ушедшей) педагогической реальности. Такое педагогическое настоящее может рассматриваться как этап, составная часть более длительной современной педагогической реальности, обладающая неким смысловым единством педагогической культуры. В этом случае современная педагогическая реальность – это определенная педагогическая эпоха; ее длительность будет зависеть от тех качественных характеристик, на которых будет базироваться ее определенность, а педагогическое настоящее есть составная часть современной педагогической эпохи, предельно приближенная к нашему актуальному бытию здесь и сейчас.

2

Педагогическая деятельность возникает одновременно с обществом и является неотъемлемым атрибутом его бытия на всем протяжении истории человечества с древнейших времен до наших дней. История педагогики изучает ушедшую педагогическую реальность, стремится познать генезис и особенности многотысячелетней эволюции практики воспитания и обучения подрастающих поколений, образовательных технологий и методик, систем и институтов, знаний об образовании, педагогических идей и понятий, концепций и теорий. Будучи наукой педагогической, история педагогики ориентируется на познание того предметного пространства, которое изучает педагогика. Вместе с тем, будучи наукой исторической, история педагогики ориентируется на цели и способы познания, которые разрабатывает и реализует история как наука, исследующая прошлое человечества. Новейшие подходы к постижению предмета истории педагогики убедительно свидетельствуют о том, что его адекватное осмысление невозможно без полноценного учета и педагогического и исторического аспекта этой отрасли знания.

История педагогики обращена к прошлому, к педагогическому прошлому, к прошлой педагогической реальности. Отмечая, что «прошлое – это то, что не является настоящим и будущим, что уже прошло, что миновало и прочее», М. Л. Шуб пишет: «Интерес к прошлому и на теоретическом, научном, и на повседневно-практическом уровне очевиден»¹. При этом, по мнению М. Хальбвакса, прошлое, с которым мы имеем дело, «является социальной конструкцией, формируемой духовными потребностями и контекстом данного настоящего. Прошлое не вырастает естественным путем, оно является продуктом культурного творчества»². О. Шпан высказывает точку зрения, согласно которой «будет величайшим заблуждением полагать, что прошлого больше нет. Прошлое все еще существует; и то, что оно таково, – единственное основание истории. Естественно, когда мы говорим о современности

¹ Шуб М. Л. Актуализация феномена прошлого в контексте современной социокультурной ситуации // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2013. № 1 (33). С. 62, 66.

² Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / [пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина]. М.: Новое издательство, 2007. С. 50.

прошлого, мы говорим о нем в другом смысле, чем о том или ином чистом настоящем». О Шпан подчеркивает, что «настоящее есть то, что переживается сейчас, в данный момент, прошлое же есть то, что в этом “сейчас” еще и еще раз сопереживается, актуализируется, вспоминается, сохраняется; причем таким образом, что прошлое участвует в становлении и формировании настоящего, иногда ускоряя, иногда тормозя этот процесс. <...> История существует лишь там, где прошлое все еще продолжает каким-либо способом жить в настоящем». Таким образом, пишет О. Шпан, «прошлое пронизывает собой то, что произошло позднее... оно сохраняет в нем свою действенность. <...> В любом случае история оказывается для нас продолжением старого в новом»¹.

Размышляя о «связи истории с настоящим», Ф. Говетсон ставит следующие вопросы: «Можно ли, и если можно, то в каком смысле, утверждать, что история закладывает основы настоящего? Как и в какой степени влияет настоящее на присущий эпохе способ репрезентации исторических событий?». Опираясь на идеи Ф. Говетсона, следует отметить, что в методологическом фундаменте историко-педагогических исследований может лежать «традиция, культивирующая взгляд на историю как единство развивающихся событий, структур, процессов (все они подвергаются интерпретации с целью обнаружить некие метаисторические стереотипы и направления, разворачивающиеся поверх частных событий)». Ф. Говетсон акцентирует внимание на «тесной взаимосвязанности прошлого, настоящего и будущего: ведь наш интерес к прошлому проистекает как из настоящего (а оно также подвержено влиянию прошлого), так и из чувства устремленности в завтрашний день»². В этой связи становится понятным стремление современных авторов рассматривать педагогические инновации в контексте педагогических традиций, в контексте исторического осмысления педагогической реальности³.

Зададимся сакраментальным вопросом: зачем нужна история педагогики?⁴ История педагогики – это есть осмысление педагогической реальности

¹ Шпан О. *Философия истории* / пер. с нем. К. В. Лощевского. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2006. (Профессорская библиотека). С. 42–43, 46.

² Говетсон Ф. *Философия истории в аналитической традиции* / пер. с англ. И. И. Мюрберг // *История философии*. 2017. Т. 22, № 1. С. 78–79, 81.

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 // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 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.

⁴ См.: Астафьева Е. Н. *Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики* // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62.

в ее динамике и исторической изменчивости. История педагогики – это память о всей педагогической культуре человечества с древнейших времен, со времени ее возникновения (а она, как уже отмечалось выше, возникла вместе с человечеством) до наших дней. История педагогики – это хранилище педагогической культуры. История педагогики обеспечивает передачу педагогических смыслов и ценностей, «генетического кода» педагогической культуры. Обращение педагогики к истории педагогической реальности, взятой во всем ее бесконечном многообразии, в пространстве общества и культуры, в самом широком экономическом, социальном, политическом, духовном контекстах, рефлексия этой реальности, способствует самоопределению самой педагогики, становлению ее самосознания.

Утрата педагогической культуры, являющейся содержанием истории педагогики, неизбежно приводит 1) к утрате педагогической идентичности, 2) к исчезновению своей собственной позиции в пространстве педагогической реальности, 3) к потере понимания того, почему существующая здесь и сейчас педагогическая реальность именно такая, как она есть, 4) к невозможности найти ответ на вопрос, почему именно так, а не иначе мы ставим, интерпретируем и решаем те или иные общие и частные педагогические проблемы, 5) к огромным трудностям при определении перспектив дальнейшего развития теории и практики образования, образовательных институтов общества, политики государства в сфере образования и т. д. История педагогики – это и источник объяснения феноменов современной педагогической реальности¹, и источник прогнозирования ее развития в будущем².

Л. П. Репина, анализируя проблему актуальности обращения к истории сегодня, приводит точку зрения на этот вопрос П. Стирса. Она пишет: «Поставив вопрос “Для чего изучать историю?” в своей одноименной публикации, известный американский историк Питер Стирнс дал следующий набор ответов: изучение истории помогает понимать людей, человеческий опыт и происхождение изменений в обществе, дает почву для размышлений по поводу морали и доставляет эстетическое наслаждение, создает условия для самоидентификации и делает нас гражданами, развивает способность анализировать и оценивать многообразные свидетельства и их различные интерпретации, расширяет эрудицию и кругозор. Суммируя эти частичные ответы, он выносит вердикт: *предоставляя доступ к лаборатории человеческого опыта, знание истории является источником инноваций*»³. И это целиком

¹ См.: Корнетов Г. Б. Идея объяснения историей феноменов современной педагогической реальности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 1. С. 4–10; Методология познания педагогического прошлого в контексте исследования актуальных проблем теории и практики современного образования: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2021. (Историко-педагогическое знание; вып. 137).

² См.: Корнетов Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 90–106.

³ Репина Л. П. Историческая наука на рубеже XX – XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. М.: Кругъ, 2011. (Образы времени). С. 15–16.

и полностью относится к истории педагогики, которая предоставляет доступ к педагогической лаборатории человеческого опыта образования подрастающих поколений, дает знания о том как, для чего, с какими результатами и насколько успешно воспитывали и обучали людей в предшествующие эпохи.

Неразрывная связь истории педагогики с методологией и методикой познания прошлого¹ требует тщательного анализа и использования новейших достижений и подходов исторической науки, которая бурно развивается на протяжении последних десятилетий².

Сегодня для истории педагогики существенно важно учитывать три базовые модели постижения прошлого, которые последовательно реализуются в исторической науке и не столько противостоят друг другу, сколько являются взаимодополняющими друг друга, так как позволяют решать в процессе ушедшей реальности прошлого различные познавательные задачи. Суть этих моделей в формате исторического познания раскрывает М. Ф. Румянцева. По ее словам, «классическая модель науки предполагает поиск объективной истины, т. е. такой истины, которая имманентна объекту исследования и не зависит ни от индивидуальности познающего субъекта, ни от социокультурной ситуации. <...> Естественно, что первоочередная задача исторической науки в ее классической модели – дать *описание* объективной реальности прошлого, установив “объективные” факты путем так называемой критики исторического источника»³. Для историка педагогики, обращающегося к педагогическому прошлому, классическая модель актуальна прежде всего потому, что он неизбежно сталкивается с необходимостью сформировать четкое представление о том, было ли то или иное прошлое и каким оно было, опираясь при этом на доступные достоверные источники о нем. Если этого не сделать, то тогда весьма сомнительными оказываются все последующие рассуждения об этом прошлом, его интерпретации и репрезентации. Далее М. Ф. Румянцева отмечает, что «неклассическая модель науки... проблематизирует по-

¹ См.: 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. (Историко-педагогическое знание»; вып. 80).

² См.: Знание о прошлом в современной культуре (материалы круглого стола) // Вопросы философии. 2011. С. 3–45; История как фундамент гуманитарного познания. К 100-летию исторического образования на Дальнем Востоке. Материалы международного семинара, 15–17 октября 2018 г. / ред. кол.: Ф. Е. Ажимов, П. Г. Добмаев, Б. И. Пружинин, Т. Г. Щедрина. Владивосток: Изд-во Дальневост. фед. ун-та, 2018; *Про А. Двенадцать уроков по истории* / пер. с фр. Ю. В. Ткаченко. М.: РГГУ, 2000. (История и память); Новый образ исторической науки в век глобализации и информатизации: [сб. ст.] / под ред. Л. П. Репиной. М.: ИВИ РАН, 2005; *Ретина Л. П. Историческая наука на рубеже XX – XXI вв.: социальные теории и историографическая практика*. М.: Круг, 2011. (Образы времени); *Румянцева М. Ф. Историческое знание и историческая память в структуре исторической культуры* // Диалог со временем. 2019. № 67. С. 41–54; *Руткевич А. М. Историзм и его критика* // Вопросы философии. 2018. № 12. С. 24–36.

³ *Румянцева М. Ф. Историческое знание и историческая память в структуре исторической культуры* // Диалог со временем. 2019. № 67. С. 45.

знающего субъекта, составляющего единую систему с объектом исследования и воздействующего на объект в процессе исследования. Маркером неклассической модели в исторической науке является становление истории истории (историографии): смещение акцента с того, “как оно было на самом деле”, к тому, “как об этом написали историки”. Естественно, что здесь уже применим *словарь интерпретации*. Важно подчеркнуть, что в неклассической модели науки речь идет по преимуществу об интерпретации факта при его инкорпорации в нарратив¹. Действительно, у разных историков педагогики, обладающих неповторимым жизненным опытом, оригинальным видением мира, ориентирующихся на различные политические, религиозные, национальные и т. п. идеологии, имеющих несовпадающие системы ценностей и философско-мировоззренческих установок, пользующихся различными научными методологиями и решающими различные познавательные задачи, неизбежно будут возникать различные интерпретации тех или иных историко-педагогических событий и процессов. И это следует принимать как должное и не стремиться всех исследователей уложить в единое прокрустово ложе заданных трактовок педагогического прошлого. А отсюда первоочередной задачей становится историко-педагогическая интерпретация прошедшей педагогической реальности, вопрос о самом существовании которой является приоритетным для классической модели науки. И, наконец, М. Ф. Румянцева обращает внимание на то, что «постнеклассическая модель науки предполагает “социальное конструирование реальности”. <...> Переход к *словарю репрезентации* закономерен ввиду кризиса нарратива в ситуации постмодерна, стремления его деконструировать, что сопровождалось востребованностью микроистории, которой в полной мере соответствует *словарь репрезентации*»². Постнеклассическая модель смещает внимание историка педагогики с описания и интерпретации педагогического прошлого на конструирование этого прошлого, что еще более индивидуализирует процесс познания ушедшей педагогической реальности, придавая этому процессу особые идеальные формы.

Для конкретизации особенностей постнеклассической модели историко-педагогического познания необходимо уточнить понимание феномена репрезентации. Определение репрезентации дает Л. А. Микешина. Согласно ее точке зрения, «*репрезентация* – это опосредованное, или “вторичное” (через подобие), представление в сознании человека образов (первообразов) материальных или идеальных объектов, их свойств, отношений и процессов. Используемая в этом процессе *функция обозначения* часто придает репрезентации знаковый, символический характер». Л. А. Микешина пишет далее, что «в эпистемологии репрезентация – это представление познаваемого явления с помощью посредников: моделей, символов, вообще знаковых, в том числе

¹ Румянцева М. Ф. Указ соч. С. 46.

² Там же. С. 47.

языковых, логических и математических систем. Естественные и искусственные языки – главные посредники, репрезентанты. Возможность и необходимость репрезентации выражает модельный характер познавательной деятельности, при этом в качестве репрезентанта-посредника может выступить любая вещь, любой знак, символ, рисунок, схема, и так далее – все что угодно может быть репрезентацией всего остального. Функция репрезентации заключается в замещении чего-то, находящегося за ней. Но только субъект познания и деятельности определяет, что может быть в данной ситуации репрезентантом. В то же время наше перцептивное и когнитивное отношение к миру в значительной степени формируется и изменяется под воздействием создаваемых (выбираемых) нами самими репрезентациями. Из этого следует, что наше представление о действительности – продукт собственной деятельности; наши формы восприятия, способы видения и понимания, от которых зависят виды репрезентации, трансформируются в зависимости от того, какие образцы репрезентации предписываются нам культурой и внедряются практикой и образованием»¹. Предложенное понимание феномена репрезентации обращает историка педагогики не просто к выявлению, описанию и объяснению педагогических событий и процессов прошлого, не просто к их множественной интерпретации, а к процедуре идеального конструирования этих событий и процессов в сознании тех, кто формирует представления о них после того, как они произошли, кто изучает их в последующие исторические эпохи.

Вопросы, которыми, согласно Н. В. Иллерицкой, сегодня задаются историки², применительно к истории педагогики можно проинтерпретировать следующим образом: 1. Какое место история педагогики занимает в современной педагогике, в педагогической культуре XXI века? 2. Каково назначение современных профессиональных историков педагогики? 3. Что может дать история педагогики для решения наболевших вопросов теории и практики современного образования? 4. Как сегодня история педагогики «учит педагогике», как она вообще может кого-либо учить педагогике, если опирается на принцип историчности постоянно меняющейся педагогической реальности? 5. Могут ли быть «оправданы» профессиональные занятия историей педагогики? Почему нам вообще нужно знать о существовании педагогического прошлого? 6. Не исчезает ли у современного воспитателя, учителя, преподавателя, наставника потребность в знании о педагогическом прошлом? 7. При трактовке истории педагогики как специализированной науки о прошлой педагогической реальности какую роль в современной концептуализации истории педагогики имеет понятие педагогической реальности? 8. Если

¹ Микешина Л. А. Репрезентация / Гуманитарный портал: Концепты // Центр гуманитарных технологий. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7282> (дата обращения: 10.03.2023).

² См.: Иллерицкая Н. В. Конструирование прошлого в контексте интеллектуального многообразия // Вестник РГГУ. Сер.: Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение. 2013. № 1 (102). С. 37–38.

историк конструирует образ педагогического прошлого, то можно ли считать, что он управляет педагогическим прошлым?

Утверждая, что «историки не могли и не хотели отказаться от ответа на вопрос “почему?”», ибо от этого зависел их взгляд на будущее: прошлое, настоящее и будущее связаны между собой, прошлое пульсирует в настоящем, оно живое и изменчивое», – Н. В. Иллерицкая пишет: «Мы пытаемся сделать будущее частью истории, сделать его таким же безопасным, как и прошлое. Нам необходима концепция, которая включала бы в себя знание о прошлом и будущем, понимание реальности, в которой содержатся образы и прошлого и будущего. <...> Актуальность историческое знание приобретает тогда, когда оно в состоянии сформировать новые гипотезы и подняться на следующий уровень – “знать, чтобы действовать”, т. е. помогать решать острые политические, экономические и социальные вопросы. А это требует осмысления предыдущего исторического опыта. Поэтому поворот в сторону исторического опыта в современном историческом знании нельзя считать случайным: это результат развития историописания. История повседневности, интеллектуальная история могут рассматриваться как история опыта». Свою позицию Н. В. Иллерицкая разъясняет следующим образом: «Историческое объяснение остается общественной необходимостью: оно стало составляющей не только познавательных процессов, но и ориентации людей в окружающем мире. Любая процедура выработки стратегии поведения требует опоры на историю, в том числе и в повседневной жизни: осуществляя свой выбор на будущее, мы всегда обращаемся к прошлому. Прошлое в таком контексте возникает как объект, требующий рефлексии и напряженного исторического понимания. Развитие историописания носит кумулятивный характер: историографический дискурс постоянно накапливает содержание. Наиболее выгодным для историографии является быстрое увеличение количества исторических интерпретаций. Историография никогда не может позволить себе забыть прежние интерпретации прошлого, она должна признавать уникальность каждой из трактовок. Их необходимо актуализировать в настоящем, чтобы определить идентичность тех интерпретаций, которые предпочтительны в данный момент»¹. Каждая эпоха формирует новый взгляд на педагогические феномены прошлого, задавая новые рамки их интерпретации и новые модели их репрезентации. При этом следует стремиться учитывать имеющийся опыт интерпретаций и репрезентаций, впрочем, так же как и опыт описаний и объяснений.

Следуя логике Н. В. Иллерицкой, целесообразно поставить вопрос о разработке целостной концепции всемирного историко-педагогического процесса как феномена, органично соединяющего в себе педагогическое прошлое, педагогическое настоящее и представления о педагогическом будущем, ибо педагогическая реальность оказывается, по сути, единой в своей прошлой,

¹ Иллерицкая Н. В. Указ. соч. С. 44–46.

настоящей и будущей данности. При этом педагогическое настоящее вырастает из педагогического прошлого, педагогическое будущее оказывается продуктом педагогического настоящего, а взгляд на то, каким было педагогическое прошлое, детерминируется педагогическим настоящим и представлениями о педагогическом будущем.

К экономическому, социальному, политическому, духовному пространству (пространству социокультурному) возникновения, функционирования, развития, трансформации педагогической (образовательной) реальности в самых разных формах ее существования (образовательные практики, технологии, методики, институты, события, процессы, структуры и т. д.; педагогические представления, идеи, знания, проекты, концепции, теории, учения, системы, направления, течения и т. д.) можно подходить с двух точек зрения. Во-первых, с точки зрения пространства, порождающего педагогическую (образовательную) реальность, содержащего в себе источники, движущие силы, причины, условия, факторы, ее созидающие и изменяющие. Во-вторых, с точки зрения контекста, делающего возможным глубже и полнее постичь педагогическую (образовательную) реальность, позволяющего ее адекватно, вразумительно описать, объяснить и интерпретировать, сконструировать ее изменяющееся бытие в истории развивающегося общества. Л. П. Репина отмечает, что «сегодня заметное предпочтение в историографии отдается контекстуальным подходам. <...> Общий вектор, несомненно, указывает на переход от *каузального* объяснения к *контекстуальному*. Получило широкое распространение понимание исторического контекста как ситуации, задающей не только социальные условия любой деятельности, но также конкретные вызовы и проблемы, которые требуют разрешения в рамках этой деятельности»¹. Исторический контекст сегодня все более оказывается в центре педагогических исследований, направленных на познание и педагогического прошлого, и педагогического настоящего, и прогнозирование педагогического будущего.

На пороге второй четверти XXI в. история педагогики, являясь отраслью педагогического знания, все более и более активно обращается к новейшим достижениям исторической науки. Она не просто воссоздает педагогическое прошлое, не просто описывает и объясняет его. История педагогики стремится это прошлое интерпретировать, создает его репрезентативные модели. Историк педагогики осознанно и целенаправленно обращается к прошлому с позиции настоящего, учитывая при этом существующие в обществе представления о педагогическом будущем.

3

Признано, что история педагогики является наукой, отраслью научно-педагогического знания. А «наука, – пишет в «Энциклопедии эпистемологии и философии науки» академик РАН В. С. Степин, – ставит своей целью вы-

¹ Репина Л. П. Историческая наука на рубеже XX – XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. С. 552.

явить сущностные связи (законы)»¹. Историко-педагогическое научное познание, впрочем, как и любое историческое научное познание вообще, как правило, стремится не просто к тому, чтобы, опираясь на выявленные и критически осмысленные источники, реконструировать (сконструировать) педагогическое прошлое, взятое в самом широком социокультурном контексте, описать его, восстановить то, что было, постичь, как оно было воплощено в конкретных событиях и процессах, поступках и действиях людей, их мыслях и чувствах и т. д. Историко-педагогическое познание, отталкиваясь от конкретного, отдельного, уникального, индивидуального, опираясь на него, стремится к обобщениям, систематизации, типизации, конструированию структур и моделей, выявлению традиций и тенденций, к выявлению устойчивых, повторяющихся, существенно значимых связей – законов. При этом целевые установки исследования педагогического прошлого смещаются со стремления постичь, что думал и чувствовал каждый конкретный человек, как он поступал в той или иной ситуации, что им двигало, какие последствия имели его действия, к стремлению вписать человека, его жизнедеятельность и ментальные особенности в различные процессы, соотнесенные с социально-классовыми, этнонациональными, политико-идеологическими, религиозными, профессионально-групповыми, семейно-общинными и другими факторами и детерминантами общественного развития². Иными словами, в приоритетном фокусе историко-педагогического познания в конечном счете оказывается не конкретная педагогическая ситуация или педагогическое событие, не конкретный человек в пространстве своих поступков, а закономерности развития педагогической реальности, их возникновение, функционирование, развитие, проявление, влияние, взаимодействие³.

В качестве определенной альтернативы указанной точке зрения в историческом познании более полувека назад оформилось направление, получившее название «микроистория». Согласно терминологическому словарю «Теория и методология науки», изданному в 2014 г. под редакцией академика РАН А. О. Чубарьяна и являющемуся своеобразным теоретико-методологическим введением в 18-томную Российскую историческую энциклопедию, первый

¹ *Степин В. С.* Наука // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / гл. ред. И. Т. Касавин. М.: Канон+, 2009. С. 561.

² См.: Методология познания педагогического прошлого в контексте исследования актуальных проблем теории и практики современного образования: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2021. (Историко-педагогическое знание; вып. 137); 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. (Историко-педагогическое знание; вып. 143).

³ См.: Историко-педагогическое знание в России XXI века: монография / Г. Б. Корнетов, Е. Н. Астафьева, Н. Б. Баранникова, А. А. Лубский; под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2022. (Историко-педагогическое знание; вып. 148); *Корнетов Г. Б.* Познание прошлой педагогической реальности // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 37–63; *Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А.* История педагогики: теоретическое введение: учеб. пособие. М.: АСОУ, 2013. (Историко-педагогическое знание; вып. 60).

том которой увидел свет в 2015 г.¹, *микроистория* – это «одно из научных направлений, возникших в рамках “новой исторической науки” на рубеже 1960–1970-х годов». При этом утверждается, что «микроистория возникла из индивидуальных исследовательских подходов, объединенных лишь желанием отойти от чрезмерно социологизированной истории, превращающейся в “историю структур”, и стремлением к включению в историческое знание уникальных, личностных, казусных явлений»². Микроисторический подход все более широко используется и при исследовании проблем педагогического прошлого³.

В 1993 г. немецкий историк Ханс Медик обобщил сформировавшиеся к началу 1990-х гг. различные интерпретации микроистории, существующие в западной исторической науке. Он выделил следующие ее конструктивные, дополняющие друг друга толкования. Во-первых, микроистория означает не разглядывание мелочей, а рассмотрение в подробностях, изучение объекта с помощью микроскопа. Во-вторых, микроистория – сестра истории быта, но кое в чем она идет своим путем, а именно: когда вырабатывает собственные методы, когда, следуя своим методическим посылкам, пересматривает и реконструирует категории классической социальной истории, когда, наконец, ратует за полифоническое многообразие масштабов и способов изложения эмпирического материала, будь то на уровне макроистории, или «глобальной истории». В-третьих, микроистория – синоним истории эфемерных событий, тех явлений на поверхности исторического процесса, которые при исследовании более длительных процессов и глубинных конъюнктурных и структурных слоев оказываются на последнем по значению месте. В-четвертых, микроистория дает гораздо больше, чем просто импульс к переосмыслению опыта и обращению к мелкому и повседневному в истории; она пытается найти выход в применении метода по ту сторону концепции макроисторической синтезирующей истории. В-пятых, микроистория, вместо того чтобы оперировать категориями макроисторических субстанций (семья, индивид, государство, индустриализация), осуществляет экспериментальное изучение сети социальных отношений и типов поведения, конечно, никогда не замыкающееся только на них самих, а всегда учитывающее также общественные, эко-

¹ Российская историческая энциклопедия: [в 18 т.] / гл. ред. А. О. Чубарьян; редкол.: Б. В. Ананьич [и др.]. М.: Олма Медиа Групп, 2015. Т. 1.

² Карначук Н. В. Микроистория // Теория и методология науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. М.: Аквилон, 2014. (Образы истории). С. 283.

³ См.: Адамчик М. С. Микроистория в пространстве гражданско-патриотического воспитания (некоторые подходы к исследованию истории села) // Интеграция образования. 2012. № 2. С. 76–80; Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики: [сб. науч. тр. и материалов] / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: ИТИП, 2012. (Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО. Труды 2008–2012 гг.); Каримова О. А. Проблема микроистории и многоконцептуальности в отечественной исторической науке и педагогике // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Исторические науки. 2017. № 1. С. 111–118.

номические, культурные и политические условия и отношения, которые действуют и выражаются через них и даже вопреки им. Это открывает возможность нового взгляда на становление исторических структур, а также на кратко- и среднесрочные исторические процессы¹.

Перечисленные Х. Медиком особенности микроисторических исследований в полном объеме могут учитываться и теми историками, которые изучают педагогическое прошлое. Ведь всемирный историко-педагогический процесс, состоящий из череды педагогических событий, слагается из действий и поступков бесконечного количества людей, ставящих и решающих педагогические задачи, наполняя их своими личными смыслами и переживаниями, людей, имеющих уникальные биографии, наполненные более или менее от-refлексированным педагогическим содержанием. Всемирный историко-педагогический процесс слагается из конкретных ситуаций, возникающих в процессе педагогического общения в обыденной жизни людей, а также в рамках различных образовательных учреждений и институтов.

При обращении к микроистории важно иметь в виду, что, как пишут Ю. Шлюмбом, М. Кром, Т. Зоколл, «в центре внимания микроистории находятся не изолированные индивиды, а социальные связи и отношения, в рамках которых они осуществляют свои “стратегии”. Социальные группы и институты не существуют по отношению к людям... как объективные данности: “маленькие люди” учувствуют в их формировании посредством переговоров и конфликтов в “политике повседневной жизни... суть которой заключается в стратегическом применении общественных правил”. В принципе, “всякая социальная констелляция” должна пониматься как “результат взаимодействия бесчисленных индивидуальных стратегий”; в том, чтобы “реконструировать” это “переплетение”, и состоит одна из специфических задач микроисторического исследования². А микроисторическое исследование педагогического прошлого, соответственно, призвано уделять особое внимание личным стратегиям участников педагогического взаимодействия – субъектов образовательной (обучающей, воспитывающей) деятельности, способам достижения единства этих стратегий в конкретных педагогических актах, методам управления конфликтами, установления различных форм сотрудничества.

В 2022 г. в России начала издаваться новая серия книг «Интеллектуальная история» / «Микроистория». В аннотации к первой книге серии, имеющей название «Казус. Индивидуальное и уникальное в истории. Антология», при

¹ Медик Х. Микроистория / пер. Т. И. Дудниковой // THESIS. Теория и история экономических и социальных институтов и систем. Вып. 4. Научный метод / гл. ред. А. В. Полетаев. М.: Начала – Пресс, 1994. С. 193–202.

² Шлюмбом Ю., Кром М., Зоколл Т. Микроистория: большие вопросы в малом масштабе // Прошлое – крупным планом: Современные исследования по микроистории / отв. ред. М. М. Кром. СПб.: Европейский ун-т в Санкт-Петербурге; Алетейя, 2003. (Современные направления в исторической науке: серия переводов). С. 15.

характеристике микроистории задается ракурс власти при рассмотрении предмета исследований, существенно значимый для педагогики вообще и истории педагогички в частности. В аннотации говорится: «Микроистория ставит задачей истолковать поведение человека в обстоятельствах, диктуемых властью. Ее цель – увидеть в нем актора, способного повлиять на ход событий и осознающего свою причастность к ним. Тем самым это направление исторической науки противостоит интеллектуальной традиции, в которой индивид понимается как часть некоей “народной массы”, как пассивный объект, а не субъект исторического процесса»¹. Так как педагогические отношения можно рассматривать как отношения в системе власти², то микроисторический посыл – увидеть в этих отношениях конкретного актора, определить то, как и почему он участвует в событиях, связанных с педагогическими отношениями, чем определяется его позиция и активность в их пространстве, оказывается исключительно продуктивным вектором микроисторического исследования педагогической реальности прошлого.

Обращаясь к читателям новой книжной серии, доктор исторических наук О. Е. Кошелева³, более 30 лет проработавшая в научно-исследовательских институтах Академии педагогических наук СССР – Российской академии образования и участвовавшая в исследованиях педагогического прошлого вместе с В. Г. Бегрозовым и Б. М. Бим-Бадом, Э. Д. Днепровым и С. Ф. Егоровым, Г. Б. Корнетовым и другими историками педагогики, подчеркивает: «Микроистория может поставить в центр внимания любую сферу жизни прошлого: экономическую, политическую, социальную, культурную, военную, образовательную и многие другие. Но при этом оптика исследования окажется специфическим образом “смещенной”: выбранный сюжет будет взят “крупным планом” – чтобы рассмотреть все его “мелочи” и “детали” (такой процесс исследования называется “плотное описание”, от англ. *thick description*), которые дадут о предмете новое, иногда совершенно неожиданное знание. Оно либо дополнит существующее “общее положение”, либо войдет с ним в противоречие»⁴.

В своей статье О. Е. Кошелева пишет: «Часто можно услышать мнение о том, что люди во все времена остаются одинаковыми в своих надеждах, мыслях, эмоциях, поведении: они не меняются. Так ли это? В микроисторических исследованиях близкая встреча с людьми прошлого дает богатую пи-

¹ Казус. Индивидуальное и уникальное в истории. Антология / сост. Е. В. Акельтьев, М. Б. Велижев; науч. ред. О. И. Тогоева, И. Н. Данилевский. М.: Новое литературное обозрение, 2022. («Интеллектуальная история» / «Микроистория»). С. 4.

² Корнетов Г. Б. Педагогическая власть в контексте различных интерпретаций феномена власти // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 4 (20). С. 7–37.

³ Ныне О. Е. Кошелева – ведущий научный сотрудник отдела исторической антропологии и истории повседневности Института всеобщей истории РАН.

⁴ Кошелева О. Е. «Микроистория»: несколько слов к читателю новой книжной серии // Казус. Индивидуальное и уникальное в истории. Антология. С. 9–10.

шу для размышлений над этим вопросом»¹. О. Е. Кошелева обращает внимание на познавательный потенциал микроистории, который весьма значим для правильного понимания историко-культурных, ментальных особенностей педагогических действий и поступков людей, их представлений о том, что такое воспитание и обучение, зачем они нужны и как осуществимы в пространстве прошедших веков и тысячелетий. Обращение к методологии микроистории способствует разработке вопроса об историчности человека как субъекта образовательной деятельности, как субъекта педагогического проектирования в разных эпохах и культурах, цивилизациях и формациях. При этом появляется возможность учитывать не только социальное (культурно, религиозно, этно, профессионально, классово и т. п.) типическое, но и то индивидуальное, уникальное, что присуще каждому конкретному человеку.

О. Е. Кошелева отмечает важную особенность микроистории, которая существенно значима для историков педагогики: «Микроисторическое исследование в значительной степени концентрируется на *качественном* описании реалий и событий прошлого и на их авторском, профессиональном интерпретировании. Такое знание не столько *объясняет* прошлое, сколько *рассказывает* о нем, демонстрирует его в подробностях, расширяя и уточняя представления читателя. Историческое описание как раз и призвано через показ “прошлого” и его интерпретацию давать читателю понимание “иного”, “чужого”, научить критическому осмыслению собственного времени, которое так скоро тоже превратится в “прошлое”»².

Для поступательного развития методологии познания педагогического прошлого исключительно значима та обращенность микроистории к истории повседневности, на которую указывает О. Е. Кошелева: «Несмотря на ярко выраженный авторский почерк микроисторических книг и их тематическое разнообразие, они имеют легко узнаваемые общие черты: “плотно” описанная неординарная ситуация, в которой действуют реально существовавшие в истории персонажи. Обычно (но не всегда!) это простые, ничем не примечательные люди. В микроистории их часто именуют “актерами” (от англ. глагола *to act*), поскольку они интересны не просто реконструированной биографией, а тем, как они *действуют*, какие жизненные стратегии используют для собственного успеха или, что чаще, для выживания, характеризуя тем самым общество своего времени. “Простые люди” живут обыденной жизнью, в которую, однако, постоянно вторгается власть и указывает, что им следует делать и как думать. Не выступая против нее открыто, “маленький человек” ищет, как ему выгоднее поступать в диктуемых сильными мира сего обстоятельствах. Микроисторические исследования раскрывают повседневную сторону исполнения этих условий, со всеми трудностями, трагедиями, уловками и успехами “маленького человека” перед лицом бюрократической машины,

¹ Кошелева О. Е. «Микроистория»: несколько слов к читателю новой книжной серии // Казус. Индивидуальное и уникальное в истории. Антология. С. 9.

² Там же. С. 13.

поэтому такие исследования часто называют «историей снизу» (*history from the bottom*)). Задаваясь вопросом, зачем она нужна и кому интересна эта история обывателей, О. Е. Кошелева дает свой ответ на него: «Под пером микроисторика такие люди превращаются из пассивного объекта истории (какими всегда оставались “народные массы”) в ее субъекта, в “актеров”, оказывающих влияние на ход событий своими совершенно обыденными действиями и принимающими собственные решения по поводу властных директив, проявляя таким образом “своенравное упрямство” (*Eigensinn или Eigen-Sinn*) <...> Эта сторона микроистории, безусловно, значима, поскольку она демонстрирует *включенность* каждого обычного человека в то, что происходит вокруг него, и его конкретную ответственность, а это мало кем осознается»¹.

Поворот к проблемам повседневности на протяжении последних десятилетий характерен для многих наук. Обращая внимание на возрастание интереса со стороны представителей социально-гуманитарных дисциплин к тезису феноменологической философии, согласно которому «базовой реальностью является реальность повседневной жизни», А. С. Петухов и С. В. Пирогов, отмечают, что «интерес к повседневности возник и со стороны исторической науки». Они пишут, что «здесь была осознана необходимость преодоления крайностей в понимании общества и истории как, с одной стороны, некоторой безличной системы или стихийного процесса изменений и деятельности конкретных людей, индивидов с их обычными житейскими заботами и делами. Появился интерес к обычному, “маленькому” человеку, повседневная и, казалось, малозначительная деятельность которого и меняет общество, совершает историю». Прямое отношение к педагогике и ее истории имеет обозначенный А. С. Петуховым и С. В. Пироговым «вопрос: как человеческая субъективность превращается в объективную реальность и как эта объективная социальная реальность, т. е. общество, “уживается”, присутствует в индивиде, организует и направляет его поведение?». По их мнению, «ответ на него кроется в изучении процесса формирования и изменения жизненного мира, т. е. изучении процесса и механизмов повседневных действий людей». При этом «возникает вопрос: как новое “выплавляется” из старого; каковы механизмы появления новых действий, которые потом превратятся в новую систему?»² Это существенно важно и для понимания зарождения, генезиса, развития, трансформации педагогических процессов в истории человеческого общества, являющихся неотъемлемым атрибутом социального бытия как такового³.

¹ Кошелева О. Е. Указ. соч. С. 13–15.

² Петухов А. С., Пирогов С. В. Теория практик как методология изучения повседневности // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 41. С. 159–161.

³ См.: Астафьева Е. Н. Г. Б. Корнетов и А. В. Хуторской: две концепции происхождения педагогической деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 4. С. 25–32; Она же. Опыт обращения к первобытному образованию в формате разработки про-

В заявленном А. С. Петуховым и С. В. Пироговым контексте повседневной жизни для понимания и практических педагогических действий, и практического педагогического сознания важное значение приобретает следующее сформулированное ими положение: «Система действий формируется на протяжении длительного времени и отражает различные возможности и ограничения практической деятельности, которые имели место в длительной исторической перспективе. Нет однозначно заданной свободы, как нет и четко прописанной необходимости. Возможности и ограничения поведения и действий задаются особенностями той среды, которая формируется в процессе трудовой, семейной, экономической, политической и т. д. деятельности. Социальная необходимость – это необходимость поддержания каждодневного порядка». А. С. Петухов и С. В. Пирогов обращают внимание на то обстоятельство, что «сложившиеся условия существования становятся структурой, устойчивой системой практических действий, которая является базисом восприятия и оценки всего последующего опыта. “Нормальным” признается то, что соответствует определенному *habitus* – сложившейся практике поведения и образу жизни. И далее эта сложившаяся практика восприятия и оценивания реальности начинает диктовать правила восприятия и действия и даже направляет ход мыслей в “правильном” направлении»¹.

Следуя логике указанных выше авторов, можно утверждать, что рассмотрение в пространстве повседневности практик осуществления, восприятия и оценивания практической и ментальной педагогической деятельности будет способствовать выявлению ее стереотипов и традиций, их истоков и способов существования, а также осознанию роли и места этих стереотипов и традиций в существующих формах воспитания и обучения новых поколений.

Ранее в статье «Ранние формы педагогической деятельности»² я давал характеристику феномена повседневности. Опираясь на материалы, использованные в указанной статье, рассмотрим особенности этого феномена.

В «Новой философской энциклопедии» Н. Н. Козлова определяет повседневность как «целостный совокупный жизненный мир, предстающий в функционировании общества, как “естественное”, самоочевидное условие человеческой жизнедеятельности»³. Н. В. Вамбольт и М. П. Шубина пишут о повседневной жизни как о совокупности деятельности индивидуумов к их воспроизводству, которые, соответственно, создают возможность к общественному воспроизводству. Так как никакой одиночка и никакое общество не

блем активной педагогики // Там же. 2022. № 5. С. 31–38; *Она же*. Цивилизационный подход в отечественной истории и теории педагогики: 1990–2010-е годы // Там же. 2021. № 4. С. 21–33.

¹ Петухов А. С., Пирогов С. В. Указ. соч. С. 163–164.

² Корнетов Г. Б. Ранние формы педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 3 (19). С. 115–138.

³ Козлова Н. Н. Повседневность // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / науч.-ред. совет: В. С. Степин [и др.]. М.: Мысль, 2010. Т. 3. С. 254.

может жить без своей репродукции, то в каждом обществе существует повседневная жизнь. И отправной, и конечной точкой является деятельность каждого. В повседневности человек находит и формирует свою личность, в ней он развивает свои способности. Повседневность человека определяют три категории: созданные людьми предметы, обычаи и язык. Предметы (устройства или вещи) возглавляют материально-техническую деятельность. Они являются преимущественно результатами работы. Обычаи руководят человеческими отношениями. В языке же активизируются человеческие мысли. Граница между повседневностью и не-повседневностью размыта, и действия, которые можно относить к одной из двух областей, могут тесно соприкасаться друг с другом. И существенным, решающим признаком повседневной деятельности является повторение, которое создает фундамент всем человеческим мыслям и действиям. Значение повседневной жизни прежде всего в том, что она представляет собой предварительную школу для не-повседневности, так как здесь изучаются основные исполнительские навыки, которые люди могут совершенствовать вне повседневности, и извне способствовать тому, чтобы «серая», трудоемкая часть повседневности стала сносной, чтобы уменьшить хлопоты повседневности. Повседневность – это мир всех людей, в котором должны исследоваться не только материальная культура, питание, жильё, но и повседневное поведение, мышление и переживания¹.

В книге «Анализ повседневности» И. Т. Касавин и С. П. Щавелев различают онтологический и психолого-эпистемологический подходы к осмыслению повседневности. В логике онтологического (телесно-поведенческого, предметно-вещного, деятельностно-событийного) подхода педагогическая повседневность (повседневность образования) воспринимается как: 1) необходимость и неизбежность образования для каждого человека; 2) повторяемость (образовательных действий жизни отдельного человека и от поколения к поколению); 3) замкнутость типических пространств: а) размытость образования в потоке повседневной жизни, обретения определенными «фрагментами» этого потока выраженной педагогической направленности (которая, как правило, не является для них единственной) – ритуалы, обряды; б) концентрация потоков повседневной жизни вокруг образования, что отражается на статусе его участников (ученичество); в) образование как организация особого, вычлененного, определенного в пространстве-времени потока жизни, субъекты которого обретают особый статус (школа); 4) консервативность, устойчивость повседневных структур образования. В логике психолого-эпистемологического подхода повседневность образования воспринимается как: 1) обязательное, неизбежное, неминуемое для человека; 2) постоянное, вечное, правильное; 3) достижимое, предсказуемое; 4) узнаваемое и понят-

¹ *Вамбольт Н. В., Шубина М. П.* Повседневность в истории // Вестник Омского государственного педагогического университета. Вып. 2006. URL: https://semrez.ru/wp-content/uploads/2020/02/Vambolt-SHubina_Povsednevnost-v-istorii.pdf (дата обращения: 19.01.2023).

ное. Структуры образования институализируются, легитимируются и, воспроизводясь, становясь частью повседневности¹.

Подводя итог краткому рассмотрению вопросов исследования педагогического прошлого сквозь призму микроистории с учетом особенностей изучения повседневной педагогической реальности человеческого бытия, можно сделать вывод о том, что открывающиеся перспективы познания всемирного историко-педагогического процесса позволяют вывести решение проблемы его конкретизации на качественно новый уровень.

4

История педагогики является одновременно наукой и педагогической, познающей педагогическую реальность прошлого, и исторической, использующей методы реконструкции и конструирования прошедших педагогических событий и процессов. Обратимся к особенностям истории педагогики как науки исторической, во-первых, в контексте современных способов познания человеческой истории и, во-вторых, в контексте углубления понимания связи между знаниями о прошлой и о существующей сегодня педагогической реальности.

В книге «Что такое история?» Э. Г. Карр писал: «Мы можем рассматривать прошлое и приходить к своему пониманию его сути только через призму сегодняшнего дня. Историк принадлежит своему времени и привязан к нему условиями человеческого бытия». Он подчеркивал, что «в функцию историка не входит ни любовь к прошлому, ни освобождение себя от прошлого, ему надлежит освоить и понять прошлое как ключ к пониманию настоящего». Э. Г. Карр обращал внимание на то, что «подчеркивание роли историка в создании истории, доведенное до своего логического конца, склонно привести к отрицанию какой бы то ни было объективной истории вообще: история есть то, что создается историком». Отвечая на вопрос «Что такое история?», Э. Г. Карр писал, что «это постоянный процесс взаимодействия между историком и его фактами, нескончаемый диалог между настоящим и прошлым»². То есть, говоря словами Дж. Тоша, «историческая наука... не обладает иммунитетом от соображений практической полезности. <...> Историк не может полностью отстраниться от своего времени»³.

С середины XX столетия после Второй мировой войны по мере становления постиндустриального типа социальности, и особенно по мере генезиса информационного общества знаний, человечество проявляет постоянно возрастающий и все более напряженный интерес к своей истории, интерес, ко-

¹ Касавин И. Т., Щавелев С. П. Анализ повседневности. М.: Канон+, 2004. (Современная философия).

² Карр Э. Г. Что такое история? Рассуждения о теории истории и роли историка / пер. с англ. Б. Д. Джаламашовой. Алматы: Жеті Жарғы, 1997. С. 31, 33, 37.

³ Тош Дж. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка / пер. с англ. М. Л. Коробочкина. М.: Весь Мир, 2000. С. 31.

торый в начале третьего десятилетия XXI в. приобрел в некотором смысле гипертрофированную форму. В изданной в 2022 г. книге «Битва за историю: Как политика меняет историю» И. И. Куриллы убедительно обосновывает точку зрения, согласно которой «мы, безусловно, являемся свидетелями изменений отношения к истории»¹. Очевидно, что и в области педагогического знания зримо меняется отношение к истории педагогики, которая все более активно вовлекается в процесс решения актуальных для нашего времени проблем теории и практики образования. Е. Н. Астафьева выделяет следующие ведущие направления актуализации историко-педагогического знания: «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 педагогики; во-вторых, на прогностический (предсказательный) и эвристический потенциал истории педагогики; в-третьих, на необходимость ставить, осмысливать и решать актуальные проблемы теории и практики современного образования в самом широком историко-педагогическом контексте; в-четвертых, на пользу обращения к педагогическому наследию прошлого при разработке новых, инновационных по своей сути концепций, систем, практик воспитания и обучения новых поколений»². При этом важно помнить тезис Дж. Тоша о том, что «если общество ищет у историков ответов в виде точных прогнозов и четких обобщений, его ждет разочарование. Стремление к актуальности приведет к другому, не столь очевидному, но в конечном счете более ценному результату – более четкому осознанию возможностей, заложенных в сегодняшней ситуации»³.

Разъясняя современную ситуацию с историческим знанием, А. Зорин пишет: «Можно сказать, что чем больше мы удаляемся от прошлого, тем сильнее нуждаемся в нем». При этом он отмечает, что сегодня «мы повсеместно наблюдаем яростные битвы за прошлое – пересматриваются перечни великих дат национальной истории и пантеоны национальных героев, свергаются с пьедесталов памятники и воздвигаются новые, изобретаются мемориальные ритуалы, лавинообразно возрастает массовый интерес к книгам, фильмам и сериалам на исторические темы. Какие-то взгляды на события давних лет становятся официальными, другие, напротив, запрещаются или даже квалифицируются как преступные». А. Зорин обращает внимание на то, что «представления, согласно которым любой разговор о прошлом обусловлен нашими интересами в настоящем, существуют очень давно». Он подчеркивает, что, «обсуждая людей, события миновавших эпох, мы устанавливаем дискурсив-

¹ Курилла И. И. Битва за прошлое: Как политика меняет историю. М.: Альпина-Паблишер, 2022. С. 225.

² Астафьева Е. Н. Российские исследователи о познавательном потенциале историко-педагогического знания: второе десятилетие XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6. С. 37.

³ Тош Дж. Указ соч. С. 289.

ную власть над предками, беря у них своего рода реванш за то, что оказались вынуждены жить в мире, который они нам оставили». Указывая на нарастающую потребность «связать историю, которую мы изучаем, с историей, в которой мы живем», А. Зорин пишет: «В пору пандемического распространения мобилизационной исторической мифологии история, как мало какая другая сфера знания, нуждается в дезинфекции, в превращении из поля боя в пространство для диалога»¹.

По мнению А. Завадского и В. Дубиной, «наши взаимоотношения с историей в XXI веке изменились. Прошлое и настоящее, прежде разделенные границей, воссоединились». Они пишут, что «прошлое становится все более одомашненным, все сильнее похожем на настоящее. События второй половины XX века – разочарование в установках модерна, развитие мемориальной культуры, усилия по диверсификации нарративов и привлечению внимания к прежним маргинализированным социальным группам – способствовали росту интереса к прошлому и расширению его присутствия в настоящем. Цифровая революция последних десятилетий также сыграла в этом процессе важную роль, сделав прошлое гораздо более доступным». Говоря о том, что «прошлое играет все более решающую роль в нашем понимании себя», что «объяснения настоящего и образы будущего все чаще ищутся сегодня именно в прошлом», А. Завадский и В. Дубина подчеркивают актуальность задачи «сделать прошлое ближе и понятнее современному человеку, не лишая это прошлое сложности и не отказывая ему в инаковости»².

Новейшая тенденция актуализации обращения к прошлому, о которой пишут В. Дубина, А. Завадский и А. Зорин, проявляется сегодня и при изучении истории человечества вообще и при обращении к педагогической истории в частности. Об этом, например, свидетельствуют многочисленные научные исследования, в которых историко-педагогическое знание предстает эффективным инструментом постижения и осмысления различных актуальных проблем развития теории и практики современного образования, в том числе новейших инновационных процессов в обучении и воспитании подрастающих поколений. По существу, история педагогики дает людям образование, которое способствует тому, что они получают возможность лучше понимать как самые разные педагогические феномены, так и самих себя в пространстве этих феноменов.

Однако важно помнить, что не только прошлое находится под властью настоящего, но и настоящее неизбежно всегда и везде находится под властью прошлого. К. Маркс об этом писал следующее: «Люди сами делают свою историю, но они ее делают не так, как им вздумается, при обстоятельствах, которые они выбрали, а которые непосредственно имеются налицо, даны им

¹ Зорин А. Послесловие: Средство для дезинфекции // Все в прошлом: Теория и практика публичной истории / под ред. А. Завадского, В. Дубиной. М.: Новое издательство, 2021. С. 429–430.

² Завадский А., Дубина В. Введение // Там же. С. 9–10.

и перешли от прошлого. Традиции всех мертвых поколений тяготеют, как кошмар, над умами живых. И как раз тогда, когда люди как будто только этим и заняты, что переделывают себя и окружающее и создают нечто еще небывалое, как раз в такие эпохи революционных кризисов они боязливо прибегают к заклинаниям, вызвав к себе на помощь духов прошлого»¹.

Для того чтобы действительно продуктивно опираться на педагогическое прошлое при самоидентификации себя в пространстве педагогической культуры, при рассмотрении современной ситуации в теории и практике образования как результата предшествующей эволюции историко-педагогического процесса со всеми вытекающими из этого обстоятельства последствиями, безусловно, следует постоянно уточнять природу истории как таковой, особенности способов познания педагогического прошлого, которое не может быть воспринято нами непосредственно, а дано нам только и исключительно в зеркале историко-педагогических источников. «История *требует своего объекта*, – пишет А. Мегилл. – Все истории суть истории о *чем-то*. <...> Исторический объект не находится *здесь*, перед нами, готовый для исследования. Объект истории воображаем»². Историк педагогики неизбежно сталкивается с проблемой воссоздания педагогического прошлого, что предполагает решение задачи реконструкции конкретного, привязанного к месту и времени исторического момента во всей возможной его полноте, конкретности и сложности прошедшего педагогического бытия.

При обращении к педагогическому прошлому исследователю, взявшему на себя роль историка, важно учитывать получившую сегодня в науке распространение точку зрения, согласно которой, как пишет И. С. Менщиков, «особенность исторического познания (наряду с его ретроспективностью) состоит в том, что оно носит реконструктивный характер. В истории отсутствует возможность непосредственного чувственного восприятия прошлого. Отсюда возникает необходимость его реконструкции, восстановления в сознании историка по данным исторических источников. Всякая историческая реконструкция, т. е. попытка восстановления прошлого, есть по своей природе, несомненно, историческая конструкция. Мы строим новую картину, которая в конечном итоге соответствует каким-то ожиданиям, общим умонастроениям, коренным мыслительным установкам нашей эпохи. Но мы строим этот мир прошлого, исходя из тех посланий и указаний, которые мы черпаем в источниках; и чем более внимательно мы в них вслушиваемся, всматриваемся, тем скорее мы можем заполнить конкретным содержанием эти общие модели, проецируемые нами на прошлое. Здесь “идеальный тип” непрерывно проверяется историческим материалом, модифицируется в одних случаях и отвергается и заменяется новыми исследовательскими моделями в других.

¹ Маркс К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта: [пер. с нем.] М.: АСТ, 2021. (Эксклюзивная классика). С. 12–13.

² Мегилл А. Некоторые соображения о проблеме истинности оценки репрезентации прошлого // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. 15, № 1. С. 59.

Этот тип является совершенно необходимым инструментом познания для всякого мыслящего и ответственно работающего историка»¹.

Таким образом, историк педагогики, исследуя педагогическое прошлое, воссоздает, реконструирует его, создает определенную мысленную конструкцию, базируясь на доступных ему источниках, осмысливая и интерпретируя их определенным образом. В силу того что историки педагогики обращаются к различным источникам, по-разному осмысливают и интерпретируют одни и те же источники, используют различные методологии и методы познания, у них часто возникают более и менее не совпадающие друг с другом идеальные конструкции одних и тех же событий и процессов педагогического прошлого.

Здесь, по существу, речь идет о заметно усилившемся за последние три четверти века конструктивистском подходе к пониманию процесса познания прошлого вообще и педагогического прошлого в частности. Конструктивистскому подходу традиционно противостоит так называемый реалистический подход, свойственный классической науке. Характеризуя эти подходы, О. В. Боровкова пишет, что «представления сторонников реалистического подхода заключаются в том, что историческое прошлое является реальностью, которая существует сама по себе. В этом случае предполагается “достижимость” объекта исследования, то есть прошлого, его независимость от познавательной активности субъекта, возможность “повторяемости” опыта, то есть неоднократного “воспроизведения” действительности». По ее мнению, «сторонники конструктивистского подхода отвергают идею возможности для субъекта исторического познания войти в прямое соприкосновение с реальным прошлым. Историческое прошлое в этом случае теряет свое определяющее значение, подчиняется настоящему, становясь лишь прошлым настоящего. На первый план выходит историк, который своей деятельностью конструирует прошлое в текстах, создавая “эффект реальности”». При этом, отмечает она, «исторический источник уже не считается незыблемым основанием»².

В. М. Розин, опираясь на традицию немецкой классической философии, дает следующую интерпретацию конструктивистского подхода в познании прошлого: «История как она существует на самом деле, это вещь в себе, каким образом она устроена, мы сказать не можем, но можем, как говорил Кант, ее помыслить; история как явление, данное нам в знаниях, – это интерпретации (реконструкции) истории, их может быть много, и мы знаем, как каждая такая история устроена»³. В свою очередь, И. Т. Касавин, отмечая, что «в философском отношении конструктивизм выступает как вариант уни-

¹ Менциков И. С. Введение в методологию истории: учеб. пособие. Курган: Изд-во Курган. ун-та, 2015. С. 37.

² Боровкова О. В. Проблема опыта в исторической науке // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2 (62), т. 4. С. 190, 191, 189.

³ Розин В. М. История как знание о прошлом и как исторический способ жизни современного человека и культуры // Культура и искусство. 2017. № 2. С. 26.

версалистского подхода к миру, человеку и познанию», что «представление о конструктивном характере познания образует неотъемлемый элемент неклассической эпистемологии», пишет: «Конструктивизм или конструкционизм – направление в эпистемологии и философии науки, в основе которого лежит представление об активности познающего субъекта, который использует специальные рефлексивные процедуры при построении (конструировании) образов, понятий и рассуждений. <...> Конструктивизм – общее обозначение направлений и подходов в науке, искусстве и философии, в которых понятие конструкции играет главную роль в изображении процессов порождения предметов»¹.

Историкам педагогики присущ не только интерес к событиям педагогического прошлого, но и к тому, говоря словами Дж. Тоша, «как мы попали из “тогда” в “теперь”»², т. е. почему та педагогическая реальность, в которой мы живем сегодня, именно такая, как она есть здесь и сейчас. Ведь очевидно, что современная нам педагогическая реальность есть продукт истории, продукт многотысячелетнего развития образовательных практик, знаний и представлений о них, идей о воспитании и обучении новых поколений и опыта их реализации. Ставя вопрос об историко-педагогической истине, следует помнить замечание А. Мегилла о том, что «мы должны быть очень осторожны, рассуждая об “исторической истине”». Говоря о том, что, «в отличие от естественных дисциплин, заявления об истине в исторической дисциплине не поддаются проверке и, как результат, содержат в себе спекулятивные утверждения», А. Мегилл высказывал убеждение, что «лучше всего говорить об исторической истине как о том, что *не противоречит свидетельству*. Утверждения историка должны быть в некоторой степени интерсубъективными, он должен предлагать *историографическую истину*, которая может или не может корреспондировать с идеальной исторической истиной»³. Указывая на имеющую место «тенденцию к недооценке различий между прошлым и настоящим – распространению современного образа мышления на прошлое и отрицанию тех аспектов исторического опыта, которые не стыкуются с современными идеями», Дж. Тош отмечает, что «она ограничивает общественную ценность исторической науки, которая связана прежде всего с ее ролью как хранилища опыта прошлого, отличного от нашего собственного опыта»⁴.

Несомненно, что, обращаясь к событиям и процессам, персонажам и институтам педагогического прошлого, мы стремимся, во-первых, узнать, какими они были на самом деле, во-вторых, объяснить это прошлое, выявить его причины, следствия и закономерности, понять, почему оно было именно

¹ Касавин И. Т. Конструктивизм: заявленные программы и нерешенные проблемы // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. 15, № 1. С. 5–6.

² Тош Д. Указ. соч. С. 20.

³ Мегилл А. Некоторые соображения о проблеме истинности оценки репрезентации прошлого // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. 15, № 1. С. 54. Примечание 2.

⁴ Тош Д. Указ. соч. С. 166.

таким, раскрыть его место и роль в историко-педагогическом процессе, в-третьих, осмыслить его значение для постановки и решения проблем теории и практики современного образования, для постижения перспектив его развития в будущем, в-четвертых, понять, как обращение к педагогическому прошлому, к тому, что произошло десятилетия, века и тысячелетия тому назад, помогает нам лучше понять педагогическую реальность XXI века, самих себя в этой реальности, самоопределиваться в пространстве педагогической культуры. М. Фуко, задаваясь вопросом, пишется ли история «из одного лишь интереса к прошлому», отвечал на него так: «Нет, если иметь в виду историю прошлого с точки зрения настоящего. Да, если понимать эту историю как историю настоящего»¹. Причем сам М. Фуко в своих работах, как отмечает А. Мегилл, «подчеркнул необходимость писать историю как “историю настоящего”»².

Историку педагогики, стремящемуся писать «историю настоящего», важно постоянно иметь в виду, то, что Дж. Тош называет «различие между прошлым и настоящим». В этой связи он пишет: «Принцип различия между прошлым и настоящим занимает центральное место в утверждениях о социальном значении исторической науки. В качестве банка памяти о вещах незнакомых или чуждых история – это наш самый важный культурный ресурс. Она является способом несовершенным, но незаменяемым, позволяющим воспользоваться опытом, который мы просто не можем почерпнуть из нашей собственной жизни. Наши представления о том, каких высот может достигнуть человек, как низко пасть, каким находчивым стать в кризисной ситуации и какую отзывчивость способен проявить, помогая другим, – все они подпитываются знанием о действиях и мыслях людей прошлого в самых различных контекстах. <...> История напоминает нам, что существует не один, а много способов выхода из трудного положения, что поведение меняется в зависимости от ситуации и что предоставленные нам возможности выбора зачастую куда шире, чем мы можем предположить. <...> Задача состоит не в поиске прецедентов, но в учете разных возможностей. История – это перечень альтернатив, и он становится только богаче, если исследователь не оглядывается постоянно на текущие события. <...> Исторические различия дают нам уникальную возможность увидеть настоящее в перспективе, будь то в качестве хранилища опыта, или свидетельства преходящей сущности нашего времени, или напоминания о глубоко чуждых нам элементах недавнего прошлого»³.

Историк педагогики, обращаясь к педагогическому прошлому, неизбежно сталкивается со следующими вопросами: из каких источников люди, осуществлявшие педагогическую деятельность, черпали свои педагогические идеа-

¹ Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова. М.: Ад Маргинем Пресс, 2015. С. 41.

² Мегилл А. Указ. соч. С. 55.

³ Тош Дж. Указ. соч. С. 36–38, 40.

лы, ставили цели обучения и воспитания своих питомцев? Каким образом члены данного педагогического сообщества воспринимали свой собственный педагогический опыт? Каковы были их представления о внутреннем мире своих воспитанников, о том, что с этим миром происходило в процессе их преднамеренного образования? Какие надежды и тревоги субъекты педагогической деятельности испытывали в рамках педагогического процесса? Какие педагогические ценности их объединяли и разъединяли? То есть перед историками педагогики встают проблемы изучения истории педагогического менталитета.

Говоря о том, что «любая картина будет неполной без воссоздания ее ментального ландшафта», Дж. Тош пишет, что «история ментальностей исследует не формально артикулированные принципы и идеологии, а эмоциональное, инстинктивное и невысказанное восприятие – области мышления, зачастую вообще не находившие прямого выражения»¹. Один вопрос – что происходило в образовании, воспитании, обучении, другой вопрос – что считалось происходящим в образовании, воспитании, обучении. Необходимо разводить реальное положение людей и их представления об этом положении, существующие поведенческие модели. В логике истории ментальностей картина педагогического прошлого в его конкретных временно-пространственных проявлениях требует воссоздания присущего данному моменту, индивиду (индивидам), сообществу, группе, обществу, эпохе, культуре и т. п. ментального ландшафта. А это, как пишет Дж. Тош, предполагает «исследование репрезентаций – не того, что делали люди прошлого, а того, как создается смысл», а обращение к историческим источникам предстает «как средство возвращения конкретному человеческому опыту его центральной роли в историческом дискурсе»².

Историку педагогики, стремящемуся осмыслить конкретные события разворачивающегося во времени и пространстве историко-педагогического процесса, следует учитывать точку зрения А. Данто, согласно которой «спрашивать о значении некоего события в историческом смысле этого термина – значит ставить вопрос, на который можно ответить только в контексте завершенного *рассказа* [story]». По его мнению, «одно и то же событие будет приобретать различные значения в соответствии с тем рассказом, в который оно включается, или, иными словами, в соответствии с разными множествами более поздних событий, с которыми его можно связать. Рассказ образует тот естественный контекст, в котором события приобретают историческое значение». А. Данто высказывал убеждение в бессмысленности попыток «открыть значение событий еще до того, как произошли более поздние события, которые только и *придают* значение первым». Говоря о том, что «рассказ... есть, без сомнения, вся история, рассказ об истории в целом», он писал: «Ко-

¹ Тош Дж. Указ. соч. С. 259, 245.

² Там же. С. 259, 283.

нечно, отсюда не следует, что каждое событие должно найти себе место в этом рассказе (рассказ, чтобы быть рассказом, должен опускать некоторые вещи)»¹.

Эвристический смысл изложенной выше позиции А. Данто ясно прослеживается на примере анализа учебников и учебных пособий по истории педагогики. Содержащийся в каждом из них более или менее развернутый логически выстроенный рассказ о развитии образовательных институтов и систем, практик и технологий, а также педагогических идей и учений, концепций и теорий у разных народов в разные исторические эпохи несет в себе рамку для отбора, изложения, объяснения, трактовки того или иного педагогического события, для определения значения и смысла этого события. Например, учебник, рассказывающий о событиях педагогического прошлого в логике формационного подхода, с акцентом на его классово-партийную составляющую², и учебное пособие, излагающее материал в логике цивилизационного подхода, с акцентом на его культурно-антропологическую составляющую³, в своем содержании будут совпадать не всегда и в отборе событий (процессов, персоналий) педагогического прошлого, и в интерпретации одних и тех же событий, и в их оценке.

Для истории педагогики весьма значимой оказывается развиваемая П. Веном идея *аксиологической истории*. П. Вен, опираясь на работы М. Вебера, пишет, что «аксиологическая история есть история произведений, которые не исчезли благодаря своим достоинствам и воспринимаются как живые, вечные, имеющие отношение не только к их времени: однако описание их истории всегда касается определенного времени. Они рассматриваются в их неповторимости, поскольку им придана ценность, и не они служат для описания истории эпохи, а эпоха привязывается к ним». Он подчеркивает, что «аксиологическая история основывается на оценках, настоящих ценностных суждениях»⁴. Согласно П. Вену, факт, являющийся предметом аксиологической истории, прежде всего значим и важен сам по себе, а не в ряду других фактов, не как событие исторического процесса. И ее задачей является первоочередное постижение самого этого факта (предмета), как бы определяющего исторический контекст собственного существования. В этом смысле аксиологическая история педагогики как история педагогических практик и институтов, как история педагогической мысли и педагогической науки, как история педагогических учений и систем есть история открытий, прозрений, достижений есть история постижения истин, их расширения и углубле-

¹ Данто А. Аналитическая философия истории / пер. с англ. А. Л. Никифорова, О. В. Гавришиной; под ред. Л. Б. Макеевой. М.: Идея-Пресс, 2002. (Исследования по аналитической философии). С. 20.

² Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаетова М. Ф. История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов. 5-е изд., доп., перераб. М.: Просвещение, 1982.

³ Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики: учеб. пособие. М.: РОУ, 1994.

⁴ Вен П. Как пишут историю. Опыт эпистемологии / пер. с фр. Л. А. Торчинского. М.: Научный мир, 2003. С. 85.

ния, есть история преодоления заблуждений и ошибок, есть история успешной образовательной (воспитывающей и обучающей) деятельности. Такая аксиологическая история педагогики прежде всего «концентрируется», например, вокруг выдающихся педагогических текстов, таких как «Государство» Платона и «Великая дидактика» Я. А. Коменского, «Эмиль» Ж.-Ж. Руссо и «Лебединая песня» И. Г. Песталоцци, «Человек как предмет воспитания» К. Д. Ушинского и «О народном образовании» Л. Н. Толстого, «Демократия и образование» Дж. Дьюи, «Как любить ребенка» Я. Корчака, «Школа должна учить мыслить» Э. В. Ильенкова и т. п.

При исследовании особенностей трансформации в историко-педагогическом процессе образовательных институций¹ и связанных с ними практик педагогическое прошлое может быть реконструировано для современности с точки зрения открытия в уже известных образовательных феноменах прошедших эпох новых граней и аспектов (смысл которых в силу различных причин не был до конца выявлен и осмыслен современниками) с целью получения нового, эвристического по своей сути образа историко-педагогических событий, ранее уже много раз излучавшихся исследователями. Таким образом, в историко-педагогических исследованиях ставятся и решаются проблемы не только постижения феноменов педагогического прошлого как таковых (их реконструкция, описание, объяснение), но и создания условий для воплощения в рациональной образовательной практике (и ее теории) результатов репрезентации умопостигаемых образов прошлого, преломленных сознанием индивидов. Значимость этих образцов неразрывно связана с наличием той или иной конкретной педагогической традиции, неизбежно конденсирующей в себе опыт прошлого, который в снятом и адаптированном виде существует в дне сегодняшнем.

¹ Клочков В. В. Эпистемологические проблемы гуманитарного знания: концепция междисциплинарных исследований А. Дж. Б. Марвина и поиск «методологического консенсуса» в истории // Философия права. 2018. № 2 (85). С. 11.

**КАК ВОСПИТАТЬ «НОВОГО ЧЕЛОВЕКА»
ДЛЯ «НОВОГО ОБЩЕСТВА»:
БОЛЬШЕВИСТСКИЙ ОПЫТ
ДВУХ ПЕРВЫХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ**

2022 г. в журнале «Новое литературное обозрение» (№ 4) была опубликована статья доктора филологических наук, доцента кафедры истории русской литературы филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета Л. Д. Бугаевой «Наука воспитания “нового советского человека”: коммуна в жизни и на экране». В этой статье автор привлекает внимание читателей к тому факту, что «1920-е годы в Советской России были временем смелых педагогических экспериментов, ставивших целью воспитание “новых советских людей” из бывших малолетних преступников и беспризорников». По мнению Л. Д. Бугаевой, «площадкой для реализации этих экспериментов стали трудовые школы-коммуны, создание которых инициировало Объединенное государственное политическое управление (ОГПУ), главная политическая спецслужба молодой Советской республики, которая и возглавила эти эксперименты». Утверждая, что «детская трудовая школа-коммуна ОГПУ» – это «фабрика людей», Л. Д. Бугаева констатирует: «Разумеется, трудовые коммуны ОГПУ не создали “нового человека”, тем не менее они попытались это сделать»¹.

То, что трудовым школам-коммунам молодое Советское государство в первые полтора десятка лет своей истории отводило важную роль воспитанию «нового человека», сомнения не вызывает. Но существо дела заключается в том, что в качестве инструментов решения этой задачи власть Страны Советов стремилась использовать и обычные школы (а точнее, все существовавшие в ту эпоху воспитательные и образовательные учреждения); и исправительно-трудовые лагеря (пространство ГУЛАГа); и массу самых различных культурных и просветительских мероприятий, практику наглядной агитации и пропаганды (например, утвержденный В. И. Лениным план монументальной пропаганды); и самые разнообразные общественные организации (пионерию, комсомол, ОСОАВИАХИМ, профсоюзы и многие другие); и множество политических структур и акций, да, пожалуй, и весь уклад жизни советского общества, целенаправленно формируемый как «пространство жизни советского человека» под руководством правящей партии большевиков.

Отмечая, что «идеал “нового человека” неизменно “актуализировался во все критические времена”», историки педагогики О. С. Забелинская и С. Г. Новиков обращают внимание на то, что «большевистская попытка

¹ Бугаева Л. Д. Наука воспитания «нового советского человека»: коммуна в жизни и на экране // Новое литературное обозрение. 2022. № 4. С. 80–81.

1920–1930-х годов отличается от многих иных практик именно своей *системностью*, тем, что социально–педагогическая проектная деятельность оказалась подсистемой более широкого социального проекта. Как раз благодаря этой своей особенности большевистский воспитательный эксперимент интересен современным ученым и общественным деятелям»¹. То есть советский эксперимент воспитания нового человека (эксперимент педагогический, точнее, социально-педагогический)² являлся неотъемлемой составной частью эксперимента по созданию нового общественного строя – коммунистической утопии³.

Л. Д. Бугаева в указанной выше статье, написанной сегодня, на исходе первой четверти XXI в., обращаясь к истории трудовых школ-коммун в Стране Советов 1920–1930-х гг., по сути, привлекает внимание к необходимости исследовать отечественную традицию поиска путей и способов воспитания «нового человека», наиболее соответствующих решению тех задач, которые ставит перед обществом государственная власть, исходя из того, как она понимает перспективы развития страны. Следует подчеркнуть, что, выходя далеко за рамки заявленного ею замысла, Л. Д. Бугаева актуализирует идею, согласно которой углубленному пониманию этой традиции способствует осмысление опыта ее теоретической концептуализации и практической реализации в тот период отечественной истории, когда задачу воспитания «нового человека» не только провозглашали, но и пытались решать на практике, причем эта практика оказывалась достаточно широкой и настойчиво воплощалась в различных формах деятельности, имеющей более и менее явную воспитательную направленность и присущую не только собственно образовательным, педагогическим учреждениям общества, но и самым различными социальным институтам того времени⁴.

Исторический подход к проблеме воспитания «нового человека» в нашей стране, к связанной с опытом постановки и решения этой проблемы педагогической традиции, взятой в самом широком социально-экономическом, политическом и культурном контексте общественного бытия, является важным фактором, которой способствует пониманию многих особенностей непрерывных процессов модернизации и реформирования образования в Новой России, которые были начаты на рубеже 1980–1990-х гг. и продолжают сегодня.

¹ [Забелинская О. С., Новиков С. Г.] Разработка А. В. Луначарским идеала «Нового человека»: ретроспективный взгляд. URL: <http://lunacharsky.newgod.su/issledovaniya/tazrabotka-a-v-lunacharskim-ideala-novogo-cheloveka/> (дата обращения: 11.12.2022).

² См.: Корнетов Г. Б. Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 1917 года: монография. М.: АСОУ, 2019. (Историко-педагогическое знание; вып. 122).

³ См.: Геллер М., Некрич А. Утопия у власти. М.: МИК, 2000.

⁴ См.: Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Педагогические институции в истории человеческого общества: материалы Тринадцатой международной научной конференции, Москва, 16 ноября 2017 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2017. (Историко-педагогическое знание; вып. 111).

На теоретическом уровне исторический подход успешно разрабатывается и реализуется отечественными исследователями прошлой и современной педагогической реальности. Он позволяет реконструировать педагогическое прошлое, придавая ему статус историко-педагогического контекста теории и практики образования постиндустриального информационного общества знаний.

Проекты воспитания «нового человека» имеют в своей основе представление о формируемости, воспитуемости человека, о его податливости внешним, в том числе и собственно педагогическим (преднамеренным, целенаправленным) воздействиям, которые изменяют его. Идея о том, что человек есть продукт обстоятельств и воспитания, восходящая к Аристотелю (384–322 гг. до н. э.), обоснованная «отцом европейского либерализма», английским философом и педагогом Джоном Локком (1632–1704), последовательно реализованная французскими просветителями Клодом Адрианом Гельвецием (1715–1771) и Полем-Анри Гольбахом (1723–1789), в XX в. подхваченная прогрессивизмом, культурно-исторической теорией развития психики человека, и особенно бихевиоризмом, оказала огромное влияние на развитие не только различных направлений и течений в теории и практике образования, но и на развитие человеческой цивилизации в целом. И хотя сегодня степень воздействия этой идеи на умы людей несколько уменьшилась, она продолжает играть достаточно значимую роль в педагогических проектах и программах начала III тыс. При этом следует признать правоту современного канадско-американского психолингвиста и когнитивиста Стивена Пинкера, вполне обоснованно доказывающего: «Убеждение, что человечество можно изменить, воплощая в жизнь крупные социальные проекты, привело к величайшим злодеяниям в истории»¹.

Мне уже приходилось писать о том, что, быть может, одними из центральных и самых дискуссионных вопросов, с которым постоянно сталкивалась ранее и продолжает сталкиваться сегодня педагогическая мысль, является, с одной стороны, проблема степени влияния обстоятельств и воспитания на растущего и развивающегося человека, а с другой – проблема степени зависимости того, каким становится человек, от его врожденных особенностей и характеристик². По существу, это две стороны одной проблемы, решение которой является базовым для любого подхода к образованию человека, для любой педагогической теории, для любой системы воспитания и обучения новых поколений на протяжении всей истории общества.

Подкрепленная определенными теоретическими выкладками убежденность, что педагогические усилия охватывают широкий социально-полити-

¹ Пинкер С. Чистый лист: Природа человека. Кто и почему отказывается принимать ее сегодня / пер. с англ. Г. Бородиной. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. (Библиотека «Династия»). С. 12.

² См.: Корнетов Г. Б. Представления о человеке как о предмете образования: историко-педагогический контекст // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 1. С. 39.

ческий контекст бытия человека в обществе, на протяжении столетий порождала стремление обосновать идеал формирования «нового человека» как вполне достижимую цель образования и обеспечить ее практическую реализацию посредством соответствующего воспитания и обучения, а также организации пространства жизни человека¹.

Следует отметить, что обращение к идее воспитания «нового человека» в нашей стране имеет очень давнюю историю. Анализируя «многократные попытки формирования “нового” человека, которые предпринимались в различные периоды существования нашего государства, начиная с древних времен», доктор философских наук В. И. Полищук подчеркивает, что «основным мотивом правителей было стремление видеть своих подданных “преображенными”, не обремененными пережитками “неправильного” прошлого». Он приходит к выводу, согласно которому «все неудачи попыток воспитать людей “нового” типа, всегда были связаны с несовпадением официально провозглашавшихся и подразумевавшихся целей. Под формулой “новый” человек имелся в виду “нужный” – т. е. благонадежный, заслуживающий доверия правящей власти и соответствующий ее представлениям о нормах поведения и образе жизни». По мнению В. И. Полищука, «очевидно, что на протяжении отечественной истории высокопоставленные радетели идеи людей “новой породы” уделяли несравнимо меньше внимания внутреннему миру воспитуемых, чем их внешним деяниям: речам, поступкам, поведению. Однако только отказ от нелепого заблуждения о несущественности внутреннего, субъективного в человеке и обращение педагогов и российских политиков в области воспитания и образования к духовному, внутреннему потенциалу, сущностным началам личности станут отправной точкой на пути к действительному обновлению мировоззрения человека»².

Сформулированные В. И. Полищуком особенности официального отечественного понимания «нового человека» как человека полезного и благонадежного способствуют выработке адекватного взгляда на то, как в нашей стране планировалось и осуществлялось воспитание такого человека, как он «выращивался».

Идеология воспитания «нового человека» оформилась и обрела материальную силу в нашей стране в XVIII в. Созданные при Петре I (1682–1725) образовательные учреждения разных уровней и типов были в конечном счете направлены на решение главной педагогической задачи – подготовки кадров для удовлетворения потребностей государства в грамотных людях, в чиновниках и военных, в моряках и инженерах, в оружейного дела мастерах и горных специалистах, строителях и т. п. В этот период российской истории был

¹ См.: Педагогический идеал «нового человека» в истории образования (социально-политический контекст) / под ред. Г. Б. Корнетова, О. Е. Кошелевой. М.: ИТИП РАО, 2008.

² Полищук В. И. Традиция воспитания «нового человека» в истории российского образования // Образование и наука. 2013. № 6 (105). С. 106–107.

выдвинут и официально закреплён идеал «человека государственного, слуги царю и Отечеству», который старались сделать идеологическим ориентиром деятельности образовательных учреждений¹. Лишь спустя четыре десятилетия оформилась и официально утвердилась идея воспитания (выращивания) *новой породы людей*. А. М. Яринская отмечает, что «выражение “новая порода людей” впервые встречается в “Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества”, изданном в качестве официального доклада в 1764 г. Доклад был написан от имени главного советника Екатерины II по вопросам образования И. И. Бецкого, где, по его словам, он “тщательно старался изобразить точно слово от слова все данные ему изустно повеления и высокия мысли Августейшей его Монархини». А. М. Яринская обращает внимание на то, что «при Екатерине II главным и необходимым условием концепции homo novus становится правильно организованное воспитание, которое теперь расценивается как средство совершенствования человеческой природы и смягчения нравов общества: “...самое надежное, но и самое труднейшее средство сделать людей лучшими, есть приведение в совершенство воспитания»”, – пишет в своем Наказе императрица. <...> На подходе Екатерины II к воспитанию более всего сказались влияние просветителей, пример страстного увлечения идеями которых подавала она сама. Ей принадлежит попытка сделать идеи Просвещения частью русской национальной истории и культуры, превратить в официальную идеологию своего правления – идеологию просвещенного абсолютизма». Раскрывая суть замысла императрицы и путь его реализации, А. М. Яринская пишет: «Для Екатерины II быть человеком и гражданином означало одно и то же и соответствовало тому, что она и И. И. Бецкой называли “новой породой людей”. Главным условием создания “новой породы” являлась изоляция детей от грубой семейной и общественной среды. Для этого учреждалась сеть закрытых учебных заведений, куда планировалось принимать детей в возрасте пяти-шести лет. Отсюда, по достижении воспитанниками восемнадцати или двадцати лет, должны были выходить “прямые граждане, полезные общества члены, служащие оному украшением”. <...> Конечной целью воспитательного плана Екатерины II (1762–1796) и И. И. Бецкого (1704–1795) объявлялось формирование людей нового поколения, – будущих отцов и матерей; “и так следуя из родов в роды, в будущие веки”. Таким образом, данный проект был рассчитан на длительные сроки и предполагал введение в российском обществе качественно новой системы воспитания и обучения»².

Важно то, что в основе педагогического проекта, созданного И. И. Бецким по указанию и под руководством Екатерины II, лежала идеология западноевропейского просвещения, которое видело в правильно организованном форми-

¹ См.: Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тихов В. А. Духовно-нравственное воспитание российских школьников // Педагогика. 2009. № 4. С. 57.

² Яринская А. М. К вопросу о планах создания «новой породы людей» в России в правление Екатерины II // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 1. С. 26, 28, 31, 32.

ровании того типа совершенного человека, который был способен обеспечить поступательное прогрессивное преобразование общества¹. По словам В. А. Петригиной, «положение о воспитании “новой породы людей” соответствовало духу просвещенного абсолютизма, в котором многие представители западноевропейской мысли видели условие успешности всех других реформ»². Причем акцент делался именно на *воспитании*. И. И. Бецкой в утвержденном «матушкой-императрицей» в марте 1764 г. «Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества» писал: «Один только украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина. Но во многих случаях паче во вред бывает, если кто от самой нежной юности своей лет воспитания не в добродетелях и твердо оные в сердце его не вкорены. <...> Корень всему злу и добру – воспитание»³.

Стержнем педагогической деятельности по «выращиванию новой породы людей» правительство считало не просто нравственное воспитание, а воспитание *верноподданного слуги существующего государственного порядка*, что делало нравственное воспитание предельно политизированным и идеологизированным⁴. Об этом наглядно свидетельствует содержание изданного в 1783 г. по прямому указанию Екатерины II официального пособия для всех народных училищ. Эта книга называлась «О должности человека и гражданина»; она в обязательном порядке использовалась в училищах вплоть до 1819 г., являясь ориентиром для воспитания подрастающих поколений и инструментом формирования общественного сознания в соответствии с идеалом верноподданного. Провозглашая, что «любовь к отечеству в том состоит, чтобы мы государю, начальству и законам общества, в коем мы живем, усердно покорялись», пособие указывало на четыре главные «должности» верноподданного сына отечества, признаваемые безусловно необходимыми: «*Первая должность сына отечества есть не говорить, ни делать что-либо предосудительное в рассуждении правительства*, и по тому всякие возмутительные поступки, как-то: роптание, худые рассуждения, поносительные и дерзкие слова против государственного учреждения и правления, суть преступления против отечества и строго наказания достойны. <...> *Повиновение*

¹ См.: Корнетов Г. Б. Образование человека в контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса: монография. М.: АСОУ, 2020. (Историко-педагогическое знание; вып. 131). С. 68–84.

² Петригина В. А. Воспитание «новой породы людей» в просветительской политике Екатерины II // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 4. С. 263.

³ Бецкой И. И. Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества (отрывки) // Антология педагогической мысли России XVIII в. / АПН СССР; [Вступ. ст., биограф. очерки, сост. и примеч. И. А. Соловкова]; М.: Педагогика, 1985. (Антология педагогической мысли народов СССР). С. 150.

⁴ См.: Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века: в 2 т. Т. 1. Политическая история российского образования. М.: Мариос, 2011. С. 88; Корнетов Г. Б. Идеал образования верноподданного в истории отечественной школы // Школьные технологии. 2022. № 1. С. 8–16; Он же. «Истинный сын отечества должен привязан быть к государству, образу правления и законам...» // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6. С. 6–13.

есть *вторая должность* сына отечества. <...> *Упование на прозорливость и правдодушие правителей*, есть третья должность сына отечества. Повиновение сынов отечества должно быть действующее, то есть каждый сын отечества долженствует ко благу государства действительно употреблять все свои способности и свое имение, а особливо, когда требовать того будет начальство. *Исполнение того есть четвертая должность* сына отечества». И далее следовал вывод: «Долженствует сыну отечества охоту свою служить государству способностями и имением своим не по собственному рассуждению и произволению являть, но должен поступать по тому, как правительство от него требует; требуемое же обязан он во всяких обстоятельствах охотно исполнять»¹.

Таким образом, в царствование Екатерины II в России на уровне официальной правительственной политики была выдвинута, обоснована и нормативно закреплена идея о том, что государство создает систему образования, главной целью которого является формирование нового совершенного человека, прежде всего на основе обеспечения его должного нравственного развития, что определяет приоритет нравственного воспитания перед воспитанием умственным. Именно воспитание провозглашается главным средством создания новой породы высоконравственных людей, которые должны сформироваться как верноподданные граждане империи.

Во второй половине XIX в. в России идея воспитания «нового человека» дополнилась с подачи А. И. Герцена (1812–1870) идеей *воспитания народа*. По этому поводу Надежда Мандельштам писала в своих воспоминаниях: «Замысел воспитать народ... герценовский, хотя Герцен и смягчил его формулировкой: “путем законов и учреждений”. Не здесь ли коренится начальная ошибка нашего времени и каждого из нас? Зачем народу, чтобы его воспитывали? Какая дьявольская нужна гордыня, чтобы навязать себя в воспитатели! Только в России стремление к образованию народа подменили лозунгом об его воспитании»².

В XX в. в России идея воспитания «нового человека» и воспитания народа соединились. На повестку дня был поставлен вопрос о том, что каждый человек в Стране Советов должен стать «новым», что «новым» должен стать весь народ. Актуализация этой идеи в Стране Советов подкреплялась не только очевидной политической заинтересованностью большевиков в выращивании человека нового типа, человека, созвучного их коммунистическим идеалам. Эта актуализация получила серьезное теоретическое подкрепление со сторо-

¹ Фельбигер И. И. О должностях человека и гражданина: Книга, к чтению определенная в народных городских училищах Российской империи, изданная по высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины Вторья. СПб.: [Типография Академии наук], 1783. С. 118, 122–125.

² Мандельштам Надежда. Воспоминания: Приводные ремни. URL: <http://mandelsham.lit-info.ru/mandelsham/vospominaniya/mandelsham-nadezhda/privodnye-remni.htm> (дата обращения: 13.12.2022).

ны интенсивно развивавшихся с начала XX в. бихевиоризма, прогрессивизма и культурно-исторической теории развития психики.

Фундаментальные положения бихевиоризма (во многом восходящие к идеям лауреата Нобелевской премии в области медицины и физиологии (1904) И. П. Павлова¹) и их педагогические интерпретации были разработаны американскими психологами Эдвардом Торндайком, Джоном Уотсоном, Эдвардом Толменом, Берресом Скиннером, Альбертом Бандурой, и оказали огромное влияние на понимание природы человека, механизмов его становления, путей, способов и средств его образования во всем мире, в том числе и в нашей стране. Раскрывая суть бихевиоризма, член-корреспондент РАО М. А. Лукацкий пишет: «Для представителей бихевиористского подхода главной движущей причиной развития выступают не внутренние силы, присущие организму, а внешние силы, исходящие из окружающей среды. Такая постановка вопроса своими корнями уходит в учение Дж. Локка и его последователей, считавших, что сознание детей, приходящих в мир, являет собой *tabula rasa* (чистую доску), на которой пишет свои письмена опыт, связывающий человека с внешней средой. <...> Личность человека – не что иное, как его опыт, приобретенный в контексте жизни. Этот опыт наилучшим образом представляют накопленные человеком модели поведения. Внутренний мир человека бихевиористы рассматривают как производную от жизненного опыта, приобретенного человеком. <...> Бихевиористские подходы к развитию в целом из двух групп факторов, определяющих течение этого процесса, – внешних и внутренних, отдают явное предпочтение первым»².

Американский философ и психолог, социолог и политолог, прагматист-инструменталист, создатель педагогики прогрессивизма Джон Дьюи писал в 1916 г. о том, что поведение человека формируется «посредством воздействия окружающей среды, вызывающей у человека определенный тип откликов. Необходимых убеждений не вколотишь, нужные установки не приклеишь. Но конкретная среда, в которой живет человек, подводит его к тому, чтобы видеть и чувствовать одно так, а другое – иначе; она заставляет его строить планы, чтобы его совместные с другими действия были успешными, она укрепляет одни убеждения и ослабляет другие, чтобы вызвать одобрение со стороны окружающих. Так постепенно среда формирует в человеке определенную систему поведения, установку на определенные действия. Слова “окружающая среда” и “обстановка” означают нечто большее, чем просто то, что окружает индивида. Они указывают на то, что собственные устремления человека являются непосредственным продолжением среды. <...> Объекты, в связи с которыми человек становится отличным от других, – вот его истинная окружающая среда. <...> Окружающая среда состоит из тех внешних

¹ Романов А. А. Идеи И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века (К 170-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3 (51). С. 73–83.

² Лукацкий М. А. Методологические ориентиры педагогической науки: учеб. пособие. Тула: Гриф и К°, 2011. С. 265–268.

условий, которые способствуют или мешают, стимулируют или затрудняют деятельность, характерную для живого существа. <...> Именно потому, что жизнь – не просто пассивное существование (если считать, что таковое вообще возможно), а деятельность, окружающая среда или обстановка – все то, что поддерживает эту деятельность или препятствует ей¹. При этом Дж. Дьюи обращал внимание на то, что «для детства характерна инстинктивно подвижная и с готовностью изменяемая деятельность. С годами любовь к новым стимулам и свершениям сменяется желанием “осесть”». Оседлость обычно означает неприятие перемен и удовлетворенность достигнутым. Противодействовать этой тенденции может только среда, вынуждающая человека сполна использовать интеллект в процессе формирования привычек². Дж. Дьюи, оказавшего огромное влияние на становление советской школы и педагогики в 1920-е годы, многие отечественные педагоги того времени называли «властителем дум»³.

Основоположник культурно-исторической теории развития человека психолог Л. С. Выготский в главе «Биологический и социальные факторы воспитания» своей книги «Педагогическая психология» (1926) писал: «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 эта 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 только воспитываться самому, так сказать, изменять свои прирожденные реакции через собственный опыт. <...> Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. <...> Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой,

¹ Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 16–17.

² Там же. С. 51.

³ См.: Астафьева Е. Н. Д. Дьюи и С. Т. Шацкий: встреча и знакомство двух выдающихся педагогов XX столетия // Историко-педагогический журнал. 2016. № 4. С. 64–75; Она же. Дж. Дьюи и С. Т. Шацкий о своих впечатлениях от общения в 1928 году // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 1. С. 54–62; Она же. Дискуссия о педагогике среды в советской науке // Историко-педагогический журнал. 2018. № 4. С. 92–110; Она же. Проблема педагогики среды в советской педагогике // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 5. С. 6–17.

и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды»¹. Таким образом, с точки зрения Л. С. Выготского, человек становится тем, кем он становился, прежде всего в процессе взаимодействия с окружающей его средой, которая играет первостепенную роль в его формировании.

Поворотным пунктом отечественной истории стал захват власти большевиками. О. С. Поршнева пишет: «После Октября 1917 г. начался процесс практической реализации большевистской программы создания нового общества, одним из важнейших элементов которой стала переделка сознания, поведения, образа жизни и всего облика человека. Основой конструирования “нового человека” в раннесоветский период стала большевистская интерпретация марксистской теории прогресса, идей В. И. Ленина и других лидеров правящей партии об условиях и путях формирования “новой породы людей”. Применительно к российским условиям Ленин обосновал задачу воспитания “советского человека”, разделяющего социалистические/коммунистические ценности (противопоставляющиеся буржуазным и мелкобуржуазным), активно и сознательно участвующего в государственных делах»².

Спустя десять лет после Октябрьской революции А. В. Луначарский опубликовал брошюру «Воспитание нового человека». В ней первый нарком просвещения РСФСР подходил к вопросу о воспитании как к вопросу об «усовершенствовании человека». А. В. Луначарский, излагая педагогическую позицию власти, писал: ««Мы говорим о создании нового человека»»³.

Каким же представлялся «новый человек» большевикам, которые, не ответив на этот вопрос, не могли сколько-нибудь осмысленно взяться за его воспитание. В. Михайлов предлагает следующий вариант ответа: «Человеку будущего, каким он виделся из перспективы большевистской утопии, приписывался набор качеств... базовая ориентированность на совмещение собственной индивидуальной судьбы с “большими” сюжетами и готовность приносить личные интересы в жертву “большим” целям. А кроме того, футуроцентризм, сциентизм, коллективизм, “пролетарский интернационализм”, готовность к постоянному саморазвитию во имя скорейшего достижения всеобщей социальной гармонии и т. д. <...> Советский человек должен был представлять собой идеальную мобилизационную единицу, для которой узкие приватные контексты имеют смысл только постольку, поскольку вписаны в логику тотального переустройства бытия, – либо вообще не имеют смысла. Ему надлежит стать активным участником этого переустройства, соизмеряющим собственное существование никак не с набором бытовых,

¹ *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. С. 81–85.

² *Поршнева О. С.* Сознание и поведение человека раннесоветского общества: предпосылки, этапы, характер трансформации // Советский проект. 1917–1930-е гг.: этапы и механизмы реализации: сб. науч. тр. / под ред. О. В. Горбачева, Л. Н. Мазур. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. С. 373.

³ [*Луначарский А. В.*] Воспитание нового человека. URL: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/vospitanie-novogo-cheloveka/> (дата обращения: 16.12.2022).

локальных мелочей, но с перспективами воистину мировых масштабов; научиться выстраивать ситуативные рамки так, чтобы не только масштабы собственной деревни или собственной страны или собственного города, но и масштабы собственной страны выглядели всего лишь иллюстрациями к настоящей жизни – жизни больших идей и законов истории»¹.

Развернутую концепцию понимания «нового человека» как винтика Советского государства и способов его формирования в соответствии с установками государственной власти предложил на зарке советской эпохи М. Я. Геллер. Советский диссидент, историк-эмигрант Михаил Яковлевич Геллер (1922–1997) в 1983–1984 гг. написал, а в 1985 г. издал в Лондоне на русском языке книгу «Мишина и винтики. История формирования нового человека». Свою книгу М. Я. Геллер завершает фразой: «На пороге третьего тысячелетия судьба мира зависит от ответа на вопрос: возможно или невозможно переделать человека?»²

Для М. Я. Геллера «советская история, которая может рассматриваться с разных точек зрения, в конечном счете – история формирования советского человека, создания особых условий, в которых человек перестает вести себя так, как вел и кое-где ведет себя отживающий свое время Хомо сапиенс, начинает “накапливать социалистические чувства”, думать и чувствовать иначе, по-новому. Каждое новое поколение принимает создаваемые в ходе советской истории условия как нормальные, будущие поколения станут их считать единственно нормальными». М. Я. Геллер приводит некоторые весьма значимые факты. Например, такие: «13 октября 1928 г. *Известия* сообщили: “В нашей системе научного планирования одно из первых мест занимает вопрос о плановой подготовке новых людей – строителей социализма”. <...> Выступая на Тринадцатом съезде партии (1924), Бухарин объявляет: “Судьба революции зависит сейчас от того, насколько мы из молодого поколения сможем подготовить человеческий материал, который будет в состоянии строить социалистическое хозяйство коммунистического общества”»³.

По поводу начала советской истории – большевистского переворота 25 октября 1917 г. – М. Я. Геллер пишет: «Впервые была совершена революция, ставившая целью не только захват власти, “государственной машины” по выражению Ленина, но создание идеального общества, неиспытанной ранее человечеством политической, экономической и социальной системы. Октябрьский переворот был совершен с целью осуществления Проекта – плана достижения Цели. Захватив власть, проектанты уже знали, что цель может

¹ Михайлов В. Успех безнадежного дела: Проект «советский человек» из перспективы post factum // Скрытый учебный план: антропология советского школьного кино начала 1930-х середины 1960-х годов / В. Михайлов, Г. Беляева. М.: Новое литературное обозрение, 2020. (Кинотексты). С. 533, 534.

² Геллер М. Мишина и винтики. История формирования нового человека. London: Overseas Publications Interchange Ltd, 1985. С. 301.

³ Там же. С. 30–31, 166.

быть достигнута только при условии создания Нового человека. Они уже знали, как это сделать: “Пролетарское принуждение во всех своих формах начиная от расстрелов... является методом выработки коммунистического человека из человеческого материала капиталистической эпохи” (Н. И. Бухарин, 1917. – Г. К.). Подчеркивая, что «идет, с первых дней революции, процесс формирования нового человека», отмечая, что «Сталин провозгласил окончательный идеал – винтик: советский человек должен чувствовать себя винтиком гигантской машины государства», М. Я. Геллер высказывает убеждение, что «целью было и есть создание инструмента для строительства нового мира». По его мнению, модель «советского человека содержит как основную черту – чувство принадлежности к государству, ощущение себя частицей, “винтиком” государственной машины, членом коллектива». Опираясь на идеи, содержащиеся в романе Евгения Замятина «Мы», развивая эти идеи, М. Я. Геллер формулирует «необыкновенно важный закон формирования Нового человека: для достижения цели – создания инструмента строительства Нового мира – необходимо не только желание руководителей расплавить “граммы” в “тонну”, но и желание руководимых – “граммов” – влиться в “тонну”, вращаться в коллектив. Успех операции по выведению нового типа человека зависит от степени готовности отказаться от “я”, от интенсивности сопротивления процессу, который в 30-е годы обозначался в Советском Союзе металлургическим термином – “перековка”». При этом М. Я. Геллер обращает внимание на «стремление “насиленно переделать человеческую натуру”, обнаруженное Бертраном Расселом в Москве в 1920 году». Называя новый тип возвращенного человека Гомо советикус, М. Я. Геллер пишет, что, «по официальному определению, для советского человека главное в жизни – труд; он беспредельно предан родине; он член коллектива; его бесконечно интересует жизнь соседей по лестничной клетке и обитателей планеты; все заботы о нем взяло на себя государство». Весьма показательно, отмечает М. Я. Геллер, что «влиятельнейший в 20-е годы философ-марксист А. Деборин подводит теоретический базис под программу создания нового типа человека: “Поскольку социалистические идеи овладевают нашей мыслью, они способны превратиться в чувства”. Социалистические идеи, превращаясь в социалистические чувства, переделывают “все человеческое существо со всей его сложной психикой”»¹.

Отмечая, что «история еще не знала эксперимента по ускоренному массовому выращиванию “новых людей” на “строго научной основе”», М. Я. Геллер пишет: «Система формирования Советского человека складывается из векторов – основных направлений обработки человеческого материала и инструментов, производящих эту работу». Эта система, согласно М. Геллеру, включала «два главных вектора: бытие и сознание. В соответствии с формулой Маркса изменение бытия должно было повлечь за собой изменение соз-

¹ Геллер М. Указ соч. С. 7, 10–12, 29, 30.

нения автоматически, при небольшом, в случае необходимости, давлении». Причем, констатирует он, «изменение “бытия” означало прежде всего слом старой государственной, экономической, социальной системы. Один из наиболее мощных ударов наносится обществу. Мишенью становятся все человеческие связи, которые составляли общественную ткань: религия, семья, историческая память, язык. Идет систематическая, планомерная атомизация общества, лишение индивида выбранных им связей, замена их связями, выбранными для него, одобренными государством. Человек остается лицом к лицу, один на день с государственным левиафаном. Только “влившись в коллектив”, став каплей “массы” можно спастись от пугающего одиночества»¹.

М. Я. Геллер указывал на неразрывную связь созданной системы формирования Гомо советикус с обязательным вовлечением его в трудовую деятельность, при этом он отмечал, что «особенность советского труда – принудительная обязанность и “дело чести”». Конкретизируя свою позицию, он пишет: «Цель революции, ее сверхзадача – создание нового человека, определила с первых же дней после захвата власти большевиками их отношение к труду. Трудовая деятельность рассматривается одновременно как функция созидательная (строительство нового мира) и воспитательная (строительство нового человека для нового мира). Следовательно, кто плохо работает, тот мешает строительству коммунизма, рая на земле. Труд становится этической категорией: поскольку, по словам Ленина, морально то, что способствует строительству коммунизма, тот, кто хорошо трудится для коммунизма, тот – хороший, моральный человек, кто не желает трудиться – плохой, неморальный человек, враг». При этом М. Я. Геллер обращает внимание на то, что «на заре революции вожди партии пришли к выводу, что принудительный труд на основе железной дисциплины является не временной мерой, обусловленной чрезвычайными обстоятельствами революционной ломки, но “закономерностью” социалистического строительства». В Советском государстве труд понимается не только как экономическая, но и как педагогическая функция. По мнению М. Я. Геллера, «наиболее удачная формула отношения к труду как идеологической категории, сочетающей общественно полезную деятельность с воспитательной функцией, была предложена председателем ВЧК Дзержинским. Излагая в феврале 1919 г. цели концентрационных лагерей, действовавших уже более полугода, Дзержинский предлагал “оставить эти концентрационные лагеря для использования труда арестованных, для господ проживающих без занятий, для тех, кто не может работать без известного принуждения... за недобросовестное отношение к делу, за нерадение, за опоздание и т. д.” Председатель ВЧК чеканит формулу: “Предлагается создать школу труда...” Концентрационный лагерь – высшая форма принудительного труда – должен был вызывать страх у тех, кто не был арестован, учить работать тех, кто был арестован». М. Я. Геллер подчеркивает, что «советское от-

¹ Геллер М. Указ соч. С. 34–35.

ношение к труду в значительной степени складывается под влиянием лагерного труда. “Школа труда”, как назвал концлагерь на заре его существования Дзержинский, в конце двадцатых годов начинает неудержимо расти. Труд становится предельно коллективистским, ибо человек, как личность, как индивид, перестает существовать, он доподлинно превращается в “человеческий материал”»¹.

Согласно М. Я. Геллеру, изложенное выше большевистское понимание труда, его коллективной основы, признание особой эффективности воспитательной (перековывающей людей) функции труда, учета опыта лагерной работы с человеческим материалом оказало определяющее влияние на формирование педагогической идеологии Советского государства. Обращаясь к наследию А. С. Макаренко, великого педагога-новатора новой эпохи, признанного классика коммунистического воспитания, акцентировавшего внимание на трудовых и коллективистских началах работы с подрастающими поколениями, М. Я. Геллер, называя его «отцом советской педагогики», пишет: «Твердое убеждение Ленина в том, что коммунизм будет построен из “массового человеческого материала, испорченного веками и тысячами рабства, крепостничества, капитализма...”, легло в основу не только практики, но и теории. Не был случайностью факт, что “подлинно научную систему воспитания коммунистической личности” создает в 30-е годы Антон Макаренко, педагог, руководивший многие годы колониями для малолетних преступников. Макаренко исходит в своей “подлинно научной системе” из твердого убеждения, что если ему удавалось – в колониях – перековывать преступников, наихудший сорт человеческого материала, то не может быть сомнения в возможности переделки каждого человеческого материала – “в новых социальных условиях”». М. Я. Геллер подчеркивает, что «в *Педагогической поэме*, в теоретических работах педагог-идеолог представил свое открытие: условием переделки человека, создания коммунистической личности является заключение индивида в коллектив. “Коллектив, – по определению Макаренко, – это свободная группа трудящихся, объединенных единой целью, единым действием, организованная, снабженная органами управления, дисциплины и ответственности”. “Свобода” трудящегося (Макаренко включал в это определение и школьников, студентов – всех, кто занимался “общественно полезной деятельностью”) выражалась – по убеждению педагога – в понимании “необходимости” стать членом коллектива. Идеалом коллектива были для А. Макаренко – армия и лагерь. В колониях для малолетних преступников, которыми он руководил, педагог-теоретик вводил элементы армейской дисциплины и ритуала (форма, маршировка, знамена и т. п.)». М. Я. Геллер обращает внимание на то, что «Макаренко не уставал утверждать, что армия, армейский коллектив, как он выражался, представляет со-

¹ Геллер М. Указ. соч. С. 126, 131–132, 136, 140.

бой идеальную модель школы, которая воспитывала бы “культурного советского рабочего”»¹.

Говоря о том, что в Стране Советов «начальным этапом обработки “человеческого материала” была школа», М. Я. Геллер пишет: «Основная проблема заключалась в необходимости сочетать воспитание нового человека и его образование. В первые послереволюционные годы революционная школа была необходима в первую очередь как инструмент разрыва с прошлым, разрушения дореволюционных общественных связей». Далее он констатирует: «В 30-е годы ей возвращаются все атрибуты “схоластической феодальной школы”. <...> Вместо самоуправления – единоличная власть директора и “твердая дисциплина”, вместо коллективной формы обучения (“бригадный метод”) – традиционные классы, уроки, расписание. В 1934 г. вводятся “стабильные” учебные планы и “стабильные учебники”: по всему Советскому Союзу все школы в одно и то же время учат то же самое по тем же самым учебникам. По каждому предмету вводится один учебник, утверждаемый ЦК». По мнению М. Я. Геллера, «советская школа была самой революционной в мире, затем она стала самой реакционной и наиболее консервативной в мире. Но ни на минуту партия не упускала из виду цель: создание Нового человека. Школа на всем протяжении советской истории остается могучим инструментом достижения этой цели. В 20-е годы, когда для обучения используются самые передовые для того времени педагогические теории (прежде всего западные), виднейшие советские педагоги утверждают: без коммунизма нам не нужна грамотность»².

Одной из существеннейших характеристик советской школы с момента ее становления в 1918 г. и присущей школе на каждом этапе ее развития, по мнению М. Я. Геллера, является следующее: «Необходимость обладания “определенной суммой знаний”... не отрицалась: практическая нужда в них была очевидна. Но обучение “знаниям” носило всегда вторичный характер, было как бы необходимым злом, дополнительным элементом воспитания, убеждения, формирования. История советской школы может рассматриваться как история поисков наилучшего сочетания воспитания и образования, как история разработки технических методов, позволяющих превратить образование в носителя воспитания, пронизать все учебные предметы “идейностью”»³.

Концепция М. Я. Геллера содержит в себе обобщенный взгляд на то, как формировался и чем обеспечивался идеал «нового человека» в первые два десятилетия советской власти. Опираясь на эту концепцию, продолжим рассмотрение заявленной темы.

Большевики, пришедшие к власти в результате победы Октябрьской революции 1917 г., решая задачу радикального переустройства общества на принципиально новых социально-экономических началах, приступили к по-

¹ Геллер М. Указ. соч. С. 188, 140, 188.

² Там же. С. 167–170.

³ Там же. С. 170.

строению коммунизма, созданию новой системы социализации и образования человека. Они пытались на практике реализовать те идеи, у истоков которых стояли К. Маркс и Ф. Энгельс, и которые с конца XIX в. активно развивал лидер большевиков В. И. Ленин. Процесс модернизации страны превратился в первоочередную задачу партии и правительства в начале 1920-х гг., после окончания Гражданской войны и создания в декабре 1922 г. Союза Советских Социалистических Республик. Эта модернизация предполагала воспитание «нового человека» – строителя коммунистического общества. Заложивший фундамент культурно-исторической теории деятельности психолог Л. С. Выготский в работе «Исторический смысл психологического кризиса» (1927), опираясь на классическое положение марксизма, писал: «“Прыжок из царства необходимости в царство свободы” неизбежно поставит на очередь вопрос об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе. <...> Новое общество создаст нового человека. Когда говорят о переплавке человека как о несомненной черте нового человечества и об искусственном создании нового биологического типа, то это будет единственный и первый вид в биологии, который создаст сам себя»¹. Л. С. Выготскому вторил нарком просвещения РСФСР А. В. Луначарский, писавший в брошюре «Воспитание нового человека» (1928): «Осуществление социализма, как говорил Энгельс, есть скачок из царства необходимости, где эти стихийные законы господствуют над человеком, в царство свободы, т. е. царство самоопределения человека – не индивидуального, а коллективного человека, он произойдет не так, что в известный день, в таком-то часу будет объявлено: ну, ребята, социализм! – и сразу стихийные законы окажутся отмененными и человек начнет сам собой владеть. Нет, процесс этот идет десятки лет и знаменует собой *организацию человеческих волей*. Потому человек главным образом и зависит от стихии, что множество волей устремлено противоречиво, что человеческое общество представляет собой нечто вроде газообразного вещества – каждая молекула–человек бьется во все стороны, натывается на всех своих соседей и хаотично, беспорядочно мечется. Сорганизовать эти молекулы, придать им единое направление, придать им целеустремленность, порядок – вот в чем заключается дело. И когда человеческие воли будут организованы в единство, будут действовать как согласованный пучок энергий, то, может быть, ничто не в состоянии будет им противостоять, даже стихийные законы природы»².

Заявленная А. В. Луначарским проблема «соорганизации» отдельных индивидов в единый организм (коллектив) была осознана большевиками как важнейшая социально-педагогическая задача воспитания коллективиста.

¹ Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. В 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 436.

² [Луначарский А. В.] Воспитание нового человека. URL: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/vospitanie-novogo-cheloveka/> (дата обращения: 16.12.2022).

С. Г. Новиков обращает внимание на то, что «для модернизаторов России дезориентация нравственного сознания в первые послереволюционные годы представляла опасность не меньшую, нежели экономическая разруха и голод. Они отдавали себе отчет: с таким “человеческим материалом” – недисциплинированным, необразованным, неопрятным, склонным к пьянству и хулиганству – нельзя превратить страну в оплот “мирового пролетариата”, в мощную современную державу. Вот почему большевистские теоретики воспитания приступили сразу по окончании Гражданской войны к работе по педагогическому проектированию. Они попытались сформулировать целую систему элементов, включающую в себя цели воспитания, его содержание, технологии целенаправленной инкультурации. В своих текстах большевистские авторы стремились представить развитие субъекта педагогического взаимодействия, траекторию его движения в социальном и образовательном пространстве. Принимаясь за проектные построения, они выделили прежде всего ведущую ценность “нового мира” – коллективизм»¹. С. Г. Новиков подчеркивает, что «в качестве... структурообразующей ценности проектировщики, исходя из потребностей форсированной модернизации, выделили “коллективизм”. Именно “коллективная личность” наиболее соответствовала деспотическому характеру индустриальной технологии и была готова стать “винтиком” конвейерного производств»². Р. И. Королев и Д. Н. Русанов, отмечая, что «после революции 1917 г. отечественная педагогическая школа развивалась под влиянием идей марксизма», обращают внимание на то, что «поскольку социализм – это общество коллективных тружеников, то с самых первых лет советской власти встала конкретная задача сформировать человека-коллективиста и общество коллективистов»³.

В 1930 г. Н. А. Семашко, в то время член Президиума ВЦИК, писал: «Главное, чем будет отличаться человек будущего от человека прошлого, это то, что он будет чувствовать себя членом коллектива и будет с радостью работать для этого коллектива»⁴. С. Г. Новиков констатирует, что «апологетика коллективизма присутствовала в трудах большевиков всех направлений. В работах Е. А. Преображенского, который был ошельмован в середине 1920-х гг. как троцкист, Н. И. Бухарина, как “правого уклониста”, подвергнувшегося травле в конце 1920-х гг., коллективизм фетишизировался так же, как в публикациях будущих сталинистов. Коллективизм был для большевиков ценностью-целью и ценностью-

¹ Новиков С. Г. Проектирование «Нового человека» как инструмент социокультурного воспроизводства в условиях догоняющей модернизации России (1917–1930-е гг.) // Грани познания. 2012. № 2 (22). С. 45.

² Новиков С. Г. «...Переиначьте конструкцию рода человеческого!»: проект воспитания «нового человека» в условиях российской модернизации 1920–1930-х гг. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (136). С. 8.

³ Королев Р. И., Русанов Д. Н. Педагогика коллективного воспитания // Человек: преступление и наказание. 2013. № 1 (80). С. 225.

⁴ Семашко Н. А. О новом человеке // Юный коммунист. 1930. № 19. С. 52.

средством одновременно»¹. При этом С. Г. Новиков подчеркивает, что «отрицание индивидуальности, признание коллективных форм жизнедеятельности единственным средством формирования гармоничного человека подавались рядом большевистских теоретиков воспитания как аксиомы марксизма»². Согласно точке зрения С. Г. Новикова, «коллективизм, по Преображенскому или Лядову, состоял в “механической солидарности” (выражение Э. Дюркгейма), превращающей человека в обыкновенный “винтик” (позднейшее выражение И. В. Сталина)»³. С. Г. Новиков обращает внимание на то, что «появились ставшие постоянными и ритуальными в 1920–1930-е годы призывы лидеров разных уровней растворить личные интересы в коллективных», что «возобладала точка зрения М. Н. Лядова, И. В. Сталина, Е. М. Ярославского, предавших анафеме индивидуализм»⁴. По сути, для большевиков существенно важно было то, что, по словам Гарри К. Триандиса (США), «в коллективистских культурах в гораздо большей степени, чем в индивидуалистических, детей воспитывают так, чтобы во взрослой жизни они исполняли свои обязанности, жертвовали собой ради группы и подчинялись властям»⁵.

Коллективистская ориентация большевистского идеала «нового человека» имела в своем фундаменте два базовых основания. Во-первых, марксистское. Это важнейшая мысль К. Маркса о том, что «сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений»⁶. А также утверждение К. Маркса и Ф. Энгельса, согласно которому «только в коллективе индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков, и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода. <...> В условиях действительной коллективности индивиды обретают свободу в своей ассоциации и посредством ее»⁷. Во-вторых, особенности традиционного российского менталитета. «Этико-педагогические идеалы русского народа, – пишет С. Г. Новиков, – веками носили социоцентрический характер. То есть воспитатель неизменно исходил в своей деятельности из прева-лирования интересов общины или государства над интересами индивида»⁸. С. И. Ачильдиев это положение развивает следующим образом: «Русская

¹ Новиков С. Г. Проектирование «Нового человека» как инструмент социокультурного воспроизводства в условиях догоняющей модернизации России (1917–1930-е гг.). С. 45.

² Там же. С. 46.

³ Новиков С. Г. О природе советского воспитательного мегапроекта 1917–1930-х годов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 1. С. 127.

⁴ Там же.

⁵ Триандис Г. К. Культура и социальное поведение: [учеб. пособие] / Иллинойский университет; [пер. с англ. В. А. Соснина]. М.: Форум, 2007. С. 222.

⁶ Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Соч. Т. 3 / К. Маркс, Ф. Энгельс. М.: Политиздат, 1955. С. 3.

⁷ Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Там же. С. 75.

⁸ Новиков С. Г. О природе советского воспитательного мегапроекта 1917–1930-х годов. С. 128.

община, трансформировалась с древних времен до начала XX века не только потому, что помогала крестьянам выживать в сложных условиях российского земледелия, и уж вовсе не потому, что русский народ имел общинное сознание. Общиной, где имелся староста и царила круговая порука, было легче управлять. Это очень хорошо понимал Иосиф Сталин. <...> Был найден надежный механизм выработки... нового человечества – коллектив. А поскольку в тоталитарном государстве все должно быть тотально, коллективы стали насаждаться повсюду. На селе создавались колхозы. <...> В промышленности и строительстве образовали бригады, участки. В учебных заведениях – октябрятские звездочки, пионерские отряды и дружины, комсомольские ячейки и организации... Где бы человек ни жил, ни работал, ни отдыхал, он всюду с детства до глубокой старости оказывался в коллективе. В детском или молодежном, в трудовом или творческом, в туристском или спортивном, в воинском или балетном, в коллективе ученых или филателистов. <...> Народ-коллективист был крайне выгоден для самодержавно-авторитарного режима. Люди, которые сбиты в общину, легко управляемы. Но для коммунистического тоталитарного режима такой народ был просто необходим. Коллектив являлся основной ячейкой советского общества. Отказ от принципа коллективизма был равнозначен крушению всего строя»¹.

В 1921 г. в Петрограде была издана книга «Коллективная рефлексология», ее автор, создатель рефлексологии, психолог В. М. Бехтерев, активно сотрудничал с новой властью, получая от нее значительную поддержку во многих своих начинаниях. Многие идеи всемирно известного ученого были изначально созвучны тем подходам, опираясь на которые большевики пытались разработать свой проект воспитания «нового человека». Именно эти идеи оказались весьма востребованными разработчиками проекта. Уже само название книги «Коллективная рефлексология» указывает на то значение, которое В. М. Бехтерев придавал коллективу при осмыслении психики и поведения человека, рассматриваемых им сквозь призму рефлексов. Учение В. М. Бехтерева о человеческой психике, механизмах ее формирования, функционирования и развития, несомненно, было не только известно тем, кто создавал проект воспитания «нового человека», но и активно использовалось ими и в теоретических размышлениях, и в проектной деятельности.

По Бехтереву, «развитие личности как социальной особи коренится прежде всего в тех особых условиях, которые складываются вокруг нее при ее рождении... а это обуславливает различные способности в приобретении навыков, что, в свою очередь, в связи с внешними условиями, окружающими личность, приводит к различному ее положению в обществе». По его мнению, «самая обстановка со дня рождения представляется неодинаковой для различных личностей, откуда возникает большое разнообразие во внутреннем богатстве каждой личности, состоящем в приобретении навыков или так

¹ [Ачильдиев С.] Мифы о русских. Народ-коллективист. URL: <https://mozgokratia.ru/2019/10/mify-o-russkih-narod-kollektivist/> (дата обращения: 03.02.2023).

называемых сочетательных рефлексов и обеспечивающем различные условия ее существования». В. М. Бехтерев утверждал, что «социальная кооперация приводит в согласование со своими установлениями действия отдельных лиц во всех случаях, где дело идет о достижении коллективных целей, а это втягивает отдельную личность в общественную или коллективную жизнь в такой мере, что личность не может поступать иначе, как сообразуясь со своими навыками и традициями, которые складываются вокруг интересов коллектива как целого». В. М. Бехтереву было ясно, «что окружающие условия оказывают существенное влияние на развитие личности и закрепляют, и поддерживают в ней те или иные особенности». Также ему было ясно, что «личность, благодаря подражанию, внушению и убеждению, приобретает с воспитанием господствующие навыки и взгляды, становясь шаблонным выразителем своей среды». Обращаясь к проблеме коллектива, В. М. Бехтерев писал: «Личность, входящая в общество, перестает быть сама собой, она становится одной частью самого общества и в этом смысле она утрачивает значительную долю своего независимого существования, становясь исполнительницей общественных установлений. Отсюда ясно, что общество есть не что иное, что властвует над личностью, так как оно является в значительной мере руководителем сложных соотношений, в которых отдельные личности являются только исполнительными органами. Иначе говоря, объединенная соотносительная деятельность общества является как бы равнодействующей деятельности входящих в общество личностей и имеет свои законы развития, основанные на взаимодействии его членов. Коллектив обезличивает отдельных индивиды, давая преобладание количеству, тогда как личность представляет качественные особенности, выявляя собою творческую энергию отдельного лица». По мнению В. М. Бехтерева, «всякий коллектив предполагает и определенное самоограничение индивида в общих интересах, иначе говоря, известное торможение стремлений отдельных индивидов, идущих вразрез с общими интересами»¹.

В 1928 г. А. В. Луначарский следующим образом изложил позицию государства по вопросу воспитания гражданина-коллективиста: «Мы хотим воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, который жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами. Новый гражданин должен быть преисполнен пафосом политическо-экономических отношений социалистического строительства, ими жить, их любить, в них видеть цель и содержание своей жизни. Вытекающая отсюда его деятельность, в каком бы направлении она ни была – в сфере ли организационной, чисто физического труда и т. д., – должна быть всегда просвечена этим огнем, должна быть согласована со всем коллективом. Человек должен мыслить как мы, стать живым, полезным соответствующим органом, частью этого мы. Все личные интересы должны отойти далеко на задний план. Однако этим не говорится, что мы хотим уничтожить естественные заботы, за-

¹ Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология. Пг.: Колос, 1921. С. 64, 67–69, 77.

боты об удовлетворении своих потребностей, личного инстинкта; мы лишь говорим, что это должно отступить перед требованиями коллективной жизни»¹.

К анализу феномена советского коллектива, на воспитание членов которого ориентировались большевики, в книге «Коммунизм как реальность» обратился философ и социолог А. А. Зиновьев (1922–2006), считающийся (наряду с Б. А. Грушиным и Э. В. Ильенковым, М. К. Мамардашвили и Г. П. Щедровицким) одним из символов возрождения философии в Советском Союзе. Эта книга была написана высланным в 1978 г. из СССР А. А. Зиновьевым в Мюнхене в марте 1980 г. и издана во многих странах мира. Академик РАН А. А. Гусейнов в «Большой Российской энциклопедии» пишет, что А. А. Зиновьев во многих своих книгах «воспроизводит в экспериментально очищенном виде образ жизни советского общества... характерные для него человеческие типы и взаимоотношения в коллективе». А. А. Гусейнов отмечает, что «в работе “Коммунизм как реальность”... ключевым для понимания сложившегося в Советском Союзе классического типа “реального коммунизма” Зиновьев считает анализ “коммунального” аспекта человеческой жизнедеятельности, доминирующего в советском обществе над деловым (профессиональным) аспектом и охватывающего взаимоотношения и поведение людей в первичных коллективах – “клеточках” коммунистического общества... отношения между коллективами и т. д.»².

В книге «Коммунизм как реальность» А. А. Зиновьев дает развернутую характеристику коллектива, которая достаточно нетрадиционна для отечественной литературы. Его исследование сфокусировано на опыте СССР, на укладе жизни советских людей. В качестве коммунистического общества он рассматривает общество социалистическое, считающееся, согласно марксизму, первым этапом бытия коммунистической формации, возникающим после переходной эпохи диктатуры пролетариата, которая в нашей стране возникла после Октябрьской революции 1917 г. и завершилась во второй половине 1930-х гг., что было зафиксировано в так называемой сталинской Конституции СССР, принятой VIII Всесоюзным чрезвычайным съездом Советов 5 декабря 1936 г. А. А. Зиновьев объясняет исследование коммунизма на материалах истории СССР тем, что «Советский Союз является первой в истории и самой сильной коммунистической страной. В прочих странах советского блока коммунизм сложился благодаря завоеванию их Советским Союзом во время войны и навязан этим странам силой. Поэтому роль Советского Союза как гегемона в советском блоке не вызывает сомнений как факт исторический»³.

¹ *Луначарский А. В.* Воспитательные задачи советской школы. Цели воспитания в эпоху диктатуры: Доклад на совещании преподавателей обществоведения. Июнь 1928 г. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000008/st045.shtml> (дата обращения: 14.06.2021).

² *Гусейнов А. А.* Зиновьев. URL: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2879259> (дата обращения: 04.02.2023).

³ *Зиновьев А. А.* Коммунизм как реальность. Кризис коммунизма. М.: Центрполиграф, 1994. С. 151.

Проблему коллектива в коммунистическом (советском) обществе А. А. Зиновьев рассматривает сквозь призму феномена коммунальности. Определяя логику своего исследования коммунистической реальности, он видит научную задачу в том, «чтобы путем наблюдения эмпирически данных фактов жизни коммунистических стран выяснить, какие именно общечеловеческие феномены получили здесь благоприятную среду существования и породили этот тип общества». По его мнению, «общечеловеческие феномены связаны с самим фактом, что большое число людей вынуждено жить и действовать совместно, как единое целое, – создавать стандартные объединения (коммуны) отдельных людей и объединения из таких объединений (суперкоммуны)». Выделяя эти «общечеловеческие феномены», Зиновьев обращает внимание на то, что «элементы будущего коммунизма встречаются и в некоммунистических обществах». К числу таких элементов он относит «власть коллектива над индивидом». По Зиновьеву, «коммунизм вырастает из коммунальности, использует ее, развивает ее, создает ей благоприятные условия, организует и закрепляет ее как особый тип общества, как особый образ жизни многомиллионных масс населения. <...> В качестве расцвета и господства коммунальности коммунизм представляет собою тип общества, наиболее близкий этим массам людей и желанный для них, какими бы страшными последствиями при этом им ни грозили». Утверждая, что коммунальность «получает благоприятные условия в коммунизме и расцветает здесь пышным цветом», А. А. Зиновьев пишет: «Суть коммунальности состоит в борьбе людей за существование и за улучшение своих позиций в социальной среде, которая воспринимается ими как нечто данное от природы, во многом чуждое и враждебное им, во всяком случае – как нечто такое, что не отдает свои блага человеку без усилий и борьбы. Борьба всех против всех образует основу жизни людей в этом аспекте истории»¹.

По мнению А. А. Зиновьева, «законы коммунальности одни и те же всегда и везде, где образуются достаточно большие скопления людей, позволяющие говорить об обществе. Законы эти просты и в каком-то смысле общеизвестны или известны по крайней мере значительной части членов общества». Раскрывая характер и особенности этих законов, он пишет: «Коммунальные законы суть определенные правила поведения (действия, поступков) людей по отношению друг к другу. Основу для них образует исторически сложившееся и постоянно воспроизводящееся стремление людей и групп людей к самосохранению и улучшению условий своего существования в ситуации социального бытия. Примеры таких правил: меньше дать и больше взять; меньше риска и больше выгоды; меньше ответственности и больше почета; меньше зависимости от других; больше зависимости других от тебя. Легкость, с какой люди открывают их для себя и усваивают, поразительна. Это объясняется тем, что они естественны, отвечают исторически сложившейся социобиоло-

¹ Зиновьев А. А. Указ. соч. С. 10, 14, 31–32.

гической природе человека и человеческих групп. Коммунальным правилам поведения люди обучаются. Делают они это на собственном опыте, глядя на других, в процессе воспитания их другими людьми, благодаря образованию, экспериментам»¹.

А. А. Зиновьев связывает бытие коммунальности с существованием особых коммунальных отношений. Исходя из того, что «основные коммунальные отношения индивидов суть отношения индивида к группе, членом которой он является, отношения группы к индивиду, отношения между индивидами внутри группы», А. А. Зиновьев пишет: «Подавляющее большинство индивидов входит в общество не непосредственно, а через группу или иерархию групп. Отношение индивида и его ближайшей группы характеризуется степенью зависимости индивида от группы и степенью зависимости группы от индивида. Первая имеет тенденцию к максимальному увеличению, а вторая – к максимальному уменьшению. Группа стремится создать для индивида такую ситуацию, чтобы все, что он получает от общества, он получал бы в зависимости от группы, и чтобы все, что он может отдать обществу, отдавал бы в зависимости от группы. Группа стремится контролировать поощрения и наказания индивида, его производительную деятельность и личную жизнь. И группа имеет для этого основания и известную силу, ибо это – плата индивида за участие в общественной жизни: повторяю, он участвует в ней как член группы, а не сам по себе»².

Связь феноменов коммунальности, коммунистического общества и коллектива А. А. Зиновьев раскрывает следующим образом: «Чтобы понять, почему коммунальность приобретает столь роковое значение в жизни коммунистического общества, надо обратиться к его минимальным структурным ячейкам (клеточкам), из которых строятся как более крупные части общества, так и все общество со всеми его органами и тканями, – к первичным коллективам общества. Тогда мы увидим, что имеет максимально возможное совпадение законов жизни этих первичных коллективов с законами коммунальности. Такого полного совпадения коммунальности с клеточками всех прочих известных в истории типов обществ нет. Совпадение здесь настолько сильное, что кажется, будто сама коммунальность есть специфический продукт коммунизма, а не его исторический источник. Впрочем, тут есть частица истины: на базе коммунизма коммунальность расцветает пышным цветом и раскрывает все заложенные в ней потенции»³.

Конкретные индивиды в коммунальном пространстве коммунистического общества живут в конкретных коллективах. Согласно точке зрения А. А. Зиновьева, «эта жизнь в коллективе отражается во всех остальных кусочках и аспектах их жизни, подчиняет их себе, окрашивает их в свои краски. <...> Они живут как-то вне коллектива лишь для того, чтобы иметь возможность

¹ Зиновьев А. А. Указ. соч. С. 34.

² Там же. С. 40.

³ Там же. С. 49.

жить в первичном коллективе. Жизнь в коллективе есть подлинная их жизнь, а жизнь вне его – лишь условие первой. Коллектив берет не только их лучшие силы тела, но и их душу. Коммуна берет людей целиком и полностью, выжимает все их телесные и душевные соки и выбрасывает потом в частную и уличную жизнь измотанными, опустошенными, злобными, скучными и серыми существами. <...> Тут происходит не просто реализация абстрактной схемы, а жизнь в самом точном смысле слова с ее радостями и горестями, удачами и неудачами, жизнь, полная страстей и драматизма. Именно эта реальная жизнь должна быть в первую очередь принята во внимание при научном описании коммунизма»¹.

Для понимания места, роли и значения коллектива в укладе коммунистического бытия, по мнению А. А. Зиновьева, существенно важно то обстоятельство, что «жизнь коллектива не исчерпывается совместной производственной или служебной деятельностью. Она включает в себя также разнообразную совместную общественную деятельность (собрания, вечера, поездки), а также личные взаимоотношения, вырастающие на этой основе (сплетни, гостевание, любовные связи, совместные выпивки, локальные группки, мафии, круговая порука, взаимные услуги). Последние-то и придают внутриколлективным отношениям характер интимности. Они сплачивают коллектив в единую семью не в фигуральном, а почти в буквальном смысле слова. Они сплачивают коллектив в нечто большее, чем семья, а именно – в своего рода единую личность (суперличность) коммунистического общества, в такое “мы”, которое имеет право рассматривать себя как “я”». Согласно Зиновьеву, «это очень важно для понимания всего происходящего в коммунистическом обществе. Здесь, подчеркиваю, носителем личностного начала является не отдельный человек, а целостное учреждение. Отдельный человек есть лишь частная личность, претензия на личность, протест против обезличивания, воспоминание о личности. Так что в применении к этому обществу полноценным субъектом права и морали является не отдельный человек, но лишь отдельное, целостное и автономное в своей деятельности учреждение». При этом А. А. Зиновьев считает, что «коллектив по самой сути есть объединение ушибленных, серых, несчастных существ в некое целое, компенсирующее их дефекты»².

По сути, коллектив оказывается важным инструментом формирования определенного типа коммунистического человека. По мнению А. А. Зиновьева, «индивид в коммунистическом обществе с рождения живет в сфере действия мощнейшей системы воздействия, которая успешно (за редким исключением) творит из него “нового человека”, удовлетворяющего принципам этого общества». Он пишет, что «с точки зрения человеческого материала коммунистическое общество характеризуется тем, что в нем невозможны

¹ Зиновьев А. А. Указ. соч. С. 66–67.

² Там же. С. 72–73.

в массовом исполнении индивиды, обозначаемые термином “личность”. Это не следует понимать так, будто индивиды не могут вообще совершать поступки, свойственные личности. Это следует понимать так: если индивид совершил поступок, свойственный личности, то он устраняется с арены истории, в частности – уничтожается и как биологическое существо или насильственно изолируется». В коммунистическом обществе, подчеркивает А. А. Зиновьев, человек есть «существо, которое сам Маркс определил как совокупность общественных отношений. Здесь коллектив плодит своих членов по образу своему и подобию, а члены коллектива воспроизводят свое объединение в соответствии со своей натурой. Круг замыкается. И внутреннего выхода из него нет. Мы творим нашу общественную жизнь в соответствии с тем, что мы представляем собою как исторически сложившиеся существа». А коллектив? По Зиновьеву, «коллектив в ответе за своих членов»¹.

А. А. Зиновьев последовательно различает индивидуализм и коллективизм: «С идеологической точки зрения индивидуалист воспринимает себя как существо, имеющее самодовлеющую ценность и автономное. И в других людях индивидуалист признает такие же суверенные существа. И даже к коллективу, в котором вынужден вращаться индивидуалист, он относится как к равноправному существу. Он отвергает принцип “Интересы коллектива выше интересов личности”. Он принимает принцип “Интересы членов коллектива по отдельности и коллектива в целом равноценны”. Коллективист же воспринимает себя как функцию суверенного целого – коллектива, принимает принцип “Интересы коллектива выше интересов личности”. Индивидуализм есть самая высокая оценка личного начала в обществе, коллективизм – самая низкая. Они различаются не по отношению к коллективному началу в обществе, а исключительно к личностному. Для коллективизма ссылки на важность коллективного начала в обществе есть лишь аргумент в споре и материал для самооправдания. Для индивидуалиста человеческое общество есть объединение полноценных и суверенных “я”, а для коллективиста лишь само объединение есть “я”, лишь “мы” есть “я”. Активный индивидуалист стремится быть единственным и неповторимым среди равных; активный коллективист стремится занизить себе подобных, возвыситься над ними и стать первым. Коллективизм делает индивида более приспособленным к сложным условиям современного общества, чем индивидуализм. Коллективист гибче, подвижнее, изворотливее, чем индивидуалист. А когда речь идет об обществе коммунистическом или об островках коммунизма в других обществах, то коллективизм оказывается максимально адекватным самим основам общества. Поэтому общество здесь специально культивирует коллективистов». Суть коммунистического коллективизма А. А. Зиновьев видит в том, что «он разрушает личностную “оболочку” индивидов, обрекающую их на духовное одиночество, и сливает людей в некое духовное единство»². И эту суть он оценивает весьма негативно.

¹ Зиновьев А. А. Указ. соч. С. 76, 78.

² Там же. С. 82.

В логике рассуждений А. А. Зиновьева коллектив с его тщательно выверенной идеологией призван решать множество угодных власти задач, в том числе коммунистический коллектив призван «заставить граждан общества быть не просто пассивными созерцателями с определенным образом настроенным сознанием, а активными участниками определенным образом организованного жизненного спектакля, разворачивающегося на многих тысячах больших и малых сцен, начиная с самой высокой сцены высшей власти и кончая самыми маленькими сценками вплоть до минимальных социальных групп. Потому в коммунистическом обществе люди не просто живут, а играют роли в житейских спектаклях». Причем коллектив, согласно А. А. Зиновьеву, должен «приучить их играть эти роли серьезно и со страстью». А этому, по его мнению, способствует то обстоятельство, что «человек коммунистического общества с рождения и до смерти живет в мощном поле идеологического воздействия. Он есть частица в этом поле, получающая от него определенный заряд, положение, ориентацию. Будучи создано однажды, это поле воспроизводится и укрепляется, становится все более профессиональным и эффективным»¹.

Проведенный А. А. Зиновьевым анализ феномена коллектива в контексте более общих феноменов коммунальности и коммунистического устройства общества позволяет четче понять тот глубинный социальный и ментальный фундамент, на котором в Стране Советов зарождался и реализовывался пропитанный марксизмом проект воспитания коллективиста как стержень большевистского проекта формирования «нового человека» в первые два десятилетия послеоктябрьской истории. При этом важно иметь в виду, что, как пишет Е. М. Балашов, «принцип коллективизма, положенный в основу как школьного, так и внешкольного воспитания, осуществлялся при помощи направляемой, контролируемой самостоятельности и самоуправления учащихся»².

Отмечая, что «значимость ближайшего окружения как фактора, могущего как способствовать, так и препятствовать перевоспитанию малолетних в детских домах, колониях и т. п., почти единодушно признавалась теоретиками и практиками социальной педагогики», психологи А. И. Донцов и Д. А. Донцов в фундаментальной работе, посвященной родословной советского коллектива, обращают внимание на то, что в 1920–1930-е гг. государственная политика в отношении подрастающих поколений во многом основывалась на расчете, что «правильно организованная человеческая жизнь залечит душевные раны обездоленных детей и сформирует согласующиеся с новой идеологией навыки поведения и личностные качества. Самый знаменитый педагог того времени, которому удалось практически реализовать этот “расчет”, – Антон Семенович Макаренко (1888–1939)»³.

¹ *Зиновьев А. А.* Указ. соч. С. 133, 138.

² *Балашов Е. М.* Школа в российском обществе, 1917–1927 годов: становление «нового человека»: дис. ... докт. ист. наук. СПб., 2003. С. 218.

³ *Донцов А. И., Донцов Д. А.* Родословная советского коллектива. М.: АСТ. С. 282, 285.

По наблюдению В. С. Зайцева, «педагогика Макаренко рождалась не “в мучительных судорогах кабинетного ума”, как он сам говорил, а в самоотверженной борьбе за спасение беспризорных детей, за их лучшую жизнь. И нельзя забывать, что опыт есть единство теории и практики». В. С. Зайцев подчеркивает, что «большая заслуга А. С. Макаренко заключалась в том, что он разработал законченную теорию организации и воспитания детского коллектива и личности в коллективе и через коллектив», что «Макаренко видел главную задачу воспитательной работы в правильной организации коллектива»¹.

А. С. Макаренко, работавший с малолетними правонарушителями, многие из которых были беспризорниками, искренне стремился помочь этим несчастным, обездоленным детям вернуться к нормальной жизни, обрести себя и вписаться в пространство общества, преобразуемого большевистской властью на социалистических основах. Как педагог, А. С. Макаренко после Октябрьской революции сознательно и последовательно участвовал в решении задач, связанных с преобразованием социального строя посредством воспитания «нового человека», как он считал, человека будущего коммунистического общества. Работая с правонарушителями, А. С. Макаренко создал педагогическую систему, которая была признана образцовой и утвердила своего создателя в качестве главного теоретика коммунистической педагогики как единственно научной и правильной.

Говоря о том, что «понятие “новый человек” начинает входить в обиход уже впервые годы после Великой Октябрьской социалистической революции», Е. С. Молостова отмечает, что «А. С. Макаренко воспроизвел в “Педагогической поэме” свой относящийся к 1920 г. разговор с заведующим губнаробразом (губернский отдел народного образования), который, начиная беседу, сказал: “...Важно нового человека воспитать”. Соглашаясь с ним, Макаренко заявил: “Нужного нового человека по-новому делать”»².

К воспитанию «нового человека» А. С. Макаренко шел через разработку и внедрение системы коллективного воспитания. В этой связи А. А. Барич пишет: «Трудовая колония им. М. Горького и коммуна им. Ф. Дзержинского – детища А. С. Макаренко – стали своего рода общинами, осуществлявшими коллективно-хозяйственное воспитание, основанное на экономном и точном расходовании личных и материальных сил в условиях крупного производства и сложного коммунального быта. Как и традиционная крестьянская община, коллектив А. С. Макаренко представлял собой объединение, отличавшееся определенной системой полномочий и ответственности, четким соотношением и взаимозависимостью отдельных своих частей. Подобно тому как общи-

¹ Зайцев В. С. Высшая педагогика: система воспитания А. С. Макаренко: учеб. пособие. Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2018. С. 65, 35.

² Молостова Е. С. Модель «нового человека» в советский период: подступы к трансгуманизму // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: Философия. Социология, Право. 2014. № 9 (180), вып. 28. С. 169.

на была частью большого общества, макаренковский коллектив был системной единицей советского социума: “через коллектив каждый его член входит в общество”¹.

В опубликованной в августе 1937 г. в газете «Известия» статье «Цель воспитания» А. С. Макаренко рассмотрел феномен коллектива, определив его характер и особенности в педагогическом контексте. К основным положениям, сформулированным им в этой статье, можно отнести следующие. Во-первых, воспитывая отдельную личность, необходимо воспитывать весь коллектив, на практике решая эти две задачи только совместно и только в одном общем приеме. («В каждый момент нашего воздействия на личность эти воздействия обязательно должны быть и воздействием на коллектив. И наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, входящей в коллектив»). И, во-вторых, коллектив, будучи первой цепью воспитания, должен обладать качествами, «ясно вытекающими из его социалистического характера». Первое качество коллектива: «коллектив объединяет людей не только в общей цели и в общем труде, но и в общей организации этого труда. Общая цель здесь – не случайное совпадение частных целей, как в вагоне трамвая или в театре, а именно цель всего коллектива». При этом «каждое действие отдельного ученика, каждая его удача или неудача должны расцениваться как неудача на фоне общего дела, как удача в общем деле. Такая педагогическая логика должна буквально пропитывать каждый школьный день, каждое движение коллектива». Второе качество коллектива: «коллектив является частью советского общества, органически связанной со всеми другими коллективами. На нем лежит первая ответственность перед обществом, он несет на себе первый долг перед всей страной, только через коллектив каждый его член входит в общество. Отсюда вытекает идея советской дисциплины. В таком случае каждому школьнику станут понятны и интересы коллектива, и понятия долга и чести». Третье качество коллектива: «достижение целей коллектива, общий труд, долг, честь коллектива не могут стать игрой случайных капризов отдельных людей. Коллектив – не толпа. Коллектив есть социальный организм, следовательно, он обладает органами управления и координирования, уполномоченными в первую очередь представлять интересы коллектива и общества». Четвертое качество коллектива: «советский коллектив стоит на принципиальной позиции мирового единства трудового человечества. Это не просто бытовое объединение людей, это – часть боевого фронта человечества в эпоху мировой революции. Все предыдущие свойства коллектива не будут звучать, если в его жизни не будет жить пафос исторической борьбы, переживаемой нами. В этой идее должны объединяться и воспитываться все прочие качества коллектива. Перед коллективом всегда, буквально на каждом шагу, должны сто-

¹ Барич А. А. Идея школы-общины в педагогическом наследии А. С. Макаренко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (69). С. 159.

ять образцы нашей борьбы, он всегда должен чувствовать впереди себя Коммунистическую партию, ведущую его к подлинному счастью». Вывод А. С. Макаренко делал следующий: «Из этих положений о коллективе вытекают и все детали развития личности. Мы должны выпускать из наших школ энергичных и идейных членов социалистического общества, способных без колебаний, всегда, в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для личного поступка, способных в то же время требовать и от других правильного поведения. Наш воспитанник, кто бы он ни был, никогда не может выступать в жизни как носитель некоего личного совершенства, только как добрый или честный человек. Он всегда должен выступать прежде всего как член своего коллектива, как член общества, отвечающий за поступки не только свои, но и своих товарищей»¹.

В работе «Методика организации воспитательного процесса» (1936–1937) А. С. Макаренко рассматривает коллектив фактически как форму обязательной тотальной организации бытия воспитанников, охватывающую их производственную, учебную и бытовую жизнь: «Необходимо самым решительным образом бороться с бытовой бесформенностью коллектива. Если ребята на производстве и в школе организованы, а в быту предоставлены случайным формам, воспитательные результаты всегда будут ниже. В учреждениях с интернатом спальня ни в коем случае не должна рассматриваться только как общежитие. Спальня должна явиться дополнительной формой трудового, хозяйственного и политического воспитания, группа ребят в спальне должна быть связана своими школьными успехами, производственными удачами, неудачами, производственной борьбой, производственными злобами дня, ростом и успехами всего коллектива»².

С. Г. Новиков, акцентируя внимание на «гуманизме» А. С. Макаренко, в то же время пишет: «У нас есть все основания причислить А. С. Макаренко к педагогам большевистского толка. В самом деле, среди важнейших “типичных” качеств советского человека он выделял коллективизм как свойство, конституирующее личность. Сформулированный А. С. Макаренко принцип – “воспитание в коллективе и через коллектив” – как нельзя лучше на первый взгляд соответствовал воспитательной парадигме, одобренной партийно-государственным руководством»³. Это соответствие имеет место не только на первый взгляд, но также и на второй, и на третий, и на все последующие взгляды. Ведь сам А. С. Макаренко с поистине подкупающим откровением следующим образом сформулировал свое понимание соотношения интересов коллектива и отдельной личности в процессе воспитания: «Я долго думал, до

¹ Макаренко А. С. Цель воспитания. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000000/st006.shtml> (дата обращения: 08.02.2023).

² Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса. URL: <http://antmakarenko.narod.ru/liter/vospm/metod.htm> (дата обращения: 13.02.2023).

³ Новиков С. Г. А. С. Макаренко: марксизм и советский воспитательный проект 1920–1930-х годов // Историко-педагогический журнал. 2011. № 1. С. 132.

каких пор интересы коллектива должны стоять впереди интересов отдельной личности. И сейчас я склонен думать, что предпочтение интересов коллектива должно быть доведено до конца, даже до беспощадного конца – и в этом случае будет настоящее воспитание коллектива и отдельной личности». Данную позицию А. С. Макаренко далее конкретизировал с присущим ему гуманизмом: «Этот беспощадный конец на самом деле должен быть беспощаден только в логике, т. е. физически беспощадным он может и не быть, т. е. нужно так организовать технику беспощадности, чтобы интересы коллектива стояли впереди интересов личности, но и чтобы личность не оказалась в тяжелом, катастрофическом положении»¹. Такова макаренковская забота об отдельном человеке. Пресловутый «гуманизм» А. С. Макаренко вполне укладывался в прокрустово ложе его педагогики коллективизма, которая, по сути, являлась большевистской.

Отмечая, что «определение детского коллектива по Макаренко до сих пор остается самым полным и точным в теории педагогики», что «логика воспитательного процесса у Макаренко – от коллектива к личности», М. А. Захаричева и Д. Ю. Скрябина обращают внимание на то, что «развитие творческих способностей детей в коллективе Макаренко происходило скорее по необходимости, от востребованности тех или иных талантов для жизни коллектива»². Об этом еще в 1970-е гг. писал академик АПН СССР Б. Т. Лихачев: «А. С. Макаренко неустанно повторяет мысль о том, что смысл педагогической работы не в выявлении той или иной направленности ребенка, определяющей ее индивидуальными, в том числе и биологическими потребностями, а в общем процессе организации детской жизни, общественных и коллективных отношений, в ходе которых личность ребенка формируется»³. Т. Ф. Кораблева следующим образом трактует макаренковское понимание индивидуальной свободы личности с ее неременным пребыванием в коллективном бытии: «В социалистическом коллективе Макаренко находит своеобразное разрешение проблема освобождения человека от эксплуатации и обретения им свободы. Оно у Макаренко носит русское понимание свободы – не как экзистенциальное освобождение, а как справедливое, организационное, формой которого является дисциплина»⁴.

Таким образом, можно утверждать, что стержнем большевистского проекта воспитания нового человека в первые два десятилетия советской власти стала идея воспитания преданного коммунистическим идеалам коллективи-

¹ Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) // Пед. соч.: в 8 т. / редкол. М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.]. М.: Педагогика. Т. 4. С. 147.

² Захаричева М. А., Скрябина Д. Ю. Макаренко и современные педагоги о детском коллективе // Социальная педагогика. 2019. № 1. С. 98–99.

³ Лихачев Б. Т. Теория коммунистического воспитания: (Опыт методологического исследования). М.: Педагогика, 1974. С. 377.

⁴ Кораблева Т. Ф. Модель социального воспитания в Советской России 1920-х годов // Социальная педагогика. 2019. № 1. С. 16.

ста, наиболее глубоко осмысленная и реализованная в педагогической системе А. С. Макаренко.

В Стране Советов, после Октябрьской революции 1917 г. вставшей на путь построения коммунистического общества, воспитание «нового человека» неразрывно связывалось с обязательным включением граждан государства в трудовую деятельность¹. Воспитание трудом, через труд, посредством труда, созидание «нового человека» в процессе созидания нового общества стало альфой и омегой советского педагогического эксперимента. Реализуя такой подход, большевики опирались на идеи классиков марксизма. По словам С. Г. Новикова, «теоретики воспитания из всех фракций большевистской партии обнаруживали свое марксистское кредо, строго следуя за К. Марксом, полагавшим, что только в деятельности могут быть преобразованы человек и общество»².

Утверждая, что «общественная жизнь является по существу *практической*», К. Маркс писал в «Тезисах о Фейербахе» (1845): «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и изменённого воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. <...> Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*»³. Системообразующей же формой человеческой деятельности, согласно марксизму, является труд. По словам Ф. Энгельса, труд есть «первое основное условие человеческого существования, – и это в такой мере, что мы в известном смысле должны сказать: труд создал самого человека»⁴. В первом томе «Капитала» (1867) К. Маркс сформулировал положение, которое стало одним из основополагающих для большевистской педагогики, стремившейся базироваться на идеях марксизма. Согласно этому положению, человек в процессе трудовой деятельности, «воздействуя... на внешнюю природу и изменяя ее... в то же время изменяет свою собственную природу. Он развивает дремлющие в ней силы и подчиняет игру этих сил своей собственной власти»⁵. Годом ранее в «Инструкции делегатам временного Центрального Совета по

¹ См.: Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое осмысление Октябрьской революции 1917 года // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 6–16; Он же. Октябрьская революция 1917 года в зеркале истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 4 (44). С. 45–53; Он же. Октябрьская революция 1917 года в России: взгляд историка педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. 2017. № 3 (13). С. 47–54.

² Новиков С. Г. «Новый человек» 1920–1930-х годов: проект и его реализация // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (157). С. 6.

³ Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. 2-е изд. М.: Политиздат, 1955. Т. 3. С. 3, 2.

⁴ Энгельс Ф. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека. URL: <https://www.politpros.com/library/28/259/> (дата обращения: 06.05.2023).

⁵ Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. Кн. 1. Процесс производства капитала // Соч. Т. 23 / К. Маркс, Ф. Энгельс. М.: Политиздат, 1960. С. 191.

отдельным вопросам» К. Маркс изложил свое отношение к вовлечению детей в производительный труд. «Мы считаем тенденцию современной промышленности привлекать детей и подростков обоего пола к участию в великом деле общественного производства прогрессивной, здоровой и законной тенденцией, хотя при капиталистическом строе она и приняла уродливую форму», – писал он. И далее продолжал: «При разумном общественном строе *каждый ребенок* с 9-летнего возраста должен стать производственным работником так же, как и каждый трудоспособный взрослый человек, должен подчиняться общему зову природы, а именно: чтобы есть, он должен работать и работать не только головой, но и руками». В «Инструкции...» К. Маркс признавал нецелесообразным «применять труд детей и подростков, если он не сочетается с воспитанием». Под воспитанием он понимал три вещи: во-первых, умственное воспитание, во-вторых, физическое воспитание, и, наконец, в-третьих, «техническое обучение, которое знакомит с основными принципами производства и одновременно дает ребенку или подростку навык обращения с простейшими орудиями производства»¹.

Следуя за своими духовными наставниками, большевики были убеждены, что труд, причем по преимуществу труд производительный, является главным предназначением человека. В этой связи нарком просвещения РСФСР А. В. Луначарский, выступая на I Всероссийском съезде по просвещению 25 августа 1918 г., подчеркивал, что «человек живет не для того, чтобы трудиться, но он трудится для того, чтобы жить по-человечески. <...> Каждый человек должен быть человеком труда, которому наука является только опорой, которому знание служит предварительной подготовкой для труда, чтобы он был целесообразен, чтобы он был направлен по линии, которая определяет человека идеалом»².

В. И. Ленин, следуя логике рассуждений основоположников марксизма, призывал выстраивать воспитание и обучение подрастающих строителей коммунизма на основе вовлечения их в активный преобразующий труд³. Выступая 2 октября 1920 г. на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодежи, он говорил: «Простое книжное усвоение того, что говорится в книгах о коммунизме, было бы в высшей степени неправильным. Теперь в наших речах и статьях нет простого повторения того, что го-

¹ Маркс К. Инструкция делегатам временного Центрального Совета по отдельным вопросам // О воспитании и образовании: в 2 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс; сост. А. А. Абакумов, Э. Д. Днепров, С. А. Черник. М.: Педагогика, 1978. (Педагогическая библиотека). Т. 1. С. 334–336.

² Луначарский А. В. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению // О воспитании и образовании: избр. пед. тр. / А. В. Луначарский; сост.: Э. Д. Днепров, К. С. Еринова, Ф. С. Озерская; под ред. А.М. Арсеньева [и др.]. М.: Педагогика, 1976. (Педагогическая библиотека). С. 28.

³ См.: Корнетов Г. Б. Восхождение к преобразующей педагогике // Историко-педагогический журнал. 2018. № 4. С. 52–61; Он же. Феномен преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 4. С. 6–21; Он же. Что такое преобразующая педагогика? // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 13–27.

ворилось раньше о коммунизме, так как наши речи и статьи связаны с повседневной и всесторонней работой. Без работы, без борьбы книжное знание коммунизма из коммунистических брошюр и произведений ровно ничего не стоит. <...> Только в труде вместе с рабочими и крестьянами можно стать настоящими коммунистами»¹. Таким образом, по мнению В. И. Ленина, советская школа, будучи важнейшим инструментом формирования строителей коммунизма, должна была строиться на базе вовлечения учащихся в активную, созидательную, трудовую деятельность.

16 октября 1918 г. в № 225 Известий Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов был опубликован Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов № 812 от 30 сентября 1918 г. «О Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение)». Статья 1-я Положения гласила: «Всем школам Российской Социалистической Федеративной Советской Республики, состоящим в ведении Народного Комиссариата Просвещения, за исключением высших учебных заведений, присваивается наименование: “Единая Трудовая Школа”». Трудовое начало советской школы конкретизовала статья 12-я Положения: «Основой школьной жизни должен служить производительный труд, не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но, именно, как производительный общественно-необходимый труд. Он должен быть тесно, органически связан с обучением, освещающие[м] светом знания всю окружающую жизнь. Постоянно усложняясь и выходя за пределы непосредственной обстановки детской жизни, производительный труд должен знакомить детей с самыми разнообразными формами производства, вплоть до самых высших». В примечании к этой статье говорилось: «Трудовое начало станет мощным педагогическим средством в том случае, если труд в школе будет творчески радостным свободным от приемов насилия над личностью учащегося и при всем этом планомерно и социально организованным. В этом последнем смысле школа является школьной коммуной, тесно и органически связанной по своим трудовым процессам с окружающей жизнью»².

Одновременно с Положением о единой трудовой школе РСФСР от имени Государственной комиссии по просвещению был представлен написанный А. В. Луначарским документ, называвшийся «Основные принципы единой трудовой школы» (Декларация о единой трудовой школе). В нем говорилось: «Новая школа должна быть *трудовой*. <...> Требование введения труда как основы преподавания покоится на двух совершенно различных основаниях, результаты которых, однако, легко сливаются между собою. Первым основа-

¹ Ленин В.И. Задачи союзов молодежи. URL: <http://www.politpros.com/library/13/252/> (дата обращения: 06.05.2023).

² № 812. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов. О Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение). URL: <https://istmat.org/node/31601> (дата обращения: 06.05.2023).

нием является психология, научающая нас тому, что истинно воспринятым является только воспринятое активно. <...> Другим источником стремлений современной передовой школы к труду является непосредственное желание ознакомить учеников с тем, что больше всего нужно им будет в жизни, с тем, что играет доминирующую роль в ней в настоящее время, с сельскохозяйственным и промышленным трудом во всех разновидностях его»¹.

Последовательно идеи трудового воспитания и обучения развивала в своих работах Н. К. Крупская. В статье «О коллективном труде детей» (1928) она писала: «Совместную работу детей надо особенно ценить – это зачатки коллективного труда. В этом коллективном труде развертываются лучше всего силы ребенка». В статье «О политехническом образовании» (1929) Н. К. Крупская обращала внимание на то, что «обучение всякому труду может носить или профессиональный, или политехнический характер». При этом она указывала: «У нас единая трудовая школа. Но, если мы хотим строить ее так, как хотел Ильич, мы должны думать не только о том, чтобы дать ребятам известную сумму трудовых навыков, а чтобы воспитать ребят способными к социалистическому, к коммунистическому труду». В тезисах «О политехнизме» (1929) Н. К. Крупская отмечала: «Обучение труду в политехнической школе должно давать учащимся, с одной стороны, общие трудовые навыки (как-то: умение ставить своему труду определенные цели, планировать свою работу, делать расчеты, составлять чертежи, целесообразно распределять между собою работу, работать коллективно, умение экономно обращаться с материалом, обращаться с инструментами, добиваться известной, доступной для данного возраста тщательности в работе и т. д.); с другой стороны – осмысливать трудовые процессы с точки зрения техники, организации труда, их общественной значимости (конечно, опять-таки в соответствии с возрастом и жизненным опытом учащихся)»².

Вся советская школа была объявлена трудовой, однако «самыми трудовыми» в ее пространстве были так называемые школы-коммуны. Л. Бугаева, обратившаяся к исследованию трудовых школ-коммун первых двух десятилетий советской истории, называет наиболее известные и значимые из них: «В 1919 году были созданы школа-коммуна “Красные зори” под руководством И. В. Ионина и трудовая колония для несовершеннолетних правонарушителей близ Полтавы под руководством А. С. Макаренко, в 1921 году переименованная в Колонию имени Горького. В 1924 году под Москвой была образована Болшевская трудовая коммуна, директором которой был назначен кадровый чекист, сотрудник ОГПУ, комиссар госбезопасности Матвей Са-

¹ Основные принципы единой трудовой школы. От государственной комиссии по просвещению 16 октября 1919 г. // Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 1917 года: монография / Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2019. (Историко-педагогическое знание; вып. 122). С. 113.

² Трудовое воспитание и политехническое образование. Крупская Надежда Константиновна. 1921–1930. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9A/krupskaya-nadezhda-konstatinovna/trudovoe-vospitanie-i-politehnicheskoe-obrazovanie/3> (дата обращения: 06.05.2023).

мойлович Погребинский, а первыми коммунарами стали 50 трудных подростков от 13 до 17 лет, каждый с криминальным прошлым и тюремным сроком. В 1927 году под эгидой ОГПУ под Харьковом была образована Коммуна имени Ф. Э. Дзержинского, начальником которой был назначен переведенный в Харьков А. С. Макаренко». Л. Д. Бугаева отмечает, что «воспитание в трудовых коммунах, созданных ОГПУ, строилось на нескольких основных принципах. Построение коммуны мыслилось в первую очередь как создание активного сообщества единомышленников. <...> Среди других важных правил – всеобщая занятость полезным трудом. Трудовые коммуны выступали самодостаточными хозяйственными единицам». По ее справедливому мнению, деятельность трудовых школ-коммун рассматривалась и организовывалась большевистской властью в формате грандиозного советского эксперимента по воспитанию «нового человека». В этой связи Л. Бугаева подчеркивает, что «превращение малолетних преступников в сознательных строителей светлого будущего мыслилось как эксперимент, наподобие физического, химического или естественно-научного опыта, а сами подростки – как человеческий материал, в этом опыте задействованный»¹. Она пишет о том, что, например, И. В. Ионин «был убежден, что трудовая коммуна есть эффективный способ воспитания “новых людей”, именно та “кузница”, в которой они создаются, именно так – “кузница новых людей” – была названа колония в газетной статье, посвященной пятнадцатилетнему юбилею краснотворской коммуны»².

В основу школ – трудовых колоний, которые создавались и функционировали в Советской России в 1920-е – первой половине 1930-х гг., была положена политико-антрополого-педагогическая идеология. Ее смысл В. Михайлов и Г. Беляева сформулировали следующим образом: «Концепция человека носит незамысловато позитивистский характер. Человек изначально хорош или, по крайней мере, нейтрален – и нужно только создать “правильные” условия того, чтобы он сам превратился в образцовую социальную единицу. В полном согласии с деятельностью подходом основой этих условий является всеобщий солидарный труд – он же и есть та самая “волшебная палочка”. Отсутствие труда самым очевидным образом мешает процессу перековки и даже провоцирует рецидивы “тяжелого прошлого”». В. Михайлов и Г. Беляева, развивая свою мысль, обращают внимание на то, что в рамках обозначенной ими концепции «для того, чтобы взрастить... кристалл коммунистической личности, необходимо лишь создать правильные условия». А эти «правильные условия», как пишут В. Михайлов и Г. Беляева, требуют «“правильной” идеи и “правильной” же деятельности – того самого добровольного всеобщего труда»³.

¹ Бугаева Л. Д. Указ. соч. С. 84–86.

² Там же. С. 86.

³ Михайлов В., Беляева Г. Скрытый учебный план: антропология советского школьного кино начала 1930-х середины 1960-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2020. (Кинотексты). С. 35, 43.

Главным теоретиком и практиком трудового воспитания советская педагогика признавала А. С. Макаренко. По словам Э. Меттини, «в воспитательной системе А. С. Макаренко *труд являлся мощным воспитательным фактором, позволяющим производить материальные и нематериальные ценности*, а не средством для выживания и существования... А. С. Макаренко отмечал, что труд является не только экономической категорией, но и категорией нравственной, поскольку по своему содержанию труд регулирует взаимоотношения людей и, наконец, на нем держится стабильность общества, объединенного социальным договором»¹.

На сайте Библиотеки им. К. Д. Ушинского следующим образом представлены основные этапы профессиональной деятельности А. С. Макаренко: «По окончании Кременчугского городского училища и педагогических курсов при нем (1905 г.) учительствовал в поселке Крюков и на станции Долинская (1911–1914 гг.) на Украине. Окончив Полтавский учительский институт (1917 г.), заведовал железнодорожным училищем в Крюкове и городским училищем в Полтаве. С 1920 г. руководил трудовой колонией для несовершеннолетних правонарушителей близ Полтавы, в 1926 г. переведенной в Куряж, под Харьков (Колония имени М. Горького). С 1927 г. совмещал работу в колонии с организацией детской трудовой Коммуны имени Ф. Э. Дзержинского под Харьковом. С 1928 г. заведующий коммуной, с 1932 г. начальник педагогической части. В 1935 г. начальник, в 1937 г. заместитель начальника отдела трудовых колоний НКВД УССР. Осенью 1936 г. возглавил колонию для несовершеннолетних № 5 в Броварах под Киевом. В 1937 г. переехал в Москву и посвятил себя литературной и общественно-педагогической деятельности»².

В лекциях, прочитанных А. С. Макаренко в январе 1938 г. сотрудникам Наркомпроса РСФСР, классик коммунистического воспитания вспоминал: «С начала нашей революции наша школа называлась трудовой, и все мы, педагоги, находились под впечатлением не столько трудового метода, сколько под обаянием самого слова “труд” и под обаянием трудового принципа». Опираясь на опыт своей многолетней педагогической деятельности, А. С. Макаренко говорил: «Я не представляю сейчас себе трудового воспитания вне условий производства. Вероятно, что такое воспитание также возможно, т. е. воспитание в труде, не имеющем производственного характера. <...> Теперь я уверен, что труд, не имеющий в виду создание ценностей, не является положительным элементом воспитания, так как труд, так называемый учебно-производственный и тот должен исходить из представления о ценности, которую труд может создать»³.

¹ Меттини Э. Концептуальные основы философских взглядов А. С. Макаренко на воспитание личности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2028. № 3 (50). С. 36.

² Антон Семенович Макаренко. URL: <http://www.dates.gnpbu.ru/3-8/Makarenko/Makarenko.html> (дата обращения: 27.03.2023).

³ Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / под ред. Г. С. Макаренко. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. С. 98, 100.

Базовые идеи своей концепции трудового воспитания А. С. Макаренко изложил осенью 1937 г. Прежде всего, он обратил внимание на то, что «правильное советское воспитание невозможно себе представить как воспитание нетрудовое. Труд всегда был основанием для человеческой жизни, для создания благополучия человеческой жизни и культуры. В нашей стране труд перестал быть предметом эксплуатации, он сделался делом чести, славы, доблести и геройства. Наше государство есть государство трудящихся, в нашей Конституции написано: “Кто не работает, тот не ест”. Поэтому и в воспитательной работе труд должен быть одним из самых основных элементов». А. С. Макаренко подчеркивал, что «ребенок будет членом трудового общества, следовательно, его значение в этом обществе, ценность его как гражданина будут зависеть исключительно от того, насколько он в состоянии будет принимать участие в общественном труде, насколько он к этому труду будет подготовлен. Но от этого будет зависеть и его благосостояние, материальный уровень его жизни». И, наконец, особое значение для понимания позиции А. С. Макаренко по отношению к трудовому воспитанию имеют следующие сформулированные им положения: «В трудовом усилии воспитывается не только рабочая подготовка человека, но и подготовка товарища, т. е. воспитывается правильное отношение к другим людям, – это уже будет нравственная подготовка. Человек, который старается на каждом шагу от работы увильнуть, который спокойно смотрит, как другие работают, пользуется плодами их трудов, такой человек – самый безнравственный человек в советском обществе. И наоборот, совместное трудовое усилие, работа в коллективе, трудовая помощь людей и постоянная их взаимная трудовая зависимость только и могут создать правильное отношение друг к другу. Это правильное отношение состоит не только в том, что каждый человек отдает свои силы обществу, но и в том, что он и от других требует того же, что он не хочет рядом с собой переносить жизнь дармоеда. Только участие в коллективном труде позволяет человеку выработать правильное, нравственное отношение к другим людям – родственную любовь и дружбу по отношению ко всякому трудящемуся, возмущение и осуждение по отношению к лентяю, к человеку, уклоняющемуся от труда»¹.

С точки зрения своего понимания роли и значения трудового воспитания в педагогическом процессе А. С. Макаренко оценивал деятельность Школы-коммуны им. Достоевского (Республика ШКИД), созданной и возглавлявшейся в 1920-е гг. В. Н. Сорокой-Росинским. А. С. Макаренко в статье «Художественная литература о воспитании детей», разбирая книгу «Республика ШКИД», дал ей высокую оценку как художественному произведению. Однако представленный в ней педагогический опыт он назвал неудачным. А. С. Макаренко писал: «Несмотря на то, что книга написана очень художе-

¹ Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей // Пед. соч.: в 8 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 94–96.

ственно, очень ярко рисуются все события в “Республике Шкид”, само воспитание, которое там было организовано, находилось еще на низкой ступени развития, настолько низкой, что может явиться только отрицательным примером для наших педагогов и отрицательным толчком для наших школьников». Таким образом, педагогический опыт ШКИД вызвал жесткую критику со стороны «классика коммунистического воспитания». Эту критику вызвало то, что, во-первых, Школа им. Достоевского для правонарушителей – «это только школа». Во-вторых, то, что в ней пребывает «100–120 нарушителей, которые ничего не делают, кроме своих занятий в школе. Они учатся, и это основной метод школы». В-третьих, то, что «метод – запертые двери, карцер и школьная работа», что в школе «никакого трудового воспитания нет». В-четвертых, то, что происходит в школе, «в советском детском коллективе быть не может», коллектив, который там есть, не может «быть назван настоящим, нашим, советским коллективом». Вывод, сделанный А. С. Макаренко по поводу происходящего в Школе им. Достоевского предельно резок и однозначен: «Такое воспитание нам не нужно». Таким образом, главные упреки в адрес педагогического опыта ШКИД со стороны корифея коммунистического воспитания – абсолютный приоритет учебы, отсутствие трудового воспитания через вовлечение школьников в реальную трудовую деятельность, несформированность того коллектива, который определяет формирующее пространство жизни воспитанников как граждан советского государства¹.

Большинство трудовых школ-коммун 1920–1930-х гг. в качестве первоочередной решали задачу не воспитания, а перевоспитания своих питомцев, которыми являлись правонарушители и преступники. Из них тоже надо было формировать «нового человека» – создателя нового общества. Эта задача решалась с помощью вовлечения их в трудовые процессы. Тот же механизм использовался и для перевоспитания, «перековки» тех субъектов, которые оказывались в исправительно-трудовых учреждениях СССР – специально создаваемых для этого исправительно-трудовых лагерях, которые находились в ведении ГПУ (ОГПУ) – НКВД².

Весьма показательно, что поставивший свой талант на службу большевистской власти М. Горький уделял огромное внимание опыту воспитательной работы ГПУ, создаваемых и функционирующих в ее рамках трудовых школ-коммун (по сути, исправительно-трудовых колоний для малолетних правонарушителей), а также деятельности исправительно-трудовых лагерей по «перековке» заключенных («Архипелагу ГУЛАГу», по выражению А. И. Солженицына³).

¹ [Макаренко А. С.] *Художественная литература о воспитании детей*. URL: http://rulibs.com/ru_zar/prose_su_classics/makarenko/a/j11.html (дата обращения: 17.12.2022).

² См.: *Авербах И. Л.* От преступления к труду: [Опыт анализа и обобщения методики работ в области «перековки» в Дмитровском и других исправительно-трудовых лагерях] / под ред. А. Я. Вышинского, И. Л. Авербах. [М.]: Советское законодательство, 1936.

³ *Солженицын А. И.* Архипелаг Гулаг, 1918–1956: опыт художественного исследования: в 3 т. / ред. Н. Д. Солженицына. М.: ПРОЗАИК, 2009.

В августе 1933 г. была опубликована программная статья «великого пролетарского писателя», называвшаяся «О воспитании правдой». Она была напечатана одновременно в двух главных советских газетах – «Правде» (№ 214 от 5 августа 1933 г.) и «Известиях ЦИК СССР и ВЦИК» (№ 193 от 5 августа от 1933 г.). В этой статье М. Горький подчеркивает, что «за 15 лет из среды бывших беспризорных и “правонарушителей” у нас в колониях и коммунах ОГПУ воспитаны тысячи высококвалифицированных рабочих и, вероятно, не одна сотня агрономов, врачей, инженеров, техников». Он рассказывает о том, «как развивался на строительстве Беломорско-Балтийского канала процесс перевоспитания социально опасных в социально полезных». «Буревестник революции» обращает внимание на то, что «в исправительно-трудовых лагерях ОГПУ учат грамоте и политграмоте». Отмечая, что «десяткам тысяч бывших правонарушителей даны права гражданства либо сокращены сроки наказания», М. Горький высказывает убеждение, что «это достаточно красноречиво и убедительно говорит о том, как полезно воспитание правдой и какие прекрасные результаты дает оно»¹.

В том же августе 1933 г. в речи на слете ударников Беломорстроя, акцентируя внимание аудитории на том, что «люди из ГПУ умеют перестраивать людей», М. Горький говорит: «Я с 1928 года присматриваюсь к тому, как переплавляет людей ГПУ, – все это не может не волновать, не может не радовать, потому что видишь, как из года в год и те, кто воспитывает, становятся всё более мощными, и те, кого воспитывают, становятся всё более способными на великие дела»².

В 1934 г. была издана коллективная монография «Беломорско-Балтийский канал имени Сталина. История строительства в 1931–1934 гг.»³. Эту книгу объемом 616 страниц под редакцией М. Горького, Л. Авербаха и С. Фирина написали 36 авторов, в их числе такие известнейшие советские писатели, как Е. Габрилович, М. Зощенко, Вс. Иванов, В. Инбер, В. Катаев, Л. Никулин, Л. Славин, А. Толстой, В. Шкловский, Б. Ясенский и др. До 1937 г. она была издана общим тиражом 114 000 экземпляров, а затем изъята из обращения и уничтожена.

В первой главе книги, написанной М. Горьким и позднее переиздававшейся отдельным текстом под названием «Правда социализма», содержалась оценка того могучего воспитательного потенциала, которым обладала советская исправительно-трудовая система: «К числу подвигов “чести и славы”, подвигов “доблести и героизма”, уже обычных в нашей стране, присоеди-

¹ [Горький М.] О воспитании правдой. URL: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/articles/article-294.htm> (дата обращения: 04.15.2023).

² [Горький М.] Речь на слете ударников Беломорстроя. URL: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/articles/article-42.htm> (дата обращения: 04.15.2023).

³ Беломорско-Балтийский канал имени Сталина. История строительства 1931–1934 гг.: [коллективная монография] / под ред. М. Горького, Л. Авербаха, С. Фирина. М.: История фабрик и заводов, 1934.

но создание Беломорско-Балтийского водного пути. Это одна из наиболее блестящих побед коллективно организованной энергии людей над стихиями суровой природы Севера. В то же время это – отлично удавшийся опыт массового превращения бывших врагов пролетариата-диктатора и советской общест­венности в квалифицированных сотрудников рабочего класса и даже в энтузиастов государственно необходимого труда. <...> Принятая Государст­венным Политуправлением исправительно-трудовая политика, сведенная в систему воспитания проповедью единой для всех спасительной правды социализма и воспитания общественно полезным трудом, – еще раз блестяще оправдала себя. Она была оправдана и раньше в многочисленных трудовых колониях и коммунах ГПУ, но эту систему “перековки” людей впервые применили так смело, в таком широком объеме. <...> Основным и первоначальным толчком к их перерождению служило простое, человеческое отношение к ним со стороны организаторов работы, представителей ГПУ, гвардии пролетариата, людей железной дисциплины и той поразительной душевной сложности, которая дается лишь в результате тяжелого и широкого житейского опыта, в результате длительного общения с “социально опасными”, с бессознательными и сознательными врагами пролетариата. <...> В результате двадцатимесячной работы страна получила несколько тысяч квалифицированных строителей, которые прошли школу суровой дисциплины, вылечились от гнилостного отравления мещанством – от болезни, которой страдают миллионы людей и которая может быть навсегда уничтожена только “делом чести и славы”, подвигами “доблести и геройства” – честной и гордой работой строительства первого в мире социалистического общества¹.

Е. С. Молостова, исследуя советскую модель «нового человека», обращает внимание на то, что в начале 1930-х годов «М. Горький ясно видит перспективу строительства коммунистического общества, в котором произойдет коренное массовое изменение облика человека, и вместе с тем уже называет новыми людьми тех, кто сейчас возглавляет и ведет огромную творческую работу по переделке действительности и человека, происходящую на советской земле»².

В январе 1936 г. М. Горький пишет о «гуманной» деятельности чекистов по перевоспитанию, перековке «вражеских элементов», продвижении их по направлению к идеалу «нового человека». Отмечая, что врагов общества «очень трудно перековывать вследствие силы их озлобленности против людей, вследствие их безнадежного отношения к жизни, к самим себе», «буревестник революции» пишет, что их «однако – перековывают. Этим трудным делом занимаются “чекисты”, те самые “страшные чекисты”, которых буржуазия всех стран изображает как людей, лишенных всякого человеческого подобия. <...> Работой чекистов в лагерях наглядно демонстрируется гума-

¹ [Горький М.] Правда социализма. URL: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/articles/article-293.htm> (дата обращения: 04.15.2023).

² Молостова Е. С. Указ. соч. С. 170.

низм пролетариата, – гуманизм, который, развиваясь, объединит трудовой народ всей земли в единую, братскую семью, в единую творческую силу»¹. При этом в заключительной 15-й главе книги «Беломорско-Балтийский канал имени Сталина. История строительства» М. Горький сетовал: «Человеческое сырье обрабатывается неизмеримо труднее, чем дерево, камень, металл»².

Очевидно, что «буревестник революции» в указанных выше публикациях, касаясь вопросов воспитания «нового человека» для строящегося коммунистического общества, сосредоточил внимание на подведомственной чекистам деятельности по перевоспитанию тех, кто этому обществу в той иной форме противостоял. Именно в начале 1830-х гг. в СССР возникает и получает распространение термин «перековка», отражающий одно из важней направлений государственной политики. Перековка была интерпретирована большевиками как инструмент переделки, реформирования, перевоспитания тех людей, которые являли собой антиобщественные, антисоциалистические элементы и которых в их актуальном состоянии, в принципе, нельзя было брать с собой в светлое коммунистическое будущее. Л. И. Бородин отмечает, что «термин “перековка” возник именно во время строительства Беломорско-Балтийского канала (1931–1933 гг.). <...> “Перековка” – именно так называлась газета, выпускавшаяся в Белбалтлаге»³. По словам Л. Д. Бугаевой, «в 1930-е годы, когда от пафоса создания “нового человека” останется только пустая форма, “перековка” станет распространенным названием газет, выходивших в сталинских лагерях»⁴.

Википедия термин «перековка» трактует следующим образом: «*Перековка заключенных* (перековка) – советизм, процесс исправительно-трудового воздействия, в ходе которого заключенные должны были пересмотреть свои взгляды на жизнь и порвать с преступным прошлым. <...> Термин возник в советское время во время строительства Беломорско-Балтийского канала (1931–1933). Широко употреблялся в разговорной речи, в СМИ и даже приказах ОГПУ. За строительство канала 500 человек из числа руководящего состава и заключенных были награждены орденами и медалями; каждый шестой заключенный был досрочно освобожден или получил снижение срока наказания»⁵.

Идея «перековки» оказалась весьма своевременной и востребованной большевистской властью. Ее возникновение и распространение произошло в логике той ситуации, о которой пишут С. Г. Новиков и М. С. Кузнецов: «Болезненные социокультурные процессы требовали от интеллектуальной

¹ [Горький М.] От «врагов общества» – к героям труда. URL: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/articles/article-69.htm> (дата обращения: 04.15.2023).

² Беломорско-Балтийский канал имени Сталина. История строительства. С. 609.

³ Бородин Л. И. Механизмы «перековки»: стимулирование труда в раннем ГУЛАГе // Советский проект. 1917–1930-е гг.: этапы и механизмы реализации: сб. науч. тр. / под ред. О. В. Горбачева, Л. Н. Мазур. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. С. 384.

⁴ Бугаева Л. Указ. соч. С. 84.

⁵ Перековка заключенных. URL.: https://ru.wikipedia.org/wiki/Перековка_заключенных (дата обращения: 04.15.2023).

элиты (общественных и политических деятелей, мыслителей и ученых-педагогов и пр.) скорейшего предложения обществу теоретического конструкта, в соответствии с которым можно и должно было воспитывать субъекта поступательного развития российского общества»¹. «Перековка» оказалась тем теоретическим конструктом, с помощью которого концептуализировались открыто репрессивные практики перевоспитания, перedelки определенных групп граждан, направленные на то, чтобы опрокинуть их в воронку социализма, продвинуть в направлении идеала «нового человека». В основе идеи и практики «перековки» лежало признание великой созидательной и преобразующей роли труда, способного развить человека, изменить его, причем изменить радикально. Концептуальную суть этого подход С. Г. Новиков раскрывает следующим образом: «Теоретики воспитания особо выделяли в ценностном наборе “нового человека”... такой фундаментальный мотив жизнедеятельности, как труд, и в стратегических документах партии-государства, и в популярных текстах ему придавался сакральный смысл. Тем самым проектировщики серьезно трансформировали традиционную отечественную систему ценностей. Дело в том, что труд в России столетиями воспринимался социальными низами как вынужденная деятельность, как наказание Божие. Большевики же, восприняв из культуры модернити убеждение в том, что труд должен быть занятием, приносящим возрастающий эффект, придали всей системе ценностей “нового человека” трудоцентристский характер. Квинтэссенцией такого отношения стала знаменитая сталинская фраза о том, что труд должен превратиться “в дело чести, в дело славы, в дело доблести и геройства”»². Однако в СССР вовлечение людей в труд принимало принудительную, а то и насильственную форму. Репрессивное принуждение, лежащее в основе процесса «перековки» огромного количества людей, признавалось большевиками не просто приемлемым, но и необходимым – ведь насилие, согласно основополагающей, восходящей к К. Марксу максиме большевистской идеологии, есть повивальная бабка истории³.

Актуализация трудового воспитания способствовала тому, что окончательно сформировавшийся и утвердившейся в СССР к концу 1920-х гг. «идеал “Homo Sovieticus”, – пишет Е. С. Молостова, – заключался в деятельности на благо государства; этот человек должен был быть частью рабочей массы, чувствовать себя “винтиком” гигантской машины государства. <...> Был принят новый идеал – человека-исполнителя. Идеалом стал человек, подчиненный дисциплине, которую государство поддерживает наказаниями и поощрениями. Формировался человек, чувствующий себя лишь незаметной

¹ Новиков С. Г., Кузнецов М. С. Идеал и модель «нового человека» 1920-х гг.: педагогические феномены в социокультурном контексте // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (167). С. 6.

² Новиков С. Г. «...Переиначьте конструкцию рода человеческого!»: проект воспитания «нового человека» в условиях российской модернизации 1920–1930-х гг. С. 7.

³ Насилие – повивальная бабка истории. URL: <https://info.wikireading.ru/229177> (дата обращения: 04.15.2023).

деталью чего-то большего и более важного. Важнейшими качествами “советского человека” стали коммунистическая идейность, партийность, преданность идеалам партии, труд как цель и смысл жизни, коллективизм, беспредельная преданность социалистической многонациональной Родине. В пропаганде на первый план выдвигается необходимость формирования ответственности за страну, грамотность и начитанность, неприхотливость, готовность к трудностям и жертвам. Такой человек обладает идеологизированным сознанием, испытывает страх от бесчисленных запретов и дефицита и в то же время чувство гордости за свою приобщенность к великому будущему и великому настоящему – строительству коммунизма¹.

Таким образом, в формате советского эксперимента по воспитанию «нового человека», осуществлявшегося с РСФСР, а затем и в СССР в 1920–1930-е гг., труду, как способу преобразования представителей самых разных поколений, принадлежало особое место. Это был труд коллективный и производительный, призванный способствовать сплочению граждан государства и включению их в практическую деятельность по созиданию коммунистического общества.

¹ *Молостова Е. С.* Указ. соч. С. 173–174.

**ИДЕЯ ШКОЛЫ У П. Ф. КАПТЕРЕВА
В КОНТЕКСТЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА
К ОСМЫСЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО**

Петр Федорович Каптерев (1849–1922) – выдающийся отечественный историк и теоретик образования, основоположник отечественной педагогической психологии, один из самых глубоких педагогических мыслителей России конца XIX – начала XX века¹. Как пишет Г. Б. Корнетов, «П. Ф. Каптерев окончил историческое отделение Московкой духовной академии, преподавал педагогику, дидактику, историю педагогики, психологию, логику в ряде учебных заведений Санкт-Петербурга, активно учувствовал в общественно-педагогическом движении, был главным педагогическим идеологом реформы школы графа Игнатьева в 1915–1916 гг., будучи кадетом, разрабатывал в 1917 г. программы реформирования российского образования. После Октябрьской революции Каптерев переехал в Воронеж. Он отрицательно относился к Советской власти, его работы были признаны “чуждыми” и в начале 1920-х гг. были официально запрещены большевиками и изъяты из библиотек»².

К 1917 г. наряду с П. Ф. Каптеревым членами партии кадетов были такие выдающиеся отечественные педагоги и деятели образования, как В. П. Вахтеров и В. И. Вернадский, С. И. Гессен и Я. Я. Гуревич, Н. Н. Иорданский и В. И. Чарнолуцкий. После Февральской революции они, активно сотрудничая с Временным правительством, включились в работу по подготовке радикальной реформы школы. Эту ситуацию Т. Ю. Красовицкая характеризует следующим образом: «После падения самодержавия впервые на деле появилась возможность сломать жесткую иерархическую структуру и создать иную, при которой люди могли сами организовывать свою собственную жизнь. Перед человеком открывалась возможность познакомиться с разными формами жизни и выбирать между ними. Этот процесс, начавшись в торговых городах Италии, через Европу, наконец, дошел до России. Он ознаменован известными либерально-буржуазными реформами и сыграл свою роль в отречении царя, который стал свидетельством того, что самодержавие таким процессом развития не может управлять. Однако произошло это в крайне

¹ См.: *Заварзина Л. Э.* Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева: биобиблиография. Воронеж: Изд-во им. Е. А. Болховитинова, 2007; *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева; сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1982. (Педагогическая библиотека); *Лебедев П. А.* Психолого-педагогическое наследие П. Ф. Каптерева. Жизнь и деятельность. Аналитико-биографический и библиографический обзор. М.: [Б.и.], 1998.

² *Корнетов Г. Б.* История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 2. XIX–XX вв. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСОУ, 2020. (Историко-педагогическое знание; вып. 134). С. 184.

неблагоприятное для России время – в мировую войну. Перед Временным правительством стояли огромной важности проблемы: задать направление общественного развития, помогающее индивидууму освободиться от уз, заставляющих придерживаться в повседневной деятельности форм, предписанных обычаем, традицией, устаревшим законом. Точнее иных суть процесса понимали кадеты, или, как они себя называли, партия народной свободы, или еще – партия государственного смысла. Понятно, сколь сложные задачи встали перед системой образования: она должна педагогическими технологиями трансформировать общество в качественно иное. С их помощью формируется соответствующий общественному развитию тип личности»¹.

Серьезную попытку разработать модель школы, соответствующей интересам революционной эпохи и потребностям развития обновляемой страны, предпринял в июле 1917 г. П. Ф. Каптерев, в то время являвшийся председателем учебного комитета Мариинского ведомства. Он изложил свои реформаторские идеи в статье «Новая школа в новой России», которая была опубликована в «Педагогическом сборнике» (1917. № 10–11). Л. Э. Заварзина отмечает, что ««своей статьей П. Ф. Каптерев представил на суд педагогической общественности программу новой, преобразованной школы»². Подчеркивая, что «основные положения его статьи, которые были значимы в 1917 г. ... остаются значимыми до сих пор», Г. Б. Корнетов пишет: «Идеи П. Ф. Каптерева, этого наиболее выдающегося отечественного педагога рассматриваемого периода, исключительно важны и сегодня, когда спустя 100 лет после революционных событий 1917 г. в России ведутся жаркие споры о том, как и куда должны развиваться школа и педагогика, государством проводятся нескончаемые модернизационные реформы, которые, по мнению многих, лишь дестабилизируют ситуацию в отечественном образовании, бесконечно усложняют и без того не простой труд учителей и отнюдь не способствуют овладению учащимися достижениями подлинной культуры»³.

Размышляя о ситуации, которая сложилась в отечественной школе в начале 20-х гг. XXI в., обратимся к статье П. Ф. Каптерева «Новая школа в новой России». Попытаемся использовать идеи выдающегося педагога как источник мощного эвристического посыла, необходимого для углубления понимания характера и особенностей проблем теории и практики современного образования, определения перспектив, путей и способов их продуктивного решения. Такая постановка вопроса вполне согласуется с той исследовательской методологией, которая утвердилась в научном сознании педагогов эпохи постиндустриального информационного общества знаний.

¹ Красовицкая Т. Ю. Российское образование между реформаторством и революционаризмом. Февраль 1917–1920 год. М.: Ин-т российской истории РАН, 2002. С. 18.

² Заварзина Л. Э. П. Ф. Каптерев о развитии новой школы в России // Педагогика. 2017. № 6. С. 84.

³ Корнетов Г. Б. Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 1917 года: монография. М.: АСОУ, 2019. (Историко-педагогическое знание; вып. 122). С. 48.

В первые десятилетия ХХI в. в отечественной науке широкое распространение получил *эвристический подход* к изучению прошлой педагогической реальности. В исследовательской практике утвердилась точка зрения, согласно которой «эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов направлен на то, чтобы актуализировать знания о педагогическом прошлом применительно к постановке и решению значимых проблем теории и практики образования». При этом отмечается, что «реализация эвристического подхода к изучению историко-педагогических феноменов возможна в двух формах. Во-первых, в форме исследований, прямо и непосредственно подчиняющих логику отбора и изложения материала решению значимых педагогических проблем. Во-вторых, в форме исследований, сохраняющих собственную историческую логику отбора и изложения материала, но при этом акцентирующих внимание на тех аспектах педагогического прошлого, которые а) имеют важное мировоззренческое значение; б) существенно значимы для понимания формирования и развития педагогических традиций, инновационных изменений в образовании, тенденций эволюции педагогической мысли, практики воспитания и обучения; в) способствуют более глубокому пониманию современных проблем теории и практики образования, поиску их эффективных решений»¹.

По существу, эти формы реализации эвристического подхода при изучении прошлой педагогической реальности во многом совпадают с логикой рациональной и исторической реконструкции педагогического прошлого. Рациональная реконструкция подчиняет постижение педагогического прошлого решению задач, стоящих перед теорией и практикой современного образования, как бы вынося за скобки те социокультурные обстоятельства, в которых рассматриваемые события возникали и развивались; в расчет принимается прежде всего их эвристичность для педагогики дня сегодняшнего. Историческая реконструкция предполагает воссоздание педагогического прошлого таким, каким оно было на самом деле, допуская при этом особое внимание к тем прошедшим событиям, которые способствуют прояснению современной ситуации в теории и практике образования, а также определению перспектив и путей их дальнейшего развития.

Не стремясь проанализировать статью П. Ф. Каптерева «Новая школа в новой России» в логике ее исторической реконструкции, обратимся к эвристическому прочтению статьи на основе логики рациональной реконструкции, создающей концептуальную основу для придания идеям классика отечественной педагогики статуса историко-педагогического контекста прочтения современной педагогической реальности. При этом остановимся лишь на некоторых сформулированных Каптеревым положениях. В качестве источ-

¹ Корнетов Г.Б. Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов Средневековья и Нового времени: монография. М.: ИТИП РАО (Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО. Труды 2008–2012 гг.). С. 5–6.

ника используем текст статьи, опубликованный полностью, без сокращений в «Историко-педагогическом ежегоднике. 2018 год»¹.

В своей статье П. Ф. Каптерев исходит из того, что «образование есть одно из проявлений общественно-государственной жизни». И потому, утверждает он, «когда в жизни многое старое рушится и на место разрушенных построек воздвигаются новые, то и образование, под давлением жизни, придется перестраиваться». Ставя вопрос: «Что старое рушится в образовании, какое новое здание нужно воздвигнуть?», – П. Ф. Каптерев пишет: «Рушится в образовании многое, педагогическая перестройка оказывается весьма большой: ставятся в значительной степени новые цели воспитанию и образованию, а для достижения их должны быть созданы и новые средства; возбуждается вопрос о пересмотре отношений государства и общества к школе и образованию, об относительной ценности педагогики государственной и общественной» [с. 312].

В первых строках своей статьи П. Ф. Каптерев, по сути, обращается к проблеме *государственного и общественного начал в образовании*. Эта проблема давняя; не утратила она своего значения и сегодня. Еще в советской науке сформировалось представление о двух путях развития образования, получивших условное название «прусский путь» и «американский путь»².

Прусский путь был инициирован в начале XVI в. «отцом немецкой реформации» Мартином Лютером, который стремился в борьбе с влиянием католической церкви использовать возможности образования как средства пропаганды новых религиозных идей³. Для этого он обращался к правителям немецких земель и городов с призывом создавать школы, ориентированные на его протестантское учение. У правителей и высшей знати в этом был свой политический интерес, так как отход от католицизма и распространение протестантского учения среди населения позволял им избавиться от мощного влияния папского престола, который стремился подчинить своим интересам политическую жизнь Европы. Именно Лютер стоял у истоков тех процессов, которые привели в дальнейшем к возникновению национальных систем образования. Эти процессы контролировались и направлялись государствами, видевшими в образовании действенный инструмент решения ряда политических проблем. Причем в эти процессы оказались втянутыми не только протестантские, но католические государства, правители которых, например короли Франции, способствовали созданию «удобных» для них школьных сис-

¹ Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России / публикация Г. Б. Корнетова // Историко-педагогический ежегодник. 2018 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018. (Историко-педагогическое знание; вып. 112). С. 312–343. В квадратных скобках будут даваться ссылки на страницы этого издания.

² Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века: [монография: в 2 т.]. Т. 1. Политическая история российского образования. М.: Мариос, 2011.

³ Полякова М. А. Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии: исторические предпосылки, содержание, практическая реализация / под ред. Г. Б. Корнетова М.: АСОУ, 2010. (Историко-педагогическое знание; вып. 29).

тем. Таким образом, прусский путь – это путь жесткого государственного доминирования в деле школьного строительства. Россия в первой четверти XVIII в. тоже пошла по этому пути. Причем если при Петре I цель государства при создании образовательных учреждений главным образом заключалась в подготовке кадров для прагматичного решения чисто практических задач (модернизируемой стране нужны были кадры военных, чиновников, инженеров, учителей, моряков и т. д.), то в последней трети XVIII в., при Екатерине II, доминирующей становится задача воспитания верноподданного гражданина империи, готового верой и правдой служить существующему государственному строю¹. Понятие Родины, Отечества подменяется понятием государства, а официальный патриотизм в России становится патриотизмом государственным.

П. Ф. Каптерев писал статью, когда появилась возможность открыто обсуждать вопрос о соотношении государственного и общественного начала в образовании. Ученый в условиях революционной России отдавал приоритет общественному началу, которое в империи стало интенсивно развиваться после реформ 1860–1870-х гг., проведенных Александром II, прямо и непосредственно затронувших систему образования в стране. Между тем в своих размышлениях П. Ф. Каптерев игнорирует еще одно начало – начало человеческое, которое во второй половине XIX в. концептуализировал и отстаивал Л. Н. Толстой, считавший, что создаваемые государством и обществом школы прежде всего должны ориентироваться на интересы, запросы, потребности тех, кто в них будет учиться². Великий писатель выдвинул и обосновал идею, которая стала доминантной для многих прогрессивных педагогов последующих эпох, например для Дж. Дьюи и С. Т. Шацкого³. Он доказывал, что школа создается для ребенка, а не ребенок должен жить для школы.

Сегодня образование в России очевидно является государственным, хотя стыдливо именуется государственно-общественным, так как влияние общества остается чисто внешним, косметическим. Государство управляет образованием, государство финансирует образование, государство задает жесткую рамку требований федеральных образовательных стандартов. Работа школ оценивается по тому, как школы выполняют установленные государством требования, а также (и прежде всего) по тому, как учащиеся осваивают образовательные стандарты, строго соответствующие установкам стандартов.

¹ См.: *Корнетов Г. Б.* Идеал образования верноподданного в истории отечественной школы // Школьные технологии. 2022. № 1. С. 8–16; *Он же.* «Истинный сын отечества должен привязан быть к государству, образу правления и законам...» // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6. С. 6–13.

² *Толстой Л. Н.* О народном образовании // Собрание сочинений: в 22 т. М.: Художественная литература, 1983. Т. 16. С. 7–28.

³ См.: *Астафьева Е. Н.* Д. Дьюи и С. Т. Шацкий: встреча и знакомство двух выдающихся педагогов XX столетия // Историко-педагогический журнал. 2016. № 4. С. 64–75; *Она же.* Дж. Дьюи и С. Т. Шацкий о своих впечатлениях от общения в 1928 году // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. 2018. № 1 (15). С. 54–62.

П. Ф. Каптерев в своей статье показывает, что исходной точкой рассуждений о школе, о ее задачах и проблемах, о целях и методах ее работы, о перспективах ее развития должно быть четкое понимание того, какое начало – государственное или общественное (вспомнив Л. Н. Толстого, добавим еще и антропологическое) – должно быть определяющим в деле школьного строительства. Сегодня эти вопросы перед российским образованием стоят не менее остро, чем 100 лет назад. Поиск ответов на них должен вестись честно и открыто, ибо иначе постоянно будут возникать несоответствия и недомолвки, которые неизбежно приводят к заметному снижению эффективности и качества в работе образовательных организаций, в разработке педагогического обеспечения их учебно-воспитательной деятельности, ибо неясной, неотрефлексированной оказывается исходная, отправная точка этих разработок.

П. Ф. Каптерев устанавливает связь между политическим режимом и отношением к образованию в стране, его состоянием. Обращаясь к истории Российской империи, он пишет: «Как известно, царизм был системой тяжелой и всесторонней государственно-полицейской опеки над личностью гражданина – и в политике, и в религии, и в школе, и в литературе, и во всем укладе жизни. Без разрешения начальства и очень часто полиции – ни на шаг; происходила отчаянная борьба с общественностью, общества, по возможности, не разрешались, а разрешенные закрывались при первом подходящем случае. Не было свободы ни совести, ни слова, везде за всякое проявление свободы преследовали – и в политике, и в религии, и в школе, и в жизни. При таком строе жизни образование, очевидно, цениться не могло. Зачем оно? Гражданину на все выработаны рамки, схемы, которые он должен усвоить и исполнять: как в Бога верить и как Его представлять, каких партий политических бояться и к каким принадлежать, чему в школах учить и как, и все прочее было указано, ко всему были приставлены специальные опекуны, и если гражданин упирался, не хотел надеть на себя ярмо казенной религии, казенной науки и школы, государственно-полицейской партии, хотел жить и поступать по-своему и детей своих учить по-своему, то его наказывали, он оказывался преступником. Образование ведет к свободе духа, с опекой оно уживается плохо, образованный и обыкновенно свободолюбивый человек при царизме был решительно не ко двору, он не признавал опеки, а на опеке держалось все». Вывод П. Ф. Каптерев делает следующий: «Поэтому забота об образовании была самым последним делом при царизме, бюджеты народного образования были до самого последнего времени совершенно нищенские, на все находились деньги, только не на образование, не на культуру» [с. 313].

П. Ф. Каптерев справедливо усматривает прямую и непосредственную связь между политическим режимом страны и ситуацией в образовании. Уже в Древней Греции, например, Платон и Аристотель образование рассматривали как часть политики – государственной организации жизни общества¹.

¹ *Арендт Х.* Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли / пер. с англ. и нем. Д. Аронсона. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2014.

Чем больше государство склоняется к авторитаризму, тем в большей степени оно стремится контролировать и опекать работу образовательных учреждений, направлять и регламентировать их учебную и воспитательную работу, мешать тому, чтобы каждый гражданин мог получить качественное образование, ибо чиновники понимают, что образованными, думающими людьми значительно труднее управлять, обеспечивая их слепое и безоговорочное подчинение властям («верноподданость»). При этом сегодня становится очевидным, что достаточно давно государство видит в образовании мощный инструмент, который может быть эффективно использован в формировании типа личности, отвечающего запросам, потребностям и интересам политического режима, удобен властям. Поэтому государство оказывается готовым при определенных, выгодных для него условиях вкладываться в развитие образования¹. В дореволюционной России подтверждением этому были, например, педагогические проекты Екатерины II и И. И. Бецкого, стремившихся решить задачу обеспечения формирования «новой породы людей» для нужд государства посредством организованного воспитания, а также политика обер-прокурора Святейшего Синода К. П. Победоносцева, которых не без успеха в 1880-е гг. противопоставил земским школам систему школ церковно-приходских, имевших совершенно иную, самодержавно-православную направленность.

Сегодня, в принципе, невозможно понять сложившуюся ситуацию в отечественном образовании, логику его модернизации и реформирования после обретения в конце 1991 г. Российской Федерацией государственного суверенитета, перспективы его развития без прямого учета особенностей государственной власти, тех политических задач, которые она стремится решать, понимания государством, как и каким образом оно может использовать возможности образования народа для достижения своих целей. В третьем десятилетии XXI в. политика все более и более зримо влияет на российское образование, определяя вектор его изменений и целевые установки. Причем эта тенденция усиливается буквально на наших глазах.

По мнению П. Ф. Каптерева, педагогический процесс, осуществляемый в образовательных учреждениях, имеет свою логику и прежде всего должен ориентироваться на собственные специфические цели. Он пишет: «Педагогический процесс не может руководиться в своем ходе и развитии чем-либо ему чуждым, навязанным извне, со стороны, несоответствующим его природе; он может развиваться только по присущим ему законам и целям, имея преимущественную задачу – органическое саморазвитие и усовершенствование личности. Свобода каждого существа состоит в том, что оно действует само по себе, сообразно своей природе, не вынуждаясь к деятельности чем-либо посторонним; свобода педагогического процесса состоит в такой же самобыт-

¹ См.: Корнетов Г. Б. Гуманистический и демократический контексты современной педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2009. № 9. С. 6–22; Он же. Обоснование и сущность демократической педагогики // Управление современной школой. Завуч. 2009. № 6. С. 6–21.

ности и независимости». В контексте этой установки П. Ф. Каптерев рассматривает ситуацию с вмешательством государства и церкви в образовательную деятельность: «Очень часто государство и церковь стараются воспользоваться образованием для своих целей и подсовывают образовательному процессу чуждые ему по его природе элементы и цели, как, например, укрепление преданности существующему государственному порядку, развитие патриотизма, твердой веры в православие, в церковные установления и т. п., чем и придают школе характер отчасти казармы, а отчасти монастыря. Смещение различных процессов и элементов есть самое большое зло и в научном, и в общественном отношениях. Каждый процесс от примеси чуждых ему элементов лишь расстраивается и не достигает ни своих целей, ставимых ему природой, ни подсунутых ему сторонних, к достижению которых он совершенно неприспособлен. А между тем, не достигая поставленной ему самой природой цели, искаженный педагогический процесс наносит невознаградимый ущерб общественности, потому что никакой другой процесс не в состоянии сделать того дела, которое природой возложено на него, для выполнения которого он только и существует, так как все другие процессы, опять же, по природе дела, имеют свои особенные задачи. Укреплять политическую благонадежность, патриотизм и веру в догматы государство и церковь могут и помимо школы, обращаясь не к детям и юношам, а к взрослым гражданам и последователям известного вероисповедания; но помогать органическому саморазвитию детей и юношей и усовершенствованию человеческой личности ни государство, ни церковь непосредственно не могут, это не их задача; а посредственно могут настолько, насколько их стремления, взгляды и средства станут элементами педагогического процесса, т. е. потеряют свою самостоятельность, распустятся в нем, например, религиозное наставление превратится в особый учебно-воспитательный предмет – Закон Божий, служащий для религиозно-нравственного развития учащихся». Однако, подчеркивает П. Ф. Каптерев, «для государства и церкви самое важное и нужное, чего они ждут от образования и школы, – это подготовка просвещенных и самостоятельных личностей, потому что только такие личности могут быть разумными гражданами и твердыми сынами церкви» [с. 315–316].

Сегодня мысль П. Ф. Каптерева о том, что приоритетной задачей школы является создание максимально благоприятных условий для осуществления потенциала каждого обучающегося, для его самореализации является особенно актуальной. Это убедительно показал в изданной в 1970 г. книге «Шок будущего» американский футуролог О. Тоффлер¹. Постиндустриальному обществу для нормального функционирования и развития, как никогда ранее, необходим самостоятельный человек, инициативный и ответственный, обладающий высоким уровнем общей и профессиональной культуры, способный принимать и реализовывать значимые решения. Школа, в идеале, и оказыва-

¹ Тоффлер Э. Шок будущего / пер. с англ. Е. Руднева и др. М.: АСТ, 2003. (Philosophy).

ется педагогически организованным пространством «вращения» такого человека¹. Растущему человеку необходимо не просто пространство образования, ему необходима вполне осязаемая свобода поиска и выбора, свобода «проб и ошибок», свобода самоосуществления, что невозможно при целенаправленном формировании «человека-винтика» как части огромной социальной машины. Процветание общества, процветание государства оказывается во все большей зависимости от процветания каждого отдельного человека.

¹ См.: Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху» (2022 International conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA– 2022)); сб. науч. тр. / под ред. С. В. Ивановой, И. М. Елкиной. М.: Ин-т стратегии развития образования РАО, 2022.

КОНСТИТУЦИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ КАК ИСТОЧНИК АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНИНА

На всех этапах существования человеческого общества философия воспитания определяла аксиологические ориентиры гражданского воспитания и его основные принципы, формулировала воспитательный идеал гражданина, а педагогика отвечала на вопрос, какими методами, способами, приемами, с помощью каких средств можно к нему приблизиться.

Источники, обозначающие аксиологические ориентиры, раскрывающие содержание воспитательного идеала гражданина, содержатся не только в философии воспитания и педагогике. Нередко соответствующие идеалу ориентиры представлены в материалах нормативного характера. Наиболее общие ориентиры имеют декларативную форму. Особым и наиболее структурированным источником, определяющим аксиологические ориентиры воспитания гражданина и содержание воспитательного идеала гражданина, является Конституция Российской Федерации.

Конституция РФ содержит аксиологические ориентиры, отражающие моральное измерение российского общества, отражает фундаментальные принципы, выражающие особенности функционирования общественных институтов и взаимодействия между собой субъектов общественной жизни. Ее положения содержат основополагающие ценности, обеспечивающие гармоничное существование любого человеческого общества; национальные аксиологические ориентиры; базовые ценностные принципы коренных народов России.

К категории общечеловеческих ценностей можно отнести закрепленную в Конституции РФ обязанность государства придерживаться политики, направленной на «достойную жизнь и свободное развитие человека». Данный принцип отражает взгляды философов эпохи Возрождения, сформулировавших идею общественного договора – основы взаимответственного взаимодействия личности и государства. Несомненно, к общечеловеческим аксиологическим ориентирам относится признание естественных, неотчуждаемых, принадлежащих человеку от рождения прав на жизнь, достоинство, свободу и личную неприкосновенность. Раскрывая идею свободы, являющуюся, по нашему мнению, основным условием, позволяющим оценивать деятельность человека с моральных позиций, Конституция РФ выделяет такие грани проявления свободы, как: свобода совести, свобода вероисповедания, свобода мысли и свобода слова, свободный труд, свобода творчества.

Национальными аксиологическими ориентирами являются культурные ценности: общая история, память предков и защитников Отечества, вера, государственная политика в области семьи и детства, в рамках которой условия, способствующие гармоничному и всестороннему развитию и воспита-

нию детей, являются приоритетными. При этом в качестве нравственных идеалов выделяются идеалы любви и уважения к Отечеству, добра и справедливости. Аксиологическими ориентирами, обеспечивающими гармоничное существование многонационального народа России, служат государственные гарантии обеспечения культурной самобытности «всех народов и этнических общностей Российской Федерации... этнокультурного и языкового разнообразия»¹.

Таким образом, моральное измерение российского общества, обозначенное в Конституции, отражает фундаментальные моральные принципы, служащие моральной основой существования всего российского общества. Реализация идей и принципов морали в жизнедеятельности российского общества способствует формированию воспитывающей социальной среды, создающей благоприятные условия для раскрытия морального измерения личности.

Переход от морального измерения общества к моральному измерению личности в Конституции выражается в незначительном по сравнению с правами, но все же наличествующем перечне обязанностей. Этот перечень проистекает из вышеуказанных принципов свободы как свободы, используемой для деятельности, направленной на достижение общественной пользы и общественного блага. Исполнение предусмотренных Конституцией обязанностей предполагает осмысленную деятельность человека, обладающего твердыми социально ориентированными убеждениями, не допускающими сомнения в необходимости сохранять природу и ее богатства, защищать Отечество, платить налоги. Осознанное пользование свободой для выполнения своих обязанностей перед обществом и государством характеризует человека как гражданина. Формирование именно таких качеств личности является задачей воспитания гражданина.

Не менее четко в конституционных нормах прослеживаются грани взаимодействия права и воспитания гражданина. Ядром правовых норм являются аксиологические ориентиры, отражающие основные категории морали. Одна из базовых ценностей морали – это ценность справедливости. Справедливость в праве выражена через равенство. Поскольку все люди не могут быть равны ввиду различий в способностях, в финансовом и социальном положении, принцип равенства в праве реализуется как равенство всех перед законом и судом.

Право – специфический регулятор общественных отношений, действующий тогда, когда гражданин представляет или защищает свои интересы. Действие права распространяется на случаи, требующие более жесткой по сравнению с моралью регламентации жизнедеятельности человека в обществе.

¹ Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 01.07.2020 № 11-ФКЗ, от 06.10.2022) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения: 20.06.2023).

Но и в рамках правового регулирования имеются альтернативные подходы к восприятию субъектом правоотношений правовой реальности, отражающие особенности подхода государственных органов к правоприменению и особенности восприятия гражданином правовых норм.

В рамках анализа воспитательного потенциала воздействия правовых инструментов на гражданина выделяются легистский и юридический подходы. Положения Конституции РФ, по нашему мнению, демонстрируют превалирование юридического подхода в формулировании базовых принципов использования правовых инструментов регулирования общественной жизни и жизнедеятельности человека. Такой подход предполагает ответственное пользование правами, осознание последствий поступков, осознанное законопослушание. Содержание статей Конституции, а также основные принципы функционирования институтов права в российском обществе отражают преобладание прав человека по сравнению с декларированием обязанностей. Отражение правовых основ в Конституции подчеркивает важность законопослушного поведения граждан – основы гармоничного существования общества. Само декларативное изложение правовых основ направлено на добровольную, непринудительную, основанную на свободном выборе, правомерную деятельность. Именно предоставление условий для выбора поведения отражает воспитательную составляющую права. Такой выбор осуществляется при условии реализации ценностей свободы. Действуя в условиях свободы совести и слова, труда, творчества, гражданин опирается на осознанное принятие правовых ценностей, регулирующих его взаимодействие с государством, обществом, другими гражданами. Осознание содержания правовых ценностей происходит в процессе социализации личности. При этом одним из основных инструментов социализации является воспитание. Воспитание гражданина неразрывно связано с созданием педагогических условий, способствующих осознанию смыслов и содержания правовых ценностей. Процесс формирования смыслов правовых ценностей, таким образом, является процессом формирования правовой культуры личности гражданина.

В философии воспитания политическая деятельность гражданина рассматривается как способность принимать участие в разрешении вопросов, имеющих наибольшую важность для общества, а также представлять свои интересы в суде. Понимание сути и содержания вопросов, имеющих наибольшее общественное значение, строится на понимании и принятии нравственных ценностей, превалирующих в обществе. Именно соотносимость нравственных ориентиров личности и морального содержания политической деятельности определяет необходимость постановки задачи воспитания гражданина, связанной с приобщением его к морально сбалансированной политической деятельности.

При рассмотрении политической реальности общества как системы властных отношений выявляется, что политические решения составляют основу содержания права. Отражая прошлое, настоящее и будущее общества, поли-

тическая реальность является предметом регулирования права и одновременно становится его источником. Деятельность гражданина в сфере политики требует применения моральных и правовых инструментов для достижения политических целей. Осознание содержания этих целей, умение оценивать их с моральных и правовых позиций являются задачами воспитания гражданина.

Констатируя принцип идеологического многообразия при условии запрета на обязательность идеологии, ее государственного статуса, Конституция РФ называет способы участия гражданина в политической деятельности: право на участие в общественном объединении, право на участие в собраниях, митингах, пикетировании, шествиях и демонстрациях.

Конституция сохраняет исторический принцип обеспечения права гражданина на участие в государственном управлении и решении вопросов местного значения. Такое участие осуществляется гражданином как лично, так и через представителей, посредством реализации права быть избранным или избирать представителей в органы государственной власти и органы местного самоуправления. Одной из важнейших форм реализации права граждан на участие в вопросах государственного управления и местного самоуправления является участие в референдуме. Регламентация форм участия граждан в политической деятельности позитивным правом обуславливает взаимосвязь правовой и политической культуры личности. Это влечет за собой постановку задач воспитания гражданина, связанных с формированием умения участвовать в решении вопросов управления государством и вопросов местного самоуправления на основе принципа справедливости.

ИДЕЯ ШКОЛЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

Вот уже несколько тысячелетий школа является важнейшим институтом целенаправленной социализации подрастающих поколений, их обучения и воспитания, давая детям и подросткам образование, приобщая их к значимым элементам накопленной человечеством культуры, содействуя вхождению подрастающих поколений во взрослую жизнь, превращению детей и подростков в полноценных членов общества. В разные эпохи у разных народов в разных цивилизациях и культурах у разных социально-классовых, этнонациональных, религиозных, профессиональных и т. п. групп существовали разные представления о том, какими должны быть школы. Представления о школах находили свое теоретическое и практическое воплощение в самых разных моделях этих образовательных институтов. Мыслители образования выдвигали различные идеалы школ, по-разному трактовали и их главные задачи, и способы решения этих задач. В начале III тыс., когда ведущей формой социального бытия, по общему признанию, стало постиндустриальное информационное общество знаний, вопросы о том, на какие идеалы должна ориентироваться школа, как должна быть организована ее деятельность, стоят перед людьми столь же остро, как и на предыдущих этапах человеческой истории. В современном научно-педагогическом сознании все большее признание получает установка, согласно которой продуктивному решению подобных вопросов может существенно способствовать обращение к педагогическому наследию прошлого, в частности, к тем идеям, которые по сходным проблемам в свое время высказывали выдающиеся авторитетные мыслители ушедших эпох.

Один из крупнейших русских историков, заслуженный профессор Московского университета, академик Императорской Санкт-Петербургской академии наук, председатель Императорского Общества истории и древностей, тайный советник Василий Осипович Ключевский (1841–1911)¹ в своих работах уделял значительное внимание педагогическим проблемам. В частности, он исследовал опыт и традиции отечественного обучения и воспитания, изучал просветительскую деятельность выдающихся персонажей российской истории, рассматривал роль школы и семьи в формировании подрастающих поколений². В. О. Ключевский также внес вклад в разработку понимания то-

¹ См. о нем: В. О. Ключевский: pro et contra: антология / сост.: А. В. Малинов вступ. ст. Р. А. Киреевой. СПб.: НП Междерковная организация «Апостольский город – Невская перспектива», 2013. (Русский Путь: pro et contra); *Нечкина М. В.* Василий Осипович Ключевский. История жизни и творчества. М.: Наука, 1974.

² См.: *Баева Н. В.* Актуальность педагогических идей В. О. Ключевского в контексте модернизации современного образования // Наука и школа. 2013. № 5. С. 184–185; *Иванов В.* Просве-

го, какой должна быть школа, какие задачи она должна в идеале решать, каким образом она должна быть для этого устроена. О. Ф. Рожкова и Е. Н. Корсикова пишут, что В. О. Ключевский – «один из ярких талантливых русских педагогов. Василий Осипович преподавал и в Московском университете, и в Духовной академии, и на Высших женских курсах Герье, был наставником наследника престола, сына Александра III Георгия. Его лекции всегда имели широкий общественный резонанс и собирали большие аудитории слушателей». Говоря о том, что В. О. Ключевскому принадлежит весьма оригинальная концепция воспитания детей, они отмечают, что «ученый, живший в конце XIX – начале XX века, выдвинул идеи, созвучные с основными постулатами современной отечественной педагогики»¹.

1 февраля 1893 г. В. О. Ключевский выступил с публичной лекцией в пользу Московского комитета грамотности. Лекция назвалась «Два воспитания». Ее текст в форме статьи впервые был опубликован в том же году в журнале «Русская мысль»² и впоследствии неоднократно переиздавался. В. О. Ключевский в статье «Два воспитания» затрагивает целый ряд педагогических вопросов: как в России на протяжении веков происходило становление педагогических традиций, что влияло на их развитие, каковы их значение и смысл, какие уроки из опыта прошлого следует извлечь. Статью он начинает с анализа проблемы, которая имела (и имеет) принципиальное значение – и теоретическое, и практическое. В. О. Ключевский пишет о необходимости выработки единой рамки педагогической деятельности школы, отсутствие которой, по его мнению, имеет резко отрицательные последствия для ее работы и ее образовательных результатов. Обратимся к тому, как он ставит и решает этот, по сути, «вечный вопрос» теории и практики школьного образования.

В. О. Ключевский высказывает убеждение, что педагоги школы «должны понимать идею своей школы, и понимать ее одинаково, чтобы знать, кого они воспитывают, т. е. кого вырабатывают из своих воспитанников соединенными усилиями». По его мнению, «воспитатели и учителя должны знать, кого им нужно воспитать и выучить, знать не только тот педагогический материал, который сидит или бегаёт под их руководством, но и тот умственный и нравственный идеал, к которому они обязаны приближать эти вверенные им маленькие живые будущности, смотрящие на них полными смутных ожиданий глазами». В. О. Ключевский подчеркивает: «Если наставникам не ясна

тительский подвиг Петра I: В. О. Ключевский о царе Петре как первом учителе России // Основы безопасности жизнедеятельности. 2014. № 10. С. 43–51; Корсикова Е. Н. Педагогические взгляды В. О. Ключевского: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006; Чибухашвили О. А. Педагогические идеи Н. М. Карамзина и В. О. Ключевского // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2008. № 3 (69). С. 196–202; Шапошников Л. Е. Педагогические взгляды В. О. Ключевского // Педагогика. 2011. № 2. С. 77–85.

¹ Рожкова О. Ф., Корсикова Е. Н. Концепция воспитания в трудах В. О. Ключевского. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoga_i_psichologiy/14_1/ (дата обращения: 21.01.2023).

² Ключевский В. О. Два воспитания // Русская мысль. 1893. № 3. С. 79–99.

задача их школы и один не знает, что делает другой, куда ведет свой класс, – каждый будет выделять из своего класса то же, что некогда выделяли из него самого на классной скамье, и никто из них не будет знать, что выходит из их питомцев, так как, по всей вероятности, из них ничего и не выходит, как не движется с места тело, влекомое в разные стороны». Суть своей позиции в рассматриваемом вопросе В. О. Ключевский формулирует следующим образом: «Идея школы слагается из известной цели, к которой направляются все образовательные средства, знания, навыки, правила, и из приложенных к этой цели приемов, которыми эти средства проводятся в воспитываемую среду. Каждый из наставников-товарищей должен живо и цельно представить *себе* тот умственный и нравственный тип, который схематически предначертан воспитательную программой и в котором он призван осуществить какую-нибудь маленькую подробность, и каждый должен постоянно держать в воображении этот мысленный манекен, чтоб его частичное дело гармонировало с такими же частичными делами других наставников, и дружные усилия всего товарищества должны быть устремлены к одной цели – сделать каждого воспитанника возможно точным снимком с этого программного образца». При этом В. О. Ключевский призывает учитывать то обстоятельство, что «в школе дети не рождаются, а только учатся и воспитываются. Они туда приходят откуда-то уже готовыми, хотя еще не зрелыми организмами, и опять куда-то уходят. То, откуда приходят дети в школу и где они рождаются, называется *семьей*»¹.

В первой четверти XXI в. российская школа уверенно развивается в русле приведенного выше подхода В. О. Ключевского к организации ее работы. Сегодня в нашей стране существует целый ряд документов, направленных на решение педагогических проблем, завяленных русским историком 130 лет назад в статье «Два воспитания». К числу этих документов следует отнести, во-первых, Федеральный закон об образовании в Российской Федерации, задающий общую рамку работы школ в нашей стране, определяющий базовые принципы их деятельности. Во-вторых, федеральные государственные стандарты общего образования, в которых четко определены цели и задачи школьного образования, а также обозначены способы их достижения и решения. В-третьих, примерную программу воспитания, дающую четкие ответы на вопрос о том, во имя чего и каким образом следует воспитывать школьников. И, наконец, в-четвертых, образовательные программы каждой школы, обеспечивающие согласованность работы коллективов образовательных учреждений по воспитанию и обучению подрастающих поколений, позволяющие каждому школьному администратору, педагогу, психологу «знать своей маневр» во взаимодействии и друг с другом, и со школьниками, и с их родителями, и с местным сообществом, и с вышестоящим начальством.

¹ Ключевский В. О. Два воспитания // Сочинения: в 9 т. Т. 9. Материалы разных лет / под ред. В. Л. Янина. М.: Мысль, 1990. С. 5–7.

В приведенных размышлениях В. О. Ключевского о школе, к сожалению, вне фокуса его рассмотрения осталась еще одна очень важная проблема, без понимания, осмысления и решения которой исключительно трудно сделать работу образовательного учреждения по-настоящему продуктивной, высокоэффективной¹. В России эта проблема была четко обозначена еще в 1860-е гг. Л. Н. Толстым (1828–1910), который в своей программной, вызвавшей широкий общественный резонанс статье «О народном образовании» (1862) писал: «Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно, непонятное для меня, явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей – общества, правительства – стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образующий, так и образуемый класс. Но выходит наоборот. Народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство, как представители более образованного сословия, и усилия эти большею частью остаются безуспешными». И далее Л. Н. Толстой продолжал: «До сих пор детей везде почти силою заставляют идти в школу, а родителей, строгостью закона или хитростью. <...> Что ж это такое? Потребность образования лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания. Правительство и общество сгорают желанием образовать народ, и, несмотря на все насилие, хитрости и упорство правительств и обществ, народ постоянно заявляет свое недовольство предлагаемым ему образованием и, шаг за шагом, сдается только силе»².

Великий русский писатель и педагог четко уловил тенденцию, суть которой заключается в том, что, школы вызывают сопротивление со стороны тех, для кого они создаются, что дети – и, шире, люди – очень часто добровольно учиться в них не желают, хотя у человека («у народа») и существует очевидная потребность в получении образования. Сам Л. Н. Толстой в своей знаменитой Яснополянской школе сумел успешно преодолеть эту тенденцию, избежать принудительного обучения детей, переориентироваться на каждого конкретного ребенка³. Эту традицию в нашей стране на рубеже XIX–XX вв. продолжили его последователи – представители так называемого свободного воспитания⁴

¹ См.: Концепции и подходы к образованию, обеспечивающие эффективные способы воспитания и обучение личности в условиях развивающегося общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2020; *Корнетов Г. Б.* Что такое эффективность образования? // Школьные технологии. 2020. № 4. С. 3–14.

² *Толстой Л. Н.* О народном образовании // Собр. соч.: в 22 т. Т. 16. Публицистические произведения, 1855–1886. М.: Художественная литература, 1983. С. 7–8.

³ См.: *Астафьева Е. Н.* Об образовании народа и педагогике свободы (Рецензия Н. Г. Чернышевского на журнал «Ясная Поляна» // Историко-педагогический журнал. 2013. № 3. С. 118–125.

⁴ См.: *Астафьева Е. Н.* Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80–99; *Она же.* Ценности гуманизма

(К. Н. Вентцель, С. Н. Дурылин, Н. В. Чехов и др.¹). В. О. Ключевский, рисуя образ успешно работающей, «продуктивной» школы, связывал эту успешность лишь с наличием у школы четких целей, того, что сегодня называют «моделью выпускника», единством усилий педагогов, «шагающих в ногу» в своей совместной учебной и воспитательной деятельности. И это очень важные характеристики того, какой обязательно должна быть «хорошая» школа. Однако, как показывает жизнь, все очень правильные педагогические усилия учителей будут разбиваться о часто имеющее место неприятие школы учениками, о нежелании последних учиться, а преодолеть это сопротивление при привычном режиме работы школы можно только дополнительным, огромным напряжением сил со стороны педагогов, которым приходится тратить много своей энергии на то, чтобы принудительно привести детей к принятой норме, включить их в образовательный процесс, сделать так, чтобы педагогический цели учителя стали личными целями каждого ребенка.

Данные о «противлении» детей обучению в школах обнаруживаются в глубокой древности. Согласно археологическим данным, первые школы («школы писцов» – *э-дубы*) появились в Шумере (Древняя Месопотамия) в IV–III тыс. до н. э.² Г. Б. Корнетов приводит фрагмент литературно-назидательного памятника «Беседа писца с непутевым сыном» (рубеж III и II тыс. до н. э.), в котором получило отражение нежелание юноши, сына писца, учиться, посещать школу, готовиться к будущей, весьма престижной и доходной профессии писца, несмотря на все увещевания отца:

...Учись у старших!
Пока полностью ты не стал взрослым...
<...> По одаренности природной никто ведь
не может с тобой сравниться!
Ты поступаешь как бездельник, рука твоя тебя недостойна.
<...> О деле писцовом моем ты не думаешь вовсе...
<...> Ты – денно и ночью все веселишься!
<...> Вся родня твоя думает, что плохо ты кончишь!
Почему ты не хочешь стать человеком, чему веселишься?

И далее Г. Б. Корнетов комментирует приведенный фрагмент следующим образом: «"Беседа отца с непутевым сыном", как и другие тексты, повествует

как образ хорошей школы первой трети XX века // Историко-педагогический журнал. 2016. № 1. С. 115–129; Корнетов Г. Б. Апостол свободного воспитания (К 160-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля) // Там же. 2017. № 4. С. 21–56.

¹ См.: Астафьева Е. Н. Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова // Историко-педагогический журнал. 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 // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 96–113.

² Крамер С. Шумеры: Первая цивилизация на Земле / пер. с англ. А. В. Милосердовой. М.: Центрполиграф, 2021. (Загадки древних цивилизаций в новом оформлении).

о конфликте поколений, о *нежелании ребенка выполнять педагогические требования взрослого, требования, которые далеки от его непосредственных желаний и интересов, чужды ему*. Взрослые сетуют на непослушание детей, предающихся праздности и не желающих посещать школу, обвиняют их в неразумном поведении»¹.

Проблема отторжения учащимися школы, нежелания постигать программы обучения не осталась незамеченной мыслителя образования. Приведем один из ярких примеров этому. «Не думаю, что будет открытием, если сообщу, что ваш подрастающий сын ведет стихийную борьбу со школой. Жалобы на это слышатся со всех сторон»², – этими словами русский советский писатель В. Ф. Тендряков (1923–1984) начал свою статью «Ваш сын и наследство Коменского», впервые опубликованную в журнале «Москва» № 11 за 1965 г.

В. Ф. Тендряков написал свою статью в середине 1960-х гг., когда в нашей стране еще продолжалась оттепель, дававшая возможность людям той эпохи, пусть и с некоторой оглядкой, высказывать свое независимое мнение по различным злободневным общественным проблемам, не стремясь обязательно вписаться в прокрустово ложе понимания этих проблем, которое было официально установлено коммунистической партией и Советским государством. Ведь в то время было провозглашено и закреплено во многих документах, что советская школа (впрочем, как и все советское) является лучшей в мире школой, причем именно потому, что советская.

В. Ф. Тендряков видит главную причину борьбы школьников со школой в тех перегрузках, которые обрушились на учащихся в школе второй половины XX в. В ответ на заданный одному из педагогов вопрос «Почему у нашего ученика такая перегрузка?», В. Ф. Тендряков приводит ответ, который, собственно, и определил название статьи: «Очень просто. Когда-то Коменский говорил, что человек должен “знать, уметь называть и понимать все, что имеет в себе целый мир”. Но Коменский жил триста лет тому назад, и его мир по сравнению с нашим был куда скромнее по масштабам». И далее писатель следующим образом комментирует полученный ответ: «И на самом деле, во времена Коменского не надо было изучать химию и биологию по той простой причине, что их не существовало, физика была в младенческом состоянии, бином Ньютона, который сейчас известен любому старшекласснику, тогда был высшим достижением, уделом немногих; история, литература, искусство – что ни возьми, все выглядело неизмеримо скромнее. За триста лет духовный мир человечества вырос до необъятных размеров, а сама челове-

¹ Корнетов Г. Б. История образования и педагогической мысли: учеб.-метод. комплекс. Ч. 1. Первобытная эпоха – конец XVI века. М.: Изд-во УРАО, 2002. (Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии; вып. 14). С. 44–45.

² Тендряков В. Ф. Ваш сын и наследство Коменского // Покушение на школьные миражи. Уроки достоинства. Художественные и публицистические произведения: в 2 кн. Кн. 1 / В. Ф. Тендряков; под ред. А. Г. Асмолова, А. С. Русакова, М. В. Тендряковой. СПб.: Образовательные проекты, 2020. (Школа для каждого – школа для всех). С. 23.

ская жизнь осталась прежней, по-прежнему в сутках – двадцать четыре часа, ценность времени возросла, его не хватает». Анализируя причины нежелания учеников учиться в школе, В. Ф. Тендряков писал: «Можно подумать – вся беда в том, что в школах, мол, работают бездарные учителя, а в министерствах просвещения сидят бездарные руководители. Наверно, и в школах, и над школами есть бездарные, как есть и талантливые. Причины не в бездарности работников школьного воспитания. Причина в структуре, в самом устройстве, которое заставляет школьных работников действовать по-своему. Наша школьная система, мягко выражаясь, не совершенна. <...> И это в той или иной мере характерно для всех стран мира»¹.

Как мы видим, В. Ф. Тендряков, обсуждая заявленную им проблему, так же, как и В. О. Ключевский, видит ее корни в особенностях структуры устройства школы. Однако возникает вопрос, что же в этой структуре, в этом устройстве прежде всего следует изменить. Неужели дело заключается только в перегрузке обучающихся, которая со времени написания статьи В. Ф. Тендряковым (как и на протяжении всей предшествующей истории школы) неуклонно продолжает возрастать вопреки всем усилиям.

Существует целый ряд противоречий, препятствующих принятию учащимися того, что происходит в школе как образовательном учреждении. Г. Б. Корнетов считает, что в этом ряду ведущими противоречиями являются следующие. Во-первых, противоречие между педагогическими целями учителя и жизненными устремлениями, интересами, целями ребенка, что часто приводит к отторжению учащимся педагогических усилий наставника, к столкновению их воле, к резкому снижению эффективности образовательной деятельности учителя, который вынужден не столько заботиться о развитии учащегося, сколько принуждать его учиться. Во-вторых, между деятельностной природой образования и социальной невостребованностью подавляющего большинства продуктов учебной деятельности, что во многом лишает эту деятельность смысла. В-третьих, между задачами образования ребенка как полезного члена общества, способного играть определенные социальные роли, выполнять социальные функции, решать общие задачи, конструктивно взаимодействовать с другими людьми, преследовать совместные цели, и его воспитанием и обучением как уникального индивидуального существа с особым, неповторимым жизненным миром, как человека, способного к самореализации, достижению личного жизненного успеха, удовлетворению собственных потребностей и интересов. В-четвертых, между образованием как процессом, который целенаправленно организуется и сознательно контролируется (преднамеренной социализацией), и множеством других социализирующих влияний, действующих спонтанно (стихийно). В-пятых, между консервативной ориентацией на освоение в процессе образования уже существующих элементов (образцов, норм) культуры, способов их использования,

¹ Тендряков В. Ф. Указ. соч. С. 24.

воспроизводства, преобразования и необходимостью подготовки к жизни и деятельности в динамично меняющемся, постоянно обновляющемся мире. В-шестых, между необходимостью, с одной стороны, обеспечивать освоение в ограниченный промежуток времени огромного объема систематизированных, «готовых», изначально отчужденных от ребенка знаний, умений и навыков, а с другой – самостоятельного освоения содержания образования («поиск истины»), освоения способов самостоятельного добывания и использования знаний, изначально наполненных для каждого ребенка определенным личностным смыслом¹.

Исходным, базовым противоречием среди перечисленных выше принято считать то противоречие, которое названо первым. По этому поводу Г. Б. Корнетов пишет: «Ребенок традиционно воспринимается как незрелое, неподготовленное к жизни, несамостоятельное существо, которое следует оберегать, вскармливать и взращивать, воспитывать и обучать, готовить к подлинной, “всамделишной” взрослой жизни. Такой взгляд на ребенка, с одной стороны, автоматически ставит взрослого в позицию человека, заботящегося о его росте и созревании, ответственного за него, за его жизнь и здоровье, нынешнее и будущее благополучие, за его образование. С другой стороны – предполагает, как само собой разумеющееся, необходимость его безусловного подчинения, послушания и повиновения воле взрослого». Г. Б. Корнетов отмечает, что «стремление взрослого во имя его личного и общественного благополучия воспитать и обучить ребенка во многих случаях противоречит устремлениям последнего, вызывает его противодействие педагогическим усилиям наставника. Стремление любой ценой навязать воспитанникам свои педагогические цели мало того, что недемократично по своей сути, но более того, часто приводит воспитателя к насилию по отношению к детям, насилию, которое обосновывается благом ребенка, а потому оказывается особенно пагубным и развращающим его душу, а не только травмирующим его психику. И сегодня так же актуально, как и два с половиной века назад, звучат слова Ж.-Ж. Руссо, обращенные к педагогам: “Стараясь убедить своих воспитанников, что повиновение есть долг, вы присоедините к этому мнимому убеждению насилие и угрозы или, что еще хуже, лесть и обещания”». И далее Г. Б. Корнетов обращает внимание на то, что «ребенок во многих случаях не понимает и не принимает чуждых ему педагогических требований, которые часто противоречат самой детской природе, противостоят его устремлениям и интересам. <...> Ребенок не понимает, почему он должен вести себя так, как предписывают ему родители и наставники, учителя и воспитатели. Почему он должен ходить в школу, тихо сидеть на уроках, решать задачи, выполнять домашние задания и т. п.? И дети начинают сопротивляться. А их заставляют, принуждают, “насилиуют” во имя их же блага, их будущего, во имя

¹ Корнетов Г. Б. Возможности общественно-активных школ по реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения: монография. М.: АСОУ, 2012. С. 20.

высших педагогических целей. Их лишают детства, приучают к тому, что насилие является нормой отношений между людьми. При этом внутренний мир ребенка не создается, а разрушается, подавляется его естественная природная активность, всячески ограничивается и контролируется его самостоятельность»¹.

Задаваясь вопросом, почему большинство детей не хочет учиться в школе, А. М. Сидоркин дает на него ответ, который существенно дополняет и конкретизирует точку зрения Г. Б. Корнетова, изложенную выше. А. М. Сидоркин пишет: «Дети не хотят учиться, потому что учеба – это многолетний подневольный труд, продукты которого никому очевидно не нужны. Важно не столько то, что детский труд в школе никак не компенсируется, сколько то, что его конкретные продукты никем не используются. Это создает специфическую форму отчуждения человека от продукта своего труда. Таким образом, нежелание учиться есть не столько симптом болезни, сколько индикатор глубинной сущности образования, его необходимый и существенный компонент»².

Если вернуться к размышлениям В. О. Ключевского о том, как сделать школу «хорошей», как обеспечить высокий уровень осуществляемой в ней педагогической деятельности, то становится очевидным, что сформулированное русским историком положение о необходимости четко прописанной цели школы, единой рамки ее деятельности, согласованности работы всех педагогов отнюдь не потеряло своего значения и актуальности сегодня, спустя 130 лет после публикации его статьи «Два воспитания». Более того, обращение к педагогическому наследию В. О. Ключевского в силу его содержательности, глубины и эвристичности стимулирует более глубокое осмысление затрагиваемых им проблем, не потерявших актуальности и в первой трети XXI в.

¹ Корнетов Г. Б. Педагогика. Образование. Школа. Пути обучения и воспитания ребенка: монография. М.: АСОУ, 2014. С. 115–116.

² Сидоркин А. М. Факультет ненужных вещей: смысл и основная проблема образования // Новые ценности образования. НЦО: серия научно-методических изданий / гл. ред. Н. Крылова. М.: [Б. и.], 2006. Вып. 5–6 (29–30): Контексты и подтексты образования. С. 46.

ИДЕЯ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. Н. СОРОКИ-РОСИНСКОГО

27 июня 2022 г. Президент РФ В. В. Путин издал Указ «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника»¹. 2 марта 2023 г. на встрече с участниками пилотной образовательной программы «Школа наставника», прошедшей в режиме видеоконференции, В. В. Путин дал старт Году педагога и наставника в России. В своем выступлении он особо подчеркнул, что «историческая миссия отечественной системы образования всегда состояла в воспитании гражданственности и патриотизма, ответственности за судьбу страны». Оценивая современную ситуацию в российском образовании, Президент обратил внимание на то обстоятельство, что «вопросы обучения, наставничества – это всегда обращение к будущему. Опираясь на ваши знания и опыт, на традиции отечественной педагогики и, безусловно, используя передовые технологии, мы продолжим формирование суверенной системы образования – это очень важная вещь». В. В. Путин также отметил, что, «следуя лучшим традициям отечественной педагогики, мы стремимся открыть больше путей для самореализации подрастающего поколения, чтобы молодые люди брали на себя ответственность, участвовали в развитии своих регионов, городов, поселков, деревень»².

Затронутые в выступлении В. В. Путина вопросы воспитания гражданственности и патриотизма, формирования суверенной системы образования с опорой на традиции отечественной педагогики неразрывно связаны с проблемами развития русской национальной школы и русского национального воспитания. Эти проблемы в нашей стране активно обсуждаются теоретиками и практиками образования в первой четверти XXI в.³

Примечательно, что Годом педагога и наставника в России стал именно тот год, когда педагогическая общественность страны отмечает 200-летие со дня рождения основоположника отечественной научной педагогики К. Д. Ушинского (1823–1870)⁴. Он подчеркивал в своих работах, что «дух школы, ее направление, ее цель должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характе-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003> (дата обращения: 16. 03.2023)

² Открытие Года педагога и наставника. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news> (дата обращения: 15.03.2023)

³ См.: *Воронцов А. В.* На пути к русской национальной школе // *Universum: Вестник Герценовского университета.* 2010. № 2 (76). С. 28–31; *Гончаров И. Ф.* Новая народная русская школа // Там же. 2011. №5. С. 48–58; *Лубский А. А.* Российская школа как национальный образовательный институт: современный взгляд и историко-педагогический контекст // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2022. № 2. С. 11–20.

⁴ *Днепров Э. Д.* Ушинский и современность. М.: ИД ВШЭ, 2007.

ру, его религии»¹. По словам Г. Б. Корнетова, «К. Д. Ушинский обосновал принцип народности воспитания. Говоря о народности воспитания и рассматривая воспитание в качестве одного из элементов социального бытия, он указывал, что воспитание имеет у каждого народа свои специфические особенности, обусловленные его историей и культурой». Г. Б. Корнетов, обращая внимание на то, что именно Ушинский «в полном объеме поставил вопрос о том, что русское воспитание, как и любое другое, обладает своей уникальной народностью», пишет: «К. Д. Ушинский предупреждал об опасности бездумных педагогических заимствований, взятых из культуры других народов и не имеющих корней в России»².

Сегодня, как наглядно демонстрирует в ряде своих публикаций Е. Н. Астафьева³, в педагогической науке прочно укоренилась точка зрения, согласно которой инновации в образовании, в том числе и при обновлении моделей национальной школы, могут быть успешными лишь в том случае, если они в полной мере учитывают педагогический опыт предшествующих поколений, опираются на многотысячелетнюю педагогическую культуру как всего человечества, так и конкретного народа, конкретной нации, естественным образом вбирают в себя и творчески перерабатывают традиции воспитания и обучения, которые уходят своими корнями в глубь веков. В статьях, опубликованных за последние годы на страницах журнала «Инновационные проекты и программы в образовании», Г. Б. Корнетов последовательно отстаивает точку зрения, согласно которой педагогическое прошлое является ключом к пониманию и решению многих важных и сложных задач, стоящих перед современным образованием⁴. Любую педагогическую проблему, в том числе

¹ Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. М.: Изд-во УРАО, 2002. (Новая педагогическая библиотека). С. 196.

² Корнетов Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография. М.: АСОУ, 2018. (Историко-педагогическое знание; вып. 115). С. 186, 189, 192.

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*. Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем // Там же. 2019. № 6. С. 41–45; *Она же*. Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 178–191; *Она же*. Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 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; *Она же*. Эвристичность обращения к историко-педагогическому осмыслению инноваций в образовании // Историко-педагогический журнал. 2019. № 3. С. 38–52.

⁴ См.: Корнетов Г. Б. Актуализация возможностей синтеза рассмотрения инновационных и исторических аспектов педагогической действительности на страницах журнала «Инновационные проекты и программы в образовании» // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 1. С. 6–9; *Он же*. Идея объяснения историей современной педагогической реальности // Там же. 2023. № 1. С. 4–10; *Он же*. Историзация педагогического знания в контексте

вопросы о национальной русской школе и о национальном русском воспитании, следует рассматривать в историко-педагогическом контексте¹. Обозначенные вопросы также целесообразно исследовать в формате цивилизационного подхода к развитию историко-педагогического процесса², позволяющего представить этот процесс как составную часть социокультурного процесса.

Если обратиться к цивилизационному своеобразию нашей страны, то прежде всего следует отметить, что, по мнению современных авторов, «Россия являет собой пример локальной цивилизации, испытавшей влияние многих культурных традиций и прошедшей самобытный путь исторического развития». При этом они обращают внимание на то, что особое внимание заслуживает период конца XIX – начала XX в., когда в нашей стране «горячо обсуждался вопрос о русской национальной школе, шли поиски ее самобытного лица (В. Н. Сорока-Росинский)»³.

Виктор Николаевич Сорока-Росинский (1882–1960) в обсуждаемом контексте упомянут вполне закономерно. Без сомнения, он является тем автором, педагогические идеи которого высвечивают существеннейшие аспекты более чем двухвековой разработки концепций русской национальной школы

философского и исторического познания // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2021. № 6. С. 25–35; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический контекст современной педагогической реальности // Там же. 2021. № 3. С. 6–9; *Он же.* История педагогики как познание прошлой педагогической реальности для теории и практики современного образования // Там же. 2022. № 5. С. 4–10; *Он же.* Логическое и историческое исследование педагогической реальности в контексте идей Э. В. Ильенкова // Там же. 20021. № 2. С. 6–11; *Он же.* Педагогическое прошлое в контексте максим исторического сознания // Там же. 2022. № 4. – С. 4–12; *Он же.* Современная педагогическая реальность в контексте единства педагогического прошлого, настоящего и будущего: взгляд историка педагогики // Там же. 2022. № 6. С. 4–12.

¹ 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 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. (Историко-педагогическое знание; вып. 100); *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический контекст теории и практики образования: монография. М.: АСОУ, 2016. (Историко-педагогическое знание; вып. 97); *Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика*. 2017. № 3. С. 84–118.

² См.: *Астафьева Е. Н.* Цивилизационный подход в отечественной истории и теории педагогики: 1990–2010-е годы // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2021. № 4. С. 21–33; *Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография: монография / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М.: ИТОП РАО, 1996; Корнетов Г. Б.* Всемирная история педагогики: цивилизационный подход // *Педагогика*. 1995. № 3. С. 23–29; *Он же.* Историко-педагогический процесс в зеркале цивилизационного подхода // *Вестник Университета Российской академии образования*. 2002. № 4. С. 3–57; *Он же.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса: монография. М.: ИТПИМИО, 1994.

³ *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. (Историко-педагогическое знание; вып. 59). С. 10, 13.*

и русского национального воспитания¹. Этим проблемам он специально посвятил две написанные в годы Первой мировой войны (1914–1918) работы – «Путь русской национальной школы» (впервые напечатана в журнале «Русская школа», 1916, № 7–10, 12) и «Национальное и героическое в воспитании» (впервые напечатана в журнале «Вестник знания», 1915, № 1). По словам Г. Б. Корнетова, «В. Н. Сорока-Росинский показал, что в большинстве случаев все разговоры о национальном воспитании сводятся к стремлению таким образом переустроить российскую школу, чтобы она воспитывала национальное чувство»². Актуальность этих работ В. Н. Сороки-Росинского, в которых был сформулирован четкий подход к пониманию того, что есть русская национальная школа, во многом определялась тем, что, как указывал П. П. Блонский (1884–1941) в брошюре «О национальном воспитании» (1915): «...о том, что русские дети национального воспитания не получают, спорить не приходится»³.

В. Н. Сорока-Росинский известен сегодня прежде всего как прообраз Викниксора – одного из героев знаменитой повести Г. Белых и Л. Пантелеева «Республика ШКИД» (1927)⁴, блистательно сыгранного Сергеем Юрским в одноименном фильме Г. Полоки⁵. События книги и фильма рассказывают о наиболее ярком периоде жизни В. Н. Сороки-Росинского. По словам В. Б. Помелова, «в 1920–1925 гг. он возглавлял “Петроградский отдел народно-индивидуального воспитания имени Ф. М. Достоевского для трудновоспитуемых детей” – таково было официальное название учреждения, которое и вошло в историю под названием “Школа-коммуна имени Ф. М. Достоевского”, сокращенно – ШКИД. Именно в ШКИДе В. Н. Сорока-Росинский с особой силой развернул свою деятельность по воплощению в практику своих, к тому времени уже достаточно четко сформировавшихся, педагогических воззрений»⁶. Однако вклад В. Н. Сороки-Росинского в теорию и практику образования отнюдь не сводится к событиям, связанным с его руководством «Школой-коммуной имени Ф. М. Достоевского». Об этом свидетель-

¹ Впервые к этой проблеме обратился в самом начале XIX века В. В. Измайлов. См.: *Измайлов В. В. О русском старинном воспитании* // Патриот. Журнал воспитания, издаваемый Владимиром Измайловым. 1804. Т. 2, кн. 1. Апрель. С. 3–19.

² *Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 2. XIX–XX вв. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСОУ, 2020. (Историко-педагогическое знание; вып. 134). С. 188.*

³ *Блонский П. П. О национальном воспитании. М.: Типолит. Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1915. С. 3.*

⁴ Григорий Георгиевич Белых (1906–1938) и Алексей Иванович Еремеев (творческий псевдоним – Леонид Пантелеев) (1908–1987) были воспитанниками «Школа-коммуна имени Ф. М. Достоевского» (ШКИД) и непосредственными участниками событий, описанными ими в книге, которые неоднократно переиздавалась в нашей стране и за рубежом.

⁵ Народный артист Российской Федерации Геннадий Иванович Полока (1930–2014) снял фильм «Республика ШКИД» на студии «Ленфильм» в 1966 г.

⁶ *Помелов В. Б. Учитель В. Н. Сорока-Росинский и его педагогическое наследие* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4, вып. 3. С. 18.

ствуют исследования его жизни и творчества¹, а также написанные им в разные годы педагогические произведения².

Упомянутые выше работы «Путь русской национальной школы» и «Национальное и героическое в воспитании» занимают в научном наследии В. Н. Сороки-Росинского достойное место. С. В. Христофоров указывает на существование в числе структурных единиц воспитательной системы В. Н. Сороки-Росинского национальной школы. Он отмечает, что «основу национальной школы, по мнению В. Н. Сороки-Росинского, должно составлять национальное чувство». С. В. Христофоров подчеркивает, что «В. Н. Сорока-Росинский – сторонник национального воспитания, задачей которого является развитие прежде всего национального чувства»³.

Сам В. Н. Сорока-Росинский писал, что «в России нормальная школа, отвечающая условиям российской жизни, как раз и должна стать системой национального воспитания». Феномен русской школы он связывал с феноменом русской культуры: «У русской школы... свой, ей лишь подходящий путь. И надо полагать, что здесь нельзя будет обойтись без понятия русской культуры как фактора воспитания, ибо только она, как высшая этическая и художественная ценность, может очаровывать, привлекать и пленять любого человека независимо от его национальности, только она может объединить и заставить работать для общего и взаимного блага представителей многочисленных народностей Российской империи, вынужденных историей, экономикой и требованиями культурного развития жить вместе под одной государственной кровлей, ибо русская культура, как и всякая национальная культура, является тем высшим проявлением творческого гения народа, где она выходит из пределов своей национальной особенности и превращается в общечеловеческое достояние, где она становится необходимым для всех других народов»⁴.

Обратившись к проблеме национальной школы и национального воспитания в разгар Первой мировой войны, когда патриотические настроения в обществе достигли исключительно высокого уровня, В. Н. Сорока-Росинский исходил из того, что «в русской школе национальное, т. е. свое, родное, должно быть основой воспитания». При этом он подчеркивал, что «колос-

¹ См.: Губко А. Т. В. Н. Сорока-Росинский // Советская педагогика. 1982. № 6. С. 131–134; Кабо Л. Р. Жил на свете учитель. М.: Знание, 1970. (Народный университет. Педагогический факультет; вып. 12); Петербургский учитель: жизнь и творчество В. Н. Сороки-Росинского / под общ. ред. Г. А. Бордовского и В. А. К. СПб.: Изд-во РГПУ, 2007. (Герценовский университет. Золотые имена); Шендерова Р. И. Знаменитый универсант В. Н. Сорока-Росинский. Страницы жизни. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2010.

² См.: Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / сост., авт. вступ. ст. и коммент. А. Т. Губко. М.: Педагогика, 1991. (Педагогическая библиотека). Сорока-Росинский / сост. и авт. предисл. Р. Б. Вендровская М.: ИД Шалвы Амонашвили, 2000. (Антология гуманной педагогики).

³ Христофоров С. В. Идеи национальной школы в наследии В. Н. Сороки-Росинского // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. № 1. С. 237, 241.

⁴ Сорока-Росинский В. Н. Путь русской национальной школы // Педагогические сочинения / сост., авт. вступ. ст. и коммент. А. Т. Губко. М.: Педагогика, 1991. (Педагогическая библиотека). С. 91, 100.

сальное значение в жизни народов имеет национальное чувство». Говоря «о праве национального воспитания на определенное место в русской школе», В. Н. Сорока-Росинский обращал внимание на то, что «национальное чувство есть великая, неискоренимая и страшная по своей стихийности сила». Он подчеркивал, что «ее нужно воспитывать, нужно культивировать, надо направлять ее на осуществление великих идеалов нашей культуры, иначе эта грозная сила, предоставленная себе, может извратиться и тогда станет страшной не столько для других народов, сколько для нашего же дальнейшего национального бытия». В. Н. Сорока-Росинский был убежден, что «чувства, сильно пережитые в детстве, развиваются далее по тому направлению, которое тогда им было дано»¹.

При разработке своего подхода к пониманию русской национальной школы и русского национального воспитания, рассматривая их в самом тесном единстве, В. Н. Сорока-Росинский опирался на педагогическую традицию, которая восходила к работам славянофилов². «В истории русской педагогики, – писал он, – национальная идея в достаточно углубленной и развитой форме впервые выступила у славянофилов в виде утверждения, что русский народ есть особый, своеобразный (и даже избранный) народ, который в развитии своем идет особым, своим путем и скажет миру особое, свое слово, более ценное, чем сказанные уже слова других западноевропейских народов – *ex oriente lux*»³! Русский народ создаст и свою культуру, более глубокую, идеальную и совершенную, чем материалистическая и рационалистическая западная культура, а поэтому и русская школа также должна существеннейшим образом отличаться от западноевропейской, основываясь на таких чисто русских началах, как православие, семейно-общинный дух и любовь, проникающая русскую жизнь (Хомяков)⁴.

Говоря о народности школы и воспитания, В. Н. Сорока-Росинский обращается к наследию К. Д. Ушинского⁵. Он подчеркивает, что слово «народность» В. Н. Сорока-Росинский употребляет в том же смысле, как его употребляет «Ушинский; он говорит, что всякая такая историческая народность есть самое и самое прекрасное создание Божие на земле и воспитанию оста-

¹ Сорока-Росинский В. Н. Национальное и героическое в воспитании // Педагогические сочинения. С. 125–126.

² Дивногорцева С. Ю. Философско-историческое обоснование идеалов воспитания в трудах славянофилов // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 4. С. 11–15.

³ *Ex oriente lux* (лат.) – с востока свет. Это выражение является парафразом евангельского повествования о рождении Иисуса (Евангелие от Матфея, 2.1): «Когда родился Иисус в Вифлееме иудейском во дни царя Ирода, пришли с востока волхвы в Иерусалим, говоря: Где родившийся царь иудейский? Ибо мы видели звезду его на востоке и пришли поклониться ему». Русский религиозный философ и поэт В. С. Соловьев (1853–1990) начал свое стихотворение «*Ex oriente lux*» словами: «С Востока свет, с Востока силы!...». «См.: EX ORIENTE LUX. URL.: <https://classes.ru/all-latin/dictionary-latin-russian-proverb-term-747.htm> (дата обращения: 19. 03. 2023). (Прим. А. А. Лубского).

⁴ Сорока-Росинский В. Н. Путь русской национальной школы // Педагогические сочинения. С. 55–124. С. 59.

⁵ Гонтаренко Ж. Н. К. Д. Ушинский о национальном характере воспитания // Проблемы современного образования. 2014. № 3. С. 45–51.

ется только черпать из этого богатого и чистого источника; он также утверждает, что основания воспитания и цель его, а следовательно, и главное его направление различны у каждого народа и определяются народным характером, тогда как педагогические частности могут свободно переходить от одного народа к другому»¹.

В. Н. Сорока-Росинский обнаружил в работах К. Д. Ушинского то зерно, из которого выросло его понимание того, что есть народность в воспитании. Он писал по этому поводу: «Народность, как нравственная идея, указывает воспитанию, что только через слияние личных стремлений с волей народа, через отождествление личного блага с благом народным возможна нравственная деятельность, возможно исполнение вели Божией; иначе говоря, всякая нравственная деятельность, не единичные отдельные дела, а жизнь человека, как одно нравственное деяние, возможна прежде всего как деятельность на благо нации, на благо родной страны, что нельзя служить общечеловеческому, не выполняя долга перед родиной»².

Существенное внимание В. Н. Сорока-Росинский уделил концепции русской сельской школы, разработанной и реализованной на практике С. А. Рачинским (1833–1902)³. «С. А. Рачинский, знавший главным образом народную школу, – писал В. Н. Сорока-Росинский, – далек от мысли видеть решение вопроса в изменении школьного курса. Он строит национальную школу на соответствии с тем, чего желает от нее, во-первых, сам народ, т. е. в данном случае крестьянство той местности, где работал Рачинский, а во-вторых, учащиеся в ней дети, что чрезвычайно важно, ибо здесь учащиеся дети рассматриваются не как пассивный лишь материал, над которым будет работать та или иная педагогическая система, а как необходимый отправной момент, из которого надо исходить при постройке таковой системы»⁴.

Обобщив сформировавшиеся к началу Первой мировой войны подходы к пониманию того, какой должна быть в России национальная школа, ориентированная на отечественную культуру и стремящаяся воспитать патриотов, В. Н. Сорока-Росинский представил ее обобщенную модель следующим образом: «Подводя итог главнейшим взглядам на задачи русской национальной школы, высказанным в развитии нашей педагогической мысли, мы находим там указания на следующие средства для постановки образования в национальном духе: 1) уменьшение непосредственных иностранных влияний – как окружение детей иностранными боннами и гувернантками и поручение русских учебных заведений руководству чехов и немцев; 2) общественный почин и энергичная общественная деятельность в делах образования; 3) самостоятельная педагогическая литература; 4) самостоятельность в известных пределах педагогических корпораций, участие их в выработке законов, касающихся постановки воспитания и образования, свободы педагогических

¹ Сорока-Росинский В. Н. Путь русской национальной школы. С. 61.

² Там же. С. 120.

³ Астафьева Е. Н. Сергей Александрович Рачинский: концепция русской сельской школы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 5. С. 25–34.

⁴ Сорока-Росинский В. Н. Путь русской национальной школы. С. 63.

обществ, собраний и съездов; 5) предоставление видного места в образовательном курсе наукам, имеющим своим предметом родину, как русская история, русская литература, география и этнография России, обстоятельное знакомство с русской флорой и фауной; 6) общая русская обстановка школ в бытовом отношении, религиозном, эстетическом и всех других; 7) укрепление у учащихся чувства законности и большого уважения к науке»¹.

Перед В. Н. Сорокой-Росинским встала задача определить сущность национального воспитания. В этой связи он пишет: «Переходя теперь к решению вопроса о том, каким должно быть в России национальное воспитание и как должна быть построена и организована у нас национальная школа, необходимо различать два понятия – национальное воспитание и воспитание национального чувства, ибо эти понятия далеко не всегда совпадают, и мыслим такой случай, когда при стремлении дать национальное воспитание будет игнорироваться развитие национального чувства. Точно так же, хотя последнее может быть весьма важной психологической предпосылкой первого, тем не менее воспитание национального чувства само по себе еще не дает национального воспитания, даже наоборот – оно в утрированных формах, при грубых, первобытных проявлениях этого чувства, вырождается в националистическое воспитание, т. е. в такое воспитание, при котором детям внушается нетерпимость к иной нации, а национальный эгоизм возводится в принцип личного поведения, что в корне противоречит сущности педагогики». Этот тезис он развивает следующим образом: «Национальное воспитание только тогда может быть названо педагогической системой, а не системой дрессировки, когда оно, считая родную нацию этической ценностью, все-таки регулируется прежде всего вышеназванными общеэтическими принципами, т. е. когда оно не ставит понятия родной нации выше этих принципов и не превращается этим самым в immoralное начало. Среди существующих и вышеупомянутых теорий национального воспитания некоторые строят свои системы, исходя главным образом из общих, полагаемых в основу принципов, пытаясь путем дедукции вывести все практические детали такого воспитания. Некоторые же теории намечают главнейшей своей задачей прежде всего развитие национального чувства путем различных частичных изменений в строе школы, в учебных программах, в трактовке различных частей школьных курсов, особенно по родной словесности и по истории, предполагая иногда, что совокупность всего этого и дает в результате национальное воспитание». Однако В. Н. Сорока-Росинский убежден, что «увеличение числа уроков и материала по русским предметам не даст еще само по себе никаких гарантий, что все эти сведения, преподаваемые в большем объеме и с большей интенсивностью, произведут в результате воспитание, т. е. широкое воздействие на всю личность воспитываемого, на его интеллектуальность, на его чувства и на волю, что они возбудят в нем активную

¹ Сорока-Росинский В. Н. Путь русской национальной школы. С. 62.

реакцию – волевую деятельность, работу духа, стремящуюся к достижению поставленных идеалов, что они возбудят работу нравственного чувства и направят всю будущую деятельность воспитываемого на служение своему народу, на творчество путем этого служения высших культурных и этических ценностей». Более того, «попытка построить национальную школу лишь на изменении школьных программ и способов преподавания, – считает В. Н. Сорока-Росинский, – не дает еще сама по себе никаких гарантий в том, что такая школа станет действительно органом национального воспитания, а не превратится в более или менее откровенную националистическую школьную систему»¹.

Раскрывая смысл национального воспитания, В. Н. Сорока-Росинский следующим образом уточняет его цель и характеризует путь ее практического достижения: «Целью воспитания является создание поколений, способных продолжать культурную работу своих предшественников путем творчества культурных ценностей. Для достижения такой цели необходима преемственность этой работы, возможная лишь при условии духовной близости воспитываемых к родной культуре, близости органической к предшествовавшей работе, к тому, чем болели, страдали и жили отцы и деды, что им было дорого и мило. Еще необходимо, чтобы воспитываемые поколения стали способны к деятельности не только личной, но и такой, которая выходит за пределы узких личных интересов и устремляется к идеалам сверхличных, где бы они ни лежали – в религии ли, в искусстве, в науке или в общественной деятельности»².

В своих работах В. Н. Сорока-Росинский продолжал традицию государственного воспитания в России, т. е. традицию воспитания гражданина, действующего в формате государственных интересов на благо государства, окончательно оформившуюся в Российской империи в последней трети XVIII в. в царствование Екатерины II³, получившую дальнейшее развитие в XIX столетии, например в «Записке о народном воспитании» А. С. Пушкина⁴, заметно актуализировавшуюся в первые два десятилетия века XX⁵. В этой связи В. Н. Сорока-Росинский писал: «Школа должна будет взять на себя новую задачу – воспитание в духе государственности и гражданственности новых поколений»⁶.

В своем понимании русской национальной школы В. Н. Сорока-Росинский делал акцент не столько на прошлое России, сколько на ее настоящее

¹ Сорока-Росинский В. Н. Путь русской национальной школы. С. 64–65, 68, 91.

² Сорока-Росинский В. Н. Национальное и героическое в воспитании. С. 133.

³ См.: Корнетов Г. Б. Идеал образования верноподданного в истории отечественной школы // Школьные технологии. 2022. № 1. С. 8–16; *Он же*. «Истинный сын отечества должен привязан быть к государству, образу правления и законам...» // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6. С. 6–13;

⁴ См.: Корнетов Г. Б. Подготовка А. С. Пушкиным записки «О народном воспитании» и ее педагогическое содержание // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 1. С. 17–23.

⁵ См.: Корнетов Г. Б. Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 1917 года: монография. М.: АСОУ, 2019. (Историко-педагогическое знание; вып. 122).

⁶ Сорока-Росинский В. Н. Путь русской национальной школы. С. 90.

и будущее: «Чтобы стать системой национального воспитания, наша современная русская школа должна быть реорганизована сообразно с теми результатами, которые дает анализ всей совокупности реальных фактов текущей жизни и выяснение ближайшего направления этих течений»¹. Это положение он конкретизировал следующим образом: «Для определения принципов, коими надлежит руководствоваться при организации русской национальной школы, необходимо произвести анализ всей совокупности реальных фактов текущей русской жизни, выяснить ближайшее направление этих течений и учесть педагогическую значимость главнейших, вырисовывающихся в будущем, новых явлений хозяйственной, общественной, политической и культурной жизни России. Произведенный далее анализ таковых главнейших явлений указал, что в области хозяйственной Россия стоит перед громадной работой, которая потребует мобилизации для нужд нашего национального и государственного хозяйства огромного количества людей и принуждает школу немедленно же приступить к организации не только подготовки кадров многочисленных специалистов по разным отраслям хозяйства и практических деятелей, но и воспитания соответствующих общественных деятелей – воспитания такого настроения, когда бы эта исполинская работа над созданием промышленности и нового интенсивного хозяйства будила бы не только индивидуалистические стремления, эгоистические и хищнические побуждения, но также и сознание общности этой работы и этих индивидуальных мотивов с неким высшим единством и высшей целью – с благом страны и нации, с благом России»².

В современной литературе особо подчеркивается, что разработанный В. Н. Сорокой-Росинским «подход ориентировал педагогический поиск не на традиции прошлого, призванные стать стержнем воспитания, а на тенденции, устремленные в будущее»³. Именно это обстоятельство определяет особую оригинальность концепции В. Н. Сороки-Росинского, который видел в русской национальной школе динамично развивающуюся, изменчивую систему: «Национальная школа вовсе не какое-либо грандиозное, стильное, в русском хотя бы духе, на много лет построенное здание, для которого далее нужен лишь ремонт да кое-какие пристройки. Национальная школа – это движение вперед организованной, дисциплинированной, знающей, зачем она идет, массы; это поход, где известна лишь цель, где с каждым новым этапом открываются новые горизонты, новые пути, где завтра станет, быть может, ненужным то, без чего сегодня нельзя идти, где вся задача вождя сводится к умению найтись при всяких обстоятельствах, превозмочь трудности и открыть самые легкие, самые короткие пути вперед. Сущность национальной школы не в статике, а в динамике»⁴.

¹ Сорока-Росинский В. Н. Путь русской национальной школы. С. 107.

² Там же. С. 89–90.

³ Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 2. XIX–XX вв. (Историко-педагогическое знание; вып. 134). С. 189.

⁴ Сорока-Росинский В. Н. Путь русской национальной школы. С. 71.

Предложенное В. Н. Сорокой-Росинским понимание русской национальной школы, динамично развивающейся и устремленной в будущее, базирующейся на воспитании национального чувства, на приобщении учащихся к русской культуре, существенно актуализуется сегодня, когда обозначилось устойчивое стремление создать в нашей стране суверенную в своей основе систему образования, уйти от необоснованного заимствования зарубежного опыта в деле воспитания и обучения новых поколений.

ВОСХОЖДЕНИЕ К ПЕДАГОГУ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Президент Российской Федерации В. В. Путин объявил 2023 год Годом педагога и наставника¹. В связи с этим событием министр просвещения РФ С. С. Кравцов, обращаясь к педагогической общественности, сказал: «В Год педагога и наставника мы планируем охватить мероприятиями, событиями разной тематики все педагогическое сообщество России – более 1 млн человек. В них также примут участие учащиеся, их родители – порядка 12 млн человек, а в целом планируем вовлечь в разные активности до 80 млн наших граждан»². Создан оргкомитет для проведения планируемых многочисленных мероприятий Года, в состав которого вошли заместитель Председателя Правительства РФ Т. А. Голикова, первый заместитель руководителя Администрации Президента С. В. Кириенко, министр просвещения С. С. Кравцов, министр культуры О. Б. Любимова, президент Российской академии образования О. В. Васильева и др.

Электронный журнал Академии Минпросвещения России «Время образования» отмечает, что «решение посвятить это год Учителю еще раз подтверждает значимость для общества гуманистической миссии, которая лежит в основе профессии. Ведь именно талантливый педагог, опытный наставник открывает детям путь к познанию и развитию, достижениям и открытиям. Учитель формирует ценностные ориентиры, ищет в каждом ребенке зерна таланта, позволяет совершать ошибки, чтобы найти себя и свое призвание, стать счастливым и самодостаточным человеком». И далее в журнале подчеркивается, что «Год педагога и наставника – это не только повод поблагодарить педагогов, которые каждый день учат наших детей, но и время новых возможностей: профессионального развития, самопознания, расширения круга интересов, знакомства с новыми практиками и коллегами из других регионов»³.

Авторы интернет-портала «Инфоурок» обращают внимание на то, что «наставничество в истории педагогики явление не новое, имеет свою многовековую историю развития, подъема, спада, забвения. Понятие “наставничество” уходит своими корнями в греческую мифологию. Наставником Телемаха, сына легендарного царя Одиссея и Пенелопы, был Ментор – мудрый советник, пользовавшийся всеобщим доверием. Так появился термин “мен-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003> (дата обращения: 29.04.2023).

² Кравцов С. Обращение министра просвещения Российской Федерации. URL: <https://vo.apkpro.ru/vyipuski/dekabr-2022/obrashhenie-ministra-prosveshheniya-rossijskoj-federaczii/> (дата обращения: 29.04.2023).

³ Год педагога и наставника. URL: <https://vo.apkpro.ru/vyipuski/mart-2023/god-pedagoga-i-nastavnika/> (дата обращения: 29.04.2023).

тор” или наставник». Интернет-портал теоретическую концептуализацию феномена наставничества связывает с именами великих античных мыслителей и педагогов – Сократа и его ученика и последователя Платона: «Еще с древних времен философы рассматривали основные задачи наставника. Древнегреческий философ Сократ (469–399 гг. до н. э.) главной задачей наставника видел пробуждение мощных душевных сил ученика. Беседы Сократа были направлены на то, чтобы помочь “самопорождению” истины в сознании обучающегося. <...> В своих трудах Платон (427–347 гг. до н. э.)... говорил о том, что воспитание нужно начинать с раннего возраста, так как оно должно обеспечить постепенное восхождение ребенка к миру идей. Осуществлять подобное воспитание способен прежде всего наставник преклонных лет»¹.

Обращение к историческим корням феномена наставничества неслучайно. Оно является вполне закономерным и необходимым. В первой четверти XXI в. отечественная педагогическая наука пытается осмыслить и объяснить проблемы теории и практики современного образования, по возможности включив их в пространство многотысячелетней педагогической культуры человечества², рассмотреть их в самом широком историко-педагогическом контексте³.

В Академии социального управления, сегодня являющейся признанным российским центром историко-педагогических исследований⁴, проблема на-

¹ Информация «Год педагога и наставника». URL: <https://infourok.ru/informaciya-god-pedagoga-i-nastavnika-6510168.html> (дата обращения: 29.04.2023).

² См.: *Астафьева Е. Н.* Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2022. № 6. С. 52–58; *Она же.* Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // *Academia.* Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62; *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века. Материалы XVIII Международной научной конференции.* Москва, 10 ноября 2022 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2022. (Историко-педагогическое знание; вып. 147); *Корнетов Г. Б.* Идея объяснения историей феноменов современной педагогической реальности // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2023. № 1. С. 4–10; *Она же.* История педагогики как познание прошлой педагогической реальности для теории и практики современного образования // *Там же.* 2022. № 5. С. 4–10.

³ См.: *Астафьева Е. Н.* Задачи и способы постижения педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2021. № 3. С. 31–37; *Она же.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia.* Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58; *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. (Историко-педагогическое знание; вып. 100); *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический контекст теории и практики образования: монография. М.: АСОУ, 2016. (Историко-педагогическое знание; вып. 97); *Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика.* 2017. № 3. С. 84–118.

⁴ 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*

ставничества в историко-педагогическом контексте была рассмотрена в 2021 г. В том году, еще до официального провозглашения Года педагога и наставника, Президент РФ В. В. Путин в одном из своих выступлений обратил внимание на выдающееся педагогическое значение наставничества, упомянув его в связке с живым общением как эффективной формой педагогического процесса. Подчеркивая, что «знания должны вновь стать одной из важнейших ценностей общества», он отметил, 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»¹.

В 2021 г. главный научный сотрудник Академии социального управления, доктор педагогических наук, профессор Г. Б. Корнетов в серии публикаций рассмотрел проблему живого общения как формы наставничества, и шире – как формы педагогической деятельности. Он обратился к анализу диалога Платона «Федр», исследовав текст почти 24-х вековой давности в контексте проблем теории и практики образования эпохи цифрового общества². По мнению Г. Б. Корнетова, восходящая к Сократу и Платону традиция приоритета живого устного слова во взаимодействии наставника и его ученика не утратила своего значения и в информационном обществе знаний. Теоретическое обобщение результатов проведенного им исследования в контексте проблемы наставничества Г. Б. Корнетов сделал в двух специальных публикациях³.

АСОУ. Научный ежегодник. 2019/20 (7). М.: АСОУ, 2021. С. 34–45; *Астафьева Е. Н.* Перспективы историко-педагогических исследований на базе Академии социального управления: международный контекст // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2020. № 6. С. 28–33; *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.

¹ *Путин В. В.* Приветствие участникам онлайн-марафона «Новое знание». URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/65632> (дата обращения: 28.04.2023).

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 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.* Образование человека в пространстве общества и культуры: история, теория, практика: монография. М.: АСОУ, 2022. (Историко-педагогическое знание; вып. 145). Гл. 6. Идея Сократа и Платона о преимуществе устного слова перед письменной речью в обучении: педагогическая интерпретация диалога Платона «Федр» в эпоху ИКТ и цифровизации образования. С. 129–153; *Он же.* Устное слово и письменная речь в деятельности наставника: педагогическая интерпретация диалога Платона «Федр» в эпоху ИКТ и цифровизации образования: монография. М.: АСОУ, 2021. (Историко-педагогическое знание; вып. 136).

³ *Корнетов Г. Б.* Живое общение и устное слово в образовании человека // *Школьные технологии.* 2021. № 5. С. 3–9; *Он же.* О значении живого общения наставника и ученика, устного

В своих работах Г. Б. Корнетов приходит к выводу, что «на пороге третьего десятилетия XXI в. обращение к идее Сократа / Платона о том, что устное слово существенно превосходит потенциал письменной речи по способности воздействовать на душу человека в деле ведения ее к истинному знанию, к мудрости, к овладению ею добродетелью (“психагогика”), содействует более глубокому пониманию того, какое место принадлежит информационно-коммуникационным технологиям в современном образовании, какую роль они могут и должны играть в деле воспитания и обучения людей разных возрастов, как нужно относиться к стремительно ускоряющимся на наших глазах процессам цифровизации и информатизации образования»¹. Г. Б. Корнетов пишет, что «Сократ в платоновском “Федре” убедительно доказывает, что 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 (психагогическим) инструментом влияния на рост и развитие обучающегося. Сократ / Платон показывают, что 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»².

Таким образом, обращение к педагогическому наследию Сократа и Платона способствует тому, чтобы современный наставник, учитель, воспитатель, педагог более внимательно отнесся к основанному на устном слове живому взаимодействию со своим питомцем, воспитанником, учеником в деле решения задач его образования. Это тем более важно потому, что, как подчеркнул В. В. Путин, открывая 2 марта 2023 г. Год педагога и наставника, именно «слово, мудрость педагогов вдохновляли учеников на научные, технологические триумфы, спортивные рекорды и так далее, служили надежным ориентиром в труде, в избранной профессии в пору самых сложных и тяжелых испытаний»³.

Смысл педагогического мастерства Сократа-наставника, способного «наставлять» устным словом, был раскрыт в работе «Учение и учитель. Педагогические заметки» (1900) «членом Государственного совета, профессором

слова педагога в современном образовании // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 5. С. 6–12.

¹ Корнетов Г. Б. 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.: АСОУ, 2021. (Историко-педагогическое знание; вып. 138). С. 91.

² Корнетов Г. Б. Устное слово и письменная речь в деятельности наставника: педагогическая интерпретация диалога Платона «Федр» в эпоху ИКТ и цифровизации образования: монография. С. 201.

³ Открытие Года педагога и наставника. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news> (дата обращения: 30.04.2023).

Константином Петровичем Победоносцевым (1827–1907), консервативным государственным деятелем, писателем, публицистом и правоведом, действительным статским советником, главным идеологом контрреформ Александра III, занимавшим в 1880–1905 гг. пост обер-прокурора Святейшего синода»¹. К. П. Победоносцев писал по этому поводу: «Сократ был великий учитель, и сколько ученых людей с его времени от него заимствовали свое учение. <...> Он не начинал своих учеников никакими знаниями. Сам говоря о себе, он называл себя умственною *повитухою*, то есть помогал умам человеческим разрешаться идеями, износить из себя идеи. Сократ создал искусство предлагать вопросы, донныне носящее название сократического метода; но ответы на вопросы его скрывались уже в уме у того, кому предлагался вопрос. <...> Сократ обладал удивительно тонким искусством приводить своими вопросами в движение умы, возбуждать в них работу, которая понуждала их проверять в себе идеи и понятия. И таким образом, не уча ничему, Сократ выводил учеников, которые сами могли всему научиться»².

В указанной работе К. П. Победоносцев также обозначил ряд значимых и сегодня проблем, которые обязательно должен учитывать учитель-наставник, осуществляющей свою педагогическую деятельность в школе. Во-первых, он обратил внимание на то, что «учитель должен говорить, то есть уметь владеть своим голосом сознательно, ибо и он прежде всего должен учить учеников своих говорить (издавать голос) сознательно. Это, можно сказать, первая степень школьного учения и первый залог успеха. <...> Речь учителя должна быть спокойная, сдержанная, внятная. Без многословия, каждое слово его должно иметь цену и значение для класса». Во-вторых, К. П. Победоносцев отмечал, что «одни наставления и выговоры плохо действуют, если ученик не привыкнет видеть в учителе живой образ умения, старания, добросовестности – и уважать его. Когда ученик *боится* учителя в нравственном смысле этого слова, один взгляд, одно слово учителя будит ученика, стыдит, ободряет, оживляет, руководствует». В-третьих, он высказал убеждение, будто бы «напрасно думают, что учитель образуется *знанием*, что знание творит учителя. Знание необходимо: учитель должен знать то, чему призван учить, но не в учености учителя главное дело. Учителя образует сочувственное единение с природою, с жизнью и бытом детей, коих учить он призван. Добрый учитель живет одною жизнью со своей школой». В-четвертых, размышляя о функциях «добротого учителя», К. П. Победоносцев писал: «Какое великое дело предстоит ему всматриваться в душу ребенка и юноши, и работать над нею, и проникать в таинство каждой души, с которою имеет дело, открывать в ней сложные и тонкие нити побуждений и наклон-

¹ Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 2. XIX–XX вв. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСОУ, 2020. (Историко-педагогическое знание; вып. 134). С. 176.

² Победоносцев К. П. Учение и учитель. Педагогические заметки. URL: http://az.lib.ru/p/pobedonoscew_k_p/text_1900_uchenie.shtml (дата обращения: 28.04.2023).

ностей, распознавать высокие и благородные ее стремления» И, наконец, обращаясь к наставнику-учителю, К. П. Победоносцев восклицал: «Ты учишь ребенка, даешь наставления и уроки, а он на тебя смотрит и судит тебя, *как ты есть*, а не по речам твоим»¹. Таким образом, К. П. Победоносцев привлекал внимание педагогической общественности к проблеме авторитета наставника.

Авторитет наставника в пространстве образования всегда являлся и является сегодня одной из самых острых педагогических проблем. Распоряжение Правительства РФ от 18 февраля 2023 г. № 399-р «Об утверждении плана основных мероприятий по проведению в Российской Федерации Года педагога и наставника», ставя целью «признание особого статуса педагогических работников, осуществляющих в том числе наставническую деятельность», для ее достижения предлагает, в частности, решать такие задачи, как «формирование в общественном сознании представлений о важности труда, значимости и особом статусе педагогических работников и наставников», а также «популяризация и повышение престижа педагогических профессий в российском обществе»². То есть речь, по существу, идет о создании дополнительных условий для общественного признания авторитета педагога-наставника. Однако эта проблема имеет и другую сторону, так как предполагает, чтобы педагог-наставник своей профессиональной деятельностью, своим поведением, своим образом жизни порождал свой собственный авторитет, в известном смысле призванный стать стержнем его учебно-воспитательной работы с воспитуемыми им субъектами.

Обращение к педагогическому прошлому, безусловно, содействует углублению понимания этого сложного и противоречивого вопроса, в последние четверть века особенно продуктивно осмысливаемого в формате так называемой педагогике авторитета³, актуальность и значимость которой, по словам Г. Б. Корнетова, определяется тем, что «авторитет наставника, учителя, воспитателя лежит в основе подавляющего большинства способов организации педагогического процесса»⁴.

Блаженный Августин (354–430), отмечая, что «для всех, желающих учиться великому и сокровенному, дверью служит лишь авторитет», писал: «Авторитет... по большей части обманчив, впрочем, он, по-видимому, по праву

¹ Победоносцев К. П. Учение и учитель. Педагогические заметки. URL: http://az.lib.ru/p/pobedonoscew_k_p/text_1900_uchenie.shtml (дата обращения: 28.04.2023).

² Распоряжение Правительства РФ от 18 февраля 2023 г. № 399-р «Об утверждении плана основных мероприятий по проведению в РФ Года педагога и наставника». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406334277/> (дата обращения: 29.04.2023).

³ См.: Корнетов Г. Б. Особенности педагогики авторитета // Народное образование. 2021. № 1. С. 50–59; Он же. Особенности педагогики авторитета, манипуляции, поддержки и возможности их использования в современной школе // Школьные технологии. 2021. № 4. С. 22–37; Он же. Парадигма педагогики авторитета // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 6. Теория и история педагогики, педагогическая антропология. М.: Изд-во УРАО, 2001. С. 5–23.

⁴ Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. (Историко-педагогическое знание; вып. 95). С. 281.

усвояется теми, которые, насколько можно воспринять чувство людей невежественных, представляют много опытов своего удачного преподавания и сами живут так, как предписывают жить другим»¹.

По мнению М. Монтеня (1533–1592), «авторитет воспитателя должен быть непререкаемым». При этом французский мыслитель предостерегал педагогов от злоупотребления своим авторитетом при решении образовательных задач: «Пусть наставник заставляет ученика как бы просеивать через сито все, что он ему преподносит, и пусть ничего не вдалбливает ему в голову, опираясь на свой авторитет и влияние»².

Обращая внимание на огромное значение авторитета наставника в деле воспитания детей, И. Ф. Герbart (1776–1841) писал: «Авторитет приобретается исключительно духовным превосходством; а известно, что таковое не может быть почерпнуто из книг, а должно быть установлено само по себе, без всякого отношения к воспитанию»³.

Говоря о том, что «важную роль в деле воспитания играет *авторитет учителя*»⁴, В. П. Вахтеров (1853–1924) обращал внимание на то, что «никакие программы, никакие планы обучения, никакие руководители, учебники и руководства – ничто не заменит живого учительского воздействия на учащихся»⁵.

По мнению А. С. Макаренко (1888–1939), «самый смысл авторитета в том и заключается, что он не требует никаких доказательств, что он принимается как несомненное достоинство старшего, как его сила и ценность, видимая, так сказать, простым детским глазом»⁶.

В истории педагогической мысли сформировалось развернутое понимание как характера и особенностей, так и роли и значения авторитета наставника, воспитателя, учителя для успешного решения ими различных образовательных задач. Однако вместе с тем педагогическое наследие прошлого дает нам весьма продуктивные образцы критического отношения к созидательно-му потенциалу авторитета наставника.

¹ *Августин*. О порядке // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: пособие для учащихся педагогических колледжей и студентов вузов: в 2 т. Т. 1. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и мыслителей раннего Средневековья./ сост., ст. к разделам и коммент. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. М.: Аспект Пресс, 1994. С. 129.

² Монтень Мишель де. Опыт. О воспитании детей. URL: <https://lib.liim.ru/creations/m-205/m-205-12.html> (дата обращения: 02.05.2023).

³ *Герbart И. Ф.* Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / ред., пер. и прим. проф. Г. П. Вейсберга; введ. статья Н. К. Баумана и проф. Г. П. Вейсберга. М.: Учпедгиз, 1940. (Библиотека учителя). С. 161.

⁴ *Вахтеров В. П.* Нравственное воспитание и начальная школа // Избранные педагогические сочинения М.: Педагогика, 1987. С. 58.

⁵ *Вахтеров В. П.* Спор между школой и обществом // Избранные педагогические сочинения / редкол. М. И. Кондаков [и др.]. М.: Педагогика, 1987. (Педагогическая библиотека). С. 236.

⁶ *Макаренко А. С.* Лекции о воспитании детей // Педагогические сочинения: в 8 т. / редкол. М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.]. Т. 4. [Педагогические произведения 1936–1939 гг.] / сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1984. С. 65–66.

Ярким примером этому является статья Н. А. Добролюбова (1836–1861) «О значении авторитета в воспитании». В ней он последовательно критиковал тех теоретиков и практиков образования, которые рассматривают наставника как безусловно высоконравственного и исключительно разумного человека, имеющего абсолютное право руководить развитием и поведением ребенка, ставить свою волю на место его воли. В этой связи Н. А. Добролюбов писал: «Говоря, что в лице воспитателя осуществляется для ребенка нравственный закон и разумное убеждение, они, очевидно, ставят воспитателя на недосягаемую высоту, непогрешительным образцом нравственности и разумности. Нетрудно, конечно, согласиться, что если бы был возможен такой идеальный воспитатель, то безусловное, слепое следование его авторитету не принесло особенного вреда ребенку (если не считать важным вредом замедление самостоятельного развития личностей). Но, во-первых, идеальный наставник не стал бы и требовать такого безусловного повиновения: он постарался бы как можно скорее развить в своем воспитаннике разумные стремления и убеждения. А, во-вторых, искать непогрешимых, идеальных наставников и воспитателей в наше время была бы еще слишком смелая и совершенно напрасная отвага»¹.

Таким образом, следует признать, что историческое рассмотрение проблем, актуализованных провозглашением Года педагога и наставника в нашей стране, включение этих проблем в историко-педагогический контекст способствует выработке концептуальных оснований их решения, базирующихся на том знании, которое содержится в многотысячелетней педагогической культуре человечества.

¹ *Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М.: Педагогика, 1987. (Антология педагогической мысли). С. 468.*

Э. ФРОММ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЧЕЛОВЕКУ В САМООСУЩЕСТВЛЕНИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Человеку должна быть оказана помощь в его борьбе за самого себя. Просвещенное содействие окружающих этого человека людей, искреннее желающих видеть его состоявшимся, реализовавшим все свои потенциалы и ведущим выверенную в нравственном отношении жизнь, может существенно облегчить человеку достижение им цели становления самим собой. Такое влияние, оказываемое одними людьми на других, – залог всех позитивных преобразований в сфере социального бытия и положительных сдвигов в личной жизни каждого. Помощь каждому в обретении себя – движитель исторического процесса созидания такой культурной среды, в которой человек становится и хозяином своей судьбы, и ответственным за жизни окружающих его людей. Так считал Э. Фромм, и потому в своих трудах подробно и аргументированно обосновывал то, как должна вестись просветительская работа и на каких основаниях она должна выстраиваться.

Гуманистическая этика, пробуждающая человека от сна его разума, направляющая его усилия на осознание самого себя и раскрывающая перед ним горизонты осмысленного бытия, по убеждению Фромма, надежный фундамент такой просветительской работы. Э. Фромм полагал, что в просветительском деле приобщения людей к нравственным истинам бытия значимо абсолютно все. Чрезвычайную важность имеет то, в какой последовательности люди знакомятся с основоположениями гуманистической этики.

Мыслитель настаивает на том, что просветительская работа должна начинаться с разоблачения ложных представлений об эгоизме, себялюбии и своекорыстии. В гуманистической этике понятие добродетели, отмечает Э. Фромм, совпадает с «выполнением человеком обязательств перед самим собой», а понятие порока – с «причинением себе вреда». Это обстоятельство порождает огульную критику гуманистической этики, состоящую в обвинении ее в эгоизме, якобы объявляемом ею нормой человеческого поведения. Примечательно то, продолжает он, что эта критика раздается в обществе, живущем в полном соответствии с принципом угождения себе, своим телесным, собственническим и властным желаниям и наклонностям, носящим пагубный для других характер. Культура, объявившая господство одних людей над другими оправданным способом жизнеустройства, а обладание материальными благами – высшей ценностью, квалифицирует эгоизм как самолюбие и предлагает всем, невзирая на сложившиеся культурные реалии, отказаться от него. Не может человек, находящийся в здравом разумении, не задать себе вопрос: что будет означать для меня, для моего бытия в обществе, связывающем успешность личной жизни с подчинением себе других людей и с накоплением собственности, отказ от абсолютно всех своих эгоистических побуж-

дений. Человеку нужен внятный, соответствующий зрелости его разума, ответ на этот вопрос, в противном случае он сочтет все разговоры о желательности погашения или возвеличивания в себе себялюбия пустыми и бессодержательными. Действенная помощь людям в нахождении ответов на вопросы: что такое конструктивная любовь к себе, нужно ли человеку порывать с себялюбием или же нет, и правильно ли связывать нравственно организованную жизнь с отказом от себя, – должна быть предоставлена просветительской работой, утверждает Э. Фромм.

Тот разговор, который на протяжении почти 50 лет вел с читателем Э. Фромм, вполне можно считать одним из возможных образцов такой работы. Вот как он развенчивает пагубность лозунга о необходимости изживания в себе стремлений к самоактуализации, которые объявляются эгоистическими многими представителями этической мысли. Просветительскую беседу с читателем на эту тему Фромм начинает с упоминания воззрений тех мыслителей, благодаря усилиям которых формула «любить себя грешно» стала предметом обсуждения в этике.

Э. Фромм приводит слова Ж. Кальвина о греховности и бессилии человека, его неспособности, опираясь на собственные силы, совершать достойные и добрые поступки: «Да, мы не принадлежим себе... И поэтому наши планы, намерения и обязанности более не определяются нашими разумом и волей. Мы не принадлежим себе. Поэтому не будем ставить себе целью поиск того, что нужно нашей плоти. Мы не принадлежим себе. Поэтому забудем, насколько возможно, о себе и о том, что нас окружает. Мы принадлежим Господу – так будем жить и умирать для Него. Мы принадлежим Господу – так пусть все наши поступки направляет Его воля и мудрость»¹.

Акцент на ничтожности человека, на отсутствии в нем чего-то такого, что могло бы заставить уважать его, Фромм находит и в трудах Лютера, взгляды которого, как и воззрения Кальвина, оказали мощное влияние на становление культуры западной цивилизации.

Анализирует Э. Фромм и этическую позицию И. Канта, выдающегося мыслителя эпохи Просвещения, который также решительно осуждал любовь человека к себе. Согласно этическим построениям И. Канта, добродетелью для человека является желание счастья другим, но желание счастья себе добродетелью считаться не может, так как то, к чему подталкивает человека его природа, есть естественное стремление, которое не требует нравственных усилий для его осуществления, и потому не может иметь положительной этической ценности. «Что касается принципа собственного счастья, – писал И. Кант, – то он более всего неприемлем не только потому, что он ложен и опыт противоречит утверждению, будто хорошее состояние всегда сообразуется с хорошим поведением... Принцип этот негоден потому, что он подводит под нравственность мотивы, которые скорее подрывают ее и уничто-

¹ Фромм Э. Человек для себя. М.: АСТ, 2016. С. 157.

жают весь ее возвышающий характер»¹. Самодовольство не качество, которое должно пестоваться человеком. Святость моральных законов должна вдохновлять человека на благородные поступки. По Канту, люди должны отчетливо понимать, что их счастье состоит в выполнении своего долга. В этике И. Канта, говорит Э. Фромм, не содержится призыва отказаться от счастья, скорее, наоборот, в ней содержится требование его достижения и указывается путь (служение долгу), приводящий к нему.

Обстоятельно рассматриваются Э. Фроммом и этические построения французских мыслителей эпохи Просвещения (Гельвеций и др.), в которых, по его мнению, последовательно отстаиваются права человека на счастье. Не обходит стороной он и нигилистические взгляды М. Штирнера, и иррационалистические воззрения Ф. Ницше, объединяет которые именно осуждение альтруизма.

Пристально осмысливаются Э. Фроммом этические аспекты фрейдовской теории нарциссизма, согласно которой «чем больше любви я адресую внешнему миру, тем меньше ее останется для меня самого, и наоборот»².

Проанализировав большое количество этических трудов, написанных в разные исторические периоды и посвященных проблеме нравственного бытия человека, Э. Фромм отмечает, что ни в одном из них он не нашел убедительных доказательств того, что эгоизм и забота о себе, своекорыстие и любовь к себе – это тождественные феномены, явления одного порядка.

Этическая литература предлагает нам следующий образ эгоистичного, не проявляющего заботу о других людях человека. «Эгоистичный человек интересуется только собой, желает всего для себя, находит удовольствие не в том, чтобы давать, а лишь в том, чтобы брать. На внешний мир он смотрит только с точки зрения возможности что-то от него получить, ему безразличны потребности других, у него нет уважения к их достоинству и целостности. Он видит лишь себя, судит обо всем и обо всех, исходя из того, какую пользу из них он может извлечь; он вообще не способен любить». Разве это не доказывает, что забота о себе и забота о других противоположности? В этом выводе, который беспрестанно делается в этике, укоренено роковое заблуждение, искажающее и отравляющее жизнь многих людей. Это суждение, поспешно высказанное рядом представителей этики, должно быть разоблачено. Сущностной ошибкой, по мысли Фромма, является то, что эгоизм и забота о себе, любовь к себе объявляются одним и тем же. Их идентичность не ставится под сомнение. А на самом деле эгоизм и забота о себе – это противоположности, утверждает Э. Фромм. «Эгоистичный человек любит себя не слишком сильно, а слишком слабо; на деле он себя ненавидит. Это отсутствие привязанности и заботы о себе, являющееся лишь одним из выражений отсутствия у него продуктивности, оставляет его опустошенным и фрустрированным. Такой

¹ Кант И. Основы метафизики нравственности // Сочинения: в 6 т. М.: Мысль, 1965. Т. 4. С. 285.

² Фромм Э. Указ. соч. С. 167.

человек неизбежно несчастен и тревожен из-за озабоченности тем, чтобы получить от жизни удовлетворение, путь к которому он сам себе блокирует. Он выглядит слишком заботящимся о себе, но в действительности он только совершает безуспешные попытки замаскировать и компенсировать свою неспособность любить свое истинное Я... *Верно, что эгоистичные люди не способны любить других, но и себя любить они тоже не способны*¹.

С разных сторон рассматривая феномены эгоизма и любви человека к себе, теоретически осмысливая их и критически разбирая конкретные жизненные ситуации, в которых эти феномены отчетливо проявляются, Э. Фромм заключает: отождествление эгоизма и любви к себе – недопустимая ошибка, вносящая путаницу в рассуждения о смысле и нравственном содержании человеческой жизни. Эгоизм и любовь к себе не только не идентичны, они, по сути, противоположны друг другу. Эгоизм и любовь к себе находятся в конфликтных отношениях друг с другом. Победа эгоизма означает поражение любви к себе, и наоборот, победа любви к себе знаменует собой победу над эгоизмом.

Человеческую жизнь вполне правомерно, полагает Фромм, рассматривать как арену ожесточенной борьбы любви человека к себе, к своему собственному человеческому началу с унижающим достоинство человека и подталкивающим его к животному состоянию эгоизмом. Любовь человека к себе – это исконный человеческий интерес к сохранению своего существования, в контексте которого только и можно реализовать свои возможности, раскрыть свои потенциалы, проявить свою заботу о других. «У человека, – пишет Э. Фромм, – есть лишь один реальный интерес, и это – полное развитие своих возможностей, его самого как человеческого существа»².

Любовь к себе в переводе на язык требований означает «будь самим собой», становись тем, кем ты можешь стать. Это требование отказа от такого способа жизни, который навязывает человеку понимание, что он – это то, чем он владеет, и то, что он собой представляет в глазах других людей. Любовь к себе – это отказ от жизни, обезличивающей человека и формирующей в нем ложное понимание себя, «псевдо-Я». Любовь к себе – это возвеличивание в человеке того, что делает его понимающим смысл своего существования и носителем неповторимого склада души, истинного Я. Любовь к себе – это настоятельный призыв, обращенный к человеку: стать целью для самого себя, не будь средством достижения кем-то его собственных интересов.

К сожалению, отмечает Э. Фромм, современная культурная ситуация, в которой оказался человек, подталкивает его к иному отношению к себе. В современной культуре людям навязываются такие правила жизни, которые уводят их от интересов истинного Я и заставляют отказываться от любви к себе, к своей собственно человеческой сущности, в угоду своему животному-

¹ Фромм Э. Указ. соч. С. 170–171.

² Там же. С. 174.

му эгоизму. «Недостатки современной культуры кроются... в вырождении значения личного интереса... в том, что люди... проявляют недостаточный интерес к настоящему собственному Я, не в том, что они слишком эгоистичны, а в том, что они не любят себя»¹.

Так уж сложилось, что в нынешней культуре религиозно-нравственные представления о том, что человек должен подавлять свои эгоистические помыслы и рассматривать себя в качестве инструмента Божьего промысла, в реальности были подменены вульгарными взглядами, согласно которым человек – это не орудие Высшей силы, а анонимный элемент экономической и властной систем. Человек, с прискорбием констатирует Э. Фромм, «согласился играть роль орудия – не Бога, а промышленного прогресса; он стал трудиться и зарабатывать деньги, но не для того, чтобы получить удовольствие, тратя их, и не ради того, чтобы наслаждаться жизнью, а чтобы копить, инвестировать, добиваться успеха»². Искаженное толкование своекорыстия, а отнюдь не любовь к себе стало лозунгом жизни людей.

Просветительская деятельность может повлиять на сложившуюся неблагоприятную для человека культурную ситуацию и приблизить время его возвращения к себе, своим коренным, исконным интересам, состоящим в ведении осмысленного образа жизни, укреплении своего Я, в раскрытии своих потенциалов. «Пришло время пробуждения к жизни усыпленного стремления к удовлетворению истинных интересов человека»³, – заявляет Э. Фромм. И первый, самый главный и трудный шаг в этом направлении ему обязана помочь сделать просветительская работа, разъясняющая, что только конструктивная забота о себе, ничего общего не имеющая с эгоистической погоней за выгодой, и возвеличивание в себе своей человеческой сущности, своего Я, – единственно оправданный вариант построения жизни каждым человеком.

Каким же должен быть следующий шаг просветительской деятельности, возвращающий человека к себе? Человек должен понять, что только следование императивам своей совести гарантирует ему сохранность его Я, неизменность его уникальности и неповторимости, возможность стать тем, кем он потенциально может стать. «На протяжении всей своей истории люди отстаивали принципы справедливости, любви и правды, сопротивляясь любому давлению, направленному на то, чтобы заставить их отказаться от того, что они знали и во что верили. Пророки действовали по совести, когда обличали свое государство и предрекали ему падение из-за развращенности и несправедливости. Сократ предпочел смерть поступкам, идущим наперекор его совести и предполагающим уступку неправде. Если бы не совесть, человечество давно остановилось бы на своем нелегком пути»⁴, – отмечает Э. Фромм. Пробуждение в человеке потребности жить в соответствии с велениями со-

¹ Фромм Э. Указ. соч. С. 180.

² Там же. С. 178.

³ Там же. С. 182.

⁴ Там же. С. 182–183.

вести – это и есть тот второй шаг, который надлежит сделать взявшимся за нелегкое дело просветительской работы.

Для того чтобы человек мог четче понимать, что требует от него совесть, – та инстанция в нем, указания которой он ставит выше всех остальных требований, обращенных к нему, мыслитель вводит в оборот понятия «авторитарная совесть» и «гуманистическая совесть». *Авторитарную совесть* Э. Фромм характеризует следующим образом: «Это голос интериоризованного внешнего авторитета: родителей, государства или того, кого данная культура признает авторитетом». Поясняя свою позицию, он пишет: «До тех пор, пока отношение людей к авторитету остается внешним, лишенным этической санкции, говорить о совести едва ли возможно: поведение людей остается соответствующим ситуации и регулируется страхом наказания и надеждой на награду; оно всегда зависит от присутствия представителя власти, его осведомленности о происходящем и его действительной или предполагаемой способности наказывать или награждать». «Часто переживание, которое человек принимает за чувство вины, порожденное совестью, – продолжает Э. Фромм, – оказывается всего лишь страхом перед таким представителем власти; на самом деле человек испытывает не чувство вины, а страх. При формировании совести такие авторитеты, как родители, церковь, государство, общественное мнение, осознанно или бессознательно рассматриваются как этические и моральные законодатели, и их законы и санкции человек воспринимает, тем самым их интернализуя. Законы и санкции внешнего авторитета становятся частью человека, и, вместо того чтобы чувствовать ответственность перед чем-то внешним, человек чувствует ответственность перед чем-то внутренним – собственной совестью»¹.

Авторитарная совесть – плохой советчик. Ее указания, как это демонстрирует человеческая история, нередко приводят к самым нежелательным для людей последствиям, а нередко и к гуманитарным катастрофам. «Поклонник Гитлера, к примеру, – пишет Э. Фромм, – совершая поступки, противные человеческой природе, полагал, что действует в согласии с собственной совестью»². Ориентация человека на требования авторитарной совести означает, что он готов стать довольным собой тогда и только тогда, когда им доволен авторитет. Соответственно, внутреннее недовольство собой у него автоматически возникает в случае недовольства им властью, авторитетом. Благополучие человека, живущего по законам авторитарной совести, велений интериоризованных предписаний власти и авторитета, достигается за счет бездумного подчинения себя внешним установлениям. Выигрыш такой жизни состоит в обретении чувства своей сохранности в условиях, когда все в мире решает сила, деньги, неумолимые законы рынка и производства.

¹ Фромм Э. Указ. соч. С. 185–186.

² Там же. С. 186.

Подчинение требованиям другого – главный регламент авторитарной совести, послушание в ней объявляется высшей добродетелью, непослушание, бунт против узаконений власти – неискупимый грех. Человек, который безоговорочно выполняет приказы авторитарной совести, утверждает Э. Фромм, умалая себя, становится безответственным перед самим собой существом, превращается в марионетку, исполнителя воли тех, кто признан кем-то авторитетом.

Нужно научиться, настаивает Э. Фромм, отличать требования авторитарной совести от требований *совести гуманистической*. Для этого нужно отчетливо разобраться в том, что она собой представляет. «Гуманистическая совесть не является интернализированным голосом авторитета, которому мы стремимся угодить и чьего неудовольствия боимся; это наш собственный голос, звучащий в каждом человеческом существе и не зависящий от внешних санкций и наград»¹. Какова же природа гуманистической совести, способной заставить замолчать совесть авторитарную, побуждающую человека слушать другого, а не самого себя? Вот какое описание гуманистической совести предлагает Э. Фромм: «Гуманистическая совесть есть реакция всей нашей личности на собственное правильное функционирование или дисфункцию; это реакция на проявление не той или иной способности, а всей их совокупности, которая и определяет наше человеческое индивидуальное существование. Совесть оценивает наше поведение как человеческих существ; это (как показывает корень слова: со-весть) внутреннее знание (весть), знание о нашем относительном успехе или неудаче в искусстве жить. Однако хотя совесть есть знание, она больше, чем просто знание в области абстрактного мышления. Она обладает аффективным качеством, поскольку является реакцией личности в целом, а не только разума. На самом деле нам нет нужды осознавать веление совести, чтобы испытать ее воздействие. Поступки, мысли и чувства, необходимые для должного функционирования и раскрытия нашей цельной личности, порождают ощущение внутреннего одобрения, “правильности”, характеризующее гуманистическую “чистую совесть”. С другой стороны, поступки, мысли и чувства, наносящие вред нашей цельной личности, вызывают ощущение неловкости и дискомфорта, характерные для “угрызений совести”. Таким образом, совесть есть наша реакция на нас самих. Это голос нашего истинного Я, призывающий нас вернуться к себе, жить продуктивно, развиваться полностью и гармонично, – т. е. стать тем, чем мы потенциально являемся. Совесть – страж нашей целостности, готовности “уметь ручаться за себя и с гордостью, стало быть, сметь также говорить Да самому себе”... гуманистическая совесть может по праву считаться голосом нашей любовной заботы о себе»².

Э. Фромм отмечает, что научиться слышать голос собственной совести непростая задача. Два обстоятельства мешают человеку стать чутко воспри-

¹Фромм Э. Указ. соч. С. 202.

² Там же. С. 203–204.

нимающим ее зов: «Чтобы услышать голос совести, нужно быть в силах прислушаться к себе, а именно в этом большинство представителей нашей культуры испытывает трудности. Мы слушаем любой голос и кого угодно, только не себя. Мы постоянно окружены шумом мнений и идей, отовсюду на нас обрушивающихся... Прислушиваться к себе так трудно, потому что это искусство требует еще одной способности, редко встречающейся у современного человека: умения оставаться наедине с собой. У нас развилась боязнь одиночества; мы предпочитаем самую непритязательную и даже неприятную компанию, самые бессмысленные занятия тому, чтобы побыть наедине с собой...»¹. Без умения слышать себя человек обречен на неудачу в деле строительства своей жизни, реализации своих способностей и задатков, утверждает Э. Фромм, и потому он непременно должен быть этому обучен.

Только лишь после того, как человек понял, что ему необходимо стремиться к самоактуализации, и осознал, что голос гуманистической совести – это и есть указатель пути к обретению себя, он готов к серьезным размышлениям об удовольствиях и счастье жизни. Введение человека в круг таких размышлений – очередной этап просветительской деятельности.

¹ Фромм Э. Указ. соч. С. 206.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

Образование тесно связано с культурой. Оно ведет обучающихся в общечеловеческую и национальную культуру и является главным средством культурного воспроизводства. Поэтому его содержание определяется общечеловеческой и национальной культурой. Основы очерченного таким образом содержания образования представлены в содержании учебников. Именно эта учебная книга является основной формой, охватывающей содержание образования. Содержание образования, отраженное в учебнике, определяется рамками культуры. В учебнике, таким образом, представлен культурный фонд человечества и нации, точнее, его ядро, которое и составляет ядро содержания образования¹. Понимание учебника в подобном ключе корреспондирует с основными положениями культурологической концепции содержания образования В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина². Подобное понимание учебника приводит и к утверждению, что учебник является педагогической моделью культурного общечеловеческого и национального опыта и что учебнику принадлежит ключевая роль в обеспечении вхождения обучающегося в мир культуры.

Исходя из этого, учебник является незаменимым педагогическим средством в практике образования. Учебник, будучи печатной книгой или ее электронной версией, обеспечивает обучающимся получение знаний и представлений о событиях и явлениях окружающей действительности, о самом себе и своем месте в жизни. Учебник обеспечивает получение знаний и представлений с помощью письменного текста, тем самым он позволяет «запустить» у обучающегося медленную, вдумчивую когнитивную работу, направленную на осмысление идей, понимание смыслов и значений, сравнение, оценивание, проверку и перепроверку выводов. Письменный текст учебника предстает в виде источника дидактической информации, работая с которой, обучающийся логически мыслит, анализирует, усваивает, рефлексировывает, т. е. осуществляет работу, необходимую для выработки личностного знания. С помощью учебника становится возможным развитие у обучающегося логического мышления, анализа, рефлексии, навыков отбора, переработки и усвоения информации. Учебник, таким образом, является как источником культурно значимых знаний и представлений о событиях и явлениях действительности, так и средством, определяющим содержание и характер интеллектуальной деятельности обучающегося.

¹ См.: Лукацкий М. А., Макаров М. И., Крикунова Е. А. Очеловечивание человека, или Воспитание без тайн. М.: Маска, 2021.

² См.: Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983.

Эти утверждения заставляют обращать пристальное внимание на содержательный строй текстов школьных учебников. Очевидно, что содержание текстов школьных учебников должно соответствовать целям образования, т. е. способствовать освоению обучающимися знания о мире, формированию у них позитивного отношения к нему, и освоению знания о человеке и его месте в мире. Это знание должно соответствовать современному уровню развития культуры и культурных представлений о мире и человеке, которые являются своего рода ценностно-смысловыми ориентирами любых учебных материалов.

Эти ориентиры по своей сути обязывают «говорить» истину о мире и человеке «как они есть». Именно поэтому при составлении учебных текстов необходимо придерживаться этих ориентиров. Это необходимо делать еще и потому, что практика работы с учебными текстами – это работа по восприятию и осмыслению учениками представлений о событиях и явлениях окружающей действительности, о самих себе и своем месте в жизни. В ходе этой работы эти и другие представления «перетекают» из учебных текстов в сознание ученика. В данном случае уместно связать эти выводы с положениями о властном посыле языка (Р. Барт) и наличии властных влияний в любых языковых взаимодействиях (М. Фуко). Текст школьного учебника, являясь языковой конструкцией и средством языкового взаимодействия, обладает властным посылом. Поэтому-то знание о мире и человеке, которое содержится в тексте школьного учебника, властным влиянием языка «осаживается» в сознании ученика и именно этот текст «сообщает истину» о человеке и мире. Этот вывод заставляет обращать пристальное внимание на смысловую ориентацию текстов школьных учебников.

В этом отношении предельно важным становится вопрос: какое знание о мире и человеке предлагают современные школьные учебники и, соответственно, какое знание о мире и человеке формируется в сознании обучающегося? Ответы на эти вопросы должны быть непременно сформулированы, но они не могут быть признаны окончательно данными. Вместе с тем непроясненность этих ответов тянет за собой вереницу сложнейших вопросов: чему учить современных детей, которые могут разыскать ответы на любые вопросы, не спрашивая об этом учителя и не прибегая к помощи школьного образования? Почему в тех учебных материалах, которые сегодня предлагаются обучающимся, порой содержатся «оторванные» от жизни или второстепенные и малосущественные сведения? Какие смыслы и значения должны быть ключевыми для тех учебных материалов, которые используются в целях обучения и воспитания школьников? Появление этих вопросов связано с намерением разобраться с тем, какие смыслы и значения составляют основу школьного образования и, соответственно, определяют содержание школьных учебников.

Речь идет о том, как отбирается содержание образования, как соотносится отбор содержания образования с культурной ситуацией в обществе и его со-

циальным настроем, какие смыслы, значения, знания, представления определяют содержание образования и, соответственно, формируются у обучающихся в ходе получения ими образования. Проблему содержания образования усложняет и неясность того, какими технологиями и инструментами нужно пользоваться при его отборе. В педагогической науке на сегодняшний день пока не сложилось ясного интегрального видения того, какие методы и способы должны стать той инструментальной базой, которая обеспечила бы отбор содержания образования, а значит, и содержания текстовых материалов школьных учебников. Очевидно, что произвольного отбора недостаточно. Нужны выверенные в теоретико-методологическом отношении критерии и инструменты, которые позволят «высветить» ценностные, т. е. культурно значимые, смыслы и значения, отделить их от периферийных значений и ввести эти смыслы и значения в содержательную базу образования, а значит, в содержательную базу учебников.

Очевидно, что педагогической науке разработать инструменты, позволяющие определять культурно значимые значения и смыслы и вводить их в содержание учебников не представляется возможным без обращения к культурологии. Именно культурология, обобщающая общие тенденции и закономерности развития той или иной конкретной культуры, обеспечивает педагогике видение культурно значимых концептов, позволяет фокусировать на них внимание и делать их теми смыслами, значениями, знаниями и представлениями, которые и определяют содержание образования, а значит, и содержание учебников¹. Только в совместном междисциплинарном, педагогическом и культурологическом поиске инструментальных способов и средств становится возможным решение этой задачи.

¹ См.: Макаров М. И. Лингвокультурологический подход к концептуальному изучению текстовых материалов учебника // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся / ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева [и др.]. М.: Языки народов мира, 2021. С. 144–147.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ В РОССИИ (2000-е гг.)

Общие тенденции развития эколого-просветительской сферы в 2000-х гг. определялись положениями обновленного Федерального закона «Об охране окружающей среды», Федерального закона «О государственной политике в области экологического образования» и Экологической доктрины Российской Федерации, которые развивали заложенные в начале 1990-х гг. нормативные основы формирования экологической культуры молодежи и взрослых соотечественников. Особая роль в эколого-просветительской работе со взрослыми отводилась средствам массовой информации, в том числе периодической печати, библиотекам, музеям, национальным паркам, заповедникам, деятельность которых опиралась на многочисленные общественные организации и фонды.

Знаменательным событием в сфере российского экологического просвещения стало создание в 2002 г. Всероссийского библиотечного научно-методического центра экологической культуры (ВЦЭК), который открылся по решению коллегии Министерства культуры РФ на базе Российской государственной юношеской библиотеки. ВЦЭК координировал эколого-просветительскую работу библиотек по всей стране, формируя федеральную систему экологического просвещения в интересах устойчивого развития¹. Благодаря системообразующей роли ВЦЭК во многих региональных библиотеках открывались специализированные информационные центры, призванные повысить уровень экологической культуры населения. В сотрудничестве с ВЦЭК эколого-просветительскую работу вели специалисты Орловской областной публичной библиотеки им. И. А. Бунина, Псковской областной универсальной научной библиотеки, Вологодской областной библиотеки им. И. В. Бабушкина и многих других. Например, Центр экологической информации и культуры в 2007 г. был создан при Кировской областной универсальной научной библиотеке им. А. И. Герцена. Специалисты этого центра стали создателями и исполнителями областной библиотечной программы на 2007–2010 гг. «Воспитание экологической культуры населения – миссия библиотек XXI века». Большинство библиотек выстраивали партнерские связи с природоохранными структурами, краеведческими музеями, национальными парками, заповедниками, выставочными комплексами.

С начала 2000-х гг. в силу объективных причин было приостановлено проведение всероссийских экологических конкурсов-смотров, проводившихся среди библиотек с 1995 г., но в 2005–2006 гг. эта традиция была возобнов-

¹ *Лещинская В. В., Рыбальский Н. Г.* Эколого-просветительская деятельность библиотек // Природно-ресурсные ведомости. 2017. № 10-11. С. 7.

лена и продемонстрировала серьезные результаты. Более двухсот библиотек из 64 регионов России стали участниками возрожденного смотра-конкурса¹.

С началом нового десятилетия в разных российских регионах велся поиск приемлемых форм экологического просвещения, учитывающих специфику работы со взрослыми. Уникальный эколого-просветительский проект был реализован в Санкт-Петербурге, где с 1998 г. действовала Высшая народная школа для старшего поколения петербуржцев – культурная и образовательная программа для взрослых, приветствовавшая свободные дискуссии по важнейшим социокультурным вопросам, которая среди прочих предусматривала цикл занятий «Природа и экология»². Слушателями программы были горожане старшего поколения с активной жизненной позицией. Их вниманию предлагались различные мероприятия, направленные на знакомство с существовавшими в Санкт-Петербурге, в России и во всем мире экологическими проблемами, влиянием урбанизации на экологическую ситуацию, причинами негативных изменений в атмосфере, почве, водоемах и т. п. Специалисты Высшей народной школы не просто информировали слушателей, но и уделяли значительное внимание формированию правильного отношения к проблемам, связанным со стремительным ростом отходов, обсуждали способы их сокращения и утилизации и т. д.³ Позднее опыт Высшей народной школы Санкт-Петербурга был использован в экологическом просвещении населения во многих российских городах: Владивостоке, Казани, Астрахани, Костроме, Барнауле, Оренбурге, Иркутске и др.

В некоторых регионах в начале 2000-х гг. создавались новые экологические культурные центры. Например, в г. Набережные Челны (Татарстан) в 2000 г. был открыт Музей экологии и охраны природы. При этом культурно-образовательном учреждении действовал информационный сектор по вопросам экологии и природопользования, который занимался распространением сведений из государственных докладов и других нормативных документов о состоянии окружающей среды. Кроме того, сотрудники музея собирали и распространяли сведения о лучших ученых, экологах, лесоводах, геологах, биологах и т. д.⁴ В г. Тольятти (Самарская область) в 2003 г. был открыт экологический музей Института экологии Волжского бассейна Российской академии наук. Он задумывался как центр сохранения материалов и экспонатов, собранных сотрудниками института в научных экспедициях. Сотрудники музея вели серьезную работу по распространению сведений об уникальных

¹ См.: *Лецинская В. В., Рыбальский Н. Г.* Эколого-просветительская деятельность библиотек // Природно-ресурсные ведомости. 2017. № 10-11. С. 7.

² Высшая народная школа для старшего поколения петербуржцев. URL: <https://gigabaza.ru/doc/100289.html>

³ *Мухлаева Т. В.* Экологическое образование взрослых в Народной школе // Человек и образование. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-obrazovanie-vzroslyh-v-narodnoy-shkole>

⁴ Музей экологии и охраны природы Набережные Челны – Культурный дневник школьника. URL: <https://vmuzey.com/museum/muzey-ekologii-i-ohrany-prirody-g-naberezhnye-chelny>

экологических особенностях бассейна реки Волги и особое внимание уделяли вопросам истории его изучения¹.

Однако известны и другие примеры, которые свидетельствуют об угасании к началу XXI в. интереса к экологической теме. Среди них созданный в 1990 г. экомузей «Тазгол» (Кемеровская область), который продолжал действовать в 2000-х гг., но постепенно утрачивал экологическую направленность. В силу ослабления государственной поддержки постепенно сокращалось взаимодействие ученых-этнографов и местного населения, привлечение носителей традиций к сохранению культурного наследия. «Тазгол» стал реконструкцией исторического облика одноименного поселка, утратив экологическое направление в своей работе².

В первой половине 2000-х гг. в ряде регионов начал возрождаться интерес к экологическому туризму. Среди горожан он воспринимался как возможность уйти «от цивилизации», духовно и физически отдохнуть в общении с живой с природой, которая позволяла соприкоснуться с сельским бытом, совершить пешие или конные прогулки, путешествовать на лыжах, велосипедах, сплавляться по рекам и пр.³ К наиболее посещаемым маршрутам того времени относились теплоходные круизы «Москва – Валаам – Санкт-Петербург», «Санкт-Петербург – Кижы», путешествия в Приэльбрусье и Хибины, по Черноморскому побережью, Уралу, Алтаю, на озеро Байкал и т. п. В некоторых российских регионах, где население традиционно разводило лошадей, в отдельное направление экотуризма начали оформляться конные прогулки (республики Башкирия, Бурятия, Адыгея, Карачаево-Черкесия, Чувашия, Орловская область, Кемеровская область, Красноярский край и др.). Однако экотуризм так и не стал массовым явлением⁴.

В 2000-х гг. в сферу экологического просвещения вошли информационные технологии, заняв свою пользовательскую нишу в сети Интернет. Появились разнообразные сетевые ресурсы, вносящие вклад в распространение экологических знаний и информации. Например, BioDat – информационный проект Глобального экологического фонда «Сохранение биоразнообразия», на котором был размещен архив, содержащий базу данных организаций и специалистов, занимавшихся природоохранной деятельностью, словарь терминов, библиотеку учебных пособий и научных рефератов и пр.⁵ Многие справочные и научно-популярные материалы, освещавшие вопросы эколо-

¹ Экологический музей Института экологии Волжского бассейна Российской Академии Наук. URL: <https://www.sites.google.com/site/ievbmuseum/home/centr-ekologiceskogo-kraevedenia>

² *Кимеев В. М.* Экомузей «Тазгол»: проектные перспективы и современная реальность // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края. 2018. № 24. С. 210–218.

³ См.: *Дроздов А. В.* Основы экологического туризма: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. С. 81–82.

⁴ См.: *Пименова Е. Л.* История становления и развития экологического туризма в России на рубеже XX–XXI веков (на примере Удмуртской Республики): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Ижевск, 2006.

⁵ Welcome to BioDat. URL: <http://www.biodat.ru/>

гии, были собраны на страницах Web-Атласа «Окружающая среда и здоровье населения России»¹. В 2002 г. был создан информационный ресурс «ЕСО-Portal. Вся экология», на котором публиковались тематические новости и объявления, отражался календарь экологических событий, а посетителям сайта были доступны каталоги эколого-правовых документов, экологических интернет-ресурсов и организаций, тематическая библиотека и т. п.² Сотрудниками академических институтов, вузов и особо охраняемых природных территорий уральского региона была разработана информационно-поисковая система «Экологическая энциклопедия Урала», где размещались результаты фундаментальных экологических исследований, библиографическая и справочная информация. В сети начали появляться справочники, энциклопедии, словари. В частности, большую популярность приобрела крупнейшая электронная библиотека Wikipedia, которая содержала статьи на разных языках по экологии и охране природы, о ведущих ученых, общественных деятелях и организациях проэкологического толка. Был оцифрован и размещен в открытом доступе «Экологический энциклопедический словарь» И. И. Дедю³.

Обширную экологическую информацию можно было найти на ресурсах международных экологических организаций. Большое значение для развития эколого-просветительского медиапространства Интернета имели развивавшиеся информационные ресурсы российских общественных экологических организаций: «Общественная российская экологическая академия», «Зеленый патруль», «Друзья Балтики», неправительственный экологический фонд им. В. И. Вернадского «Bellona», центр по окружающей среде и устойчивому развитию «ЭКО-Согласие», фонд «Социальная экология», Российский экологический центр и многие другие. К концу 2000-х гг. стали появляться эколого-ориентированные сайты региональных отделений Всероссийского общества охраны природы. В 2009 г. автономной некоммерческой организацией «Голос» (г. Тамбов) был реализован интернет-проект «Горячая зеленая линия»⁴, где обсуждались предложения, жалобы, а также публиковалась информация экологической направленности.

Сведения в области состояния и охраны окружающей среды также размещались на сайтах органов государственного управления: Совета Федерации Федерального Собрания РФ, Министерства природных ресурсов и экологии РФ, федеральных агентств водных ресурсов, лесного хозяйства, недропользования, Федеральной службы по надзору в сфере природопользования, Федеральной службы по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды, Департамента природопользования и охраны окружающей среды г. Москвы, Московского центра гидрометеорологии и мониторинга окружающей

¹ Web-Атлас Здоровье и окружающая среда. URL: <http://www.sci.aha.ru/ATL/ra00.htm>

² Всероссийский экологически портал. URL: <https://ecoportal.su/>

³ Дедю И. И. Экологический энциклопедический словарь. Кишинев, 1989. URL: <http://www.cnshb.ru/akdil/0039/default.shtm>. (дата обращения: 29.06.2023).

⁴ Горячая зеленая линия. URL: <http://greenhotline.ru>

среды, Российского национального комитета содействия Программе ООН по окружающей среде и т. д. На правовых ресурсах КонсультантПлюс, Гарант.ру, Environmental Law Information в открытом доступе размещались международные и российские законодательные акты, конвенции, соглашения и договоры, региональные постановления и решения в области охраны окружающей среды.

В течение 2000-х гг. информационные технологии проникали и в деятельность библиотек, предопределив дальнейшую оцифровку книжных фондов и заложив основы для создания электронных каталогов. Среди первых подобных библиотечных ресурсов был сайт Всероссийского библиотечного научно-методического центра экологической культуры на базе Российской государственной юношеской библиотеки (ВЦЭК)¹, библиотека факультета экологии Международного независимого эколого-политологического университета (МНЭПУ)², библиотека «ЭКОЛАЙН»³, электронная экологической библиотека Архангельской областной научной библиотеки им. Н. А. Добролюбова⁴, интернет-страница Информационно-экологического центра Брянской областной научной универсальной библиотеки им. Ф. И. Тютчева⁵, электронный Информационно-ресурсный центр по экологическому просвещению населения Национальной библиотеки Республики Коми⁶ и др. На упомянутых сайтах рассказывалось об актуальном эколого-просветительском опыте, выкладывались материалы смотров-конкурсов, нормативно-правовые документы, статьи и доклады ученых и пр.

В первое десятилетие XXI в. было создано много уникальных региональных экологических ресурсов, ориентированных на экологическое просвещение населения: «Экология Балтийского региона»⁷, «Экологический атлас Ульяновской области»⁸ и т. д. Многие из них создавались усилиями коллективов национальных парков и других особо охраняемых природных территорий: сайты Дальневосточного морского заповедника⁹, Национального парка «Плещеево озеро»¹⁰ и др.

Несмотря на обилие открытых интернет-источников экологической информации, едва ли можно было говорить об их массовой востребованности у взрослой аудитории в силу ряда причин. Первая из них – невысокая степень

¹ Экокультура. URL: <http://www.ecoculture.ru/>

² Экологический факультет МНЭПУ. URL: <http://www.eco-mnepu.narod.ru/bib.htm>

³ Ecoline.ru. URL: www.ecoline.ru

⁴ Экологическая электронная библиотека. URL: <https://ecology.aonb.ru/>

⁵ Информационно-экологический центр. URL: <http://www.eco.scilib.debryansk.ru/>

⁶ Национальная библиотека Республики Коми. URL: <http://www.nbrkomi.ru/>

⁷ Балтийский фонд природы. URL: <http://www.teia.ru/ecology/>

⁸ Экологический атлас Ульяновской области. URL: http://www.eco.ulstu.ru/all_all.php?adr=tpl/all/index.tpl

⁹ Морской заповедник на Востоке России. URL: <http://www.fegi.ru/PRIMORYE/PROTECT/zap.htm>

¹⁰ Национальный парк «Плещеево озеро». URL: <http://www.botik.ru/~park/russian>

доступности Интернета на всей территории России, особенно в отдаленных и малонаселенных регионах. Отсутствие возможности выхода «во всемирную паутину» делало экологические информационные ресурсы недоступными для большинства взрослых людей в нашей стране. Вторая причина, объяснявшая невысокую популярность среди пользователей сети эколого-ориентированных материалов, заключалась в общем снижении интереса к природоохранной проблематике в общественном дискурсе, начавшемся еще в конце 1990-х гг.

В целом эколого-просветительская сфера в России в 2000–2009 гг. хотя и имела очевидные достижения, переживала трудные времена. Ситуация осложнялась отсутствием системной координации эколого-просветительской деятельности на национальном уровне. После ликвидации Госкомприроды России в 2000 г. его эколого-просветительские функции перешли в Министерство природных ресурсов РФ, где при Управлении планирования и координации природоохранной деятельности был создан отдел экологического образования и организации экскурсионно-туристической деятельности в заповедниках и национальных парках. Это означало, что в фокусе управленческого внимания Минприроды России остались только особо охраняемые природные территории, имевшие федеральный статус. Другие направления работы в области экологического просвещения свелись в основном к периодическому освещению некоторых мероприятий в прессе. Отсутствие федерального координирующего центра не позволило в течение 2000-х гг. в полной мере решить задачу, связанную с построением системы непрерывного экологического просвещения соотечественников.

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АРАБЕСКА ОБ ИГРЕ»
МИГЕЛЯ ДЕ УНАМУНО-И-ХУГО

Игра возникла, вероятно, вместе с возникновением человека и, глубоко проникнув во все сферы жизни общества, способствует его развитию. Изучение игр в целом и детских игр в частности – исследовательское направление, никогда не теряющее своей актуальности для философии, психологии, культурологии, педагогики. Педагогическими аспектами феномена игры интересовались античные и средневековые мыслители, а также деятели эпохи Просвещения, среди которых Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо и др. Со временем интерес к игре «вырастает» из работ Й. Хейзинга («Человек играющий»), Х. Ортега-и-Гассета, З. Фрейда, Ж. Пиаже и др. Для современной науки игра – один из главных элементов при формировании индивидуальности человека¹, ее педагогическое значение трудно переоценить. Но такой подход возник и был принят далеко не сразу и далеко не всеми. Название статьи представляет собой перефраз статьи Э. Дики² которая, изучив самую старую в Европе детскую книгу для чтения, делает вывод, что представленный в ней идеальный ребенок – римский школьник – не должен играть. Игра рассматривалась как нечто, нарушающее идеальность ребенка; нетипичное для ребенка дело, почти «девиантное поведение», которого следует избегать, чтобы оно не препятствовало обучению³.

Мигель де Унамуно-и-Хуго (1864–1936) – испанский писатель, философ, педагог и общественный деятель – также не оставил феномен игры без внимания. Мигель де Унамуно известен своей экзистенциальной философией и новаторскими для своего времени педагогическими идеями, которые он излагал в сочинениях разных жанров: романах, новеллах, эссе, письмах. Унамуно родился в Бильбао, жил некоторое время в Мадриде, но отправной точкой его научно-педагогической деятельности стал Университет Саламанки, в котором он преподавал древнегреческий язык, античную литературу и философию, позже был ректором, а после ухода в отставку – пожизненным ректором, в университете даже была создана кафедра, носящая его имя. Педагогическое наследие Унамуно изучено не достаточно, но вызывает огромный интерес у исследователей, поскольку его воззрения полны оригинальных, смелых и даже парадоксальных идей, которые актуальны в образовании и в настоящее время. Его главным тезисом было сосредоточение педагогики на человеке и его

¹ Об исследовании игры с точки зрения разных эпох и наук см.: *Надолинская Т. В.* Игра в контексте истории философии, культуры и педагогики // *Образование и наука.* 2013. № 7. С. 138–152.

² *Dickey E.* The Ideal Child does not Play: Insights from Europe's Oldest Children's Book // *Pallas,* 2020. Vol. 114. P. 85–94.

³ *Ibid.* P. 85.

свободе, поэтому его не могли не интересовать вопросы, должен ли ребенок играть и какова педагогическая заинтересованность в игре.

В одном из эссе, который Унамуну назвал «Педагогическая арабеска об игре», он затронул тему игры. В начале мыслитель подчеркивает, что целью этого эссе является разъяснение написанного в предыдущих трудах о его отношении к игре. Унамуну ссылается на свою работу «Воспоминание о детстве и юности», называя ее одним из первых своих педагогических трудов¹.

Говоря об игре, Унамуну подчеркивает, что он имеет в виду именно традиционную, чистую игру. Азартная игра, на его взгляд, «запачкана грязной жадностью»². Дон Мигель подвергает критике азартные игры из-за корыстности игроков, которые играют для того, чтобы обогатиться, а не просто ради игры.

Отвлечение у него вызывают игры, где логика и этика подчинены педагогическим целям. Такие «педагогические игры» портят не столько обучение, сколько саму игру³. При попытке педагога «реформировать» игру, заменить ее правила или добавить новые, цель которых не заключается в получении удовольствия, исчезает свободное детство ребенка. Унамуну критикует современные ему игры, воспевая «безупречные, чистые игры, без намека на какую-либо педагогику»⁴. Именно педагогика применяет логику и этику к игре, а ребенок, в свою очередь, пытается освободиться от логики и обрести свободу. Здесь позиция Мигеля де Унамуну в отношении игры пересекается с позицией Аристотеля⁵, считавшего, что игра была создана для отдыха, но ценна во всех сферах жизни человека, так как традиционная свободная игра помогала ребенку познавать окружающий мир.

Исследований, ставящих своей целью изучить игру в понимании Унамуну, на данный момент нет, однако есть работы испаноязычных исследователей, изучающих педагогическую сторону мыслителя. О фигуре Унамуну-педагога и его педагогической деятельности писал профессор истории языка, бывший ученик Унамуну Мануэль Гарсия Бланко⁶. Об унамуновских размышлениях о педагогике и образовании писали также Хемма Гордо Пиньяр⁷, Буэнавентура Дельгадо Криадо⁸, Рафаэль Рубио Латорре⁹ и др.

¹ *Unamuno M. de. Obras completas.* Madrid: Escelicer, 1958. Vol. X. P. 257.

² *Ibid.* P. 257.

³ *Ibid.* P. 257.

⁴ *Ibid.* P. 258.

⁵ *Аристотель. Политика // Сочинения: в 4 т. / общ. ред. А. И. Доватура. М.: Мысль, 1983. Т. 4. С. 376–644.*

⁶ *García Blanco M. Don Miguel y la universidad. Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno 13, 1963. P. 13–32.*

⁷ *Gordo Piñar. G. El pensamiento educativo de Miguel de Unamuno// HUMANISTYKA I PRZYRODOZNAWSTWO. – nom. 18.*

⁸ *Delgado Criado, B. Unamuno educador // Biblioteca de Ciencias de la Educación, Editorial Magisterio Español – Madrid, 1973.*

⁹ *Latorre R. R. Unamuno, Educador // Catedra Miguel de Unamuno. Cuadernos. 1973/ Vol. 23. P. 27–47.*

Рассуждая о формализме детских игр, Унамуну предается воспоминаниям и дает правильные, с его точки зрения, примеры чистых и невинных игр. Он упоминает своего учителя как некую универсальную фигуру истинного учителя, поддерживающего в душах своих учеников детство и осторожно обращающегося с игрой. Унамуну рассказывает об эпизодах своего детства, когда в дождливые вечера невозможно было выходить на улицу и его учитель Дон Сандалио, чтобы занять детей, просил юного Унамуну рассказать историю. И тот использовал всю свою детскую фантазию, скрашивая вечер одноклассников и делая это не из корыстных целей, а от чистого сердца: «Я собирал их вокруг себя и старался рассказывать им истории перетягивания каната, ни начала, ни конца, на основе чтений Жюль Верна и капитана Майна Рида, где все становилось настолько переполненным, что поглощало целые корабли и тому подобное. И я очень сомневаюсь, что не только Дон Сандалио, но и самый выдающийся педагог не развлечет вас лучше, чем я, этими рассказами, которые вы называете поучительными, этими рассказами, которые доставляют удовольствие при обучении».¹

Оценивая значимость именно традиционной игры, Унамуну также делится своими наблюдениями о «детской традиции», которая известна и взрослым, и детям, и педагогам. Под *детской традицией* Унамуну понимает именно детское видение мира, радость при игре в мяч, т. е. игру ради игры. Мыслителя ужасает мысль о том, что при половом созревании стирается большая часть детства. Что касается себя, то он пишет: «И я благодарю Всемогущего Бога за то, что он сохранил для меня сокровище детства в ковчеге души».²

Таким образом, в эссе «Педагогическая арабеска об игре» Унамуну касается истории педагогики детства, делится переживаниями по поводу правильных и неправильных игр и выражает тревогу по поводу родителей, неправильно воспитывающих своих детей и считающих их игрушками. По мнению Унамуну, игра важна в жизни ребенка, она способствует формированию личности, является основой при формировании духовно-нравственных качеств. Умение сохранять ребенка внутри себя на протяжении всей жизни – настоящее сокровище в представлении Мигеля де Унамуну. Этот ребенок внутри взрослого умеет правильно играть, а значит – научит этому своих детей. Для сохранения детства нужны игры, в которых правильно соединены педагогика, логика и эстетика. Нормирование игры особыми правилами приводит лишь к исчезновению детства. Мыслитель демонстрирует пагубные последствия педантичной игровой педагогики, приводит воспоминания из своего детства и указывает на образцы игр, которые нужно использовать. Самым главным периодом жизни человека для Унамуну является именно детство, которое невозможно без беспричинного смеха и глупых забав, а также без игр, раскрывающих сущность чистой и беззаботной детской души.

¹ *Unamuno M. de. Obras completas. Madrid: Escelicer, 1958. Vol. 10. P. 260.*

² *Ibid. P. 259.*

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Образование является важнейшим фактором развития общества, государства, личности. Исследования, осуществляемые в разных науках, изучающих образование (философия, культурология, социология, педагогика, психология), позволяют утверждать, что основная цель современного образования – создание условий для развития «сущностных сил человека», становления жизненного (личностного и профессионального) самоопределения человека на разных этапах его жизненного пути с учетом растущей неопределенности современного мира. Эта ценностная ориентация образования существенно меняет его цели, которые формулируются по-разному (универсальные компетенции, ключевые компетенции, новая грамотность, целевая модель компетенций – 2025; международный стандарт «Навыки XXI века»). Несмотря на различие в формулировках целей образования, в них можно выделить общее: знание и понимание (теоретическое знание в академической области, способность знать и понимать), знание как действие (практическое и оперативное применение знаний в конкретной ситуации), знание как бытие (ценности как часть способа восприятия и жизни в социальном контакте)¹.

На педагогическую науку прежде всего влияет изменение научной парадигмы. Освоение постнеклассической научной парадигмы – это процесс, предполагающий новые, качественные методы познания окружающего мира. О новой парадигме писал в своих трудах академик РАО В. В. Краевский.

По мнению В. В. Краевского, педагоги-исследователи могут точно определить границы конкретного исследования, поскольку от этого зависят ожидаемые результаты. Обеспечивается разносторонний, комплексный подход к изучению объекта, учитывающий разные точки зрения и взгляды. Для экспериментаторов открываются новые возможности выбора методов педагогического исследования. Например, как отмечается в работе В. В. Краевского, для некоторых исследований может оказаться достаточным применение классического подхода с использованием количественных методов. Для исследований в широком педагогическом контексте применяется системно-деятельностный подход. В настоящее время разрушается представление о необъективности, недостоверности результатов педагогических исследований, полученных с помощью качественных методов. В современных педагогических работах часто проявляется ценностный аспект науки, применяются качественные, гуманитарно-ориентированные методы педагогического исследования.

¹ Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. № 3 (35). С. 282.

По мнению В. В. Краевского, в современном образовании сочетаются целостный, системный и комплексный подходы. Целостный подход – это самый широкий способ изучения познаваемых явлений. Он принадлежит к философскому уровню обобщения и ориентирует исследователя на познание объекта. Эти внутренние процессы, внутренняя активность субъектов педагогической деятельности являются важными для педагога. Ориентиром для исследования будет определение целостности как свойства объекта, заключающегося в его отделении от среды и внутреннем единстве. Необходимость изучения внутренней активности составляющих целостный объект компонентов дает целеполагание в исследовательской работе. Она же определяет направление конкретизации целостного подхода, который может выступать в форме системного (системно-деятельностного) подхода.

При этом объект изучается как система, выступающая в единстве состава, структуры и функций. Взаимосвязь понятий «целостность», «системность», «комплексность» и целостного, системного, комплексного подходов в рамках методологического (мета-методологического) анализа может выступать как специальный целостный объект. Во-первых, целостный объект, не сливаясь со средой, обладает множеством связей с ней. Во-вторых, представления об объекте исторически преходящи, обусловлены предшествующим развитием научного познания данного объекта. В современной педагогической науке осмысление подходов к изучению и построению образовательных объектов не прекращается после констатации существования вышеперечисленных трех подходов. В контексте развития науки проявляются новые аспекты целостности в методологическом смысле, возникает возможность создания более сложного представления о целостности подходов к изучению образования¹.

Достижениями современной педагогической науки можно считать новые педагогические знания, которые направлены на решение проблем, обусловленных вызовами времени, имеющие практическое воплощение и эффективные в контексте актуальных целей и потребностей субъектов образования.

Определенные вызовы времени являются факторами влияния на педагогическую науку, определяют ее основные достижения. Перечислим некоторые из них. Важный фактор – это *цифровизация*. Внедрение новейших информационных технологий, переход на цифровую форму подачи информации влечет за собой использование в образовательном процессе высокотехнологичного оборудования. При этом увеличивается количество инновационных технологий, которые используются в образовательном процессе. Меняются представления участников образовательного процесса о способах существования знаний и возможностях освоения информации. Новое влияние цифровизации на культуру выражается в трансгуманизме – научном течении, делающем акцент на искусственный разум, интеллект².

¹ Краевский В. В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности. URL: http://kraevskiyvv.narod.ru/papers/zelost_podchoda.htm (дата обращения: 27.06.2023).

² См.: Плужникова Н. Н. Человек и техника: новый антропологический поворот в культуре // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2021. № 6. С. 124.

Еще одним вызовом времени, оказывающим влияние на образование и педагогическую науку, является *визуализация*. Это масштабное явление, культурный феномен, выражающийся в преимущественно визуальном способе коммуникаций и восприятия информации. Ученые отмечают появление у людей мышления нового типа, интегрирующего логическую и художественно-образную составляющие познания. В школьном обучении визуализация предстает в многообразных видах и формах. Это важно в целях формирования метапредметных образовательных результатов. В обновленных федеральных государственных образовательных стандартах предусматривается формирование метапредметных умений: работа с иллюстрациями в учебниках; переработка текста в виде таблиц, схем, графиков; осуществление знакового моделирования и т. д.

Актуальность приобретает обеспечение визуализации учебной информации в условиях дистанционного обучения, в цифровой образовательной среде. Главный вызов визуализации в том, что в современном обществе изменяется суть визуального контента и способы его существования. Легкость преодоления технологических, географических, социальных границ ведет к развитию новой функции визуального – замещению реального мира на виртуальное пространство. В образовательный процесс интегрируются методы, формы, образы из других областей – рекламы, СМИ, маркетинга. Исследователи обсуждают вопрос о педагогической адаптации разнообразных проявлений визуализации в школьном образовании. Проблемой становится определение новых образовательных целей и ценностной основы визуализации учебной информации в образовательном процессе.

Одной из главных черт современной науки называют *междисциплинарность*. Это осмысление, изучение объекта или явления, которое происходит вне определенной научной дисциплины на разных уровнях: постановки проблемы, поиска подходов к ее решению, разработки теории, выработки взаимосвязей. Междисциплинарное взаимодействие отражает возникновение новых результатов, динамику новых форм организации научного знания. Междисциплинарный подход способствует эффективному решению задач в разнообразных областях человеческой деятельности¹. Междисциплинарность является одним из социальных инструментов конструирования науки, получения инновационного результата.

Для постнеклассического этапа развития науки характерны радикальные изменения. Изменяется стиль научной деятельности, развиваются междисциплинарные сферы. Иногда это происходит во временных исследовательских коллективах, проблемно-ориентированных. Важно, что объектами междисциплинарных исследований становятся открытые саморазвивающиеся системы, к которым можно отнести объекты изучения педагогической науки.

¹ См.: Синельникова Л. Н. Междисциплинарность как базовая стратегия современного образовательного процесса // Гуманитарные науки. 2016. № 3 (35). С. 102.

Междисциплинарный формат научных исследований меняет характер и способы внедрения результатов. Например, универсальный характер учебных действий задает необходимость разработки новых способов контроля знаний. В формы контроля может быть включен педагогический материал, который был собран с применением междисциплинарных методов: контент- и интент-анализа, кейс-метода, дискурс-анализа и др.

К современным характеристикам педагогической науки можно отнести *проектность*, которая проявляется в нацеленности исследователей на конкретные продукты; ориентация на самоопределение школьника, его личностное становление; культуру-ориентированность, гуманистичность. По утверждению представителей современной философии, понятие «культура» становится главным словом XXI в.¹ Еще одна тенденция развития современной педагогической науки – это *персонификация обучения*. Основными характеристиками персонификации обучения можно считать: нелинейность построения образовательного процесса в условиях открытости и избыточности ресурсов образовательной среды, активной многосторонней коммуникации, осуществляемой в разных формах (реальная, виртуально-сетевая); продуктивность коммуникации «учитель–ученик» как составная часть учебной деятельности в достижении предметных и личностных образовательных результатов ученика; событийность как идентификация учеником успеха с индивидуальным прогрессом в обучении, что неразрывно связано с осознанием им значимости собственных образовательных результатов для самоопределения и личностного развития.

Таким образом, современная педагогика ориентирована на установление закономерностей развития человека средствами образования, закономерностей развития педагогических систем, на формирование научного прогноза перспектив развития педагогической теории и практики.

¹ Мосолова Л. М. О культурологии и культурологе как одном из главных специалистов XXI века // Научное мнение. 2015. № 2-1. С. 23.

МЕСТО УЧИТЕЛЯ И ЕГО ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ РАННЕГО НОВОГО ВРЕМЕНИ: ОТ ИТАЛЬЯНСКОГО РЕНЕССАНСА К КОМЕНИУСУ

Провозглашение 2023 года в России Годом педагога и наставника имеет под собой ряд существенных оснований – это 200-летний юбилей родоначальника научной педагогики в нашей стране К. Д. Ушинского, 135-я годовщина со дня рождения А. С. Макаренко, 105-летие В. А. Сухомлинского. Однако педагогическая деятельность важна сама по себе, на что указывает заявленная миссия Года – признание особого статуса педагогических работников, в том числе занимающихся наставнической деятельностью. В то же время объявление Года педагога и наставника позволяет актуализировать видение учительской профессии в историко-педагогическом измерении.

Место учителя, наставника в воспитании и образовании в целом, а также в подготовке правителей, ораторов, рядовых людей признавалось значимым с древнейших времен. В этой связи можно привести примеры Сократа (наставника Алкивиада), Аристотеля (с его знаменитым учеником Александром Македонским), Сенеки (учителя экстравагантного Нерона). В эпоху Средневековья и раннего Ренессанса в Европе такие педагоги, как Винсент из Бове, Эгидий Римский, Витторино да Фельтре, Гуарино Веронезе, обосновывали в своих трудах важность учительского дела в формировании личности. В течение небольшого периода времени можно наблюдать, как менялось отношение к учителю – от ироничного Петрарки («...Пусть обучают мальчишек те, кто не способен на большее»¹) до понимания его (учителя) как живого примера, нравственного образца для своих питомцев² (речь о Витторино да Фельтре) и «учителя почти всех, кто в наш век процветал в изучении гуманитарных наук» (о Гуарино)³. Показательно, что «наставник Европы» нидерландский гуманист Эразм Роттердамский в своем «Воспитании христианского государя» (1516) назвал процесс воспитания будущего правителя делом «чрезвычайно великим и опаснейшим» и заявил: «Подумай, наставник, скольким ты обязан отечеству, которое вверило тебе все свое благополучие»⁴.

Значимость наставнической миссии, включая воспитание наследников престола, понимали и в более поздние времена. Например, в отечественной

¹ Ревякина Н. В., Девятайкина Н. И. От Средневековья к «Радостному дому»: школы, ученики, учителя итальянского Возрождения (XIV–XV вв.). М.: Политическая энциклопедия, 2020. С. 88.

² Там же. С. 200.

³ Там же. С. 259.

⁴ Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя / пер. с лат. А. В. Тарасовой. М.: Мысль, 2010. С. 17.

педагогической традиции учителями будущего императора Александра I (и его брата Константина) были швейцарский генерал и государственный деятель Фредерик Сезар Лагарп и просветитель Иван Иванович Бецкой, Александра II – поэт Василий Андреевич Жуковский, законодатель Михаил Михайлович Сперанский и др. Примеры эти частные и немногочисленные, но они со всей очевидностью показывают, насколько важной деятельностью считалось ранее и является сегодня наставничество.

Вероятно, в историко-педагогической ретроспективе интерес и повышенное внимание к профессии учителя (наставника) связаны с началом массового общего образования (XVI в., германские земли) и распротранившимися фактами привлечения в школы в качестве учителей малообразованных и часто безнравственных людей. Родоначальник Реформации Мартин Лютер посвятил проблеме учительства ряд своих произведений, в частности, отмечая, что «...детей, которые проявят способности, позволяющие надеяться, что из них выйдут высокообразованные люди – учителя и учительницы, проповедники и другие духовные служители, следует учить больше и дольше или создавать для них особые школы»¹. Учительское дело он считал самым достойным после проповеднического. В поддержку важности учительства активно выступал и лучший друг и соратник Лютера «учитель Германии» (*Praeceptor Germaniae*) Филипп Меланхтон, который разработал и описал методы и способы контроля обучения (*Unterricht der Visitatoren*) и подготовил специальные учебные пособия для учащихся и учителей.

Самым удачным претворением в жизнь реформаторских идей Лютера в области образования и научных принципов Меланхтона явился опыт создания классической гимназии в Страсбурге, основанной на классно-урочной системе и твердом учебном плане. Честь создания этого учебного заведения принадлежит гуманисту и реформатору Иоганну Штурму, получившему классическое образование в Льеже и Лионе и преподававшему в Париже классические языки и логику. В 1537 г. Штурм был назначен ректором городской латинской школы Страсбурга с предоставлением ему полной свободы действий. Он преобразовал школу в гуманистическую, дав ей при этом название гимназия (*Gymnasium*). Устав школы был построен по примеру устава Меланхтона (*Unterricht der Visitatoren* – Саксонский учебный план). В 1538 г., наряду со школьным планом и методическими разработками, Устав был представлен Штурмом на рассмотрение страсбургскому городскому совету, где был одобрен и утвержден². Как ректор и руководитель педагогического коллектива, Штурм добивался единства в стремлениях учителей. Опыт

¹ Лютер М. Послание к советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы / пер. Ю. А. Голубкина // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог: [сб.] / сост. О. В. Курило. М.: РОУ, 1996. С. 110.

² Полякова М. А. Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии: исторические предпосылки, содержание, практическая реализация. М.: АСОУ; Калуга: Эйдос, 2010. С. 35.

Страсбургской гимназии позволяет судить о наличии на тот момент определенной программы подготовки учителей.

Согласно документам (прежде всего школьным уставам), в немецких землях уже в XVI в. вводятся регламенты, определяющие строгие правила поведения для преподавателей и учеников. Школьные уставы (в составе церковных) предписывали учителям ношение особой одежды и указывали порой на то, что учитель обязан «...являть юношеству пример скромной, честной, трезвой жизни, – не покидать школы в случае опасности или без особых причин, а напротив того, присутствовать в надлежащее время в школе и тщательно исполнять все предписанное уставом... всеми силами способствовать пользе и благу государя и сельской школы, предупреждать и отвращать от них всякий вред и ущерб по имуществу»¹.

Иначе говоря, можно сказать, что фигура учителя в указанный период приобретает совершенно четкие признаки воспитателя и специалиста, ответственного за производимый им «продукт», что становится первостепенно значимым и несет в себе ростки современных подходов к учительскому призванию. То есть в этом подходе к личности и компетенции учителя уже отчетливо видна одна из важных базовых составляющих учительского дела.

В Брауншвейгском уставе (1528)² есть разделы о содержании учителей и об их проживании, что является косвенным свидетельством значимости именно этих проблем в то время³. Однако в нем отсутствуют пункты, связанные с дисциплиной и правилами поведения, как учеников, так и учителей. Лишь одно содержащееся в уставе замечание дает некоторые основания для выводов в данном отношении. Говоря об оценке учеников шульмайстером (учителем), автор замечает, что «...тех же [мальчиков, учеников], пусть и очень немногих, которые будут сочтены, что они могут стать способны учить других и успешно свое искусство использовать, тех следует предать Божьему промыслу, чтобы они служили другим людям в духовном и светском правлении. Такие люди нужны; иногда один более необходим для общей пользы, чем десять тысяч других»⁴. Иначе говоря, задача шульмайстера состоит в данном случае в том, что он должен распознать в ученике своего

¹ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов: в 4 т. М.: Типография Мартынова и К^о (быв. Грачева и К^о), 1880. Т. 3. С. 187–188.

² Подробнее об истории создания уставов см.: Полякова М.А. Первые школьные уставы в германских землях // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: сб. науч. тр. Международной научно-практической конференции. Москва, 20–21 сентября 2019 года. М.: МПГУ, 2019. С. 285–291.

³ О материальном положении учителей в более раннее время в итальянских коммунах пишут также Н. В. Ревякина и Н. И. Девятайкина. См.: Ревякина Н. В., Девятайкина Н. И. Указ. соч. С. 87–89.

⁴ Der ehrbaren Stadt Braunschweig Schriftliche Ordnung, zu Dienst dem heiligen Evangelio, christlicher Liebe, Zucht, Frieden und Einigkeit. Durch Johan Bugenhagen beschrieben // Bellermann Ch. F. Das Leben des Johannes Bugenhagen nebst einem vollständigen Abdruck seiner Braunschweigischen Kirchenordnung vom 1528. Berlin, 1859. S. 138.

преемника, способного продолжить дело первых реформаторов; немного позже эту мысль разовьет в своей проповеди (*Eine Predigt, das man kinder zur Schulen halten solle*, 1530) сам Мартин Лютер.

Вюртембергский устав (1559) уделял ремеслу учителя более серьезное внимание. Вторая часть обширного раздела «О школах» называется «О страхе Божиим, дисциплине и воспитании педагогов и мальчиков, обеих сторон в нравственности и благодати божией, а также об уставах, привилегиях, правилах и каникулах», тем самым обозначая учеников и учителей в качестве обоюдных участников воспитательного процесса в школе. «Присутствие» фигуры учителя (шульмайстера, прецептора) действительно все время чувствуется в статьях устава. Учитель организует работу на уроке, вне урока, он следит за поведением и успехами учеников, общается с родителями или опекунами. Так называемый *Statuta*, содержащий семь основных правил, которым должны следовать ученики латинских школ, учитель должен был вывесить на доске для всеобщего обозрения и требовать его четкого исполнения¹.

Другая часть устава посвящена выборам, испытаниям (экзаменам) и служебным обязанностям каждого учителя и его помощника. В ней перечислены документы, которые должен был представить претендент на должность учителя, и описана процедура его допуска к работе. Требования к потенциальному учителю предъявлялись весьма высокие, среди них были такие, как четкое знание и исполнение устава, знание грамматики и способность к обучению мальчиков в системе классов и декурий (часть класса, где объединялись ученики по уровню знаний и по способностям)².

В целях расширения учительской братии и подготовки «специалистов», действительно отвечающих тем высоким требованиям, которые предъявлялись уставом, в Штутгарте уже в середине XVI в. был основан педагогический институт (*Pedagogium*), где претенденты на звание учителя получали обширные знания не только в области латинской и греческой грамматики, но также и по музыке, диалектике, астрономии, риторике, физике и этике.

В этой связи своего рода «знаменем времени» можно считать то, что документ, появившийся в германских землях (в Тюрингии) примерно через 100 лет – *Schulmethodus* (1642, автор – Андреас Рейер), начинается с главы, посвященной службе прецептора (старшего учителя) и шульмайстера, определяя тем самым компетенции этих лиц как базовые для успешного обучения³. Ключевыми требованиями к учителю в XVII в. стали такие, как ведение благочестивой и тихой жизни, честное и усердное обучение детей, подчинение контролирующим органам (суперинтендентам, адьюнктам, пасторам и инспекторам). Учителям также вменялся обязательный учет детей (ведение журнала) и восполнение пропущенных (как ими, так и учениками) уроков. Процедура экзамена на всех его этапах (от подготовки к нему учеников до

¹ Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung. Stuttgart, 1743. F. 218.

² Ibid.

³ Подробнее см.: Полякова М. А. Указ. соч.

подведения итогов и перевода детей в следующий класс) тоже возлагалась на учителя или прецептора. Вопросы воспитания учеников, дисциплины и методов наказания автор данного устава и ректор гимназии в немецком герцогстве Саксен-Гота Андреас Рейер также рассматривал в главе, посвященной учителям, что указывает на возлагаемую на них ответственность за образовательный процесс в школах указанного герцогства, на территории которого действовал документ¹.

Несомненным выглядит тот факт, что Рейер возвысил фигуру учителя. В Тюрингии он проводил конференции учителей. Там даже распространилась поговорка, что в Саксен-Гота крестьяне образованнее благородных людей. Кроме того, данный школьный опыт был воспринят в Москве: именно герцог Саксен-Гота Эрнст Благочестивый, покровительствовавший Рейеру, в свое время поддержал первую столичную школу, действовавшую в Немецкой слободе. Первое упоминание о ней относится ко времени правления Бориса Годунова. Это была церковно-приходская школа с учителем – пастором, и обучалось в ней 30 человек детей². По всей видимости, эта школа, как и лютеранская кирха, в Смутное время была сожжена дотла вместе со слободой. Следующее упоминание о школе относится к 1621 г. в связи с тем, что «школьный учитель Яков Нигенбор» совершил обряд бракосочетания пастора Георга Оксе. Часть прихожан именно этого пастора в 1626 г. отделилась, образовав особую общину, по составу в основном военную, что и дало ей название – Офицерская община. Активное участие в развитии этой общины принял русский генерал голштинского происхождения Николай Бауман, открывший там уже третью на территории Москвы лютеранскую школу³.

Как водится, материальное положение школы было сложным. Однако в 1667 г. преподаватель школы Иоганн Готфрид Грегори был «командирован» в Германию с тем, чтобы собрать там пожертвования на церковь и школу. Единственным из немецких государей, пришедшим на помощь общине, оказался как раз герцог Саксен-Гота, который передал Грегори 200 талеров и сказал о необходимости развития в общине школьного дела: «...Если вы не обучите юношество христианству, то все христианское у вас потеряно. Подумайте только, как трудно потом уверить старого человека в вечном благе, которого он никогда не видал и о котором в юности никогда не слыхал!»⁴.

¹ *Рейер А.* Особый и чрезвычайный доклад о том, как по Божиему соизволению могут и должны быстро и с пользой обучаться мальчики и девочки, включенные в младшие школьные группы, в деревенских школах и в городах княжества Гота / пер. с нем. М. А. Поляковой // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год. М.: АСОУ, 2010. С. 135–136.

² См.: *Курило О. В.* Образовательно-просветительская деятельность лютеран в России (XVI–XX вв.) // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог. С. 190.

³ *Полякова М. А.* Педагогика сцены и театрализация школы: две стороны образовательного процесса // *Nurpothekai*. Журнал по истории античной педагогической культуры. 2018. № 2. С. 172.

⁴ Там же. С. 173.

Рейер был современником Яна Амоса Коменского. Многие пункты его устава (*Schulmethodus*) почти дословно совпадают с отдельными постулатами знаменитого чешского мыслителя и родоначальника педагогики как науки (например, его Законов правильно организованной школы (*Leges scholae bene ordinatae*), 1653). Данный факт ни в коем случае не говорит о каком-либо заимствовании (тем более что Рейер писал раньше), но об общих тенденциях европейского образования в отношении к учительскому ремеслу.

В своем сочинении «Об изгнании из школ косности» (1652) Коменский пишет: «Хорошим учителем является тот, кто старается не только слыть, но и быть таковым, т. е. учителем, а не одной лишь личиной учителя. Следовательно, он не должен уклоняться от связанного с учительством труда, а сам его выискивать; исполнять его не ради формы, а серьезно; не на ветер, но для прочной и постоянной пользы учащихся... Он думает о том, как учить, чтобы напиток науки проглатывался без побоев, без воплей, без насилия, без отвращения, словом, приветливо и приятно»¹. Он сравнивает учителя с ваятелем, архитектором, пастырем, садовником и полководцем, вкладывая в каждое сопоставление глубокий созидательный смысл в педагогическое призвание.

Я. А. Коменский также ставит в своих работах вопрос о подготовке педагогов. В Пансофической школе он пишет о том, что подыскать подходящих учителей будет трудно, ибо научить мудрости может только мудрый. Но искать их надо и можно, причем в своей стране².

Наконец, в своем программном документе «Законы хорошо организованной школы» Коменский предъявляет учителю требования, сохраняющие актуальность и сегодня:

«Воспитательской должности не должен домогаться никто в частном порядке, так же как не может и получить таковую без ведома и специального поручения ректора или начальника педагогов.

Нельзя доверить дело воспитания ни одному необразованному человеку, а тем более человеку, плохому в нравственном отношении, и уже никоим образом тому, чье благочестие и совесть сомнительны.

А кому доверено дело воспитания, тот, призвав божие содействие, должен стараться обладать качествами образованного, нравственного, истинно благочестивого человека, врага всякой лести, способного воспитывать других.

Воспитатель должен тщательно следить также и за тем, чтобы вполне соответствовать своему имени, т. е. чтобы непрерывным руководством одним или многими учениками развивать их и содействовать постоянным и хорошим успехам. <...>

Все педагоги должны также прилагать старания к тому, чтобы быть не только руководителями своих питомцев, но также и друзьями их...»³.

¹ Коменский Я. А. Избранные педагогические произведения. Т. 2. Отдельные произведения / под ред. проф. А. А. Красновского. М.: Учпедгиз, 1939. С. 99.

² Там же. С. 187.

³ Там же. С. 151–155.

Значительный раздел Законов посвящен именно учителям и представляет собой тщательно разработанные рекомендации по реализации воспитания и обучения так называемых питомцев – учеников. Главный вывод чешского педагога сводится к следующему: кто учит других, учит себя¹. Это парадоксальным образом во многом совпадает с известным изречением К. Д. Ушинского: «Учитель живет до тех пор, пока он учится. Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель».

Таким образом, видно, что интерес и внимание не только к учительскому и наставническому делу, но и к подготовке педагогов – ответственных, нравственных, способных делиться своими знаниями и показывать ученикам достойный пример, формируется с давних времен и продолжает сохранять свою актуальность. На протяжении всей профессиональной деятельности задача учителя – работать над собой, совершенствоваться и учиться.

¹ Коменский Я. А. Избранные педагогические произведения. Т. 2. С. 149.

ГЕНЕЗИС КОНЦЕПТА «ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Актуализация метамодернистского цивилизационного концепта вызвала к жизни трансформации многих социальных процессов и явлений¹. Образование не является исключением. Для современного образовательного дискурса характерно возрастание роли людей поколения Alpha, т. е. рожденных после 2010 г., начинающих оказывать серьезное давление на общемировое образовательное пространство, в динамике которого все более явственно прослеживаются черты экосистемной логики развития. Указанные процессы ставят вопрос о поиске нового методологического парадигмального концепта – дидактической основы для образовательной деятельности людей поколения Alpha в образовательных экосистемах.

Мы определяем подобный методологический концепт как «продуктивное образование». В научной литературе и образовательной практике имеется устоявшееся понятие «продуктивное обучение». Оба эти понятия часто употребляются как синонимы. Однако мы полагаем, что термин «обучение», который помещает в центр образовательного процесса его технологическую, а не ценностную составляющую, слишком узок для становящегося образования метамодерна, в основе образовательных отношений которого лежат динамические трансформации персональных ценностей субъектов образовательной деятельности.

Теоретический анализ показал, что в литературе отсутствует определение концепта «продуктивное образование», которое бы отвечало задачам представленного в настоящей статье исследования.

Вопреки расхожим представлениям, что продуктивное образование («обучение») возникло в западной (англоязычной) образовательной традиции, в вопросе происхождения этого явления не все так однозначно. Полагаем, что если инструментальные конструктивистские идеи Дж. Дьюи и У. Килпатрика нашли свое отражение, например, в практической работе С. Т. Шацкого, В. Н. Сороки-Росинского, А. С. Макаренко, то практика отечественного продуктивного образования основывалась также и на гуманистических, конструктивистских по сути педагогических идеях Л. Н. Толстого, С. И. Гессена, К. Н. Вентцеля, Л. С. Выготского.

В 1930-е гг. в силу известных историко-социальных причин идеология вышеуказанных отечественных мыслителей в образовательной сфере и педагогов-практиков, новаторская позиция которых способствовала продвижению реализации концепта продуктивного образования, перестала быть актуальной. Проникновение феномена продуктивного образования в отечествен-

¹ См.: Прикот О. Г. Цифровое благополучие персоны в образовательной экосистеме модерна. Ч. 2 // Образовательная политика. 2023. № 1 (93). С. 1–12.

ную образовательную практику повторно началось в 1990-е гг. и представляло собой адаптацию к российским условиям американского и немецкого опыта. В 1993 г. М. И. Башмаков создал в Санкт-Петербурге Институт продуктивного обучения, который активно включился в общемировое движение продуктивных школ. М. И. Башмаков отмечал, что зарубежные исследователи больше стремились к реализации продуктивного образования как целостной системы, а в России упор был сделан на внедрение методов продуктивного образования в практику общеобразовательных школ. Однако, по нашему мнению, на рубеже веков отечественная школа, воспроизводившая проявления бытия школы модерна, «школы-фабрики», по меткому выражению Кена Робинсона, оказалась ценностно и организационно не готовой к реализации концепта продуктивного образования. В настоящее время предпринимается очередная попытка внедрения этого концепта в практику школы.

Максимы, на которых основывается модернистская школа, с нашей точки зрения, таковы: «природа – не храм, а мастерская...»; «человек – мера всех вещей...»; «знание – сила...»; утопические глобальные проекты как триггер социального прогресса; школа «гуманистического насилия»; «на все есть только один ответ. И он – в конце учебника. И подсмотреть его нельзя, потому что это нечестно...»; «базовая характеристика ребенка – год его выпуска».

Очевидно, что в контексте разворачивания современного метамодернистского образовательного дискурса подобные максимы – это инструмент «воспроизводства прошлого». Поэтому мы и поставили перед собой задачу выработки актуальной для метамодернистской школы формулировки концепта продуктивного образования.

Основными чертами образования метамодерна, для которого нами и определяется концепт, с нашей точки зрения, являются:

- нелинейность и ценностный релятивизм VUCA1/BANI2/SHIVA3 – мира в дискурсе метамодерна;
- аутентичные деятели – люди поколения ALPHA LUDENS («Альфа играющие»), суть мышления которых – озарения и синтез, проявляемые в контексте агентивного поведения;
- методологическая парадигма – продуктивное образование: learning by doing, перенос внешней мотивации на внутреннюю;
- формат – образовательная экосистема: установление отношений доверия человека и мира;
- цель и результат – благополучие людей (субъективное, социальное, цифровое) в образовательных экосистемах.

Соответственно, мы поставили перед собой задачу выделить в определении концепта те черты образовательной действительности, которые характеризуют метамодернистский образовательный дискурс. Исторически эти черты проявлялись на протяжении достаточно длительного времени. Ранними предпосылками продуктивного обучения на западной исторической сцене можно считать школу гештальтпсихологии и ее «амбассадора» – психолога

Макса Вертгеймера. Один из его трудов носит название «Productive thinking» («Продуктивность мышления»). Как писал в своей книге М. Вертгеймер, «мой собственный опыт преподавания свидетельствует о том, что лучше всего – особенно поначалу – как можно меньше показывать, “учить”. Желательно также... не давать готовых ответов. Ребенок должен сам прийти к задачам, которые он будет пытаться решить... Я бы по возможности избегал всего, что может привести к механизации обучения, к установке на механическое повторение»¹.

Безусловно, «отцом-основателем» современной идеологии продуктивного образования является Джон Дьюи. При организации процесса обучения он отмечал следующие важные аспекты:

1. Учащиеся должны самостоятельно осваивать учебный материал в процессе выполнения проектов.
2. Необходимо применять групповые виды познавательной деятельности, которые способствуют формированию критического мышления.
3. Рефлексия. Самооценка и взаимооценка помогают в прогнозировании возможных последствий принимаемых решений.
4. Субъект и объект образовательного процесса – равноправно сотрудничающие учащиеся и педагоги.

Технология продуктивного образования продолжила формироваться в 1970-е гг. О. Домброу, Ф. Кури и Р. Сафран предложили создать организацию «Школа без стен», впоследствии реализовавшую проект «Школа как город», который также назывался «технология продуктивного обучения» и «технология обучения на практике».

Сам термин «продуктивное обучение» (Productive Learning) был предложен немецкими теоретиками и практиками образования Ингрид Бем и Йенсом Шнайдером, которые основали в Европе Институт продуктивного обучения (1991). Главной особенностью продуктивного обучения является ориентация образовательного процесса на самостоятельную творческую деятельность детей. Термин «продуктивность» рассматривался ими с трех одинаково важных сторон:

1. Важна деятельность человека, результатом которой является некий «продукт».
2. Продуктивность человека может также рассматриваться как качество интеллектуальной деятельности личности и в психологии звучит как «продуктивность мышления».
3. Продуктивность в образовании – продуктивность образовательной системы, а именно результат работы этой системы – человек в социуме.

Достаточно быстро распространению технологии продуктивного образования способствовали созданная в 1990 г. Международная сеть продуктивных проектов и школ (INEPS – International Network of Productive Projects and Schools) и ежегодные международные конгрессы INEPS.

¹ Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. С. 183.

Всемирная сеть школ продуктивного обучения сформировалась в 90-е годы и включала в себя такие знаменитые ныне проекты, как City-as-School, «Город как школа», Stadt-alsSchule и т. п., которые являлись мощной альтернативой классно-урочной системе.

Полагаем, что поиск оснований для формулирования концепта следует осуществлять в том числе в контексте проявлений феномена *персонализации образования*. Отметим, что в литературе это понятие традиционно трактуется как проявление активной («агентской») позиции ребенка. При реализации идеи индивидуализации образования традиционно активен педагог (значимый взрослый), который выступает в роли субъекта при определении индивидуальной образовательной траектории, тогда как ребенку отводится объектная роль. Подобное мнение высказывают исследователи НИУ ВШЭ, представители авторского коллектива «Платформа новой школы», разрабатываемой Сбербанком. Отметим, что персонализация образования все более связывается с развитием его цифровой составляющей. По нашему мнению, персонализация первична, а цифровизация – средство персонализации.

Выделим *девять базовых признаков концепта продуктивного образования*, используя содержание которых будем формулировать его определение:

- 1) Learning by doing, персонализация;
- 2) «образовательный путь» – «проживание» (личный опыт – интерес – практика – проблема – теория – практика);
- 3) перенос внешней мотивации на внутреннюю;
- 4) совместная образовательная деятельность учителя (наставника) и ученика, их реальное взаимообучение;
- 5) главная задача наставника – поиск «точек самообразования»;
- 6) распределенная ответственность за результат;
- 7) максимальное число предпрофессиональных проб;
- 8) самооценка как основа аттестации;
- 9) активное участие учеников в определении образовательного контента, форматов и технологий обучения.

Сформулируем авторское определение концепта. *Продуктивное образование* – персонализированный подход к образованию, когда приобретение знаний, умений, навыков, ценностных установок и культурных кодов происходит на основе реализации агентской позиции учащегося в образовательном процессе, предполагающей его участие, совместно с педагогом-наставником и (или) тьютором, в трансформации образовательных целей, конструировании образовательного контента, выборе формата обучения и образовательных технологий, а также социально и персонально значимую проектную деятельность, базирующуюся на ценностном проживании опыта проектирования. Обучение, осуществляемое в рамках продуктивного образования, основано на аттестации самооценки учащегося и детской оценке качества профессиональной деятельности педагога.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ В ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Современный этап развития образования характеризуется повышенным вниманием к триаде «школа, ребенок и родители», и это не случайно. Усиливающийся дистанционный формат школьного образования вынуждает учителей обращаться за помощью к родителям для обеспечения систематического контроля организации образовательного процесса ребенка. Только путем успешного взаимодействия всех трех перечисленных участников образовательного процесса можно добиться хороших результатов. В процессе взаимодействия школы и семьи, взаимосвязи педагогов и родителей в ходе их совместной деятельности и общения происходит развитие обеих сторон. Таким образом, именно взаимодействие школы и семьи является источником и важным механизмом их развития.

Все великие педагоги-реформаторы XX в., такие как М. Монтессори, Дж. Дьюи, Р. Штайнер, выделяли аспект сотрудничества родителей и учителей в качестве важнейшего в решении образовательных задач. Об этом ярко свидетельствует выступление Дьюи перед родителями его Лабораторной школы в Чикаго: «Различными способами Дьюи стремился сохранять дух семьи в школе, и не стремился развивать чувство изолированности классов и групп»¹. Он активно сотрудничал с родителями, многие из которых были его коллегами и учениками. Дети всех возрастов посещали вокальные ансамбли, всем группам сообщались успехи учеников других групп. Половина недельной нагрузки детей старших групп отводилась на помощь младшим детям, особенно в конструировании предметов наглядности.

В XXI в. сотрудничество семьи и школы становится все более актуальным и востребованным. Правда, сегодня и родители, и учителя проявляют некоторое недовольство друг другом. Учителя упрекают родителей в том, что многие из них занимают пассивную позицию в деле воспитания своих детей и перекладывают все на школу. Во многих семьях отсутствуют моральные ценности, родители закрывают глаза на дурные наклонности детей. Родители недовольны тем, что их ребенка перегружают домашними заданиями, вынуждая родителей выполнять за него проекты. Их беспокоит то, что многие учителя действуют некомпетентно, абсолютно равнодушны к запросам ребят.

На современном этапе процесс взаимодействия школы и семьи осложняется тем, что многие родители избегают общения с учителями, рассматривая учителя не как участника важного диалога в вопросах воспитания детей, а как социального агента государства, обеспечивающего образовательные услуги. Они не позволяют учителям вторгаться в сферу их отношений с ре-

¹ *Dewey J. The School and Society, First Edition, 1900. P. 127.*

бенком. В то же время только единение усилий педагога и родителей в деле воспитания детей, установление доверительных взаимоотношений родителей и детей в семье является необходимым условием эффективного образовательного процесса ребенка. Несогласованные действия школы и родителей тормозят успех любых образовательных реформ.

Обращение к изучению ценного зарубежного педагогического опыта в этом аспекте представляется значимым, так как поможет находить верные решения вопросов взаимодействия родителей и школы. В этом плане представляется важным оценить опыт, результаты и будущие инициативы коллег Великобритании.

В Великобритании тенденции к взаимодействию семьи и учителей широко представлены в массовой школе. Британская школа ярко демонстрирует то, как за сравнительно короткие сроки активное сотрудничество семьи и школы в нравственном воспитании может быть организовано и эффективно использовано на практике.

Анализ работ англоязычных исследователей (Д. Бейли, Б. Ваувлз, Г. Керсли, М. Мур, Л. Тейлор, А. Тейт и др.) дает основание утверждать: существуют синонимичные, но не взаимозаменяемые термины: *support, guidance, help, cooperation*, – которые условно можно соотнести с понятием «педагогическая поддержка», представленным в отечественной литературе. Например, В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев включают в данный процесс такие виды деятельности педагога и воспитанников, как совместная деятельность, стимулирование и мотивация учебной деятельности, предупреждающая поддержка, предвидение и совместное решение проблемы и др.¹ М. И. Губанова представляет педагогическую поддержку в виде «особой сферы деятельности педагога как фасилитатора, ориентированной на взаимодействие со школьниками в процессе оказания поддержки в становлении их личностного роста, социальной адаптации, альтернативном выборе способов поведения, принятии решения в избираемой деятельности и самоутверждения в ней»².

В контексте нашего исследования представляется важным раскрыть точку зрения ведущих британских ученых, занимающихся вопросом педагогической поддержки. Исследователь А. Тейт рассматривает педагогическую поддержку как «многообразие предоставляемых учебных материалов и ресурсов, являющихся стандартными для всех обучающихся»³. Д. Бейли, Д. Киркап, Л. Тейлор под педагогической поддержкой подразумевают «совокупность ряда ресурсов (человеческих, технических, административных) и централизованно разработанных материалов, доступных обучающимся»⁴. По мнению

¹ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.

² См.: Губанова М. И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика учителя. Кемерово: КРИП ПО, 2002.

³ Tait A. Planning student support in open and distance learning. *Open Learning*. 2000. 15 (3). P. 287–299. (дата обращения: 02.10.2022).

⁴ Bailey D., Kirkup G., Taylor L. *Equal Opportunities in Open and Distance Learning. Supporting the learner in Open and Distance Learning*. London; Washington, 1996. (дата обращения: 02.10.2022).

специалистов Открытого Британского университета (OUB), педагогическая поддержка выступает как система взаимосвязанных мероприятий, действий, которые направлены на личностные достижения учеников в процессе обучения.

Наиболее адекватно содержание понятия «педагогическая поддержка» отражено в английском термине «support», который часто употребляется англоговорящими педагогами в практической деятельности и в научных исследованиях. В основе педагогической поддержки семьи лежит как развитие субъект-субъектных отношений педагога и семьи обучающегося, так и организация совместной деятельности, при которой укрепляется вера субъекта во внутренние силы, потребность в самореализации.

Традиционно основные моральные понятия добра и зла английские школьники усваивают в семье. Существенный вклад в моральное воспитание вносят и церкви разных конфессий, которые во многом формируют базовые моральные качества. Однако трансформация семьи и нарушение ее воспитательных функций, снижение авторитета церкви среди молодежи, а также существенные проблемы школьного воспитания приводят к тому, что авторские педагогические концепции английских педагогов нацелены на поиск более эффективных путей воспитания учащихся.

Английские педагоги говорят, что новые формы и методы воспитания в состоянии «запустить механизм» положительного морального поведения: от предоставления места пожилым людям до готовности откликнуться на чужую беду.

В Великобритании все участники воспитательного процесса, прежде всего родители, учителя, общественная организация, община, осознали необходимость тесного взаимного сотрудничества. Практически невозможно найти английскую школу, двери которой были бы закрыты для родителей. Педагоги пришли к выводу, что чем больше они заботятся о жизни ребенка вне школы, чем лучше они удовлетворяют его потребности, тем эффективнее можно заниматься образовательным процессом, скоординировать трудности школы и семьи в области морального воспитания.

Рассмотрим основные пути организации родительской педагогики в образовательном и нравственном становлении учеников в школах Великобритании.

Необходимость педагогической поддержки семьи постулируется в стандарте для английских педагогов. Среди прочих обязанностей и перечня компетенций указывается, что «педагог должен работать вместе с родителями с целью реализации потребностей обучающихся». Стандарт педагогов Англии, который определяет уровень квалификации при присвоении статуса учителю, указывает на необходимость оказания педагогической поддержки не только обучающимся с особыми потребностями в обучении, но и всем ученикам на разных уровнях образования.

Осознавая значение родительской культуры и компетенции, правительство Великобритании поддерживает программы, ориентированные на педаго-

гическую поддержку семей: педагогическая поддержка родителей путем предоставления консультантов; создание Национальной академии для специалистов-практиков сопровождения родителей (The National Academy of Parenting Practitioners); повсеместное развитие специализированных сервисов для родителей.

Для привлечения родителей к образованию детей большинство школ выработали свои наиболее эффективные технологии педагогической поддержки, которые отвечают потребностям и ожиданиям конкретных групп семей: разработка внутришкольного плана привлечения родителей к реализации задач учебной и воспитательной сфер; назначение определенных дней консультирования родителей совместно с детьми с целью анализа текущего прогресса и определения дальнейших ориентиров; предоставление родителям личного пространства на школьном сайте, где они имеют возможность получения информации о ходе обучения ребенка, а также общую информацию о школе; реализация механизма обратной связи с родителями ребенка; привлечение родительского комитета к оценке эффективности процесса обучения; сообщение по телефону, смс-сообщениями или по электронной почте об успехах ребенка; организация информативных встреч для переезжающих семей и в случае перевода ребенка из школы в школу.

Детально разработанными являются технологии привлечения конкретных групп родителей посредством предоставления возможности развития определенных навыков, таких, как: языковая и математическая грамотность, владение информационно-коммуникационными технологиями; реализация программ педагогической поддержки типа «отец и ребенок», которые особенно подходят для ранее «труднодоступных» семей и обычно проводятся на базе местного спортивного клуба. Согласно первоначальной гипотезе, позитивные детско-родительские отношения и детские навыки самоменеджмента должны уменьшить детские поведенческие проблемы и укрепить их социальную и эмоциональную компетенции.

В течение 35 лет активной работы складывалась система программ, базирующихся на методах тренинга: моделирование ситуаций, основанных на видеоматериале или случаях из жизни; активные, практико-ориентированные упражнения; групповые дискуссии; взаимоподдержка – это ключевые методы, которые используются для обучения родителей и осуществления изменений в их эмоциях, сознании и поведении. Эти же методы применяются не только при работе с родителями, но и с детьми, а также при работе с педагогами.

На данный момент в Великобритании сложилась стройная система педагогического сопровождения взаимодействия школы, семьи и социума в рамках улучшения качества обучения и воспитания детей и дополнительной подготовки родителей. Так, к примеру, совместное обучение детей и родителей (family learning) приобрело статус национальной программы в Великобритании, которая одновременно способствует повышению успе-

ваемости учащихся и положительно влияет на внутрисемейные отношения, укрепляет доверие и понимание между членами семьи, участвующих в учебном процессе. Понятие «family learning» может быть дословно переведено как «семейное обучение». Но термин «семейное обучение» в научно-педагогической русскоязычной литературе принято употреблять для определения целенаправленного процесса организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией в условиях семьи и дома, что более соответствует англоязычному термину «home schooling». Учитывая содержание понятия «family learning» и сложившуюся традицию в русскоязычной педагогической литературе, более точным видится употребление термина «совместное обучение членов семьи». Совместное обучение членов семьи (family learning) – это любая обучающая деятельность, в которую вовлечены одновременно дети и взрослые члены семьи; результаты такой деятельности актуальны для всех участников процесса и определяют развитие учебной культуры семьи в целом. Специфика совместного обучения состоит в том, что оно проходит при непосредственном и одновременном участии в процессе обучения и ребенка, и членов его семьи: одного или обоих родителей, бабушек, дедушек и прочего.

Совместное обучение членов семьи способствует улучшению качества воспитания школьника в семье посредством решения целого комплекса задач.

Задачи, актуальные для развития ребенка:

- стимулирование и развитие познавательной активности ребенка;
- обучение новым предметным знаниям, умениям, навыкам и компетенциям;
- стимулирование инициативности и творческой активности ребенка;
- освоение ребенком положительных, эмоционально окрашенных поведенческих моделей взаимодействия с членами семьи.

Задачи, актуальные для развития взрослого:

- повышение родительской компетенции в различных областях, в том числе повышение грамотности, развитие математических способностей и собственно навыков воспитания детей;
- понимание взрослым особенностей развития детей и стратегий, которые могут быть использованы для поддержки школьника в процессе обучения;
- улучшение внутрисемейных отношений.

В результате такого взаимовыгодного процесса обучения у детей отмечается улучшение поведения, повышение академической успеваемости, дети более активно принимают участие в жизни школы и социума; родители оказываются вовлеченными в процесс обучения и школьную жизнь, они учатся тому, как содействовать интеллектуальному, физическому и эмоциональному развитию детей. Происходит расширение сферы взаимодействия взрослых членов семьи со школой, учителями и в целом с системой образования, в результате чего родители (законные представители) становятся активными партнерами школы по обучению и воспитанию детей.

Отсюда следует, что *совместное обучение членов семьи* – это педагогическая деятельность, направленная на приобретение и (или) развитие компетенции (интеллектуальных, социально-коммуникативных, социально-личностных, бытовых и проч.) как взрослых, так и детей. Педагогическое сопровождение реализуется не только в рамках образовательных учреждений, но также через деятельность музеев, библиотек, галерей искусств, молодежных клубов, спортивных центров, отдельных организаций. Каждая организация определяет свое направление работы и разрабатывает соответствующие программы совместного обучения членов семьи. В ходе реализации любой программы осуществляется педагогическое сопровождение семьи, направленное на повышение педагогической, социальной и интеллектуальной культуры членов семьи.

Совместное обучение членов семьи с целью педагогического сопровождения воспитания детей в семье стало активно организовываться в Великобритании в начале 1990-х гг. Первые стандарты совместного обучения семьи были разработаны в 2005 г., в 2013 г. они были отредактированы в соответствии с полученными результатами и накопленным опытом.

По прошествии десятилетия исследования Национального института непрерывного образования взрослых (NIACE), Образовательной ассоциации рабочих (WEA) констатируют успешную реализацию задач совместного обучения семьи:

- родители и дети утверждают, что благодаря пройденным курсам улучшили свои коммуникативные навыки и навыки межличностного взаимодействия;
- взрослые члены семьи высоко оценивают приобретенные способности управления детским поведением;
- родители считают, что приобрели способность более эффективно оказывать помощь и поддержку ребенку в решении трудностей в процессе обучения;
- у большинства детей отмечается улучшение в обучении и достижение более высоких результатов;
- учителя свидетельствуют о возросшей концентрации детей на занятиях, улучшении знаний и поведения в классе.

МЯГКИЕ НАВЫКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Современная система образования функционирует в условиях глобального мира, интенсивной информатизации всех сфер общественной деятельности, примата постнеклассической парадигмы науки, постулирующей равную значимость не только субъекта, объекта и инструментов исследования, но и целей и смыслов, руководящих деятельностью индивида. Постиндустриальное общество, утвердившее ценность индивидуальности, личностного развития и саморазвития, обусловило необходимость перехода к новой образовательной парадигме, согласно которой образование должно носить творческий, инновационный характер, учащиеся должны овладевать не суммой знаний, а способами мышления, умением самостоятельно добывать знания и искать способы решения насущных задач, развивать творческие способности, что необходимо для успешного осуществления не только учебной, но и профессиональной деятельности.

При этом в условиях острой конкуренции на рынке труда одним из ключевых условий конкурентоспособности личности становятся мягкие навыки. Мягкие навыки – это калька с английского словосочетания «softskills», которое проникло в русский язык в качестве модного словца и использовалось в бизнес-тренингах для обозначения навыков работы с людьми. В 2012 г. оно уже фигурировало в пособии «Основы управления проектами (на основе стандарта РМРМВОК® Guide 5thEdition)», изданном компанией РМExpert (одна из ведущих российских компаний, предоставляющих услуги управления проектами, программами и портфелями проектов) для слушателей своих образовательных программ на основе пособия A Guidetothe Project Management Body of Knowledge.

Сегодня мягкие навыки присутствуют не только в деловой, но и в международной академической повестке, однако какие-либо серьезные исследования принадлежат в основном зарубежным авторам (Lipman, Silberman, Soares, Weber, Williams). Формирование мягких навыков признано важным направлением деятельности многих образовательных учреждений, особенно в США и Европе, где этому вопросу уделяется очень много внимания уже на уровне школьного образования, поскольку в современном мире профессиональный и личностный успех требует сбалансированного сочетания мягких и жестких навыков. Жесткие навыки – это собственно академические, профессиональные знания, необходимые для осуществления определенной профессиональной деятельности, тогда как мягкие навыки являются общими для всех и необходимы для реализации жестких.

Мягкие навыки охватывают широкий спектр навыков, компетенций, поведенческих моделей, ценностных установок, а также личностных качеств,

позволяющих субъекту эффективно ориентироваться в окружающей среде и взаимодействовать с ней, успешно сотрудничать с другими членами общества, продуктивно работать и достигать поставленные цели. Эти навыки широко применимы в различных сферах деятельности и дополняют собственно академические и профессиональные навыки и знания.

В России словосочетание «softskills» часто переводится как «гибкие навыки», но, на наш взгляд, мягкие навыки является более точным эквивалентом, по аналогии с «мягкой силой», термином, используемым в политологии и в своей изначальной трактовке обозначающим способность оказывать внешне- и внутривнутриполитическое влияние посредством культурной, идеологической и экономической привлекательности, в противовес военным или экономическим мерам. Более того, слово «гибкий» подразумевает под собой некую подвижность, изменчивость, податливость, и может быть употреблено по отношению к любому навыку, как из категории «hard», так и категории «soft».

В российской педагогической практике термин «мягкие навыки» близок к привычному термину «компетенции». Термин «компетенция» (competency) был введен вместо термина «умение, навык» (skill). Английское слово «skill» имеет в русском языке множество эквивалентов, в том числе “умение” и “навык”. Но английское «skill» трактуется шире, нежели любой из его русских эквивалентов. Компетенция является более широким термином и усиливает значение личностных качеств по отношению к традиционным физическим и техническим умениям и навыкам. Компетенция подразумевает умение, которое является лишь одним из ее элементов.

Американский ученый Д. МакКлеланд стоял у истоков зарождения компетентностного подхода, он использовал его в своей практике бизнес-консультирования. Он утверждал, что традиционная для США система тестирования IQ и академических достижений точны в прогнозировании оценок на всех этапах обучения, но не в состоянии предугадать, насколько успешен тестируемый будет в профессиональном плане, насколько он годен для выполнения определенной работы. Д. МакКлеланд стремился создать иные модели тестов, которые давали бы более достоверные результаты относительно профессионального успеха. Подобные тесты оценивали бы кластеры компетенций, соотнесенные с кластерами реальных профессиональных и личностных результатов.

Согласно МакКлеланду, компетенция – это присущая индивиду характеристика, которая связана с высококласными или выдающимися профессиональными достижениями причинно-следственной связью. Это могут быть мотивы, черты характера, умения, навыки, Я-концепция личности, представление личности о своей социальной роли, а также совокупность используемых знаний. Это определение несколько отличается от исключительно функционального понимания компетенций, положенного в основу компетентностного подхода в России, где компетенции рассматриваются с точки зрения

функций, выполнение которых предполагается определенной должностью. Подобный функциональный подход используется в образовательных практиках многих стран, но несколько противоречит изначальной идее, делающей акцент именно на личностных качествах индивида, его поведенческих моделях, основанных на внутренних свойствах. Для обозначения этих личностных качеств и используется сегодня термин «мягкие навыки». То есть компетенция – это комбинация жестких и мягких навыков, где жесткие навыки представлены профессиональными умениями, основанными на академическом, техническом знании, тогда как мягкие навыки представлены установками, поведенческими моделями, отношениями и ценностями личности и имеют поведенческую трактовку.

Основываясь на том, что термин «мягкие навыки» употребляется по отношению к профессионально значимой и социально обусловленной деятельности индивида и характеризует его социальную, профессиональную и личностную эффективность и комфортность, можно сделать вывод, что *мягким навыком* называется такая характеристика личности, которая:

- проявляется внешне, в поведении индивида;
- связана с осуществлением индивидом профессиональной или учебной деятельности или выполнением какой-либо социально обусловленной задачи;
- являясь внутренне присущей индивиду, связана с процессами высшей нервной деятельности и функционированием центральной и эндокринной нервной системы.

Разные авторы, организации и страны по-разному трактуют понятие «мягкие навыки», единая трактовка еще не устоялась, как нет еще и устоявшегося списка мягких навыков. Таксономия мягких навыков зависит от многих факторов, в том числе культурных особенностей страны, где проводится исследование. Традиционно к мягким навыкам причисляли коммуникативные навыки, навыки социального взаимодействия, в том числе группового, эмоциональный интеллект, креативность, навыки решения нестандартных задач и некоторые внутренние характеристики и личности и умения, позволяющие контролировать себя и свою деятельность.

В литературе встречаются следующие мягкие навыки:

- навыки непосредственного устного общения (в том числе на иностранном языке);
- навыки опосредованного устного общения (с использованием средств связи, видеоконференции);
- навыки письменного общения (в том числе на иностранном языке);
- умение вести дискурс;
- навыки публичной речи;
- умение делать презентации;
- контроль над мимикой и телодвижениями («язык телодвижений»);
- навыки визуальной коммуникации;
- умение целенаправленно использовать юмор в коммуникации;

- находчивость;
- умение слушать;
- умение работать в команде;
- умение формировать коллектив, команду («тимбилдинг»);
- умение управлять коллективом (в том числе удаленным и виртуальным);
- лидерство;
- навыки стратегического планирования;
- умение ставить задачи;
- способность к обучению и передаче знаний окружающим (педагогические навыки);
 - умение распределять обязанности и делегировать полномочия;
 - умение общаться с «трудными» людьми;
 - умение разрешать конфликты;
 - умение управлять конфликтным разговором;
 - навыки урегулирование кризисных ситуаций;
 - дипломатичность;
 - такт;
 - умение определять проблемные зоны;
 - умение оказать поддержку, содействие, помощь;
 - умение принимать решения;
 - умение мотивировать (в том числе себя);
 - умение развивать потенциал сотрудников;
 - умение форсировать групповую работу;
 - умение убеждать;
 - умение вдохновлять;
 - умение вести обсуждение;
 - умение договариваться;
 - умение вести переговоры;
 - умение выстраивать доброжелательные межличностные отношения;
 - навыки целенаправленного развития отношений;
 - умение выстраивать и направлять социальное взаимодействие;
 - навыки создание сети деловых связей и полезных контактов («нетворкинг»);
 - создание и поддержание индивидуального бренда (репутации);
 - ориентация в политике компании;
 - эмоциональный интеллект;
 - самосознание;
 - управление эмоциями;
 - стресс менеджмент / стрессоустойчивость;
 - тайм менеджмент;
 - толерантность к условиям неопределенности и перемен;

- адаптивность;
- терпимость к критике;
- уверенность в себе;
- позитивная самооценка;
- позитивный настрой;
- чувство собственного достоинства;
- настойчивость;
- последовательность в достижении цели;
- способность выражать свое мнение, не оскорбляя окружающих;
- предпринимательские качества;
- самомотивация;
- самоменеджмент;
- дружелюбие;
- энтузиазм;
- эмпатия;
- умение соблюдать баланс между работой и личной жизнью;
- самоанализ;
- способность к адекватному оцениванию себя и своих способностей;
- мыслительные умения высшего порядка (анализ, синтез и т. д.);
- владение техниками эффективного мышления;
- креативность;
- критическое мышление;
- умение работать с информацией (сбор и анализ информации);
- способность решать нестандартные задачи;
- стремление к инновациям;
- способность эффективно взаимодействовать с представителями других культур;
- умение планировать (в краткосрочной и долгосрочной перспективе);
- желание учиться;
- готовность к непрерывному образованию (в том числе самообразованию);
- знание современных технологий и направления их развития;
- владение техникой сторителлинга (дословный перевод с англ. «рассказывание историй», коммуникативная техника обмена знаниями и опытом, а также техника воздействия на людей через повествование, историю).

В международных исследованиях последних лет прослеживается тенденция к упорядочению и универсализации вышеуказанного объемного списка мягких навыков, что подразумевает определение надпрофессиональных универсальных навыков, необходимых в любой сфере деятельности, и отказ от тех навыков, которые характерны для какой-либо отдельной профессии или особенно ценны в рамках какой-либо локальной культуры. Методологией

подобных исследований является не только анализ литературы, посвященной этой теме, но и опрос работодателей на предмет того, какие качества они бы хотели видеть в своих потенциальных сотрудниках. Таким образом были определены несколько кластеров навыков, обладание которыми является приоритетным в деловом мире и профессиональном сообществе.

1. Умения и навыки мыслительной деятельности высшего порядка

К этому кластеру относится решение нестандартных задач, критическое мышление и творческое мышление, принятие решений, что подразумевает умение работать с информацией из разных источников (поиск, анализ, синтез), оценку различных вариантов решений и т. д.

2. Навыки социального взаимодействия

К этому кластеру относится комплекс навыков и личностных качеств, необходимый для того, чтобы выстраивать позитивные взаимоотношения с другими людьми: уважение к окружающим, умение выстраивать эффективное взаимодействие с представителями других культур, социально уместное поведение, навыки и умения необходимые для урегулирования конфликтных ситуаций, а также умение работать в команде.

Социальные навыки базируются на понимании социальной среды, знании ее структуры, норм, этики внутреннего взаимодействия и неразрывно связаны с коммуникативными навыками, выделяемыми в отдельную группу.

3. Коммуникативные навыки

Коммуникация (или общение) – очень многогранное понятие и явление человеческой жизни, имеющее лингвистический, социальный, культурологический аспекты. При его трактовке удобно использовать термин *коммуникативный акт* – «минимальная единица речевого взаимодействия говорящих, определяемая интенциями и стратегией достижения цели общения». Иными словами, мало просто знать и правильно применять слова и правила построения предложений. В общении необходимо понимать, когда и что можно и нужно говорить, и совершенно необходимо понимать, когда и что говорить не нужно или нельзя. Немаловажным аспектом коммуникативных навыков является гибкость в использовании коммуникативных средств и стратегий (стиля общения) в различных ситуациях, что также связано с целеполаганием. Исходя из вышеизложенного, группа «Коммуникативные навыки» включает в себя все навыки, умения, относящиеся к способности человека выражать свои мысли и передавать свои идеи и знания, а также умение убеждать, вести переговоры, а также умение слушать. При этом под коммуникацией понимается любой ее вид: вербальная коммуникация, подразумевающая владение всеми видами прямой или опосредованной речевой деятельности, основами культуры устной и письменной речи и навыками ведения дискурса, и невербальная коммуникация, в том числе язык телодвижений.

4. Эмпатия

Эмпатия – способность понять чувства другого человека, способность взглянуть на ситуацию чужими глазами, что в конечном итоге способствует

установлению контакта, осуществлению позитивного социального и межличностного взаимодействия, а также для того, чтобы разграничивать собственные эмоции и эмоций других людей, что немаловажно для способности поддерживать собственное душевное равновесие. Исследователи выделяют несколько видов эмпатии: эмоциональную, когнитивную и поведенческую. *Эмоциональная эмпатия* основана на сочувствии и сопереживании, базируется на физиологической организации центральной нервной системы. *Когнитивная эмпатия* – это способность считывать вербальные и невербальные сигналы, указывающие на эмоциональное состояние собеседника, и способность подтолкнуть собеседника к вербальному или невербальному проявлению своего эмоционального состояния. *Поведенческая эмпатия* включает эмоциональный, когнитивный и поведенческий компонент. Она ориентирована на деятельность и подразумевает применение эмоциональной и когнитивной эмпатии для осуществления социального взаимодействия, которое, в конечном итоге, ориентировано на какую-либо цель. Собственно, это и есть мягкий навык, который востребован в рабочем пространстве. Долгое время считалось, что эмпатия – врожденное качество личности и не поддается целенаправленному формированию и развитию. С разграничением видов эмпатии, стало понятно, что когнитивная и поведенческая эмпатия – это, скорее, навык, который развивается в процессе жизнедеятельности и социального взаимодействия и, как любой навык, может быть развит целенаправленно.

5. Ориентация на достижение цели

Способность самостоятельно формулировать и ставить цели – одна из основных функциональных характеристик человеческой деятельности. Целеполагание и целеобразование являются специфическими формами деятельности и предметом многочисленных исследований. *Целеполагание* представляет собой процесс создания системы целей, соотнесения их между собой и выбор предпочтительных. Постановка человеком сознательной цели предполагает познание условий и обстоятельств деятельности, определение путей и средств достижения цели, что находит наиболее полное выражение в планировании деятельности и принятии решения, то есть выборе одной из альтернатив действий. Деятельность, лишенная цели, является бессмысленной. Бессмысленная деятельность не может быть продуктивной. Следовательно, ориентация на достижение цели является основой любой продуктивной деятельности.

6. Самоконтроль (самоменеджмент)

К этой группе относится комплекс навыков и личностных качеств, позволяющих контролировать свои эмоции и поведение и управлять ими, направлять и фокусировать внимание, контролировать побуждения, а также готовность к отложенному вознаграждению. Самоконтроль относится к внутриличностным навыкам и лежит в основе многих других навыков и умений, таких как способность принимать решения, умение урегулировать конфликты, грамотная коммуникация. К этой же группе можно отнести стресс-

менеджмент, тайм-менеджмент, самомотивацию, самообучение, последовательность в достижении цели и др.

7. Позитивная Я-концепция

К этой группе относится комплекс навыков и личностных качеств, позволяющих адекватно оценивать свой потенциал, возможности, сильные стороны.

По своей направленности мягкие навыки делятся на следующие группы:

- *межличностные* мягкие навыки направлены вовне и используются для общения и совместной деятельности с другими людьми. К этой группе принадлежат навыки социального взаимодействия, коммуникативные навыки, эмпатия;

- *внутриличностные* мягкие навыки направлены на себя, используются индивидом во внутренней деятельности, мышлении и общении с самим собой. К этой группе относятся умения и навыки мыслительной деятельности высшего порядка, самоконтроль, позитивная я-концепция, ориентация на достижение цели.

Анализ ФГОС ВО (3++) по различным направлениям подготовки на уровнях бакалавриата и магистратуры дает возможность проследить прямую связь между мягкими навыками и универсальными компетенциями (УК), едиными для всех направлений подготовки (по уровню образования), а также с отдельными общепрофессиональными компетенциями (ОПК) по различным направлениям подготовки на уровне бакалавриата. ОПК на уровне магистратуры сформулированы таким образом, что связь с мягкими навыками прослеживается косвенно, поскольку ОПК на уровне магистратуры основаны на комбинации профессионально-значимых знаний и высокоразвитых когнитивных функций и мыслительных умений. Более того, во всех ФГОСах компетенции рассматриваются с точки зрения функций, выполнение которых предполагается определенной должностью. Подобный функциональный подход исключает акцент на личностных качествах индивида, его поведенческих моделях, основанных на внутренних свойствах, тогда как мягкие навыки имеют именно этот акцент.

**РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ
З. И. РАВКИНЫМ И Л. Ю. ГОРДИНЫМ**

Из значительного числа работ по педагогике, так или иначе затрагивающих проблему педагогического стимулирования, предлагаем остановиться на тех, авторы которых выделяют эту проблему как объект специального исследования.

Одним из них является З. И. Равкин. Под его руководством выполнены исследования, раскрывающие ведущие принципы концепции педагогического стимулирования, рассматривающие соотношение основных понятий и терминов теории, в том числе соотношение стимулов и мотивов, стимулов и потребностей, а также использование в воспитательном процессе отдельных стимулов положительного примера, общественного мнения. Впервые в его работах была предпринята попытка рассмотрения в единстве исторического и теоретического аспектов проблемы педагогического стимулирования, он ввел в научный оборот значительное число источников по данной проблеме, помогающих выяснению ряда спорных вопросов.

Согласно З. И. Равкину, стимулы относятся к категории средств воспитания, и каждый стимул предполагает использование определенных методов и приемов, объединенных вокруг его основной идеи и направленных на ее действенное раскрытие и осуществление. Однако не каждое воспитательное средство может приобрести статус стимула. Это может произойти только при определенных условиях:

- если фиксируется внешний характер стимула по отношению к личности и ее мотивационной сфере;
- если воспитательное средство рассчитано на продолжительное, а не одномоментное действие;
- если оказывается влияние на определенные потребности, которые, в свою очередь, способствуют образованию мотивов;
- если вызывается ответная положительная реакция, переходящая в действие;
- если воспитательное средство способно вступать в контакт с подобными педагогическими средствами, образуя стимульную ситуацию.

Эти особенности, присущие педагогическим стимулам, позволяют отнести их к специфическим педагогическим средствам. На основе этого З. И. Равкин дает следующую общую формулировку педагогическим стимулам. *Педагогические стимулы* – это проникнутые стержневой идеей, эмоционально насыщенные средства, целенаправленно вызывающие у ребенка потребность в определенном поведении и обуславливающие социально-ценные мотивы такого поведения.

Особого внимания заслуживает классификация стимулов, представленная Равкиным. Он выделяет четыре группы взаимодействующих и взаимопроникающих друг в друга педагогических стимулов:

1) определяющие установку на готовность к активной деятельности (познавательной или общественной) – это стимулы общественной и жизненно-практической значимости, интереса, перспективы, требования, общественно-го мнения;

2) способствующие формированию ценностных ориентаций личности и коллектива в целом – это идеалы, положительный пример, раскрытие общественной значимости данного вида деятельности;

3) укрепляющие статус личности и коллектива, их ролевое положение, повышающее уровень их оправданных притязаний – это доверие, поощрение, опора на личный жизненный опыт отдельных воспитанников и всего учебного коллектива, общественное мнение;

4) эмоциональные стимулы, которые предполагают сознательно организованные учителем или же в соответствующей ситуации возникающие проявления таких побудительных средств, которые, эффективно влияя на эмоциональную сферу ребенка, вызывают у него активное ответное чувство, убыстряющее формирование определенного мотива его действия или поступка. Это игра, разнообразные формы и приемы работы, придающие деятельности романтическую окрашенность, торжественные ритуалы и традиции, особенно содержащие элементы эстетики, использование в целях воспитания произведений искусств всех видов и жанров, слово педагога в определенных условиях.

Давая эту классификацию, З. И. Равкин не рассматривает стимулы как некие незыблемые, автономные, неподвижные категории, а наоборот, считает их динамичными, весьма контактными. Кроме того, почти все перечисленные стимулы, считает он, в зависимости от цели, с какой они применяются, и конкретных условий данной педагогической ситуации могут выполнять функции и назначение, которые характерны для побудителей какой-либо другой группы. Например, стимулы жизненно-практической значимости, общественного мнения, поощрения при определенных обстоятельствах могут быть представлены и в первой, и во второй, и в третьей группах; требование и эмоциональные стимулы являются всепроникающими побудителями во всех сферах и видах деятельности учащихся.

Данная классификация, отмечает З. И. Равкин, носит условный характер, но, тем не менее, помогает продуманному дифференцированному подходу к применению всех педагогических стимулов, указывает на назначение каждого из них, конкретизирует их наиболее существенные функции в процессе воспитания и обучения.

Все охарактеризованные выше стимулы, вне зависимости от их принадлежности к тому или иному виду или типу, могут быть разделены еще на два основных рода: 1) стимулы-объекты и 2) стимулы-средства. К *стимулам*-

объектам можно отнести раскрытие перед воспитанниками общественной значимости какого-либо вида деятельности, убеждение, перспективу, положительный пример (идеал), в известных случаях – воздействие общественного мнения. *Стимулами-средствами* являются интерес, доверие, опора на положительный опыт воспитанников, эмоциональные стимулы, общественное мнение.

При определенных условиях эти два рода стимулов могут как бы меняться функциями. Так, интерес может выступить в роли стимула-объекта, а перспектива в качестве стимула-средства. Чтобы отнести тот или иной побудитель к тому или иному роду стимулов, учитываются присущие ему наиболее константные, специфические свойства, а не те переменные, которые он приобретает в известных обстоятельствах.

Выявляя закономерности взаимодействия различных стимулов, объединенных общей целью, З. И. Равкин отмечает, что такие стимулы способствуют формированию и реализации установок школьника (или детского коллектива в целом). Они направлены на удовлетворение потребности детей в активной деятельности интеллектуального или нравственно-этического плана. Когда группа взаимодействующих стимулов приводит к моментам, указанным выше, то возникает ситуация, которую З. И. Равкин определяет как стимульную. *Стимульная ситуация*, полагает он, представляет собой существенный элемент «социальной ситуации развития», сущность которой в свое время глубоко раскрыл Л. С. Выготский, впервые обосновавший значение этого понятия для общей теории психического развития ребенка.

Создание стимульной ситуации, как и весь процесс стимулирования в целом, только тогда может дать желаемый эффект, когда будет обеспечено наиболее полное и тесное сочетание объективных и субъективных условий побуждения детей к определенным поступкам и видам деятельности, соответствующим их психолого-возрастным особенностям. При этом, конечно, следует иметь в виду принципиально важное положение психологии о том, что никакие внешние воздействия не станут действительными факторами развития ребенка, если не удовлетворяют его «внутреннюю позицию».

Все сказанное дает основание сделать вывод, что стимулы превращаются в одну из движущих сил нравственного и интеллектуального формирования воспитанника лишь при условии, когда они органично включаются в систему его потребностей и стремлений (субъективно представленных в соответствующих переживаниях), образующих внутреннюю позицию ребенка. Идея стимулирования исходит из того, что укореняются прежде всего те качества личности, которые связаны с действительным участием ее в интересной и нужной для нее самой деятельности, значение и смысл которой ей отчетливо понятны. Отсюда становится ясной особая роль таких стимулов-объектов, какими являются раскрытие перед воспитанниками общественной и жизненно-практической значимости определенного вида работы – действия, убеждения, перспективы, и таких стимулов-средств, как интерес и опора на жизненный опыт детей¹.

¹ Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы: [сб. статей] / под. ред. З. И. Равкина. Йошкар-Ола: Марийский гос. пед. ин-т, 1972. С. 21.

В представлении концепции педагогического стимулирования важно остановиться также на закономерностях применения педагогических стимулов, выведенных З. И. Равкиным. Эти закономерности помогают понять сущность теории стимулирования вообще, а их учет может позволить педагогу успешно применять педагогические стимулы в учебно-воспитательном процессе.

К *закономерностям применения педагогических стимулов* можно отнести:

- взаимодействие и взаимопроникновение побудителей. Ни один из стимулов не может выступать изолированно, автономно, его побудительные силы в полной мере раскроются лишь тогда, когда соединятся с действием других побудителей такого же характера и заключенным в них потенциалом стимуляции. Следовательно, эффективность использования стимулов возрастет при правильно выбранном сочетании побудителей, направленных на достижение определенного результата в соответствии с конкретными условиями воспитательного процесса, возрастными и индивидуальными особенностями учащихся;

- системность и взаимодействие побудителей. Такая закономерность обеспечивает достижение целевой установки всего процесса морально-педагогического стимулирования;

- индивидуализация и дифференциация стимулов. Значимость этой закономерности станет очевидной, если учесть, что любое внешнее воздействие стимулов развития личности оказывает влияние на компоненты ее внутренней структуры (направленность, систему ценностных ориентаций, целей, установок и т. д.). Индивидуализация и дифференциация стимулов способствуют целенаправленному, психологически обоснованному применению общих стимулов к конкретным учащимся или отдельным типологическим группам¹.

Таким образом, З. И. Равкин внес вклад в создание общей концепции педагогического стимулирования (раскрытие ведущих принципов концепции, рассмотрение соотношения основных понятий и терминов, обоснование определения стимулов как специфических педагогических средств воздействия на мотивационную сферу воспитанников, представление классификации стимулов и т. д.). Однако для формирования более целостной концепции педагогического стимулирования нужно было еще ответить на многочисленные вопросы, конкретизировать отдельные положения. В частности, необходимо было выяснить соотношение стимулов, используемых в воспитательном процессе, и методов воспитания, а также соотношение педагогического стимулирования и педагогического воздействия.

Последующее развитие идеи концепции педагогического стимулирования получили у Л. Ю. Гордина. В его докторской диссертации «Теория и практика педагогического стимулирования» рассматриваются методологические

¹ Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы. С. 33.

основы применения стимулов в учебно-воспитательном процессе, вопросы взаимосвязи в этом процессе материальных и идеальных стимулов, представлена собственная оригинальная классификация стимулов.

В отличие от З. И. Равкина Л. Ю. Гордин особо подчеркивает социальный характер стимулирования, что выражается прежде всего в том, что объективно присущие обществу стимулы используются для решения тех или иных педагогических целей, иными словами, в учебно-воспитательном процессе используются не какие-то особые «педагогические стимулы», а те самые – материальные и идеальные, внешние и внутренние, – которые используются в различных сферах жизни общества. Если педагогический процесс – это процесс целенаправленный, специально организуемый и проектируемый, то и для педагогического стимулирования характерен целесообразный отбор стимулов, в наибольшей степени отвечающий как общим целям и задачам, так и особенностям возраста воспитанников, их индивидуально-психологическим качествам и условиям конкретной ситуации. Наряду с отбором стимулов, отвечающих принципу педагогической целесообразности, в учебно-воспитательном процессе, по мнению Гордина, имеет место также их своеобразная модификация¹.

Очень важно, что Л. Ю. Гордин определяет *сущность педагогического стимулирования* как «сознательное использование в целях всестороннего развития личности объективно присущих обществу материальных и идеальных, внешних и внутренних стимулов, состоящее в целесообразном отборе, необходимой модификации и включении в воспитательный процесс стимулов, отвечающих общим задачам воспитания, особенностям возраста, индивидуального развития воспитанников, а также условиям конкретной ситуации»². В этом определении можно выделить несколько существенных моментов. Во-первых, сознательность и целенаправленность как необходимое условие использования присущих обществу стимулов в воспитательном процессе. Во-вторых, целесообразность отбора и гибкую модификацию стимулов, в-третьих, соотнесенность этих стимулов с задачами воспитания, особенностями возраста, индивидуального развития и условиями конкретной ситуации.

Одним из путей целенаправленного применения стимулов в учебно-воспитательном процессе является их научно обоснованная классификация. Остановимся подробно на классификации стимулов, предложенной Л. Ю. Гординым. Если классификация З. И. Равкина отражает качественные характеристики групп стимулов, помогающих дифференцированному подходу к применению стимулов в учебно-воспитательном процессе, то классификация Л. Ю. Гордина носит более обобщенный характер, что позволяет рассмотреть каждый конкретный стимул с разных сторон.

¹ Гордин Л. Ю. Теория и практика педагогического стимулирования: дис.... д-ра пед. наук. М., 1979.

² Там же. С. 115.

Основаниями для выделения стимулов, применяющихся в учебно-воспитательном процессе, в классификации Гордина являются:

- природа стимулов, или источник стимулирования;
- способ воздействия стимулов на формирующуюся личность, или механизм стимулирования;
- преобладающая область психики личности, на которую направлено действие стимулов, или объект стимулирования.

Ориентируясь на эти основания, он выделяет материальные и идеальные стимулы – по источнику стимулирования; внешние и внутренние – по механизму стимулирования, а также интеллектуальные и эмоциональные – по объекту стимулирования. Каждый тип стимулирования предполагает использование определенной группы стимулов. Например, к основным стимулам морального характера относятся раскрытие социального смысла деятельности и оказание нравственного доверия к личности. Ко второй группе относятся стимулы, раскрывающие значимость общественно полезных дел. Все эти положения имеют большое значение для теории стимулирования, так как затрагивают вопросы соотношения между видами применяемых стимулов и особенностями потребностно-мотивационной сферы.

Для теории стимулирования важным также является вопрос о соотношении стимула и мотива. Все исследователи, рассматривающие проблему стимулирования в учебно-воспитательном процессе, непременно отмечают тесную взаимосвязь между стимулом и мотивом. Многие из них подчеркивают, что мотив является показателем действенности стимула, т. е. стимул достигает своей цели только тогда, когда на его основе сформированы положительные мотивы деятельности и поведения личности. Но, несмотря на тесную связь, существующую между этими двумя понятиями, их нельзя отождествлять. Разграничивая эти понятия, и З. И. Равкин, и Л. Ю. Гордин определяют *стимул* как общественно значимый, объективный побудитель действия, а *мотив* как личностное обоснование действия, вызванного стимулом, т. е. побудитель субъективного характера.

В результате целенаправленного стимулирования, полагает Гордин, может быть сформирована целая система устойчивых социально ценных мотивов деятельности и поведения. Тем самым стимулы выражают всеобщее и особенное, тогда как мотивы всегда единичны и индивидуальны.

Вычленение Л. Ю. Гординым трех этапов развития воспитательного процесса, характеризующихся возрастанием роли внутренних стимулов в формировании личности школьника, явилось дальнейшим развитием и углублением концепции педагогического стимулирования. Он справедливо отмечает, что эффективность педагогического стимулирования во многом определяется знанием особенностей различных этапов воспитательного процесса. Между этими этапами нет сколько-нибудь резко обозначенных границ, и переход от одного к другому происходит относительно плавно и незаметно. Это деление помогает понять общую тенденцию развития воспитательного процесса и адекватно выбрать средства стимулирования.

Из множества конкретных педагогических ситуаций, которыми характеризуется воспитательный процесс на различных этапах его развития, Л. Ю. Гордин выделяет наиболее типичные, повторяющиеся, характеризующиеся сходными сочетаниями методов воспитания и опорой на определенные стимулы, присущие тому или иному этапу.

Для первого этапа (организационного) наиболее типичной является ситуация, которая условно была названа *ситуацией установки*. Это наиболее типичные, целенаправленно задаваемые педагогом ситуации воспитательного процесса, преобладающие на начальном, организационном этапе его развития. Для них характерно использование совокупности средств и методов воспитания, позволяющих конструировать в «свернутом» виде не только сегодняшние требования к поведению учащихся, но также цели, задачи, способы и результаты многообразной общественно полезной деятельности, ориентированные на более или менее отдаленную перспективу. На этой основе становится возможным уже на начальном этапе развития воспитательного процесса использовать различные ценные в социальном и нравственном отношении стимулы.

Ситуации и установки на втором этапе продолжают играть определенную роль, но преобладающими и по частоте использования, и по значимости в воспитательном процессе на этом этапе становятся ситуации, которые условно были названы *ситуациями ориентировки и коррекции*. Своеобразие их состоит в том, что в этих ситуациях наиболее эффективно формируется способность целеполагания в личности воспитанника. В ситуациях ориентировки воспитанники ставятся в условия относительно самостоятельного поиска, постановки и реализации перспектив. При этом под влиянием совокупности стимулов этого типа и соответствующих им средств и методов воспитания возрастает уровень активности и самостоятельности учащихся. Что касается ситуаций коррекции, то они рассматриваются как разновидность ситуаций ориентировки. Особенность их заключается в известной альтернативности выбора воспитателем и самими детьми тех или иных перспектив, целей и способов деятельности, в необходимости корректирования поведения и мотивации формирующейся личности с помощью соответствующих стимулов и адекватных средств и методов воспитания.

На третьем этапе начинают преобладать так называемые *ситуации самостимулирования*. Основная особенность этих ситуаций в том, что в них субъектом использования тех или иных стимулов выступает коллектив учащихся.

Имея смоделированные таким образом параметры типичных педагогических ситуаций, педагог получает достаточно действенный инструмент руководства воспитательным процессом и его дальнейшего развития¹.

Далее в работах Л. Ю. Гордина показаны механизмы включения средств педагогического стимулирования в практику работы педагога. Пути включе-

¹ Гордин Л. Ю. Методологические проблемы педагогического стимулирования // Советская педагогика. 1979. № 12. С. 72.

ния стимулов могут быть различными, указывает он. Например, через различные методы и приемы воздействия. Каждый стимул, как правило, предполагает использование определенной системы методов и приемов, которые имеют общие особенности. Ряд таких особенностей были выделены А. Ю. Гординым и Б. Т. Лихачевым. К ним относятся:

- опора на стимулирующие возможности деятельности, служащие цели вовлечения детей в активную общественно полезную и педагогически целесообразную деятельность;

- обращенность к личности воспитанника не только со стороны педагога, но и со стороны детского коллектива;

- способность внешних стимулов в своем развитии превращаться во внутренние стимулы поведения детей. В этом случае внешние стимулы принимаются самими детьми, а их собственные интересы и мотивы реализуются через предлагаемые им виды деятельности и отношения в коллективе.

Но следует иметь в виду, что в реальном педагогическом процессе все эти особенности как бы накладываются друг на друга, образуя общую модель действия методов стимулирования.

Эта система средств воздействия (методов и приемов) на личность и коллектив составляет основу методики педагогического стимулирования и может быть использована для педагогически целесообразной организации общественной и учебной деятельности детей, отношений между ними в коллективе. Цель ее – побуждение активности, интересов и нравственных мотивов поведения воспитанников.

Использование методов и приемов педагогического стимулирования требует от педагога знания не только общих особенностей их применения, но и определенных правил их использования. Это является одним из обязательных условий эффективности применения педагогического стимулирования.

Л. Ю. Гордин следующим образом сформулировал *правила использования педагогического стимулирования*:

- в отношениях педагога к детям должен быть подлинный гуманизм;
- применение каждого метода должно быть разумным и подготовленным;
- необходим учет реальных возможностей и возрастных особенностей детей;
- ситуация, в которой используются те или иные методы педагогического стимулирования, должна быть адекватно оценена.

Мы представили основные положения концепции педагогического стимулирования, разработанной во второй половине прошлого века. Неоспорима их важность для современной школьной практики. В охарактеризованных нами работах, которые имели важное значение для развития и углубления концепции педагогического стимулирования, рассмотрены социальный, психологический и педагогический аспекты проблемы.

Делая вывод о важности и необходимости использования педагогического стимулирования в образовательном процессе, можно сказать, что это особый вид педагогической деятельности, который представляет собой неотъемле-

мую часть профессиональной деятельности учителя. Включение знаний о педагогическом стимулировании в структуру профессиональной подготовки учителя не нарушает ни ее целостности, ни единства обучения и воспитания, наоборот, обогащает эту деятельность, дает ей новое направление, может снять многие трудности в общении учителя и учащихся. В свою очередь, все это влияет на улучшение качества педагогического труда, его результатов. Далее представляется необходимым рассмотреть механизмы практического применения теоретических положений педагогического стимулирования в педагогической практике.

З а к л ю ч е н и е

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОШЛОЕ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ

Установка на приоритетность актуализации историко-педагогического знания, на его практическое приложение к ситуации развития образования в XXI в. у ряда исследователей вызывает определенные сомнения. Ведь согласно устоявшейся и получившей широкое распространение традиции истории педагогики, как и любая история вообще (а историческая наука видит свои истоки в сочинениях Геродота и Фукидида), есть прежде всего наука о реконструкции, описании и объяснении прошлого человечества (в нашем случае – прошлого педагогического). Немецкий историк Леопольд фон Ранке, который разработал методологию современной историографии, основанную на архивных источниках, на стремлении к историзму, в 1824 г. в приложенном к первому тому своего первого исторического сочинения «История романских и германских народов с 1494 до 1535 гг.» очерке «К критике современного историописания» изложил выработанное им понимание главной задачи истории, которое было признано классическим и до сих определяет исследовательскую деятельность многих историков. Формулируя основополагающий принцип своей научной позиции, Л. Ранке писал: «Истории приписали обязанность судить прошлое, поучать современников на пользу грядущим годам; столь высокие обязанности настоящий опыт на себя не возлагает; он только покажет, как [оно], собственно, было»¹. Слова Л. Ранке о том, что задача историка – показывать, «как, собственно, было», любимы и цитируемы историками уже без малого 200 лет. Эта фраза, как пишет Н. Н. Баранов, есть символ академической исторической науки, своеобразный «пароль-девиз» профессиональных историков², историков, которые исследуют прошлое различных сфер жизни общества – экономики и государства, идеологии и религии, культуры и искусства, образования и т. д.

Однако отстаиваемая Л. Ранке и множеством других исследователей точка зрения на историю как на науку о прошлом, стремящуюся показать, как все было на самом деле в прошедшие времена, отнюдь не является единственной и общепризнанной. Об этом, в частности, в середине 1940-х гг. писал

¹ Цит. по: Юсим М. А. Идея истории и формула Л. фон Ранке // Люди и тексты. Исторический альманах. 2016. № 8. С. 173. Прим.1. М. А. Юсим также приводит более распространенный, но, по его мнению, менее точный перевод цитаты из книги Л. Ранке: «История возложила на себя задачу судить о прошлом, давать уроки настоящему на благо грядущих веков. На эти высокие цели данная работа [«попытка»] не претендует. Ее задача – лишь показать, как все происходило на самом деле (wie es eigentlich gewesen)» (Там же).

² Баранов Н. Н. Леопольд фон Ранке: историк и его метод // Россия и мир: панорама исторического развития: сб. науч. статей, посвященный 70-летию исторического факультета Уральского государственного университета им. А. М. Горького / отв. ред. Д. А. Редкин. Екатеринбург: [ИИМП «Волот»], 2008. С. 41, 36.

австрийский и британский философ и социолог, методолог науки и основоположник концепции критического рационализма, один из самых влиятельных западных мыслителей XX в. Карл Поппер: «Не может быть истории “прошлого в том виде, как оно действительно имело место”, возможны только исторические интерпретации, и ни одна из них не является окончательной. Каждое поколение имеет право по-своему интерпретировать историю, и не только имеет право, а в каком-то смысле и обязано это делать, чтобы удовлетворить свои насущные потребности. Вместо того чтобы осознавать, что исторические интерпретации должны удовлетворять нашей потребности решать практические проблемы, с которыми мы сталкиваемся в жизни, историк верит, что в нашем интересе к историческим интерпретациям выражается глубокая интуиция, согласно которой, созерцая историю, можно открыть тайну, сущность человеческой судьбы»¹.

Точка зрения К. Поппера на особенности исторического познания, сформулированная им в подчеркнуто радикальной форме, весьма значима для всех исследователей прошлого, в том числе и для тех, кто исследует историко-педагогический процесс. Тем более что выраженная им позиция, хотя и не в такой радикальной форме, имеет достаточно широкое признание и получила развитие во многих авторитетных направлениях исторической науки. К их числу, например, относится так называемая школа «Анналов». Влиятельная и сегодня, школа «Анналов» была основана в 1920-е гг. французскими историками Люсьеном Февром и Марком Блоком, которые в своих работах последовательно обосновывали идею, согласно которой исторические факты не даны исследователю, а создаются им в рамках постановки и решения тех вопросов, которые он задает прошлому. А эти вопросы определяются его интересами, обстоятельствами его жизни, особенностями используемой им методологии, его политической и религиозной позицией, характером эпохи, в которой проводится исследование, и т. д. В нашей стране на подходы школы «Анналов» во многих своих работах опирался, в частности, известный историк-медиевист А. Я. Гуревич.

Идея, согласно которой история педагогики не только реконструирует и объясняет педагогическое прошлое, расширяя и углубляя знания о нем, но и постоянно пересматривает, переинтерпретирует эти знания, наполняет их новыми смыслами, расставляет новые акценты, задает новые ракурсы и фокусы его изучения, последовательно реализуется в современных историко-педагогических исследованиях. Эту идею широко использует метод рациональной реконструкции педагогического прошлого, ориентированный на целенаправленное исследование и осмысление этого прошлого преимущественно в контексте актуальных проблем теории и практики современного образования, по сути в известном смысле на его новое прочтение. При этом

¹ *Popper K.* Открытое общество и его враги: в 2 т. Т. 2. Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы / пер. с англ. яз. под общ. ред. В. Н. Садовского. М.: Феникс: Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. С. 311.

метод рациональной реконструкции органично дополняется метод исторической реконструкции, который позволяет исследователям восстановить, описать и объяснить события и процессы педагогического прошлого.

Отношение к историческим исследованиям как исследованиям, которые призваны содействовать пониманию современности, способствовать решению порождаемых ею проблем, в нашей стране заметно усилилось в 2010-е гг. Так, например, летом 2014 г. доктор исторических наук, профессор, в то время заведующий кафедрой международных отношений и зарубежного регионоведения Волгоградского государственного университета И. И. Курилла¹ в цикле «Публичные лекции “Полит.ру”» прочитал лекцию на тему «Быть историком в современной России: вызовы общества и ответы». В этой лекции особое внимание он обратил на то, что «история сегодня – это постоянно продолжающийся, постоянно возобновляемый диалог современности с прошлым. <...> Современный взгляд на историю таков: история представляет собой диалог, и в этом диалоге вопросы задает современность. То есть современное общество, разные его части – как общество в целом, так и отдельные группы общества – формулирует проблемы (разного рода проблемы – поэтому и история бывает разная: политическая, социальная, культурная, экономическая), формулирует вопросы, и эти вопросы адресует прошлому. Ответы на вопросы, которые задает настоящее, историки пытаются найти в прошлом. То есть пытаются увидеть в прошлом не буквальные ответы, – конечно, это метафора, конечно, это не такой диалог, в котором можно коротко записать вопросы и ответы, но проблематика исторического исследования так или иначе диктуется (иногда историки это не осознают, не рефлексируют этот момент), задается современностью, той повесткой дня, в которой живет современное общество». И. И. Курилла подчеркивает, что «этот диалог – одна из форм общественного сознания, в которых общество себя осознает, – осознает свое отличие от прошлого, осознает способы продвижения вперед. Диалог очень важен: он поддерживает постоянное напряжение в культуре, мы его не всегда замечаем, но оно всегда присутствует. И этим диалогом занимаются не только историки, этим занимаемся все мы, постоянно сравнивая себя с прошлым. <...> Таким образом, историки выполняют очень важную общественную функцию диалога современности с прошлым». То, что историки «все время переписывают прошлое», по мнению И. И. Куриллы, «не плохо, а историки действительно переписывают прошлое просто потому, что развивается современность, просто потому, что у нового поколения новые вопросы. История, написанная нашими учителями, не стала неправильной, просто она нам стала менее интересной. А менее интересной она

¹ С 2015 г. российский историк-американист, специалист в области истории памяти и исторической политики И. И. Курилла (р. 1967) – профессор факультета политических наук Европейского университета в Санкт-Петербурге, директор программы развития партнерских центров ЕУСПб. Свое понимание истории он изложил в книге: *Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем*. СПб: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2017. (Азбука понятий; вып. 5).

нам стала, потому что вопросы, ответы на которые искали учителя, люди, жившие тридцать, сорок, сто лет назад, эти вопросы нам уже не так интересны, у нас уже новые свои вопросы возникли. И хотя прошлое “само по себе” не изменилось, и мы обращаемся к тем же самым, может быть, источникам, — иногда находим новые источники, но иногда к тем же самым известным источникам обращаем новые вопросы. И это делает возможным то, что называют “переписыванием истории”. Это новые вопросы к тому же самому материалу, и в этом смысле история все время развивается и все время помогает понять что-то новое о себе, об обществе»¹.

Историки педагогики, работающие в АСОУ и сотрудничающие с ней, в поисках ответов на задаваемые современностью вопросы о том, что представляют собой педагогика и образование в постиндустриальном информационном обществе знаний, каким образом следует повышать эффективность и качество всех уровней и типов российского образования в начале III тыс., обращаются к педагогическому прошлому, исследуя в логике проблем воспитания и обучения XXI в. подход А. Смита к пониманию преподавательской деятельности, концепцию русской сельской школы С. А. Рачинского, теорию непрерывного образования Дж. Дьюи, метод проектов У. Кипатрика, модель школы действия В. Лая, педагогику свободного воспитания К. Н. Вентцеля, С. Н. Дурылина и Н. В. Чехова, когнитивную педагогику Дж. Брунера, подход Э. В. Ильенкова к развивающей мысли ребенка школе и т. д. и т. п.² Так, например, проведенное в 2021 г. в АСОУ историко-педагогическое исследование диалога Платона «Федр» существенно углубило современное понимание того, какое значение имеет устное слово наставника и живое общение учителя с учеником для успешного решения педагогических проблем в эпоху ИКТ и цифровизации образования. При этом сочинение древнегреческого мыслителя изучалось и интерпретировалось в контексте ситуации, сложившейся в сфере образования, в педагогической науке к началу третьего десятилетия XXI в. в постиндустриальном информационном обществе знаний³.

¹ [Курилла И. И.] Быть историком в современной России: вызовы общества и ответы ученых. URL.: <https://polit.ru/article/2014/07/12/kurilla/> (дата обращения: 19.03.2022).

² См.: *Астафьева Е. Н.* Обучение ребенка в пространстве культуры: когнитивная педагогика Джерома Брунера // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 3. С. 21–35; *Она же.* Сергей Александрович Рачинский: концепция русской сельской школы // Там же. 2020. № 5. С. 25–33; *Корнетов Г. Б.* Восхождение к методу проектов Уильяма Кипатрика // Народное образование. 2020. № 5. С. 137–147; *Она же.* Подход Джона Дьюи к образованию: непрерывная реконструкция опыта человека в пространстве социальной среды // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2019/20 (7). С. 4–28; *Она же.* Эвальд Васильевич Ильенков: «Школа должна учить мыслить». Образ школы в наследии Э. В. Ильенкова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 3. С. 6–20; *Лубский А. А.* Адам Смит о факторах повышения качества преподавательской деятельности // Там же. 2020. № 3. С. 36–44.

³ 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

В 2022 г. И. И. Курилла издал книгу «Битва за прошлое: Как политика меняет историю», подводящую итог своим многолетним исследованиям. Основовоплагающий тезис автора, в известном смысле синтезирующий точки зрения Л. Ранке и К. Поппера, таков: «Историческая наука опирается на две основы: источники, сформированные в прошлом, которое она изучает, и вопросы к этим источникам, рожденные современностью. <...> Определение предмета исследования может диктоваться не только интересами учебного (например, сфере экономики и культуры), но и его системой ценностей. <...> Историки знают, что любое событие может быть интерпретировано с разных позиций. Вопросы, с которыми обращаются к источникам, могут быть разными, как и получаемые ответы». В этой книге, акцентируя внимание на точке зрения К. Поппера и подчеркивая, что «история представляет собой непрерывный диалог современности с прошлым», что сегодня мир переживает разительные перемены в своем отношении к прошлому, И. И. Курилла пишет: «Любимому прошлое, чтобы опереться на него, но та история, которая создана без их участия, их уже не устраивает». Он обращает внимание на то, что сегодня, как никогда ранее, «современность не только устанавливает факты прошлого, но и извлекает из него нужные ей эмоции, ищет в нем ответы на вопросы или просто маскирует свои проблемы разговором о давно прошедших событиях». И. И. Курилла обосновывает взгляд «на историю как на язык, на котором обсуждаются общественные проблемы», отмечая, что «история становится аргументом при обсуждении политических проблем» (но, добавим мы, также и при обсуждении проблем педагогических)¹.

В контексте размышлений И. И. Куриллы о роли прошлого в современном сознании, обратимся к ситуации историко-педагогического знания, которая сегодня сложилась в современном отечественном педагогическом образовании. С 1990-х гг. в содержании подготовки педагогов в нашей стране наблюдается устойчивая тенденция к сокращению количества учебных часов, отводимых на историко-педагогических дисциплины. Причем эта тенденция существенно усилилась после 2012 г., после перехода к новому поколению ФГОС ВО. Однако, несмотря на это, преподаватели высшей школы в рамках

информационно-коммуникационных технологий // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 1. С. 16–27; *Корнетов Г. Б.* 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.* Устное слово и письменная речь в деятельности наставника: педагогическая интерпретация диалога Платона «Федр» в эпоху ИКТ и цифровизации образования: монография. М.: АСОУ, 2021. (Историко-педагогическое знание; вып. 136).

¹ *Курилла И. И.* Битва за прошлое: Как политика меняет историю. М.: Альпина Паблишер, 2022. С. 28, 15, 154, 6, 7, 23.

различных педагогических учебных курсов продолжают обращаться к педагогическому прошлому.

Существующее в настоящее время в системе высшего образования, в том числе и образования педагогического, набирающее силу стремление переориентировать подготовку обучающихся на развитие у них способности решения практических проблем за счет уровня их теоретической и тем более исторической подготовки по профилю их специальности, препятствует решению множества весьма значимых проблем. Оценивая эту ситуацию, следует вспомнить слова французского социолога и педагога Эмиля Дюркгейма, который, обращаясь к будущим учителям, говорил: «По существу, педагогическое образование должно поставить себе целью сообщить будущему практику не определенный набор приемов и рецептов, а дать ему полное осознание своей деятельности. <...> В то время, когда во всех сферах человеческой деятельности мы видим, как наука, теория, спекулятивность, то есть, одним словом, размышление, все более и более проникают в практику и освещают ее, было бы очень странным, что только деятельность учителя составляла бы исключение»¹. А ведь именно история педагогики являет собой самосознание педагогики, более того, только история педагогики дает подлинное понимание того, что же мы в педагогике действительно знаем, что мы можем признать сегодня истинным педагогическим знанием.

Если обратиться ко все более ускользающему историческому компоненту содержания педагогического образования, то прежде всего следует признать, что именно обращение к истории педагогики эффективно способствует формированию фундамента того, что называют профессионально-педагогической культурой учителя и воспитателя и что дает устойчивую основу продуктивному педагогическому мышлению. Это прежде всего определяется тем, что только знание и понимание педагогического прошлого позволяет осознать, 1) как мы дошли до жизни такой в теории и практики современного образования, 2) как и почему возникли те проблемы, которые присущи воспитанию и обучению новых поколений в начале III тыс., 3) какой педагогической инструментарий накоплен человечеством на протяжении многих тысяч лет, а также каков позитивный и негативный опыт его применения в различных социокультурных ситуациях. По этому поводу академик РАО Б. М. Бим-Бад писал: «Все лучшее, что мы ожидаем от будущего, стоит на фундаменте налично знания и опыта, который можно расширять и укреплять, только опираясь на него». По словам Б. М. Бим-Бада, «то, что мы называем настоящим, сплетено из того, что было (*наследия*), и из того, что будет (зародышей, желаемого, ныне существующих *тенденций*). История педагогики позволяет найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направление их разрешения. История позволяет проследить и уяснить, какие решения похо-

¹ Дюркгейм Э. Социология образования // Историко-педагогический ежегодник. 2022 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2022. (Историко-педагогическое знание; вып. 144). С. 231.

жих, подобных вопросов уже было опробованы, использовались и к каким они привели результатам. История – противоядие как от легкомысленного псевдоноваторства, так и от немотивированного консерватизма. Она учит здравомыслию: не все новое хорошо только потому, что оно новое, но и, наоборот, не все старое хорошо только потому, что оно выверено долголетней практикой»¹.

Почему преподаватели самых разных педагогических дисциплин постоянно обращаются к педагогическому прошлому? Во многом потому, что таким образом они пытаются, опираясь на достижения и просчеты мыслителей и практиков образования прошлых эпох, во-первых, найти дополнительную аргументацию для легитимизации преподносимых студентам современных педагогических теорий, концепций и систем, практик, технологий и методик. Во-вторых, показать, что современные педагогические подходы и установки являются закономерными и высшими (!) достижениями человеческой мысли в сфере образования. Именно поэтому оказывается, что перед преподавателями при их обращении к педагогическому прошлому на первый план выдвигается задача не рассказывать о том, «как было на самом деле», а «подверстывать» это прошлое под те вопросы, которые волнуют и мучают современное педагогическое сознание, с которыми сталкиваются сегодня учителя и воспитатели.

В книге «Битва за прошлое: Как политика меняет историю» И. И. Курилла, анализируя проблему единого школьного учебника по истории, пишет: «Историческое образование служит важнейшей социализирующей силой, утверждая интерпретацию прошлого, делающую детей гражданами»². Эти слова в их проекции на проблему историко-педагогического компонента содержания педагогического образования обращают нас к обсуждению вопроса о роли и месте педагогического наследия прошлого в формировании педагогического мировоззрения будущих учителей и воспитателей, в становлении их профессиональной позиции.

В связи с тем, что все уровни системы образования в современной России предельно жестко регламентируются федеральными государственными образовательными стандартами, педагогическое образование унифицируется и нацеливается на подготовку специалистов, главной задачей которых является реализация требований ФГОС в школах и т. п. В идеале это требует от учителей и воспитателей четко предзаданных мировоззренческих установок, способности и желания реализовывать те педагогические подходы и практики, которые соответствуют стандарту. То есть оказывается, что целью образования в нашей стране является не человек, а ФГОС. Тем более что и оценка качества работы образовательной организации прежде всего зависит от того,

¹ Бим-Бад Б. М. История и теория педагогики. Очерки: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2016. (Авторский учебник). С. 14.

² Курилла И. И. Битва за прошлое: Как политика меняет историю. С. 28.

как она выполняет требования стандарта. А это, несомненно, препятствует созданию педагогических условий для максимальной реализации того потенциала, которым обладает каждый обучающийся, что, в свою очередь, отнюдь не способствует эффективному развитию человеческого капитала в Российском государстве, как важнейшего ресурса его успешности и процветания. Образование, которое ориентировано на человека – это гуманистическое образование, а теоретическим осмыслением и проектированием такого образования занимается гуманистическая педагогика. Отсюда следует, что введение в состав историко-педагогического компонента содержания педагогического образования гуманистических элементов может существенно затруднить формирование у будущих учителей и воспитателей «фгосовского» мировоззрения.

Г. Б. Корнетов

**ПАМЯТИ БОРИСА МИХАЙЛОВИЧА БИМ-БАДА:
ВЫДАЮЩИЙСЯ УЧЕНЫЙ И ПЕДАГОГ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

Г. Б. Корнетов

1 марта 2023 г. на 83-м году жизни скончался действительный член (академик) Российской академии образования, доктор педагогических наук, почетный профессор нескольких зарубежных университетов Борис Михайлович Бим-Бада...

Смерть выдающегося педагога и ученого, просветителя и энциклопедиста в силу мощи его идей, в силу обаяния его личности стала трагическим событием для многих людей – и для тех, кто знал Б. М. Бим-Бада близко, дружил с ним; и для тех, кто лично встречался с Борисом Михайловичем не часто; и для тех, кто помнил его по теле- и радиопередачам, и для тех, кто знал Б. М. Бим-Бада только по его книгам и статьям...

Четверть века назад последний министр образования РСФСР и первый министр образования РФ, реформатор отечественной школы, академик РАО Э. Д. Днепров, многолетний друг и соратник Б. М. Бим-Бада, назвал его «последним титаном Возрождения».

Действительно, Борис Михайлович поражал окружающих его людей какой-то удивительной, поистине возрожденческой универсальностью. Учитель истории по образованию, он продуктивно занимался дидактикой и методикой обучения истории и литературы, разрабатывал сложнейшие проблемы методологии и теории педагогики, вернул российской науке педагогическую антропологию, поднял в ее на качественно новый уровень, новаторски осмысливал актуальные вопросы истории образования.

Борис Михайлович был блистательным философом и психологом, филологом и лингвистом, математиком и искусствоведом. Он свободно владел немецким и английским языками; знал французский, испанский, итальянский языки. Б. М. Бим-Бада – интересный публицист и тонкий поэт, член Союза писателей Москвы...

Имя «Борис» – означает «славный в битве», «борец». И это значение полностью соответствует человеческой сущности Б. М. Бим-Бада, который на протяжении многих десятилетий боролся за процветание науки, за коренное улучшение российского образования.

Борис Михайлович был активным членом двух первых временных научных коллективов, занимавшихся во второй половине 1980-х годов разработкой радикальной реформы отечественного образования – «Школа-1» (1986–1987 гг., руководители Е. П. Велихов, А. Л. Семенов) и «Базовая школа» (1988 г., руководитель Э. Д. Днепров).

В 1989 г. Б. М. Бим-Бада создал и возглавил первый в Стране Советов негосударственный вуз – Российский открытый университет. В 1996 г. он стал создателем и ректором Университета Российской академии образования.

Б. М. Бим-Бад был одним из тех, кто стоял у истоков инновационного движения в отечественном образовании второй половины 1980-х – 1990-х годов вместе с Э. Д. Днепровым, В. Ф. Матвеевым и С. Л. Соловейчиком. По самой сути своей натуры он был новатором в педагогике, независимо от того, к каким аспектам это отрасли знания он обращался – антропологическим, историческим, методологическим, теоретическим, дидактическим, воспитательным методическим...

В 1990–2000-е годы Борис Михайлович постоянно участвовал в телевизионных передачах на центральных телеканалах России, а также на радио, вел несколько телевизионных программ.

Я, будучи учителем истории одной из московских школ, познакомился с Борисом Михайловичем Бим-Бадом в сентябре 1981 г., когда он работал старшим научным сотрудником лаборатории истории школы и педагогики за рубежом Института общей педагогики АПН СССР. Именно под его влиянием я увлекся историей педагогики, а позднее и педагогикой, ее методологией и теорией, ее антропологической составляющей. Спустя два года от порекомендовал меня на должность младшего научного сотрудника лаборатории истории школы и педагогики за рубежом НИИ общей педагогики АПН СССР, и мы стали с ним вместе работать. В декабре 1988 г. под его руководством я защитил кандидатскую диссертацию. Затем на некоторое время наши жизненные пути разошлись. В феврале 2000 г. Б. М. Бим-Бад пригласил меня на должность первого проректора и заведующего кафедрой педагогики, истории образования и педагогической антропологии созданного и руководимого им Университета Российской академии образования (УРАО). Мы начали с ним реализацию большой издательской программы. В ее формате в УРАО издавались «Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии», а также две серии книг «Новая педагогическая библиотека» и «Педагогическое знание». Мы планировали также начать издание серии «Историко-педагогическое знание» и проводить ежегодные конференции по актуальным проблемам изучения педагогического наследия прошлого. Однако жизнь распорядилась иначе. В августе 2003 г. в результате рейдерского захвата, организованного руководством Российской академии образования, было назначено новое руководство университетом. Поэтому наши планы во многом остались нереализованными.

В 2004 г. я был приглашен на работу в только что созданную Академию социального управления. Б. М. Бим-Бад предложил мне продолжить реализацию наших планы на ее базе. Его идею поддержал создатель и первый ректор АСОУ М. М. Мусарский, который хорошо знал Б. М. Бим-Бада по совместной работе в Институте общей педагогики в 1982–1986 годах. Борис Михайлович стал активным участником ежегодно проводимых в АСОУ с 2005 г. международных научных конференций «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и национальных форумов российских историков педагогики (с 2013 г.). Б. М. Бим-Бад лично участвовал в работе многих конферен-

ций и форумов, неоднократно выступал с докладами, участвовал в дискуссиях, делился опытом научной и преподавательской деятельности. Можно без преувеличения сказать, что каждое выступление Бориса Михайловича было центральным событием проводимых мероприятий. Он умел заинтересовать слушателей, вызвать у них желание самостоятельно разобраться в обсуждаемых проблемах, помочь им преодолеть сложившиеся в педагогике стереотипы. Не менее активно Б. М. Бим-Бад участвовал в подготовке книг, издаваемых в АСОУ с 2005 г. в серии «Историко-педагогическое знание». Его тексты печатались не только практически во всех сборниках конференций и форумов, но и в коллективных монографиях, пособиях, сборниках научных трудов. Тот авторитет, который в научном сообществе приобрели конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и национальные форумы российских историков педагогики, во многом сформировался благодаря активному участию в них Б. М. Бим-Бада. Борис Михайлович также содействовал росту популярности книг серии «Историко-педагогическое знание».

Среди отечественных историков педагогики Б. М. Бим-Бад, несомненно, был самой яркой фигурой в 1980–2010-е годы. Будучи близким другом и последователем выдающегося советского философа-марксиста Э. В. Ильенкова, он последовательно стремился вычленить в единицах всемирного историко-педагогического процесса те «клеточки», из которых на протяжении десятилетий, веков и тысячелетий «произрастали» и развивались многочисленные педагогические феномены, составляющие живую ткань педагогической реальности с древнейших времен до наших дней.

Борис Михайлович, обращаясь к педагогическому прошлому, всегда брал из него не пепел, а живой огонь, освещающий ситуацию, сложившуюся в теории и практики образования сегодня, способствующий ее пониманию и предсказанию перспектив ее развития в будущем. Как историк педагогики, он стремился актуализировать педагогическую культуру прошлого, превратить ее в эффективную опору для решения современных проблем воспитания и обучения новых поколений, для разработки новаторских моделей образовательной деятельности, для развития педагогической теории.

Борис Михайлович Бим-Бад был очень добрый и отзывчивый человек, стремившийся прийти на помощь людям, помочь им преодолеть возникающие в жизни трудности.

Память о Б. М. Бим-Баде всегда будет жить в наших сердцах!

М. А. Лукацкий

1 марта 2023 года не стало Бориса Михайловича Бим-Бада – академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора, вся жизнь которого была образцом служения делу развития отечественного образования. Научная, преподавательская и просветительская деятельность Бориса Михайловича – пример бесконечной преданности педагогиче-

ской науке и образованию. Борис Михайлович был внимательным и чутким человеком, всегда протягивающим руку помощи нуждающимся в ней. Общение с ним приносило радость и заряд энергии, помогало каждому обогатить себя ценным опытом и знаниями, которыми Борис Михайлович щедро делился с коллегами, аспирантами, студентами, со всеми людьми, окружавшими его.

Борис Михайлович был человеком, излучающим добро и мудрость, он обладал редким даром понимания другого. Ему – обаятельной и харизматичной личности, великолепному ритору, виртуозно владеющему искусством пробуждения в собеседнике чувства ответственности за каждый совершенный им поступок, было под силу укоренять в сознании человека истины Добра, справедливости и гуманного отношения к другому.

Профессиональная жизнь Бориса Михайловича отличалась чрезвычайной многоплановостью: реализация академических исследовательских замыслов, руководство образовательными структурами, перевод классических педагогических текстов с иностранных языков, написание учебников, подготовка публицистических текстов, книг, статей историко-педагогического содержания и многое другое, что составляло в течение многих лет суть его деятельности на ниве отечественного образования.

Так уж случилось, что об одной стороне профессиональной жизни Бориса Михайловича его коллеги не имели должного представления. А именно в этой, малоизвестной коллегам, профессиональной деятельности Бориса Михайловича, пришедшейся на последние годы его жизни, с необычайной силой и яркостью проявился присущий ему педагогический талант. Борис Михайлович был приглашен в Московский государственный медикостоматологический университет, где он и проработал до 2022 года в должности профессора на кафедре педагогики и психологии. Отчетливо понимая, каков профессиональный багаж академика Бим-Бада, руководство университета обратилось к нему за помощью в налаживании работы открытого в учебном заведении единственного в стране факультета педагогического образования в высшей медицинской школе.

Перед Борисом Михайловичем была поставлена крайне сложная задача: принять участие в организации и содержательном наполнении работы по формированию педагогической компетентности врачей – слушателей программ повышения квалификации. До прихода Бориса Михайловича в университет ни у кого из профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения не было сомнений в том, что педагогическая компетентность врача – это залог конструктивного взаимодействия специалиста с пациентом, но не было и четкого, полноценного ответа на вопрос: как организовать такой процесс обучения?

Борис Михайлович сумел дать рациональный, глубоко продуманный ответ на этот вопрос. Его выступления на ученом совете университета убедили руководство высшего учебного заведения в том, что путь организации работы факультета педагогического образования в высшей медицинской школе,

предложенный академиком Бим-Бадом, следует поддержать и внедрить в образовательную жизнь университета.

Борис Михайлович был тем, кто вел обширнейшую практическую работу по внедрению и реализации предложенной им программы совершенствования деятельности факультета. Он читал лекции по педагогической антропологии, вел семинарские занятия, руководил подготовкой слушателями выпускных аттестационных работ, руководил проведением заседаний аттестационной комиссии, определявшей уровень педагогической компетентности слушателей, прошедших обучение по программе «Преподаватель высшей школы».

Сегодня с полной уверенностью можно утверждать, что задача, касающаяся формирования педагогической компетентности врача, осуществляющего просветительскую поддержку пациента и умело в педагогическом отношении взаимодействующего с ним, оказалась решенной. И одну из главных ролей в ее решении сыграл Борис Михайлович.

Рассказанное выше – лишь только отдельный штрих в профессиональной биографии Бориса Михайловича. И обстоятельное ее описание еще далеко от своей полноты.

Потеря Бориса Михайловича – Учителя, Наставника, Ученого, Мудрого собеседника – рождает в душе каждого из нас, знавшего его, неизбывное чувство утраты.

М. А. Полякова

Уход из жизни выдающегося человека всегда обращает нас к его наследию, воскрешает в памяти события, связанные с ним, звучание его голоса, блеск глаз... Невольно думается, что кончина Бориса Михайловича Бим-Бада в юбилейную годовщину К. Д. Ушинского, педагогическую антропологию которого он во многом возродил, в каком-то смысле символизирует непрерывность развития отечественной педагогической мысли, позволяя отчетливее увидеть значимость того, что сделал за свою жизнь Борис Михайлович как человек энциклопедического ума, просветитель, историк, педагог, наставник.

Жизнь любого человека наполнена событиями, которые условно делят ее на «до и после». Таких рубежей бывает довольно много в разных областях жизненного пути. В моей научной (если можно так выразиться) жизни «до» предшествовало конференции «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия», а «после» произошло в ее ходе. Тогда, теперь уже в далеком 2005 году, в мою жизнь вошли прекрасные люди, талантливые ученые, добрые друзья. Среди них был Б. М. Бим-Бад, одного взгляда на которого было достаточно для того, чтобы проникнуться его преданностью гуманизму в педагогической науке, почувствовать его необыкновенную харизму, восхититься его неисчерпаемым жизнелюбием и чувством юмора.

Потом были еще встречи – яркие, обогащающие ум и чувства. Борис Михайлович неизменно оказывался в центре внимания, но при этом видел во-

круг себя всех и каждого... Он умел видеть и чувствовать аудиторию, реагировать на любое проявление интереса публики. Искрометный юмор (и ирония) сопровождал почти каждую его реплику, всякую высказанную мысль. Его было очень интересно и легко слушать и читать – причем и серьезные статьи, и забавные посты в соцсетях.

Сравнительно недавним открытием для меня стало еще и то, что Борис Михайлович был сурдопедагогом и работал со слепоглохими детьми!

Говорят, что учителя живут в своих учениках... Для меня педагогический гений, исследовательский талант и бесконечное человеколюбие Бориса Михайловича в полной мере «повторились» в моем научном наставнике – Григории Борисовиче Корнетове, ученике Б. М. Бим-Бада. Сам Григорий Борисович считает, что Бим-Бад научил его очень многому, прежде всего милосердию и сочувствию к людям, которым он всегда помогал и которых поддерживал. А я знаю, как всегда тепло Григорий Борисович говорит о своем учителе – одновременно авторитетном руководителе и добром друге.

Хочется верить, что наследие Бориса Михайловича Бим-Бада, не только содержащееся в его научных трудах, но и проникшее в умы его учеников, воспитанников, слушателей и читателей, еще долго будет служить источником педагогической мудрости, вдохновения и человеколюбия.

Е. Ю. Рогачева

Уход академика РАО Бориса Михайловича Бим-Бада – невосполнимая потеря не только для Российской академии образования, отмечающей свое 80-летие в этом году, для которой Борис Михайлович сделал немало и которая еще будет долго осознавать случившееся. Это большая потеря для педагогики, которой так верно и трепетно служил Борис Михайлович, отдавая себя целиком, без остатка, но и, конечно, для его близких, родных, друзей, коллег, учеников, многочисленных его читателей и почитателей. Трудно переоценить масштаб личности этого замечательного человека, как и масштаб аудитории, знавшей его как лично, так и через многочисленные его уроки, лекции, выступления, передачи на телевидении, личную страничку с великолепной библиотекой. Б. М. Бим-Бад – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, педагог, учитель российских учителей, создатель и ректор Российского открытого университета и Университета Российской академии образования. Он оставил после себя такое наследие, которое, я уверена, будут изучать, читать и перечитывать, открывая всё новые и новые грани. Вплетая свои «интеллектуальные кружева» в ковер педагогической культуры, Борис Михайлович был всегда смелым, ярким и очень ответственным, оригинальным и неповторимым. Он был Человеком, который умел любить людей, он признавался в этом сам, он учил милосердию и всегда заботился о просвещении не только учителей, но и родителей. Созданная им (совместно с Э. Д. Днепро-

вым и Г. Б. Корнетовым) книга «Мудрость воспитания» (1987, 1989) – яркий тому пример. Вспоминаю, с каким интересом мы все читали эту книгу и обсуждали ее на занятиях по педагогике со студентами. В этот момент я как раз заканчивала диссертацию по зарубежной педагогике и уже была знакома с Борисом Михайловичем через моего дорогого учителя и наставника, научного руководителя Ф. А. Фрадкина. Именно благодаря Феликсу Ароновичу моим коллегам по кафедре педагогики и мне самой удалось познакомиться с Б. М. Бим-Бадом. Он стал желанным гостем в нашей Владимирской школе историков педагогики, участником наших конференций. Во время конференций Борис Михайлович с удовольствием общался с нашими университетскими коллегами. Элегантный и интеллигентный Борис Михайлович всегда выделялся не только своим внешним видом, особой манерой, чувством юмора, но и удивительным умением слушать и слышать собеседника, уважением к нему.

Борис Михайлович хорошо понимал, что незнакомое явление всегда осмысливается гораздо лучше в сравнении его со знакомым, да и знакомое понимается лучше при сопоставлении его с незнакомым, но аналогичным явлением. Путем сравнения как научного метода ученый выявлял органические связи между различными социальными феноменами, характеризовал их взаимозависимости, а это открывало путь к широким обобщениям и получению новых научных знаний. Ученый Бим-Бад был убежден: каждая культура, как ценностная и познавательная система, должна учесть опыт другой системы, что позволит ей тем самым расширить горизонт своего собственного опыта. Б. М. Бим-Бад считал, что мудрость – это «высшее, чего может достичь человек». Он старался учить нас всех мудрости, так как обладал этим сам. Борис Михайлович был убежден, что мудрости следует учить в школе. Понимая под мудростью осторожность в суждениях, воздержание от необоснованных утверждений, умение принимать во внимание множество факторов, Борис Михайлович считал, что мудрость — это больше, чем знания, это еще и совокупность богатого опыта.

Вот такого Человека мы потеряли. Умных людей немало, а вот мудрых – единицы. Учитель мудрости, наш воспитатель Б. М. Бим-Бад, очень любил жизнь во всех ее проявлениях и делал очень много, чтобы наша образовательная политика, наша школа, наша система непрерывной подготовки учителя стала совершеннее. Спасибо за то, что он был, есть и будет в нашей жизни.

А. А. Романов

Борис Михайлович Бим-Бад последние 35 лет был не просто в числе знаковых людей науки, знакомством с которыми можно гордиться, но и человеком, сыгравшим значимую роль в моем профессиональном становлении.

Этот человек, одаренный многосторонними интересами и стремлением к кипучей деятельности, стал для меня если не примером и образцом для подражания, то образом для сравнения, потаенным зеркалом для честного разговора.

На долю Б. М. Бим-Бада выпало много испытаний, но я не слышал от него жалоб. Он сам себя делал: хотел учиться, поэтому много читал, учил языки, любил школу и своих учителей. Не поступил в один вуз, но стал учиться во втором и третьем. Не хватало денег, значит, нужно подработать – истопником, почтальоном, репетитором, пионервожатым или лектором. Он разрабатывал проекты образовательных учреждений, делал их действующими, брал на себя руководство ими, его известность перешагнула границы России. А классифицировать его в науке можно как филолога, знатока классической литературы и поэзии, поэта, философа, историка, историка и теоретика отечественной и зарубежной педагогики, антрополога, дефектолога, искусствоведа, понимающего живопись, мастера художественного слога и чтения! Его знают и в качестве учителя-экспериментатора (Загорский детский дом для слепоглухонемых детей), просветителя, деятеля науки и культуры, выдающегося реформатора образования!

Б. М. Бим-Бад всегда стремился к новому, занимался по преимуществу любимым делом, делал всё, как правило, лучше других. В этом была его сила. Но это не самое важное, главное в том, что он показал нам, как можно мыслить и делать по-другому!

Мне довелось прослушать курс лекций Б. М. Бим-Бада на курсах повышения квалификации в Москве (сам я был доцентом Павлодарского педагогического института, Казахстан). Постижение их глубинного смысла продолжалось на протяжении многих последующих лет. Под его руководством работал старшим научным сотрудником во временном научно-исследовательском коллективе (ВНИК) «Школа» (1988), ставшем для меня лучшей научной школой. Значимыми для меня стали воплощение идей «Школь» в работе с командой студентов Казахстана, а затем и последующая наша командная победа на Всесоюзной олимпиаде по педагогике среди студентов вузов СССР (Полтава, 1989).

Б. М. Бим-Бад опубликовал в своем университете мою первую книгу, одобрил тему и содержание докторской диссертации, на которую дал положительный отзыв. Ему свойственно было оценивать в превосходной степени пусть и скромные достижения («Вы – герой!»). К юбилею журнала «Психолого-педагогический поиск», например, он написал: «Дорогой Алексей Алексеевич!.. Огромный труд Вы взвалили на свои плечи и получили прекрасный результат – нестандартный и живой. Это нужно истории нашей науки, это нужно новой поросли исследователей и практиков» (14.12.2019). Нет сомнений, для науки важна преемственность в развитии идей и подходов, чтобы новая «поросль исследователей» произрастала богаче предыдущей. Если бы Б. М. Бим-Бад только бы и сделал для науки, что взрастил Г. Б. Корнетова, то и это вписало бы его в скрижали истории педагогики. В свою очередь,

Г. Б. Корнетов помог стать докторами наук по истории педагогики В. Г. Безрогову, А. В. Уткину, Н. П. Юдиной, А. Н. Шевелеву, В. К. Пичугиной, М. А. Поляковой и др. Именно эти ученые составили могучее ядро единомышленников, обеспечивших мощный прорыв в развитии методологических основ современной истории педагогики.

Борис Михайлович дарил мне свои книги, называя не только коллегой, но и другом, соратником, единомышленником. А ему было приятно услышать в ответ – «Учитель». Как-то в разговоре сказал ему, что есть сказка о Синдбаде-Мореходе, а я хочу написать сказку и о Бим-Баде – Педагоге. Ему понравилось, посмеялись.

О педагоге Б. М. Бим-Баде будут написаны новые труды, чтобы благодарная память о нем была долгой.

А. В. Суворов

Академика Бориса Михайловича Бим-Бада не стало 1 марта 2023 года (родился 28 декабря 1941).

Мы с ним дружили почти полвека. Познакомились на квартире у Эвальда Васильевича Ильенкова 15 января 1975-го.

Великий педагог-мыслитель, продолжатель педагогической антропологии К. Д. Ушинского, автор хрестоматии, курса лекций и учебника по педагогической антропологии.

Автор трудов по политической педагогике: о воспитании Македонского, Нерона, Сталина, Александра II...

Основатель и первый ректор Университета Российской академии образования. Разработал проект Царскосельского лицея-университета имени М. М. Сперанского – для обучения политической элиты.

Свою страничку в фейсбуке тоже превратил в своеобразный университет. Каждый день писал о выдающихся деятелях культуры, родившихся или умерших в этот день.

С тончайшим чувством юмора, очень добрый, нежный человек...

Я ему как-то сказал, что пока он есть – должен быть я. Ради него. Он ответил, что это очень важно, он запомнит. И вот – вчера его не стало... Я в мои неполные 70 лет осиротел окончательно...

Он был моим вдохновителем. После каждой встречи с ним хотелось работать. Он единственный помнил мой поэтический день рождения и ежегодно поздравлял по электронной почте, пока был в силах...

Как-то я предложил ему игру: если бы угрожал всемирный потоп и в ковчеге можно было бы спасти только книги десяти авторов – кого бы он выбрал?

– Десять авторов? Это очень много! А вот какую одну, одну-единственную, книгу ты бы сохранил? – ошаршил он меня.

– Ну, это уж чересчур...

– Это должна быть книга о воспитании детей, – уточнил он.

Его «Педагогическую антропологию», все три тома, я бы точно оставил...

А. В. Уткин

На титульной странице «Педагогической антропологии» (1998) – одной из главных книг жизни Бориса Михайловича Бим-Бада – стоит подзаголовок «Введение в научную и общекультурную дискуссию о человеке как воспитателе и воспитуемом, о путях его самосовершенствования». Глубоко и комплексно анализируя эту область междисциплинарного научного знания во введении к книге, Борис Михайлович отмечает: «Воспитание человека человеком изучается целостно, системно – как педагогико-антропологическая наука. По природе своей педагогическая антропология есть средоточие высокой культуры, “золотого фонда” знания человека о самом себе. Это знание выверялось и накапливалось тысячелетиями. Присвоить себе хотя бы начала этих знаний – значит приобщиться к культурным ценностям, вносящим высший смысл в жизнь человека».

В этих строках неординарного философа, выдающегося ученого-педагога, интеллектуала и интеллигента, возродившего в России конца XX столетия педагогическую антропологию К. Д. Ушинского, отражена вся его судьба, его жизненное и профессиональное кредо, источник его развития и активности, искреннее убеждение в том, что судьбы мира – в руках воспитателя... Однако, замечает Б. М. Бим-Бад, «история зависит от нас с вами, от того, что же именно мы у нее взяли и сделали своим, от того, какими мы в результате стали».

Первая встреча с Б. М. Бим-Бадом оставила ярчайшие впечатления эмоционального взрыва, интеллектуального кризиса, растерянности и озадаченности. Цикл лекций Бориса Михайловича «Введение в педагогическую антропологию», которые он читал в самом начале 90-х молодым преподавателям высшей школы Института повышения квалификации, не вписывался в традиционные рамки вузовской программы и методики. Шоковое состояние от распада огромной страны, неопределенность ориентиров развития российского образования, потребность сохранить профессиональную идентичность и гражданскую целостность создавали на каждом занятии особую атмосферу, связанную с анализом насущных проблем, поиском новых идей, перспективных решений. Настраиваясь на серьезную работу, слушатели были готовы к записи лекционного материала, однако Б. М. Бим-Бад, не читая лекцию, начал размышлять вслух, блестяще продемонстрировав рефлексии будущего в настоящее через диалог с прошлым. В этом размышлении были и доказательный историко-генетический анализ современных проблем, и описание академических стереотипов с их опровержением, и глубокие экс-

курсы в историю, связь ее событийности с актуальными задачами образования, и диалоги с Конфуцием, Сократом, Платоном, Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, И. Кантом, Л. Н. Толстым, З. Фрейдом, О. Тоффлером и др. Высочайшая культура мышления, свободное философствование в трех пространствах одновременно — научном, антропологическом и религиозном, и при этом легкость импровизации, артистизм и интеллигентность Бориса Михайловича для многих слушателей стали эталоном высочайшего педагогического мастерства и энциклопедической культуры.

Творчество, общение, диалог, обсуждение, стимуляция рефлексии, построение практических выводов — все это нашло отражение и в работах Б. М. Бим-Бада, достаточно обратиться к тексту «Педагогической антропологии», информационной основой которого послужили выдержки из адаптированных произведений великих деятелей культуры. В пособии использованы тексты Библии и Организации Объединенных Наций, Айзека Азимова и Аристотеля, М. Ганди и Г. Гегеля, И. Гёте и Л. Н. Гумилева, Э. Гуссерля и Э. В. Ильенкова, Мартина Лютера Кинга и В. О. Ключевского и многих других. При этом большая часть текстов была сокращена, частично пересказана, терминологически модернизирована, облегчена для понимания; превращена в учебные тексты без нарушения их смысловой аутентичности с глубокой педагогико-антропологической интерпретацией этих документов.

В таком достаточно редком в настоящее время интеллектуальном стиле написаны самые известные в научно-педагогическом сообществе книги Б. М. Бим-Бада, раскрывающие смысл педагогики как социально-культурной эстафеты: «Природа ребенка в зеркале автобиографии» (1998), содержание которой основано на воспоминаниях знаменитых людей XIX–XX веков о детстве и отрочестве; «Психология и педагогика. Просто о сложном. Популярные очерки и этюды» (2010) — введение в современное человековедение, посвященное актуальным вопросам педагогической антропологии, обучения и воспитания; «Модернизация института семьи. Макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ» (в соавторстве с С. Гавровым, 2010), в которой исторические изменения институтов семьи и брака рассматриваются с точки зрения макросоциальных и экономических изменений в обществе и перемен в воспитании, обусловленных изменениями целей и приемов социализации и инкультурации человека; «Категории современных наук о воспитании» (2010), представляющей философско-теоретический анализ нетрадиционных категорий педагогики, андрагогики, геронтогогики, возрастной психологии, дидактики, теории воспитания и ряда других наук о воспитании и др.

В бесконечных просторах Интернета Борис Михайлович верен антропологической традиции — статьи Б. М. Бим-Бада узнаваемы с первых абзацев. В них большое внимание уделяется прикладным аспектам педагогической антропологии, решению воспитательных задач и профессиональных проблем педагогов, социальных работников, психологов, родителей. В культурных

координатах педагогической антропологии каждым новым поколением они читаются как мини-энциклопедии, формирующие профессионально-педагогическое мировоззрение учительства. Ярким примером тому может служить одна из статей Б. М. Бим-Бада, опубликованная в журнале «Нева» (2009. № 1) ««Общее образование»... Что бы это значило?», в которой он отмечает, что «нынешняя общеобразовательная, как ее называют, школа не достигает и никогда не достигнет ею же провозглашаемых целей, пока не станет носителем тех знаний, которые единственно в силах развить природные дарования и одновременно способны удовлетворить неизбывные потребности растущих людей. И пока не станет применять адекватные этим развивающим знаниям методы и приемы обучения». Стройный, логически выверенный подход Б. М. Бим-Бада к изменению качества общего образования аргументируется анализом текстов Священного Писания, обширным цитированием работ Н. С. Лейтеса, О. Мандельштама, А. Адлера, Ф. М. Достоевского, М. Кляйн, Б. Пастернака, А. С. Макаренко, С. Кьеркегора, А. Арно и П. Николя, В. Ф. Одоевского, Р. Декарта, А. С. Пушкина, З. Фрейда.

Нельзя не отметить еще одно направление, которое остается невостребованным для большинства педагогов-исследователей, имея при этом огромный эвристический потенциал, – с работ Б. М. Бим-Бада конца восьмидесятых годов XX века начинается обоснование современного варианта концепции опережающего образования. Основной тезис, определяющий концепцию опережающего образования у Б. М. Бим-Бада, – эффективная подготовка обучающихся к решению задач сегодняшнего дня с учетом трендов развития и изменения социально-профессиональных функций; подготовка, направленная на развитие личностных способностей для цели создания возможности эффективного само-определения обучающегося в жизненном и профессиональном плане в неопределенном будущем. При таком подходе уровень образования субъектов трудовой деятельности, считает Б. М. Бим-Бад, должен быть выше уровня технологического развития самого производства. Не образование должно обеспечивать производство, а производство должно соответствовать высокому уровню подготовки его участников.

Его коллеги, его ученики – все мы вспоминаем лучшие моменты нашего общения с замечательным человеком, чей блистательный ум и потрясающая эрудиция стали примером для подражания, артефактом российской педагогической культуры.

Н. П. Юдина

Борис Михайлович не был моим учителем в общепринятом смысле этого слова. И наше знакомство было односторонним: я изучала его труды, слушала его выступления на конференциях, ждала публикаций. Опосредованно, конечно, училась, а потом на его работах учила своих ребят-аспирантов.

Первая «встреча» состоялась в самом начале 90-х. Я поступила в аспирантуру и первое задание от научного руководителя Лилии Анатольевны Степашко: ознакомиться с трудами историков-педагогике, в которых характеризуется изучаемый период, рубеж XIX–XX веков. Кажется, я прочитала все, что нашла в Краевой научной библиотеке, законспектировала, написала аннотации. В общем, поработала и пришла с отчетом. Заявила: «А знаете, Елена Анатольевна, читать можно только Бим-Бада. У него есть все». Помню и реплики, и последовавший за этим урок Лилии Анатольевны. Реплика о Борисе Михайловиче: «Вот что значит хорошее образование и культурная среда». И урок: «Вы просто еще не все нашли...» Урок освоила: Елена Анатольевна учила нас быть деликатными исследователями. Оценку, заключающуюся в реплике, поняла далеко не сразу: надо было знать, каким человеком был Борис Михайлович. Интерес к его личности рождался через интерес к его трудам. И здесь не могу не сказать «спасибо» Алексею Алексеевичу Романову за его прекрасные статьи о Борисе Михайловиче. Он сумел соединить лирику и аналитику, написать и о Бим-Баде – человеке, и о Бим-Баде – ученом.

Работы Б. М. Бим-Бада стали сопровождать мое ученичество. Они задали ориентир и стали эталонными. Всегда знала, что у Б. М. Бим-Бада не бывает неинтересных работ, только такие, которые следует и читать, и изучать. С его оценками историко-педагогических фактов можно было бы и не согласиться, но пройти мимо – никогда.

Позже, когда у меня появились свои аспиранты, я их отправляла на сайт Бориса Михайловича. Мы читали его работы, обсуждали, учились научной аргументации, логике построения статей. И они тоже стали относиться к Борису Михайловичу, как к глубочайшему мыслителю, оригинальному историку педагогики, Ученому. Нам (мы – это мои аспиранты и я) повезло: Борис Михайлович рецензировал одну из кандидатских диссертаций. Замечание сделал, но в целом исследование признал успешным и достойным. Это стало предметом гордости и соискателя, и моей. Еще бы! Сам Бим-Бад одобрил!

И вот уже все в прошедшем времени... Масштаб утраты нами не осмыслен. Еще не пришло время. Пока ощущаем сожаление, наивное недоумение: как так? Такие люди должны жить вечно. Ясно, что ушла личность неизмеримой величины, эпоха... «Природа-мать, когда б таких людей ты иногда не посылала миру, заглохла б нива жизни...»

Б. М. Бим-Бад

«ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ... ЧТО БЫ ЭТО ЗНАЧИЛО*?

А в чем, собственно, вопрос?

Общее образование призвано развивать общие способности, пригодные в любом созидательном действии. Так, *генеральная* человеческая способность, как ее называет замечательный наш психолог Н. С. Лейтес, – работоспособность, и к какому бы делу ни бросила нас упрямая судьба, без нее недостижима виртуозность. Дается она только «потом и опытом» (Осип Мандельштам).

Специальное образование – специальные способности, необходимые в отдельных областях деятельности.

Общее и специальное образование, то есть целостность личности и ее профессионализм, взаимно предполагают друг друга. Совершенства в специальной деятельности не достичь без общей образованности, то есть без развитых общих способностей, но и чтобы остаться целостной личностью, абсолютно необходимо как можно полнее развить свои специальные способности.

Никакая профессионализация, о ценности которой могла бы идти речь, невозможна без уравновешенного развития общих способностей в их целостности и единстве.

Поскольку человек един и каждая отдельно взятая деятельность едина, то общее и специальное образование суть две стороны одной медали. Для краткости станем называть и то и другое образованием.

Как справляется наша сегодняшняя общеобразовательная школа с задачей обеспечить эффективное, результативное, нужное образование? Рынок труда нуждается ныне в таких ключевых умениях выпускников школ, как способность действовать в социально и культурно разнородных группах и действовать самостоятельно. А также – в способности ориентироваться в быстро меняющемся мире и получать новые познания. От любых работников ожидается не просто и только разумность, но и нестандартность и критичность мышления – креативные качества.

А современная наша школа предполагает зубрежку: она нацелена на демонстрацию знаний, необходимых для экзаменов. Самоцельна, самодостаточна.

За последние двадцать лет целью реформ школьного образования было усилить прикладной аспект всех видов знаний. Но наша школа оставляет содержание обучения абстрактным и далеким от социальных и экономических потребностей. В школьной программе по-прежнему преобладают знания, основанные на запоминании фактов, не имеющих связи с жизнью.

* Публикуется по изданию: Журнал «Нева». 2009. № 1.

К участию в реальной послешкольной жизни школьные «основы наук» не имеют никакого отношения. В наше время не пригодны они и для продолжения образования в высших школах, поскольку никакой общеобразовательный и профильный учебный план не выдержит такого разнообразия вузов, к которым якобы следует подготовить ребят.

Нынешняя общеобразовательная, как ее называют, школа не достигает и никогда не достигнет ею же провозглашаемых целей, пока не станет носителем тех знаний, которые единственно в силах развить природные дарования и одновременно способны удовлетворить неизбывные потребности растущих людей. И пока не станет применять адекватные этим развивающим знаниям методы и приемы обучения.

Вселенский опыт массового и элитарного образования ясно показал: сколь угодно огромная сумма знаний из различных областей науки не равна ни одной единице ай-кью. Нет на свете «основ наук», самим фактом своей изученности дающих в качестве «побочного продукта» развитие мышления, воображения, памяти, воли. Ни классические языки, ни математика, ни музыка, ни астрономия, ни даже спортивные соревнования сами по себе не дают интеллекта – умения применять знания в главных областях жизнедеятельности. Автоматически не вырабатываются общие креативные и волевые свойства души.

А жизнь требует от выпускников школы творческой устремленности, умения приобретать новые знания, ориентированности в мире и в семействах наук, способности дружно работать в команде, распознавать лживую пропаганду и не поддаваться на соблазны и обманы. Сегодня пошла речь о пастернаковской устремленности – о знании сути, оснований, корней и сердцевин.

Они не выводятся из знаний о бабочках и звездах, из правила буравчика и атомных весов химических элементов. Потому что нужные человеку знания суть ответы на вопросы, как мы дожили до жизни такой (нынешней), как мы все это (и все остальное) узнаем, как доказываем нашу правоту, какими способами проверяем и применяем знания в жизни.

Между тем существуют безотказные пути такого воспитания и обучения в общеобразовательной школе, которые были бы реально осуществимы в настоящих социальных условиях и не слишком продолжительными, но вместе с тем давали бы ум, достоинство, нравственность, крепкое здоровье, профессию, ориентацию в мироздании. Проверены и доказали свою действенность также пути образования, обеспечивающие самовоспитание.

Начнем наше обсуждение потребного сегодня образования с обзора потребностей учащегося в нем, чтобы перейти затем к его содержанию и методу.

«И жажда знаний и труда, И страх порока и стыда...»

Мы можем подвести коня к водопою, но не можем заставить его пить. Опасно насилие в образовании. Свойства, которые мы хотели бы помочь развить школьнику в себе, подлежат обсуждению с ребенком. Если какая-то

часть учебного плана не зависит от его выбора, признания или решения, то причины обязательности образования нуждаются в их обдумывании ребенком. Если он не примет самой идеи обязательности, образование станет невозможным, или нулевым, или вредным.

Образование состоится в одном-единственном случае: когда образующиеся жаждут образования. Школе придется ответить глубинным и неизбежным потребностям растущего человека. Потребностям действительным, а не предполагаемым.

Это – мотивы достижения – потребности и стремление человека к успехам в различных видах деятельности. К ним относятся желание учиться, знать, понимать, потребность быть не хуже других, становиться лучше, желание признания и тому подобное.

Предвосхищение успеха – один из важнейших мотивов деятельности развивающегося человека. Потребность принуждает человека к целенаправленной деятельности, результаты которой выступают в виде оценочных эмоций. Предвосхищение, наряду с такими познавательными процессами, как сравнение, сопоставление, оценка, категоризация, воображение, память, участвует в появлении эмоций.

Предвидение достижений тесно связано с системой ценностей и установок личности. Способность предвосхищения оценочных эмоций, бесспорно, воспитуема. Она во многом зависит от тренировки. И от воспитания будет зависеть, успеха в какой, собственно, деятельности желает данная личность, например, легкого или трудного успеха она ждет.

В отношении поведения достижения очень важно также, чему именно приписывает человек вероятность своего успеха: удаче (случаю) или своим способностям, трудолюбию или хитрости, обману и так далее. При этом человек оценивает трудность и сложность желаемых достижений, сравнивая себя с другими людьми и похожими задачами и обстоятельствами. Поэтому очень многое в поведении достижения зависит от самооценки личности.

Мотивы достижения Альфред Адлер связывает с компенсаторными и сверхкомпенсаторными механизмами преодоления комплекса неполноценности.

Развитие потребностей определяет собой динамику поведения, но, в свою очередь, зависит от характера и типа жизнедеятельности человека. Поэтому потребности и различают по видам деятельности: познавательные, коммуникативные, игровые и так далее. Потребности всегда развиваются под влиянием познавательных процессов, в которых участвует личность.

Познавательные потребности. Чтобы развиваться, то есть становиться другим, новым (а человек не может стоять на месте, если он не движется вперед, он катится назад), личности нельзя не обладать познавательной потребностью. Ей нельзя останавливаться на уже известном, привычном. Необходимо заниматься чужим, далеким, неизвестным.

Развивать познавательные потребности – значит развивать систему ценностей, среди которых большое место занимают вера в свои силы и адекват-

ная оценка своего роста как постоянного процесса. Она с годами все меньше зависит от внешней интересности, все больше зависит от мышления, от осознаваемой системы ценностей.

Переход внешних впечатлений в более сложную умственную работу требует дополнительных усилий, связывающих эту работу прежде всего с важными для личности ее установками. Здесь необходимо развитие теоретического мышления, позволяющее подняться над непосредственной информацией, постепенно преодолеть непосредственную впечатлительность.

Слабость или отсутствие познавательных интересов, мотивов достижения, любви к жизни и людям означают душевную опустошенность и нравственную апатию. Отсутствие серьезных познавательных интересов ведет к роковой безысходности, когда отупевший от скуки человек убивает свое и не только свое бытие в атмосфере духовного тупика.

Уныние, хандра, меланхолия заставляют искать путей бегства от гнетущей скуки, под которой понимается бесцветная и стерильная повседневность бытия. Сплин, подавленное настроение томления от отсутствия интересов одолевают многих преступников, особенно подростков, совершающих немотивированные убийства («Нет в жизни счастья»).

Загадки бытия. «И слишком много тайн гнетет человека» (Ф. М. Достоевский). Просит какого-то ответа человеческая любознательность, движимая сильнейшим практическим интересом.

Некоторые из проблем, порождающих детское и недетское «почемучество», поименованы Зигмундом Фрейдом.

Перед нами стихии, как бы насмехающиеся над каждым человеческим усилием. Земля, которая дрожит, расседается, хоронит все человеческое и труд человека. Вода, которая в своем разгуле все сметает. Перед нами болезни, в которых мы лишь совсем недавно опознали нападение других живых существ. Наконец, мучительная загадка смерти, против которой до сих пор не найдено никакого снадобья и, наверное, никогда не будет найдено.

Как для человечества в целом, так и для одиночки жизнь труднопереносима. Какую-то долю лишений накладывает на него культура, в которой он участвует, какую-то меру страдания готовят ему другие люди – либо вопреки предписаниям культуры, либо по вине несовершенств этой культуры.

Этими вопросами полны книги Священного Писания: «Всеми и всем – одно: одна участь праведнику и нечестивому, доброму и злему, приносящему жертву и не приносящему жертвы; как добродетельному, так и грешнику... Это-то и худо во всем, что делается под солнцем, что одна участь всем, и сердце сынов человеческих исполнено зла, и безумие в сердце их, в жизни их; а после чего они отходят к умершим...»

А ведь воспитанию важно опередить нежелательные, разрушительные, ненавистно-ожесточенные ответы на подобные проблемы, но не запретом на мысль, а помощью в поиске и нахождении конструктивных, хотя бы благоразумных ответов на них.

Противоречия в чувствах и отношениях – непреложный факт. Образование призвано помочь детям справиться с напряжением противоречий благодаря их продуктивному разрешению внутренней борьбы соблазна и долга, дурных и хороших мотивов.

С какими особенно важными типами напряжения сталкивается растущий человек?

Ребенок хочет облегчения тяжести выбора между добром и злом и самым противоречивым образом желает свободы. Жизнь – это прежде всего то, чем мы можем стать, то есть возможная, потенциальная жизнь. В то же время она – выбор между возможностями, то есть решение в пользу того, что мы выбираем и осуществляем на деле. Нам дано на выбор несколько траекторий и способов жизни. Мы вынуждены выбирать одну из них. Человек поставлен перед необходимостью выбора, кем и чем стать в этом мире. Но свобода имеет свои границы и свой диапазон. Чем воспитаннее человек, тем крепче границы его своеволия.

Человек любого возраста желает властвовать и подчиняться в одно и то же время. Свобода предполагает ответственность и усилия. Поэтому она пугает. Но свободы все же хочется.

И вот идет непрерывная борьба, стремление к независимости, к самостоятельности, к отдельности, уникальности, единичности, с одной стороны. С другой – влечение к стадности, повторяемости, накатанной жизни, к ее инерционности, которая позволяет не задумываться над всем на свете каждую минуту.

Личность ведущего для ведомых важна в значительно большей степени, чем необходимость послушания. Что значит быть ведомыми? Это значит жить, как все, быть, как все. «Как у людей». Но одновременно люди желают не быть, как все. Это – стремление к своеобразию, оригинальности. *Задача образования – помочь в гармонизации влечений к власти и подчинению. Обе неизбывные потребности нуждаются в попеременном или одновременном удовлетворении.*

Человек хочет любить и одновременно не хочет любить. Отчего это он обязан любить другого человека? Он любит, но и раздражается тем, что не может не любить.

Любовь и страх, любовь и обида, симпатия и враждебность – чувства, которые дети питают к своим воспитателям и учителям, всем, от кого они зависят и кто им что-либо запрещает. Как показала британский психоаналитик Мелани Кляйн, злясь и раздражаясь, ребенок желает нанести вред тем, кого любит. И одновременно он опасается вреда, которого желает для объектов своей любви. Отсюда – многообразные внутренние конфликты ребенка.

В детстве растущий человек получает или не получает заряд любви ко всему миру – полю, горам, дереву, животным, вещам. Позднее место беспричинной любви к бытию занимает (или не занимает) интеллектуальная любовь к миру.

Отвращение к самообману и обману – вот тот материал, на котором замешивается правильная мысль.

Потребность в жизни чувств. Трудность развития природных дарований людей определяется, в частности, дуальной сущностью человека: он – одновременно чувственное и рациональное существо. Дуализм человеческой природы снимается художественно-чувственной культурой, игрой. Игра здесь понимается предельно широко, вбирая в себя и все виды искусства. Воспитательная сила искусства заключена в его игровой – иносказательной – природе.

Способности разума имманентны ему, но наполнить их достойным содержанием и развить их может только эмпирическое содержание, приносимое чувствами. Воспитание чувств, вкуса необходимо еще и потому, что без него нет *правильной* мысли. Развитие ума в принципе невозможно без подключения мощных эмоциональных компонентов психики, вовлекаемых в познание именно искусством. Развитию ума предшествует и вечно сопровождает его воспитание чувств.

Художества, искусства изучают действительность человека с той же, если не с большей глубиной и скрупулезностью, что и наука, но только не с помощью точных понятий, а обобщенных образов. Образ обладает гносеологической силой, эвристическим потенциалом. Он вбирает в себя и сгущает жизненный опыт.

Несомые искусством пласты культуры не навязывают убеждений, а убеждают, не декларируют истины, а вовлекают в переживание и осмысление их.

Воспитание нравственных и интеллектуальных чувств определяется непосредственным общением детей с искусством. Надобно как можно раньше столкнуть ребенка с высшими образцами прекрасного, мудрого и доброго. С самими образцами, а не с разговорами о них. Воспитанию приходится *вживлять* музыку в сердца воспитанников, прибегая исключительно к непосредственной их встрече и отказываясь от какого бы то ни было теоретизирования. Закон апперцепции, фиксирующий зависимость последующих восприятий от содержания и характера предшествующих, требует от нас при этом как можно более раннего столкновения воспитуемых с высочайшими образцами вкуса. Это делает человека невосприимчивым к культурным суррогатам.

Но в рамках образования обучение художественным искусствам невозможно без развития способности к идентификации, вычленению и распознаванию особого языка образов и без его интерпретации. Семиотика и герменевтика служат полезным дополнением к эмоционально-непосредственному восприятию искусств – при условии оптимального их соотношения и органического сочетания.

Художественное произведение есть мысленный эксперимент, нацеленный на изучение человека. Культурному, образованному человеку необходимо усвоить самый метод искусства – мысленный эксперимент, работу воссоздающего, творческого и обобщающего воображения. Для этого воспитатель

поощряет, например, мысленные расшифровки (герменевтические по своей природе) музыкальных ламентаций, надежд, ликований. Слушатель строит в воображении различные ситуации, несущие в себе глубокие переживания, оставляющие яркий след в душе. Это необходимо для воспитания чувств, самоочищения, развития творческих потенциалов.

Сложнейшая идея, долженствующая впоследствии за правильным обучением искусству, есть идея достоверности, правдивости, точности художественного познания. Искусство есть исследование того, чего не было, но оно дает надежное знание о том, что есть, что должно быть, что могло быть. Художественное произведение дает человеку зеркало, в котором отражены он сам и доставшийся ему мир. В лучших из них исследовано не только воспитание отдельного человека в мире, но и историческое становление самого мира, поставлены проблемы действительности и возможности человека, его свободы и несвободы, проблемы творческой инициативности.

Одним из критериев отбора содержания воспитания служит «высшая степень авторской точности», которой противостоит искусство «ходульного пафоса, ложной глубины и наигранной умильности» (Б. Л. Пастернак).

В силе воздействия искусства заключены и его опасности. Есть и вредное, и разрушительное искусство. Перефразируя А. С. Макаренко, можно сказать, что не оберегать от него, а научить сопротивляться ему – наша задача. Для этого необходимо строго отбирать первые восприятия – это они формируют вкус, они закладывают предпочтения, они дают наслаждения, которым суждено стать воротами в познание.

Человеку необходимо постоянно поддерживать в себе интерес к жизни, к окружающему миру, чтобы он мог желать универсальной жизни и универсальной истины, чтобы им не овладела разрушительная скука. В высшей степени желательно соединение эстетического и этического начал в личности. Все это дает постижение высокого искусства.

Поддержание вкуса – едва ли не важнейшая забота общего образования.

Деятельность рождается из чувства; она сопровождается и обслуживается чувствами. Вкус (чувство меры) подготавливает условия для деятельности и всегда сопровождает ее. Так, чувство гармонии или дисгармонии проявляется и в нравственных, и в познавательных деяниях человека любого возраста.

Призвание и ум

Одно из сильнейших стремлений человека – забытья, уйти или хотя бы отдохнуть от напряжения жизненных противоречий. Защищенность человека в нашем сегодняшнем мире зависит от того, в чем именно он найдет отдохновение от забот – в труде полезном, в труде разрушительном или только в игре.

Призвание – достойное человека средство забыть себя и найти себя в том, что дает человеку его человеческую сущность, – в любимом деле.

Призвание, то есть счастье, должно быть делом общего образования в его содружестве со специальным. Образование – возможность выбора своего

дела. Образование помогает растущим людям научиться, во-первых, ВЫБИРАТЬ себя и, во-вторых, СЕБЯ выбирать.

Только выбирая себя, мы можем осознанно подойти к осмысленности своей жизни. Это трудно, потому что, как показал Сёрен Кьеркегор, «выбрать себя самого – значит воистину и сознательно взять на себя ответственность за всякое свое дело и слово». Это трудно, но едва ли мы найдем что-нибудь более важное, чему стоит учиться. Никто не возражал бы против свободы выбора, если бы не ответственность. Страх ошибиться – страх ответственности за решение.

Чтобы происходил спасительный выбор самостоятельного человека между благом и уклонением от него, нужно учить его быть умным: не бояться выбирать, думать и пробовать, наблюдать за результатами и делать соответствующие выводы.

Скажите: «Раз уж нам довелось жить, сделаем жизнь достойной. А достойна жизнь ответственная. Не бойтесь выбирать, не страшитесь самостоятельной мысли!»

Человек в силах выбирать свою судьбу, осуществлять и выдерживать ее. Необходимо учить разбираться в «механизмах» своего положения и характера, не оставляя для себя ничего неясного.

Благодаря этому наши дети будут думать и действовать, а не только думать или только действовать. Воздействуя на рычаги той части механизма судьбы, которая поддается воздействию, они смогут прорабатывать материал своей жизни.

Мечты ребенка, подростка о деньгах важно связать с великой идеей призвания. По жизненным показателям.

Интерес и любовь к учению. Главные проявления познавательной потребности суть интересы. Они концентрируют в себе отношение личности к предмету или деятельности как к чему-то для нее ценному, привлекательному. Они обеспечивают осознание целей деятельности.

Удовлетворение интереса не ведет к его угасанию, а вызывает новые интересы, отвечающие более высокому уровню познавательной деятельности. Интерес формируется и развивается в процессе деятельности. Поверхностные, случайные и неустойчивые интересы, вызываемые внешней занимательностью объектов, постепенно уступают место более глубокому, устойчивому и действенному интересам.

Идеалы той или иной культуры – ее оценку того, что следует считать высшим и наиболее престижным достижением, – формируются после первых успехов, которым способствует взаимодействие внутренних задатков с внешними обстоятельствами. Удовлетворение, которое идеал дарит участникам культуры, покоится на гордости от достигнутых успехов.

Отсюда – схема познавательной деятельности учащихся: *интерес к деятельности → деятельность → успех в ней → любовь к ней → потребность в этой деятельности.*

Цели научного образования. В наших школах дети по преимуществу зубрят учебники. Учебники вещают от имени науки, фиксируя истины в их последней инстанции. Какие истины? Нет в познании священных коров, нет ничего навек устоявшегося. Наука – это вечный спор, непрерывная битва. А то, что мы называем плодами науки, суть побочные продукты, артефакты вселенского научного дискурса.

Научные обсуждения ведутся по строго определенным правилам на основе строгим образом полученного материала. Введение в науку в ходе образования предполагает поэтому прежде всего ознакомление неофитов не с готовыми плодами научного познания, а с этими строгими правилами, без соблюдения которых в науке никому делать нечего. Иными словами, научное образование есть по преимуществу вспомоществование в овладении методом науки, строгого мышления, проверки полученных результатов.

Научное образование требует тренировки молодых поколений в собственно понятийном мышлении. Среди некоторого множества целей введения молодежи в науку совершенно особое по значимости место занимает вооружение ее критериями отличия научной информации от недостоверной или нацеленной на введения людей в заблуждение.

Далее необходимо: знание о системе наук, нескольких разных классификациях наук; их аксиоматика и категориальный строй, вклад в разгадки вечных и бесконечных тайн мироздания, достижения в прикладной сфере.

Логика. Но чтобы делать правильные выборы, мало не бояться ошибок, надобно еще и научиться избегать их. И здесь лучшим подспорьем служат знания о том, когда и каким образом люди обманываются в своих суждениях, оценках и выборе между вероятностями. Вот почему так действительно важно обеспечить доступ молодым людям к сводам человеческой мудрости, в частности, к трактатам об искусстве правильно мыслить. Жаль, что умной логике не учат в школе...

Судите сами. Вот перед нами бессмертный труд Антуана Арно и Пьера Николя «Искусство мыслить» в прекрасном русском переводе. Почитайте вслух своим взрослеющим детям небольшие отрывки из него, не пожалеете.

«От ошибок зависят наши поступки. Полезно рассмотреть в общих чертах, что приводит людей к ложным суждениям, которые они выносят в самых различных вопросах, и особенно в том, что касается нравственности и всего прочего, имеющего большое значение для повседневной жизни и служащего обычным предметом их бесед. Таковы прежде всего ошибки, вызванные самолюбием, личным интересом и страстью.

Умный человек знает, как легко ошибиться. Поэтому он заботится о подтверждении своих мыслей и прислушивается к доводам других. Неразумный же человек, напротив, исходит из весьма простого принципа, а именно, что ему одному известна истина. Из этого ему нетрудно заключить, что все, кто не разделяет его мнений, ошибаются.

Заблуждение подобного человека проистекает из того, что разум и его личный авторитет для него неразделимы. Он считает верхоглядами всех тех,

кто расходится с ним во мнениях. Он не принимает в соображение, что если другие не разделяют его суждений, то ведь и он не разделяет мнений других. Не должно предполагать свою правоту только потому, что другие люди уверены в нашей неправоте.

Разумные люди знают, что человеку простительно ошибаться и что они останутся сведущими в других вопросах, даже если они не будут знать о новых открытиях. Глупцы же отвергают те или иные мнения на основании следующего забавного умозаключения: «Если бы это было так, то я не был бы сведущим человеком; но я сведущий человек; следовательно, это не так». Это главная причина, заставляющая людей долгое время отвергать некоторые весьма полезные средства и совершенно неоспоримые опыты, потому что у тех, кто о них узнавал, возникала мысль, что, стало быть, они до сих пор заблуждались.

Люди умные и рассудительные, обсуждая какой-либо спорный вопрос, должны воздерживаться от суждений, пока не подтвердят правоту дела, которое они защищают. И, значит, они никогда не станут обвинять своих противников в упрямстве, безрассудстве, отсутствии здравого смысла, пока это не будет ими доказано. Ведь и другие со своей стороны скажут о них то же самое, и спор пойдет в тупик. Они удовольствуются тем, что будут защищать истину подобающим ей оружием, которым не сумеет воспользоваться ложь: это оружие – ясные и основательные доводы.

Человек, желающий минимизировать свои ошибки, всегда старается не возражать и не защищаться, потому что он боится заблуждения и считает, что не так стыдно признавать свои ошибки, как заблуждаться.

Одним из главных источников ошибочных умозаключений является поспешное суждение, посредством которой из какого-то частного опыта выводят общие положения. Людям требуется не более трех-четырёх примеров, чтобы извлечь из них максимум или общее место, которыми они в дальнейшем пользуются как началами, чтобы выносить суждения о чем угодно.

Например, есть множество болезней, скрытых от самых искусных врачей, и лекарства часто не помогают – умы, склонные к крайностям, заключают отсюда, что врачебное искусство совершенно бесполезно и что это ремесло шарлатанов. Есть легкомысленные и распутные женщины – для ревнивцев этого достаточно, чтобы беспричинно подозревать даже самых добропорядочных из них, а бесстыдные писатели из-за этого порочат всех женщин вообще. Часто можно встретить людей, скрывающих большие пороки под маской благочестия, – умницы заключают отсюда, что всякое благочестие не более как притворство».

Мудрости очень идет быть школьным предметом, мудрости надо учить – как взвешенности, осторожности суждений, умению принимать во внимание множество различий и факторов, опираться на то, что рождено историческим опытом. Это больше чем знания. Это еще и интуиция, и доброжелательность, и ненависть к самообману, самоуспокоению. Мудрый человек

никогда не считает конечным полученное знание, он допускает его противоположность и, продумывая ее, находит пробелы в том, что казалось ему безусловным.

Ведь недостаточно мыслить самостоятельно – надо еще мыслить правильно. Учить в общеобразовательной школе надобно проверке и перепроверке мысли.

Еще неизбывные потребности развивающегося человека в образовании: уметь то, что умеют другие; получать внимание и понимание; испытывать чувство роста, совершенствования, оспособления, своей эффективности; выдерживать нелегкие испытания; иметь простор для «почемучества»; подражать вызывающим восторг идеалам, образцам, ценностям; удивляться; сопротивляться дуракам.

Сугубо важно, чтобы развитие умственных сил детей проводилось на материале их повседневных впечатлений, отталкивалось от них. Эта идея, выдвинутая и защищенная тем самым Песталоцци, работа которого с детьми производила на современников впечатление чуда, в наше время приняла форму «концентров».

Концентры расширяющихся кругозоров

Образование ориентирует в мире (немного обо «всем») и споспешествует поиску призвания («всё» о немногом). В нем два взаимозависимых компонента – ориентирующий и углубляющий.

Содержание ориентирующего компонента есть энциклопедия в ее понимании как «круга знаний».

Что же значит – круг знаний? Мир бесконечен, знание о нем неисчерпаемо, но охватить кругом наличное познание можно и необходимо. Это единственная возможность ориентироваться в мире, в системе мироздания. Энциклопедия – это кругозор.

Возьмем растущего ребенка. Он еще маленький, но у него уже есть горизонт ему известного, свой «круг обзора», и эту его энциклопедию заполняют такие талантливые авторы, как В. Ф. Одоевский, М. Ильин и Е. Сегал, которые рассказывают ребенку, например, об устройстве музыкальной шкатулки, откуда стол пришел, и рассказывают о его круге знаний, пока еще очень небольшом, но который становится все больше, все глубже и серьезнее.

Ребенок растет, и круг его обзора, его кругозор расширяется, и, наконец, человек дорастает до энциклопедии в современном смысле, которая, конечно, претендует на самый большой кругозор. Но все равно это лишь только круг, посильный и доступный нашему взору.

Энциклопедия – это и знак, и символ, и содержание общего образования, того образования, без которого ни один узкий специалист не может выжить в этом мире, потому что если он не имеет наполненного содержанием кругозора, то он – непременная жертва первого попавшегося шарлатана, демагога, обманщика.

Половина человечества в XX веке стала жертвой так называемой большой, то есть государственной, лжи (пропаганды, индоктринации, обмана) именно потому, что узкий специалист не имел кругозора. Ни в чем не разбираясь, кроме своей профессии, дающей ему кусок хлеба. Такому человеку легко подsunуть ложное «миропонимание», и ему это будет не просто лестно, для него это будет счастье. Такой человек будет благодарен, как своим родителям, тем, кто дает ему примитивизированное, заведомо ложное, но всеобхватывающее объяснение мира. Такого человека легко вести за собой, можно с ним делать все что угодно.

Любая достойная педагогическая программа всегда основывалась на «круге знания», потому что человек не может жить сколько-нибудь уверенно, сколько-нибудь надежно и правильно в этом бесконечном мире, если у него нет ясно очерченного кругозора. И всегда содержательное наполнение кругозоров давало образование.

В классической древности Греции и Рима – это единство мусического и гимнастического кругозоров. В средние века – это «свободные искусства», потом число знаний значительно расширяется. Но это всегда – «круг знаний».

Школьная «энциклопедия» не может не быть тезаурусом – внутренне единой системой, очерченным явной и, так сказать, хорошо обоснованной окружностью.

Самую значительную по объему часть таких расширяющихся кругов знания составляют Главные, или Великие, идеи, о которых человечеством созданы Великие книги. Мы называем их так вслед за их современными разработчиками – Робертом М. Хатчинсом, Филипом П. Уинером и Марьян Клайн Горовиц¹.

Есть такое знание

В основе осознанного познания сущности вещей, как и оценки личностью нравственных поступков и общественных явлений, находятся некие ментальные конструкты – «элементы», исходные, отправные моменты познания, которые заряжены конструктивной и формирующей силой. Сколько-нибудь продвинутое познание мира предполагает способность оперировать категориями, наиболее важными идеями, без коих невозможен логический синтез никакой информации.

Эти «главные идеи», число коих ненамного превышает сотню, как ни считай, суть мерило, масштаб, с которыми сопоставляется все, о чем говорит и думает человек, что можно познавать и познать. Главные идеи суть предпосылка культуры личности.

¹ См.: The Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas, edited by Philip P. Wiener, published by Charles Scribner's Sons, New York, 1973-74; Hutchins, Robert Maynard. The Great Books and the Great Ideas, The Great Conversation, 2nd edition, Encyclopedia Bri-tannica, Inc., 1990; Maryanne Cline Horowitz. New Dictionary of the History of Ideas, designed to introduce a general audience to the main ideas and movements of global cultural history from antiquity to the twenty-first century. Gale, 2004–2008.

Но усвоение логического «костяка» познания, элементов категориального мышления, этого «алфавита» осознанного восприятия вещей и слов, – лишь первый шаг в воспитании жизненно важной способности рефлексировать. Второй шаг – применение усвоенных категорий и идеальных объектов к исследованию реального мира. Третий шаг – это оперирование изучаемыми объектами в мышлении на практике, притом в разных ее областях (так называемый перенос).

Таким образом органически соединяется логика с конкретным содержанием образования, учащиеся подводятся к самокритике, постоянному пересмотру и совершенствованию понятий, выработке убеждений, а не к усвоению чужих (во всех смыслах) результатов познания – готовых знаний. О них, бесполезных, точно сказал Эвальд Васильевич Ильенков: «готовые ответы на незаданные вопросы».

Приобретение человеческого образа (образование) лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий. Только они обладают истинно развивающей силой, обеспечивают перенос приобретенных умений умственной и трудовой, материально-практической, социальной и нравственной деятельности во все новые, непредвидимые подчас ситуации.

Что же это за идеи такие необыкновенные? В каждом из кругов знания (кругозоров, энциклопедий) наличествуют основные и обязательные конструкции, обеспечивающие понимание человека, общества, мира, в котором мы живем, и их познания. Они и ориентируют, и вооружают принципом действия.

Эти великие идеи (представления, понятия, суждения, взгляды) составляют словарь любого образованного человека. В этих категориях мы осмысливаем мир и разговариваем о нем друг с другом. Без них невозможна достойная человека жизнь. Например, идея добра (счастья), красоты, истины, преступления и наказания... К числу великих идей нельзя не причислить также категории знания, справедливости, свободы, веры, чести, бессмертия, долга, мужества...

Эта культура надобна каждому и на каждом шагу.

Чтобы в сжатом очерке ухватить великую идею, присвоить ее и пользоваться ею, надобно прожить историю ее разработку величайшими умами человечества.

Главные, или великие, идеи возникли в человечестве как мучительно трудно достающиеся и умные ответы на самые неотступные тайны бытия – «проклятые вопросы», которые всегда мучили человека и которых нельзя обойти. Они суть предметы вечного спора, вечного несогласия, дающего ясное понимание расходящихся интересов людей, и вечной неуспокоенности мысли.

Шесть тысяч лет письменных ответов на эти и множество подобных констатаций и составляют историю великих идей, без усвоения которых нет никакого образования.

Вот они перед вами, необходимые вопросы, необходимые потому, что их нельзя обойти:

Бесконечность; Бессмертие; Благоразумие; Благодетельство; Бог; Богатство; Бытие человека; Вероятность; Война и мир; Время; Всеобщее и отдельное; Галактика; Гипотеза; Государство; Гражданин; Греза; Грех; Доблесть; Добро и зло; Долг; Душа; Желание; Женственность; Животное; Жизнь и смерть; Заблуждение; Закон; Знак и символ; Знание; Игра; Искусство; Истина, правда; История; Качество; Количество; Конституция; Космос; Красота; Логика; Ложь; Любовь; Математика; Медицина; Метод; Мир – Вселенная; Мнение; Мудрость; Мужество; Мысль; Навык; Наказание; Наука; Необходимость и случайность; Образование; Обычай и условности; Один и многие; Определение; Опыт; Относительность; Отношение; Ошибка; Память и воображение; Парадокс; Поэзия; Право; Принцип; Природа; Причина и следствие; Прогресс; Пространство; Противоречие; Равенство; Разум; Рассуждение, дискурс; Свобода; Свой и другой; Семья; Случай; Смерть; Справедливость; Стихия; Страдание; Страх; Суждение; Счастье; Труд; Удовольствие и страдание; Управление; Философия; Форма; Человек; Честность; Честь; Число; Чувство, ощущение, восприятие; Эволюция; Язык.

Великие книги. В них обсуждаются великие идеи, которые определяют нашу жизнь, известно нам об этом или нет. В них предельно концентрируется собственно человеческое величие, величие человеческого разума, которым мы можем быть сколько угодно недовольны, но который остается единственным светом мира. Общение с великими мыслителями, великой литературой помогает нам смотреть глазами мудрости и гениальности. Мы приобретаем оселок для суждений вкуса и образцы классически продуманной мысли, как и ее классической критики.

Классические тексты как образец педагогичности, ясности, доказательности, глубины продумывания. Великие книги созданы не только великими мудрецами и художниками, но и великими учителями. Они учились друг у друга. Они учили все поколения. Они могут учить нас. Эти книги выковывают характер.

Великие книги нанизаны на «шампур» сквозного обсуждения великих идей. Они спорят со своими предшественниками. Все вместе они составляют тезаурус – универсум духовных забот человечества.

Великая книга потому и великая, что вносит сущностный вклад в разработку *многих* великих идей. Темы и идеи вечных книг актуальны сегодня так же, как и всегда. Истинно великая книга принципиально неисчерпаема. Она настолько богата идеями, волнующими духовно развивающегося и развитого человека, что новое и новое прочтение ее в разные периоды индивидуальной истории человека дает все более важную подпитку его духу. Таковы, к примеру, трагедии Эсхила, диалоги Платона, жизнеописания Плутарха. Таковы произведения Данте, Шекспира, Сервантеса, Свифта, Мольера, Диккенса,

Пушкина, Достоевского, Льва Толстого... Все последние шестьдесят веков. Это – пожизненное воспитание духа.

При усвоении содержания великих книг важно относиться к ним не как вместилищу сплошных истин, а как к образцу поиска истины – в дискуссии, диалоге, сомнении. Образовываться и значит постепенно все более активно вовлекаться в беседу с благороднейшими умами, прорабатывая их книги, в которых мы не обнаруживаем ничего иного, кроме как лучших из их великих мыслей (Рене Декарт).

Как отбираются Великие книги из бесчисленного количества великих книг? Этих книг не может быть более двухсот: оптимальное число для проработки на протяжении в среднем тридцати-сорока лет активной умственной жизни человека. И без каждой из них совершенно нельзя обойтись.

Из отобранных книг составляются хрестоматии для работы с учащимися, разумеется, разные – по кругам знаний, концентрами.

Способы обучения (преподавания и учения)

Суть школьного дела не ограничивается тем, чему учат. Равно важно, чтобы в преподавании повсеместно применялись диалоги, дискуссии, широко практиковалось и участие ребят в «проектах» – исследовательских программах.

Научиться творчеству можно только тренируя творчество, предпринимая попытки к нему. Поэтому изучение великих книг изначально должно быть такой тренировкой.

Чтение – труд и творчество (Валентин Фердинандович Асмус), общение, диалог, обсуждение, стимуляция рефлексии и практических выводов. Все это не дается само собой, всему этому надобно научиться.

Дисциплина ума – строжайшая. Жесткая дисциплина (честность и критичность мышления) не имеет ничего общего с зубрежкой и хождением строем. Культурное наследие – живая жизнь культуры, а не материал для кроссвордов и для сдачи быстро забываемых тестов.

Образование – жизнь – карьера

Итак, что же надо изменить в образовательной программе школы, чтобы в ней можно было получить современное образование?

Во-первых, цели. Школе придется ответить глубинным и неизбежным потребностям растущего человека. Образование призвано помочь детям справиться с напряжением противоречий благодаря продуктивному разрешению неизбежной борьбы мотивов. На первое место важно поставить удовлетворение любознательности, познавательных потребностей растущих людей, а для этого – отказаться от страха перед участием школы в разрешении вечных загадок бытия.

Школа обязана предоставить возможность учащемуся больше контролировать процесс обучения. Этого можно добиться путем создания экзаменаци-

онных и, стало быть, учебных программ, состоящих из *модулей*, индивидуальных подпрограмм, в которых есть множество вариантов выбора состава групп; проектов с различными обучающими компонентами.

Придется также пересмотреть цели научного общего образования. Научное образование есть по преимуществу вспомоществование в овладении *методом* науки, строгого мышления, проверки полученных результатов. Специально учить уму, теоретическому мышлению, логичности. Учить «удерживать внимание долгих дум» (Александр Пушкин).

Во-вторых, содержание и принципы его выстраивания. Два компонента равно при этом важны: ориентирующий в мире, «энциклопедии», то есть «немного обо всем», и углубляющий компонент – «все о немногом», то есть призвание.

Принцип «немного обо всем» требует «кругов знаний», в центре которых находятся так называемые великие идеи, изучаемые в истории их разработки и сообразно предметам внутри каждого данного кругозора.

Жизненно важно расширить круги знаний, которые дают в школе; применять разнообразные обучающие ситуации. Неизбежно сочетание двух и больше дисциплин, как и возникновение новых учебных курсов междисциплинарного характера, не имеющих прецедента в традиционных программах средней школы.

Принцип «все о немногом» предрешает множество возможностей для выбора своего дела, для пробы своих сил, склонностей и способностей.

Современное образование должно быть неразрывно связано с эмоциональным воспитанием, с радостью, испытываемой от роста умелости.

Искусство способствует культурному развитию и повышает способность к творчеству, поэтому ему следует отводить все больше места в учебных планах современной школы.

В-третьих, метод и оргформы учения. Основная часть учебной программы должна делать акцент на практических занятиях, выполнении проектов, требующих междисциплинарных знаний и их *переноса* в новые ситуации. В образовательном процессе остро необходима более тесная взаимосвязь между элементами теории и практики, а также стилем обучения. Для того чтобы создавать творческий капитал, нужно все больше использовать интерактивные методы и активное обучение, деловые игры и работу в команде – весь арсенал проблемно ориентированного обучения.

В-четвертых, оценку результатов. Судить об эффективности школы надобно по творческим работам ребят, как практическим, так и теоретическим: эссе, сочинения, проекты, серьезные исследования. Необходимо учитывать при их оценке, что общие задания предполагают разные типы их выполнения, которые можно получить разными путями и наполнить разным содержанием.

Вследствие этих изменений потребуется новое «поколение» *образовательных стандартов*, то есть описаний уровней образованности. Серьезных

нововведений приходится ждать от педагогического образования – *подготовки учителей и управленцев*. Нужно научить преподавателей вводить подопечных в науку как в процесс познания, а не как перечень открытий.

Стоит потратить силы на попытку современного образования. Разве неверно, что инфантилизм подлежит преодолению? – вопрошал Зигмунд Фрейд. Человек не может вечно оставаться ребенком, он должен в конце концов выйти в люди, в чуждый ему мир. Мы можем назвать это «воспитанием чувства реальности», и нужно ли еще раз указывать на необходимость этого шага?

Вы опасаетесь, что человек не устоит в тяжелом испытании? Что ж, будем все-таки надеяться. Человек не совершенно беспомощен. Люди могут обойтись без принуждения. А если ни одна культура до сих пор не располагала человеческими массами такого качества, то причина здесь в том, что ни одной культуре пока еще не удавалось создать порядок, при котором человек воспитывался бы в этом направлении, причем с самого детства.

Этот план, его значимость для человечества «покоятся на понимании того психологического обстоятельства, что человек наделен многообразнейшими задатками влечений, которым ранние детские переживания придают определенную направленность» (Зигмунд Фрейд).

2007 год

ЛЕКЦИИ ИММАНУИЛА КАНТА «О ПЕДАГОГИКЕ»¹

1.

Иммануил Кант – весть из эпохи, весьма похожей – при всех очевидных различиях – на нашу. И тогда, и сейчас кризисное состояние всей духовной культуры, напряженные конфликты, войны и междоусобицы властно требуют понять, где таится общая причина взаимной вражды людей, найти и указать разумный выход из трагически опасного положения. «Кант был первым, кто охватил в рамках единого понимания все основные противоборствующие принципы познания катастрофической эпохи» (Э. В. Ильенков).

Необходимо было получить достоверные ответы на вопросы, что такое человек и каково его возможное будущее, на что он может надеяться и что он должен делать. Надо было создать надежную теорию разрешения практических задач. Но чтобы показать выход из тисков жестоких противоречий, нельзя не получить ясного знания о природе знания. Эти четыре вопроса составили все содержание трудов Канта, или, что одно и то же, всей жизни Канта.

* * *

Иммануил Кант родился четвертым ребенком в семье ремесленника, в которой было 11 детей, 22 апреля 1724 г. в Кёнигсберге (Восточная Пруссия). Его отец Иоганн Георг Кант (1683–1746) был шорником, изготавливал ремennую упряжь и сапоги, тяжело и много работал, но едва мог содержать свою огромную семью. Ее душой была мать Канта – Анна Регина, ур. Рейтер (1697–1737), о которой ее великий сын вспоминал с большой теплотой и любовью. Она умерла, когда Иммануилу было тринадцать лет.

Исповедник матери Канта заметил одаренность мальчика и устроил его в латинскую школу, где Кант проучился с 8 до 16 лет. Позднее Кант с «содроганием и ужасом» говорил о «рабстве детства» в связи с школьными годами. Но школа воспитала в нем волю, прилежание и любовь к науке, жизнь для которой представлялась ему желанным идеалом.

Осенью 1740 г. Кант стал студентом «философского», т. е. подготовительного, факультета Кёнигсбергского университета. Древние языки, математика, логика, метафизика, практическая философия, естествознание, поэзия, риторика и история должны были открыть двери одного из «высших» факультетов – медицинского, юридического или теологического. Кант предпочел ограничиться математикой, естествознанием и философией. Летом 1746 г.

¹ Публикуется по изд.: Историко-педагогический ежегодник. 2012 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. АСОУ, 2012. (Историко-педагогическое знание; вып. 49). С. 211–269.

он оканчивает университет и одновременно публикует свою первую самостоятельную научную работу по проблемам механики.

Не имея средств к существованию (в том же 1746 г. умер его отец), Кант вынужден стать педагогом – домашним учителем. Почти девять лет он обучает детей богатых родителей в окрестностях Кёнигсберга. Этот девятилетний опыт непосредственной воспитательной деятельности впоследствии, начиная с 1755 г., дополнился почти сорокалетним преподаванием в университете. 48 лет педагогического стажа! Сдав экзамены и защитив диссертацию, Кант становится в 1755 г. приват-доцентом своего родного университета.

* * *

Педагогическое творчество Канта протекало в атмосфере педагогического ренессанса, когда все общество было увлечено идеей педагогического усовершенствования жизни. Популярными стали «воспитательные романы» (Базедов, Зальцман, Гёте, Жан Поль, Гёльдерлин). То была эпоха становления детской литературы, педагогического образования, школ нового типа, расцвета университетов. И когда писатель И. Г. Шуммель (1748–1813) дал своему воспитательному роману «Спикбарт» подзаголовок «История нашего педагогического века», в имени, которым он нарек свою эпоху, не содержалось ни малейшего преувеличения.

Под влиянием идей Просвещения в германских землях сложилось воспитательное движение неогуманистов, филантропинистов, основная тенденция которых – развитие всех сил и способностей человека, воспитание любви к людям и миру. Кант горячо приветствовал и деятельно поддерживал эту теорию и практику (Базедов, Вольке, Кампе, Зальцман и др.), связавших школу с природой и жизнью, сделавших обучение радостным, готовивших хороших граждан, гуманных людей.

Эти педагоги, испытавшие на себе сильное влияние Руссо, задались целью найти и обозначить общие принципы воспитания, выведенные из знания о человеке, с учетом его назначения, его телесной и духовной природы, его способности к счастью. Воспитание у них пробуждает, укрепляет и направляет хорошие склонности и привычки, развивает волю без своеволия.

Их воспитательно-образовательные учреждения назывались «домами людей, любящих людей» – «филантропинами». Филантропинизм как педагогическое движение стал прообразом и истоком теории и практики реформаторских «новых школ» в XX в.

Педагогическое значение всех трудов Канта для нашего времени превосходит и неогуманизм, и филантропинизм, вместе взятые: оно колоссально.

Кант – наш современник.

* * *

«Велик был этот человек в своей беспощадной, неподкупной логике; его разрыв с догматизмом был глубоко обдуман. Он искал одной истины и не останавливался ни перед чем...» (А. И. Герцен).

Кант искал одной истины. Но как достижима она? История идей кишит нелепейшими и упорнейшими заблуждениями. В чем их причины? В недостатке критичности! Необходимо очищение разума не только от страстей (это сделано логиками Пор-Рояля и Спинозой), но и от догматизма. От самообмана. От незнания природы и границ разума (под разумом понимается здесь наука, теоретическое творчество).

Плод титанических усилий одного из лучших и честнейших умов человечества, «Критика чистого разума» (1781), созданная с намерением научить людей в их пути к истине, без которой нет и устройства достойного общества, и достойной Человека судьбы отдельной личности, содержит специальный педагогический раздел – учение о методе, о дисциплине разума, о его культуре.

Здесь идет речь об образовании нравственного интеллекта, способного критиковать себя, сознательно дисциплинировать себя, знать свои творческие возможности и свою ограниченность. Так, разум не в силах проследить за предельное, сверхчувственное. Это не его работа и не его забота. Это – дело веры, и да не посягает разум на область религии!

Точное знание, возможное только в опытном мире, достижимо. Научите людей мыслить по основоположениям, по законам, поставленным разумом самому себе и сознательно строго соблюдаемым, – и вы избавите мир от благоглупости, лжи и лицемерия, от наукообразных бредней, от наездничества в область чистого знания, от безобразий и гаерничанья невежд. Вы излечите мир. «Итак, если нетрудно оставить потомству в завещание систему метафизики, созданную сообразно критике чистого разума, то такой подарок не следует считать малозначительным, пусть только обращают внимание на культуру разума», – писал Кант в методическом разделе своей «Критики чистого разума».

Кант конкретизирует идею активности – нерва, пружины, истока становления личности и ее воспитания.

2.

Лекции Канта по педагогике заключают в себе в чрезвычайно сжатом виде результат почти всех его исследований в области гуманитарных наук, по всем вопросам и во всех областях за очень небольшим исключением (формальной логики, может быть, и только).

Ученик и коллега Канта – Т. Ринк¹, подготовивший к печати и прокомментировавший первое – прижизненное – издание «Кант о педагогике», общал в предисловии к нему:

«Согласно старинному установлению, профессора философии Кёнигсбергского университета должны были читать по очереди курсы педагогики для студентов. Такие лекции приходилось время от времени читать также и господину профессору Канту, который при этом положил в основу своего курса изданный ныне покойным коллегой консисторским советником д-ром

Бокком “Учебник искусства воспитания”; однако в ходе исследования профессор Кант отходил от основоположений этого учебника, не строго придерживаясь его в иных отношениях.

Благодаря таковым обстоятельствам и появились на свет публикуемые здесь замечания по педагогическим вопросам. Высказывания Канта по педагогике были бы, пожалуй, еще интереснее и во многих случаях более подробными, если бы отводимое на каждую лекцию время не было столь малым и если бы Кант благодаря этому имел возможность расширить изложение своего предмета.

В недавнее время усилиями многих заслуженных мужей, особенно же Песталоцци и Оливье¹¹, педагогика стала новым интересным направлением... Приводимые ниже замечания Канта представляют собой результат разработки им новых идей своего времени, продуманных и развитых им как их современником» (*Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung / Immanuel Kant. Bes. von Hans-Hermann Grootjohoff unter Mitw. von Edgar Reimers. Paderborn: Schöningh, 1963. 208 s.*).

Итак, внешним поводом к лекциям Канта было правило Кёнигсбергского университета, обязывающее каждого профессора философии читать по очереди публичные лекции по педагогике два часа в неделю. Только Герbart, занявший место Канта на кафедре философии и педагогике после смерти последнего, изменил этому правилу: он сам читал все лекции по педагогике, «единолично».

Свой первый педагогический курс Кант начал читать тридцати студентам 23 октября 1776 г. и закончил 19 марта 1777 г. Его курс назывался «Педагогика по книге методов Базедова».

В газетном объявлении о лекциях Кёнигсбергского университета на зимний семестр 1776/77 г. было обозначено: «Практические указания по воспитанию детей читает г-н профессор Кант; публично» (Фишер, Куно. История новой философии. Пер. с нем. юбилейного изд. Т. 1–8. Т. 5. Иммануил Кант и его учение. Ч. 2: Система разума на основе критики разума / пер. Д. Е. Жуковского и О. А. Аносовой; под ред. [и с предисл.] Д. Е. Жуковского. СПб.: Д. Е. Жуковский, 1906. XVI, 656 с. С. 212–213).

Этот курс был рассчитан немногим более, чем на сорок часов. Два семестра: зимний 1776/77 и летний 1780 г. Кант продолжал чтение по учебнику Базедова, но после 1780 г. по приказу начальства взял книгу бывшего своего коллеги д-ра Бокка, и на основе его читал лекционные курсы еще два раза. Под видом комментария к учебнику Бокка Кант создал совершенно оригинальную работу.

Таким образом, Кант прочитал свой курс педагогики четырежды: в 1776/77 (зимний семестр), 1780 (летний семестр), 1783/84 (зимний) и 1786/87 (тоже зимний).

Отто Вильман предположил, что Кант не редактировал своих записей по педагогике после окончания четвертого своего курса. Основание Вильмана:

ни одно из многих разделений педагогики, которые предлагает Кант, не несет на себе следы двенадцати категорий, разработанных в «Критике чистого разума» (1781 г.) и прилагаемых после этого Кантом ко всем видам научного материала. Однако же, в противоположность этому мнению Вильмана, есть факты, показывающие, что записи по педагогике подвергались Кантом пересмотру и много спустя последнего прочитанного им публичного курса. Им делаются ссылки на книги, вышедшие в 1801 и 1802 гг.; кроме того, теория умственных способностей, изложенная в лекциях, есть не что иное, как психология, разработанная им в последние годы своей жизни. Его теория нравственности, на которой он основывает свою педагогику, фактически целиком относится к критическому периоду его творчества, точнее, к моменту разработки «Критики практического разума» (1788) и других работ позднего периода, в которых изложена его этика («Религия в пределах одного только разума», 1793; «Метафизика нравов», 1797 и мн. др.).

Хронологически лекции Канта о педагогике тяготеют к критическому периоду его творчества и, несмотря на явные следы влияния Руссо и филантропинистов, по своему содержанию также принадлежат зрелому Канту, создателю критической философии.

Первое издание Ринка (в Кёнигсберге в изд-ве Фридриха Никоповиуса, 1803 г.) было еще раз (опять-таки при жизни Канта) повторено Ринком в 1803/1804 г. Под тем же названием («Кант о педагогике») и без каких-либо изменений лекции издавались в 1838 г. (под ред. Карла Розенкранца и Г. Г. Шуберга) в Лейпциге в издательстве Леопольда Фосса), в 1839 г. и в 1868 г. (под ред. Г. Хартенштейна, оба издания в Лейпциге, первое у Модеса и Баумана, второе у Л. Фосса) и в 1882 г. (под ред. Кирхбаума и Гейдельберге в издательстве Г. Вейсса).

Однако с 70-х гг. XIX в. стало среди немецких педагогов модным «реконструировать» текст кантовых лекций, поводом к чему послужил тот факт, что их первоиздание базировалось на записях слушателей Канта и на его собственных подготовительных заметках к лекциям.

Во второй половине XX в. исследователи кантовской педагогики целиком отказались от подразделения текста на основе каких-либо схем, отличающихся от подлинника, от аутентичного текста, опубликованного с согласия и одобрения Канта при его жизни. А. М. Каримский (Проблема человека в философской и педагогической мысли Иммануила Канта // Советская педагогика. 1975. № 4. С. 129), утверждающий, что, хотя существуют основания сомневаться (записи – не подлинник) в строгой реконструкции всего кантовского курса, аутентичность основной педагогической концепции не вызывает сомнения. Во-первых, Кант лично одобрил подготовленный для публикации текст; во-вторых (и это более существенно), его основные педагогические идеи, отображенные в тексте, повторены в целом ряде его сочинений (Там же. С. 130).

Но в конце XIX – начале XX в. существовало множество попыток «усовершенствования» текста, в котором он якобы нуждался.

О. Вильман в 1874 г. и Т. Фогт в 1878 г. издали перегруппированный и разбитый на параграфы текст лекций (первый – в 10-м т. «Педагогической библиотеки под общ. ред. К. Рихтера», в Лейпциге, в издательстве Сигизмунда и Фолькенинга; второй – в первом томе «Библиотеки классиков педагогики Х. Бейера», в Лангензальце). Оба эти издания имели много переизданий и в XIX и в XX в.

Исследователь Канта Г. Хольштейн (в кн.: Kant, Immanuel. Ueber Paedagogik / hrsg. von Hermann Holstein. 4. Auflage. Bochum, Verlag Ferdinand Kamp, [с. 1974]) считает, что «деление» Фогта было «общепринятым в свое время», но сам отказывается от фогтовских «перестановок в тексте» на том основании, что, если мы хотим быть источниковедчески точными, возвращение к оригинальному изданию Ринка необходимо (Ibid. S. 7 bis 16).

В 1890 г. Антон Бургер в обобщающем труде «Систематизация кантовой педагогики и критика данных существовавших попыток ее систематизаций» (Burger, Anton. Systematische Gliederung der Paedagogik Kants und Kritik der bisher versuchten Gliederung derselben. – Leipzig, Verlag von Gustav Fock, 1890) дал комментированное изложение содержания «Ueber Paedagogik», как он его себе представляет, с параллельными местами из оригинального издания Ринка, а также из издания с параграфами Фогта. Он отсылает одновременно к параллельным местам из издания Вильмана и др. На с. 28 Бургер дает собственную схему, в соответствии с которой, по его мнению, следует разбить кантовскую книгу о педагогике. Учение о воспитании Канта, по Бургеру, следует совершенно «перелопатить», разбив на три большие части: две из них – собственно перерасположенное содержание «Лекций», а третья – приложение. В первую часть входит «общая культура душевных способностей», во вторую – «специальная способность душевных способностей», в качестве приложения – предписания и указания по двум вопросам: учет различия полов и учет различия в имущественном и социальном положении. Общую культуру способностей души Антон Бургер предлагает подразделять на культуру долга и культуру моральную, и ту и другую, в свою очередь, разделив на «культуры» навыка, упражнения, с одной стороны, и на культуру дисциплины, – с другой.

Что касается специальной культуры способностей души, то в ней также производится Бургером дихотомическое различие способностей низших и высших. В основу своей классификации проблем, затронутых Кантом в лекциях «О педагогике», Бургер кладет чисто психологический критерий, что само по себе недостаточно оправдано.

Расположить все абзацы кантового текста Бургер предлагает по своей схеме на том основании, что всякие другие «прочтения» лекций «неправильны»: у Штрюмпеля, Рихтера, Вильмана, Теодора Фогта и Холлентака. И если можно согласиться с его критикой предшествовавших ему попыток подразделений и перерасположений кантовского текста указанных авторов, то и его собственное подразделение также не выдерживает критики.

Первый русский перевод кантовых лекций (Любомудрова, 1896 г.) следовал переорганизованному тексту Фогта. Но даже этот фогтовский вариант расположения кантовского текста неполно воспроизведен переводчиком, очевидно, из цензурных (или каких-то других) соображений: см. Кант, Иммануил. О педагогике / пер. с нем. С. Любомудрова. С портр. Канта и краткой его биографией. М.: К. Тихомиров, 1907. [4], 94 с.

Терминологически перевод Любомудрова устарел как по причине сдвигов в русском словоупотреблении, так и по причине успехов кантоведения, позволяющего и требующего нового подхода к категориально-понятийному аппарату и несравненно большей точности в воспроизведении кантовой системы. Наконец, и текстологическая работа по установлению аутентичного текста лекций «О педагогике» в настоящее время далеко продвинулась по сравнению с началом XX в., когда делался первый русский перевод этих лекций.

Любопытна безымянная рецензия на эту книгу, появившаяся сразу по ее выходу в свет в «Педагогическом Сборнике», весьма авторитетном педагогическом журнале России ([М. С.] Рец. на кн.: Имм. Кант. О педагогике // Педагогический Сборник. 1896. № 11. С. 461–462). В ней повторяются домыслы о неполноте и неоригинальности «Лекций», поскольку «основу данного сочинения представляют собой толкования Канта на книгу Бокка “Учебник педагогики”, записанные учеником Канта, и утверждается, что “это не теория, а практическое пособие”». Вместе с тем рецензент отмечает в качестве «полезных для интересующихся теоретическим обоснованием педагогики» ряд моментов кантовских лекций. Во-первых, «самосознание необходимо – вслед за Кантом – противопоставить как безнадежному фатализму Шопенгауэра и Рибо, так и метафизической теории социологической природы человеческого характера Дж.Ст. Милля и других». Во-вторых, признается в рецензии, Кант выступает против идеи врожденности характера и подчеркивает активность личности. Симптоматично, что кантовская педагогика воспринималась как нечто противоположное педагогике волюнтаристской.

Любомудровский перевод «О педагогике» не вызывал сколько-нибудь серьезного и стойкого интереса у педагогической общественности.

Из печатных отзывов на кантовские лекции нам известна только одна еще (и тоже анонимная) рецензия в «Педагогическом Сборнике» за 1901 г. (С. 83–84). В ней скромно значится: «Сам Кант, наметивший программу для всех гуманитарных наук, писал о психологии и по основным вопросам педагогики. Все это имеет действительное значение для тех, кто заинтересован теоретическими вопросами основания здоровой педагогики. Прямое отношение к принципам приобретения нами знаний имеет также труд Иоанна Фихте “Основы общего наукоучения”».

В советское время – в 1935 г. – к тексту этого перевода обратились составители «Хрестоматии по истории педагогики» (под общ. ред. С. А. Каменева), опубликовавшие фрагменты из него в первом томе этой хрестоматии

(сост. И. Ф. Свадковский. М., 1935. С. 586 и сл.). В 1940 г. в другой хрестоматии по истории педагогики (Т. II, ч. I. Сост. Г. И. Вайсберг, Н. А. Желваков, С. А. Фрумов. М., 1940. С. 86 и сл.) мы обнаруживаем отрывки из Любомудровского перевода.

Других переводов текста кантовых педагогических лекций на русский язык мы не знаем.

В настоящем издании впервые публикуется новый русский перевод, выложенный Б. М. Бим-Бадом по текстологически выверенному и академически достоверному изданию (*Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung / Immanuel Kant. Bes. von Hans-Hermann Groothoff unter Mitw. von Edgar Reimers.* – Paderborn: Schöningh, 1963. – 208 s.) под ред. известных педагогов и философов Ганса-Германа Гроотхоффа и Эдгара Раймерса (1963 г.).

Перевод просматривался Э. В. Ильенковым, и первые его страницы сравнивались Эвальдом Васильевичем с оригиналом. Окончанию этой работы помешала смерть Ильенкова.

Русский перевод редактировался Татьяной Андреевной Милединой, ныне покойной.

Комментарии переводчика к лекциям правил Алексей Сергеевич Богомолов, которого тоже нет сейчас среди живых.

Данную публикацию переводчик и комментатор посвящает с благодарностью и благоговением светлой памяти этих замечательных и в высокой степени щедрых и бескорыстных людей.

Иммануил КАНТ

О ПЕДАГОГИКЕ

Воспитание необходимо только для человека. В понятие «воспитание» мы включаем «уход» (присмотр, попечение)^{III}, «дисциплинирование» (становление поведения)^{IV} и «обучение» наряду с «формированием нравственного облика»^V. Уход необходим младенцу, «дисциплинирование» – дошкольнику, «обучение» и «формирование нравственного облика» – детям школьного возраста^{VI}.

Постепенно проявляющиеся жизненные силы животных сразу же используются ими по назначению и притом без какого-либо для себя вреда. В самом деле, удивительно, что птенцы ласточек, например, едва вылупившись из яиц, еще слепые, умеют делать так, чтобы их помет падал из гнезда, не загрязняя его.

Животные, стало быть, не нуждаются в ином уходе, кроме как в питании, согревании и «охране» или некоторой защите. Вскармливание необходимо большинству животных, но не «уход», ибо под последним разумеется забота родителей о том, чтобы, пользуясь своими жизненными силами, дети не приносили себе вреда. Если бы, например, при своем появлении на свет животное закричало бы подобно новорожденному ребенку, то оно неминуемо стало бы добычей волков или других хищников, привлеченных этим его криком.

«Дисциплинирование», формирование способности к самопринуждению возвышает человека над уровнем животных. Животное становится тем, что оно есть, благодаря своему инстинкту^{VII}, этому как бы «принудительному разуму», и тем самым оно избавлено от заботы о своем становлении. Человеку, напротив, необходимо самому формировать свой разум; у него нет инстинкта, и он вынужден сам вырабатывать свое поведение. Но так как он не способен делать это прямо с момента рождения, ему, беспомощному, вынуждены помогать взрослые.

Человечество принуждено само, собственными усилиями вырабатывать те свойства, что составляют «человеческую природу». Каждое поколение воспитывает последующее. А истоком этого процесса можно считать либо первобытное состояние, либо же полностью развитое состояние человечества. Если принять за исходное состояние последнее, то придется согласиться, что впоследствии человек одичал и дегенерировал до варварства^{VIII}.

Самодисциплина^{IX} не дает животным побуждениям человека увести его в сторону от его человеческого назначения; она, например, удерживает его от того, чтобы он не бросался необдуманно, под влиянием страсти в опасности. Дисциплинирование, следовательно, несет чисто негативную функцию: оно – средство, противостоящее дикости в человека. Позитивную функцию в воспитании выполняет обучение вкупе с формированием нравственного облика.

Неспособность следовать законам и есть «дикость»^X. Благодаря самодисциплине люди подчиняются законам человечности и осознают их необходимую ограничивающую силу. И это должно произойти как можно раньше. Так, например, детей посылают в школу поначалу не столько с целью, чтобы они там чему-нибудь научились, сколько для того, чтобы они постепенно привыкли спокойно сидеть и делать то, что необходимо; чтобы впоследствии не сложилась привычка поддаваться любому капризу.

Но необузданность, которая свойственна человеку, столь велика, что он, как только привыкнет к ней, всем ей пожертвует. Именно поэтому необходимо, как уже говорилось, приучать к самоограничению как можно раньше; потом трудно переделать человека: он становится рабом своих прихотей. Это наблюдение подтверждают завезенные в Европу взрослые дикари: даже если они в продолжение довольно долгого времени выполняют ту же, что и европейцы, работу, они все-таки не могут привыкнуть к образу жизни последних. В этом проявляется не благородная любовь к свободе, как полагают Руссо^{XI} и другие, но известная нецивилизованность, неразвитость, так сказать, собственно человеческих начал. Словом, необходимо как можно ранее приучить ребенка подчиняться предписаниям разума. Если с малолетства все его желания ни в чем не встречали противодействия, человек навсегда останется в той или иной степени дикарем. Плохо приходится тому, кто в детстве был избалован, ибо чем более он был изнежен избытком материнской ласки, тем больше впоследствии будет сталкиваться с противодействием и испытывать неудачи, лишь только шагнет в мир из ворот родительского дома. Подобная ошибка неизменно повторяется при воспитании сильных мира сего, поскольку им, как будущим властелинам, и в детстве не оказывают никакого противодействия.

Необходимость отбесать человеческое поведение проистекает из прирожденной ему необузданности^{XII}, которой нет у животных, – их поведение определяется инстинктами.

Человек нуждается в уходе и воспитании. Воспитание включает в себя формирование поведения и обучение. В этом, насколько мы знаем, не нуждается ни одно из животных, ибо они ничему не учатся у старших, исключая певчих птиц, которые пению обучаются^{XIII}. Трогательно наблюдать, как мамаша-птица изо всех сил распевает перед своими птенчиками, а те, точно в школе, стараются извлечь такие же звуки из своих горлышек. Чтобы убедиться в том, что своеобразии птичьего пения определяется не инстинктом, что птицы действительно учатся этому, стоит произвести эксперимент: взять, положим, из-под канареек половину их яиц и подменить их воробьиными, или даже посадить в гнездо на их место птенчиков-молоденьких воробушков. Если при этом поместить их в такой комнате, откуда они не смогут слышать воробьев с улицы, то они научатся пению канареек, и мы получим поющих воробьев. В самом деле, чрезвычайно удивительно, что всякая порода птиц через все поколения проносит один и тот же основной напев; традиция птичьей песни, по всей вероятности, самая прочная в мире.

Человек может стать человеком только благодаря воспитанию. Он – не более того, что делает из него воспитание^{XIV}. Разумеется, человека могут воспитать только люди, но люди, равными образом получившие воспитание. Поэтому недостаточно воспитанные и образованные

люди в свою очередь плохо воспитывают своих питомцев. Если бы когда-нибудь за наше воспитание взялось существо высшего порядка, тогда действительно мы бы увидели, каким может стать человек. Но так как воспитание способно не всему научить человека и все развить в нем, то и нельзя знать, насколько велики его потенциальные возможности. Если бы был проведен, по крайней мере, такой эксперимент при содействии высокопоставленных лиц и при соединенных усилиях многих людей, это дало бы нам некоторые сведения относительно того, до каких высот в состоянии дойти человек. Но, – замечание настолько же важное для философа, насколько печальное для того, кто любит своих собратьев, – мы убеждаемся в том, что сильные мира сего заботятся только о себе и не принимают участия в важных экспериментах по воспитанию, которые могли приблизить человеческую природу к совершенству хотя бы на один шаг.

Нет никого, кто, будучи в детстве оставлен без призора, в более зрелом возрасте сам не заметил бы недостатков либо в своем характере, либо в своей «культуре» (ибо так можно назвать результаты обучения)^{XV}. Тот, кто не получил морального воспитания – груб, кто не получил привычки к самоограничению – дик. Плохая самодисциплина – большее зло, чем низкая культура, ибо упущения в последней впоследствии еще можно наверстать; неводержанность же нельзя искоренить и недостаток в самодисциплине возместить невозможно^{XVI}.

Быть может, по мере постепенного улучшения воспитания каждое новое поколение будет делать шаг вперед по пути к совершенству человечества^{XVII}, ибо в воспитании заключена великая тайна усовершенствования человеческой природы.

Только в настоящее время появилась возможность что-либо предпринять в этом отношении, поскольку лишь теперь люди начинают составлять правильное и ясное представление о том, в чем, собственно, заключается хорошее воспитание.

Осознание того, что, благодаря воспитанию, человеческая природа будет прогрессировать и что ей можно придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу, воодушевляет и открывает перед нами перспективу более счастливого будущего человечества^{XVIII}.

Создание теории воспитания – прекрасный идеал^{XIX}, и не беда, если мы не в состоянии осуществить его немедленно. Мы не должны считать эту идею несбыточной и порочить ее как прекраснодушное мечтанье только потому, что при ее осуществлении возникают трудности и препятствия.

Идея – не что иное, как понятие о совершенстве, еще не реализованном на практике; например, идея совершенной республики, основанной на принципах справедливости. Разве эта идея неосуществима из-за того только, что не была еще осуществлена? Наша идея должна соответствовать истине, и тогда она вполне реальна, несмотря на все препятствия, которые стоят на пути к ее воплощению в жизнь^{XX}. Предположим, ложь была бы всеобщей, разве вследствие этого правдивое слово стало бы только пустой фантазией? И идея воспитания, которое развивает все природные задатки человека, несомненно, соответствует истине.

При современном воспитании человек не вполне достигает цели своего бытия, ибо люди живут в совершенно неравных условиях. Подлинное равенство может быть установлено только тогда, когда одни и те же принципы будут лежать в основе поведения всех людей и эти принципы войдут в их плоть и кровь как «вторая натура». Что пока что в наших силах, так это разработка плана целенаправленного воспитания, который мы могли бы передать потомкам вместе с указаниями о том, как этот план осуществлять на практике, с тем, чтобы они могли постепенно его реализовать.

Мы видим на примере толокнянки, что это растение, выращенное из одного корня, дает цветы одинаковой окраски; если же выращивать толокнянку из семян, то получатся цветы другой и притом различной окраски. Следовательно, природа заложила в растение разнообразные зародыши, и развитие тех или иных зародышей – дело правильного посева и взращивания. Это весьма похоже на воспитание детей^{XXI}.

В человеке заключено много разнородных задатков, и это мы должны обеспечить их рост, гармонически развивая природные возможности человека с тем, чтобы он достигал своего назначения^{XXII}. У животных последнее получается само собой, бессознательно. Человек вынужден приложить усилия, чтобы достичь своего назначения, но это возможно только при условии, что он обладает ясным пониманием цели и сущности его.

Для отдельной личности достижение конечного назначения человека совершенно невозможно^{XXIII}.

Давайте предположим, что первая пара людей на Земле не была дикарями, а действительно продвинутыми, развитыми людьми, и посмотрим: как она могла воспитывать своих детей?

Последние подражали бы примерам, которые подавали им первые – родители. Какие именно примеры увидят дети, зависит от случайных обстоятельств. Поэтому у детей развились бы лишь некоторые из их природных способностей – все способности невозможно сформировать сразу.

В прошлом люди не имели представления о том совершенстве, которого может достигнуть человеческая природа, даже и сейчас не вполне ясна эта идея. Понятно только то, что ни одна отдельная личность не может обеспечить своим питомцам достижения их назначения, какую бы высокую степень культуры ни приобрели бы последние. Чтобы преуспеть в достижении назначения человека, понадобится работа не нескольких людей, а всего человеческого рода.

Воспитание есть искусство, которое должно совершенствоваться через опыт многих поколений. Каждое поколение, овладевая знаниями предшествующего, способно осуществлять такое воспитание, которое во все большей степени гармонично и целенаправленно развивает природные способности человека и тем самым продвигает весь род человеческий к его назначению^{XXIV}.

Провидению было угодно, чтобы человек сам взращивал в себе добро, и оно как бы говорило человеку: «Ступай в мир. Ты получил от меня все необходимое для добра. Развить добро уже твое дело, стало быть, твое счастье и несчастье зависят от тебя самого».

Прежде всего человек должен развивать свои зачатки доброго: они не даны ему в готовом виде, а лишь как тенденции, задатки, нейтральные в нравственном отношении. Человек обязан совершенствовать себя, формировать свой духовный облик и подчинять себя нравственному закону. По зрелому размышлению можно убедиться, что это весьма трудно. Поэтому величайшая и самая сложная задача, решение которой стоит перед человечеством, – задача воспитания. Становление сознания зависит от воспитания, а воспитание в свою очередь зависит от развитого сознания. Из этого следует, что воспитание может продвигаться вперед лишь постепенно, правильное понимание воспитательного метода может возникнуть только благодаря тому, что каждое поколение передает свой опыт и знания (о способах воспитания) последующим, и каждое новое прибавляет что-нибудь в свою очередь, прежде чем передать эстафету^{XXV}. Какую высокую культуру и какой обширный опыт включает в себя понятие правильного воспитания! Вот почему оно не могло возникнуть на ранних этапах развития человечества, и мы сами еще не вполне себе его уяснили^{XXVI}. Возникает вопрос, не должны ли мы в воспитании отдельных людей воспроизводить последовательность тех этапов, которые прошло человечество в целом?

Две области человеческого творчества приходится считать самыми трудными, а именно: искусство управлять и искусство воспитывать^{XXVII} – еще и поныне люди не пришли к соглашению относительно того, как правильно делать то и другое.

Но с какого же этапа развития человечества в целом следует начинать развитие индивидуальных человеческих способностей? Должны ли мы начинать с этапа первобытного или уже образованного общества? Помыслить себе развитие из первобытного состояния трудно (поэтому-то нелегко и составить представление о первобытных людях), и мы видим, что при раз-

витии, берущем начало в диком состоянии, люди неизменно вновь впадали в дикость, а лишь затем опять возвышались над ней. В древнейших сохранившихся до нас памятниках письменности даже весьма просвещенных народов, мы обнаруживаем пережитки варварства, а между тем сколь высокую культуру предполагает одно только наличие письменности! Настолько высокую, что по отношению к просвещенным народам начало письменности можно назвать началом мира, резкой границей о первобытном состоянии.

Поскольку развитие способностей человека не происходит само собой, то всякое воспитание есть искусство. Для этого природа не вложила в человека никакого инстинкта^{xxxviii}.

Воспитание – и филогенетически и онтогенетически – бывает либо механическим, без плана, обусловленным обстоятельствами, либо рациональным.

Воспитание называется механическим, если мы узнаем из опыта, случайно, вредно или полезно что-либо для человека. Всякое механическое воспитание по необходимости несет с собой очень много ошибок и недостатков, поскольку оно не основывается на надежных, определенных принципах. Если воспитание призвано развивать человеческие задатки так, чтобы человек достиг цели своего бытия, то искусство воспитания (педагогика) должно быть рациональным. Уже воспитанные родители предоставляют детям примеры, по образцу которых последние строят свое поведение. Но если дети должны стать лучше родителей, то последним необходимо изучать педагогику^{xxxix}. Иного назначения педагогика не имеет, как только помочь плохо воспитанному человеку не воспроизводить в своем воспитании собственных недостатков^{xxx}. Механическое воспитание должно уступить место науке; в противном случае воспитание никогда не станет последовательным и целенаправленным, а каждое новое поколение сможет только разрушать то, что создали предыдущие.

Основной принцип, из которого должны исходить те, кто составляют планы воспитания, такой: дети воспитываются сообразно не с настоящим, а с возможно более совершенным будущим состоянием рода человеческого, т. е. в соответствии с идеей человечества и его назначения как целого. Значение этого принципа чрезвычайно велико. Родители обычно воспитывают своих детей таким образом, чтобы они могли приспособиться к современным им жизненным условиям, какими бы плохими они не были. А им следовало бы давать детям воспитание лучшее, чем современное, чтобы стал возможным и лучший мир. Два препятствия, однако, появляются здесь: 1 – родители заботятся только о том, чтобы их дети преуспели в жизни, и 2 – правители рассматривают своих подданных лишь как инструмент для достижения своих целей.

Родители пекутся о семье, правители – о государстве. Ни те, ни другие не ставят своей конечной целью всеобщее благо и то совершенство, которое является назначением человечества и для достижения которого оно имеет необходимые предпосылки. Правильный план воспитания можно разработать только с общечеловеческих позиций, разве идея всеобщего блага противоречит нашим личным интересам? Ни в малейшей степени, хотя, казалось бы, ради нее приходится приносить и жертвы. Именно благодаря этой идее мы содействуем собственному благу в нашей сегодняшней жизни^{xxxxi}. А как значительны и важны вытекающие из этой цели следствия: Все доброе, что есть на свете, берет свое начало в хорошем воспитании^{xxxii}. Необходимо, однако, чтобы ростки добра в человеке все более и более развивались, ибо в естественных склонностях человека мы не обнаруживаем злых начал. Только неуправляемое, неподчиняемое никаким принципам поведение порождает зло. Рождается же человек с задатками добра.

Но кто должен начать изменение мира к лучшему: правители или подданные?

Должны ли те и другие пойти навстречу друг другу, предварительно самоусовершенствовавшись? Если говорить о правителях, то сначала необходимо улучшить их собственное воспитание, ибо оно с давних пор страдает от чрезвычайно серьезной ошибки: ведь им в ранние годы не оказывали никакого противодействия.

Кривым и приземистым растет в поле одинокое дерево, в лесу же, напротив, именно из-за того, что ему мешают соседние деревья, оно, стремясь к воздуху и свету, вырастает высоким и стройным. Так же обстоит дело и с правителями. Было бы намного полезнее, если бы их воспитывал кто-нибудь из числа их подданных, а не равные им. Словом, мы можем ожидать благих начинаний от правителей лишь в том случае, если будет существенно усовершенствовано их воспитание. Стало быть, успех дела зависит от усилий частных лиц, а не от помощи правителей^{xxxiii}, как полагали Базедов^{xxxiv} и другие, ибо мы знаем из опыта, что для правителей важно не столько общее благо, сколько престиж государства, нужный им для достижения их личных целей. Если, однако, они предоставляют средства (для осуществления воспитания в общечеловеческом духе), то, конечно, следует предоставить и им право участвовать в разработке плана воспитания. Однако во всем, что имеет отношение к формированию духовного облика человека и к расширению человеческих знаний, власть и деньги не обеспечивают успех дела, в лучшем случае лишь облегчают решение задачи. Они могли бы и обеспечить успех делу, если бы только правительство не утруждало себя подсчетом будущих прибылей и пополнений государственной казны от затраченных сумм. Да и университеты донныне еще не преуспевали в этом деле, и вероятность того, что преуспеют в будущем, никогда не была так мала, как теперь.

Из сказанного следует, что и учреждение школ должно зависеть исключительно от мнения наиболее свободомыслящих экспертов. Носителем культуры является отдельная личность, она же и источник дальнейшего распространения культуры.

Только благодаря усилиям людей, свободных от всяких предрассудков, желающих всеобщего блага и способных принять идею прогресса человечества, возможно продвижение человечества к совершенству. А правители нередко смотрят на свой народ как на часть животного царства и обеспокоены лишь тем, чтобы народ размножился. Если они и принимают во внимание образовательную деятельность, то исключительно с корыстной целью эффективнее использовать трудовые умения и навыки своих подданных. Разумеется, и частные лица обязаны руководствоваться естественной целью развития у учащихся умений и навыков, но они должны в особенности иметь в виду прогресс человечества и заботиться не только о знаниях, но и нравственном совершенствовании людей, а также – что самое трудное – стараться поднять новое поколение на более высокий уровень, чем был достигнут ими.

Итак, воспитание должно:

I. Дисциплинировать человека. «Дисциплинировать» – значит не допустить, чтобы животное начало взяло верх над собственно человеческим началом, не помешало человеку исполнить свой долг пред собой перед обществом, членом которого он является. Следовательно, дисциплинированность есть не только самоограничение, противостоящее неуправляемому, импульсивному поведению.

II. Воспитание должно культивировать человека. «Культивация» включает в себя обучение и становление поведения; она необходима для формирования способностей. Последние суть некие возможности осуществлять деятельность, направленную на достижение какой-либо цели. Поэтому не способности определяют цели деятельности, а диктуемые обстоятельствами цели определяют собой способности.

Некоторые способности, например, к чтению и письму, нужны всем без исключения; другие приложимы лишь к ограниченному числу целей, например, музыкальные способности. Поскольку множество целей бесконечно, практически безграничны и способности^{xxxv} человека^{xxxvi}.

III. Воспитание должно сделать человека осмотрительным, ответственным, социально ценным, таким, чтобы его можно было любить, чтобы он пользовался авторитетом – все это особый вид культуры поведения, которую мы назовем утонченностью. В понятие «утонченности»^{xxxvii} входит также тактичность, вежливость и способность выбирать правильную линию

поведения, которая позволяет достигать конечные цели. Содержание понятия «утонченности» меняется в зависимости от изменчивых вкусов разных эпох. Так, всего несколько десятилетий назад в обращении ценилась церемонность.

IV. Воспитание должно обеспечить нравственное развитие личности.

Недостаточно, чтобы человек умел осуществлять деятельность, направленную на достижение определенных целей; он должен также выработать в себе способность свободно выбирать исключительно нравственные цели, такие, которые, проистекая из природы и законов мира, не могут не быть общезначимыми, не могут не стать в равной мере целями всех людей без исключения.

* * *

Человека можно или дрессировать, школить, натаскивать, или действительно просвещать. Дрессируют собак, лошадей; можно и людей дрессировать. (Слово «дрессировать» происходит от английского «to dress», одевать^{XXXVIII}.)

Но одной дрессировкой мы ничего не достигнем; главное, основное – научить детей думать. Научившись думать, они смогут выработать принципы, из которых проистекает все поведение. Мы видим, таким образом, что серьезное, подлинное воспитание требует очень многого. На практике же, как правило, совершенно недостаточно осуществляют четвертую, важнейшую, составную часть воспитания, предоставляя церкви нравственное воспитание детей. Между тем бесконечно важно с ранних лет вызвать у детей отвращение к пороку не на том основании, что порок запрещен Богом, а на том, что порок отвратителен сам по себе. Ведь иначе дети легко приходят к мысли, что, если бы только Бог не запрещал, то, пожалуй, было бы вполне и всегда позволительно поступать плохо и что поэтому Бог, вероятно, может время от времени снимать в порядке исключения свой запрет. Но, будучи святейшим сущим, Бог желает только благого и требует поэтому, чтобы мы поступали добродетельно, ценя достоинство, присущее самой добродетели, а не оттого, что он этого требует^{XXXIX}.

Мы живем в век дисциплины, культуры и утонченности, но далеко еще не в век нравственности. При современном устройстве человеческого общества можно сказать, что материальное благополучие государств возрастает одновременно с усугублением нравственной нищеты людей^{XL}. И еще остается вопрос: не были бы мы счастливее в нецивилизованном обществе, без всей этой современной культуры, нежели в нашем теперешнем положении, ибо как можно сделать людей счастливыми, не делая их нравственными и мудрыми? До тех пор, пока мы не поднимем нравственности, по-прежнему будет торжествовать зло.

Прежде всего, необходимо создать экспериментальные школы, и только потом появится возможность строить учебно-воспитательные учреждения для подготовки учителей. Воспитание и обучение в таких школах не должны быть чисто механическими, а основываться на теоретически принципах; они не могут также заключаться только в нравоучительных рассуждениях. В определенном смысле воспитание должно быть и гибким, способным перестроиться соответственно с новым опытом. В Австрии большая часть школ готовила сразу и учителей^{XLI}; и организованы они были по единому плану, против которого высказывалось много основательных возражений. Главный упрек – в слепо-механическом обучении. Тем не менее все остальные школы обязаны были строиться по данному образцу, так как люди, которые не окончили таких школ, даже не продвигались по службе. Вот пример заботы правительства о воспитании народа, из которого видно, что принуждение никогда не может привести к чему-то хорошему.

Распространено мнение, что в экспериментах по воспитанию нет необходимости, что достаточно и здравого смысла, чтобы судить, хорошо или дурно то или иное воспитание. Это – великое заблуждение, и опыт показывает, что результаты наших экспериментов часто полностью противоположны ожидаемым. Из этого, в частности, следует, что, так как мы вынуждены

опытным путем проверять наше знание, ни одно поколение не может предложить полностью завершённого плана воспитания.

Единственной экспериментальной школой, которая сделала первый шаг в этом направлении, был Филантропин в Дессау^{XI.11}. За ним остается эта заслуга, несмотря на многочисленные недостатки, которые можно было бы поставить ему в упрек. Однако эти ошибки, неизбежные в любом эксперименте, как раз и обнаруживают необходимость дальнейших экспериментов. Филантропин в Дессау был в своем роде уникальной школой: в ней учителя имели право разрабатывать собственные методы и содержание обучения; учителя сотрудничали друг с другом, а также со всеми учеными в Германии.

* * *

Воспитание – это уход за ребенком, а когда он подрастет – формирование его духовного облика. Последнее предполагает, во-первых, негативное воздействие: формирование способности к внутреннему само принуждению, удерживающему от проступков. Во-вторых, формирование духовного облика предполагает позитивное воздействие: информирование и педагогическое руководство, обеспечивающее нравственное воспитание. Педагогическое руководство означает консультирование по поводу того, как применять на практике приобретенные ребенком познания. Отсюда различие между просто информатором, каковым является школьный учитель, и воспитателем, который осуществляет педагогическое руководство. Первый обучает только для школы, второй воспитывает для жизни.

В период младенчества ребенку должно показать полезность для него подчинения и пассивного послушания; на следующем же этапе развития ребенку следует позволить думать за себя и пользоваться своей свободой, необходимо ограничиваемой законами (проистекающими из природы вещей). В период младенчества имеет место механическое ограничение, позднее – нравственное самоограничение.

Воспитание бывает частным (семейным) или общественным. Последнее осуществляет только передачу знаний. Эта функция может всегда оставаться общественной. Научить применять полученные знания на практике остается делом воспитания первого типа. Общественное воспитание в собственном смысле слова есть такое, которое соединяет и обучение, и нравственное воспитание. Целью совершенного общественного образования должно быть повышение качества семейного воспитания. Школу, которая достигает эту цель, называют образовательно-воспитательным учреждением. Таких учреждений не может быть много, и число воспитанников в них по необходимости очень высокое: одно уже управление ими требует больших затрат. С ними дело обстоит так же, как с домами для бедных и больницами. На содержание зданий, жалование директорам, оплату труда надзирателей и прислуги уходит добрая половина отпущенных на них средств, и несомненно, что, раздав эти деньги бедным, можно бы оказать им значительно более ощутимую пользу. Поэтому-то и маловероятно, чтобы в подобные учреждения мог поступать кто-либо, кроме детей богатых родителей.

Назначение подобных общественных учебных заведений в том, чтобы совершенствовать семейное воспитание. Как только родители и (или) их помощники в деле воспитания будут сами хорошо воспитаны, надобность в общественных учреждениях этого типа значительно уменьшится. В них должны проводиться эксперименты и формироваться те люди, которые смогут со временем обеспечить хорошее семейное воспитание.

Ныне семейное воспитание осуществляют или сами родители, или, за недосугом последних, отсутствием способности или даже желания воспитывать своих детей, люди посторонние, нанимаемые за плату. Но при этом возникает серьезная трудность: разделение власти между родителями и нанятыми воспитателями^{XI.11}.

Ребенка ставят в ненормальное положение, в котором он должен приноравливаться и к требованиям воспитателей и к прихоти родителей. Единственный выход из этого положения в том, чтобы родители совершенно не вмешивались в деятельность воспитателей.

Но в чем же преимущества семейного воспитания перед общественным или же последнего перед первым? Если подходить к вопросу не только с точки зрения развития способностей, но и подготовки к обязанностям гражданина, то, вероятно, как я склонен думать, в целом общественное воспитание имеет преимущество перед семейным. Семейное не только очень часто возрождает ошибки, унаследованные от прошлого семьи, но и имеет тенденцию закреплять и усугублять их в новых поколениях.

До какого возраста остается необходимым воспитание? Естественно, до того возраста, когда люди сами могут полностью управлять своим поведением, становиться родителями и сами воспитывать своих детей. Такая возможность появляется у человека приблизительно к шестнадцати годам. По достижении этого возраста можно, правда, еще прибегать к вспомогательным средствам нравственного воспитания и упражняться незаметно от окружающих во внутренней самодисциплине, но в систематическом воспитании как таковом более уже нет нужды.

Послушание ребенка бывает позитивным или негативным^{XLIV}. Позитивно то послушание, которое заключается в выполнении требований; оно необходимо до тех пор, пока еще в нем жива склонность к чистому подражанию. Негативно послушание, когда ребенок обязан делать, что другие хотят, если он желает, чтобы другие, в свою очередь, делали что-либо для него приятное. В первом случае непослушание влечет за собой наказание, во втором – роль наказания играет отказ воспитателя делать то, что он уже способен мыслить, он все-таки еще не умеет ограничивать свои потребности и желания.

Одна из величайших трудностей в деле воспитания заключается в том, чтобы совместить само подчинение необходимости со способностью пользоваться свободой, ибо без внутреннего самопринуждения нет нравственности. Как должен я развивать чувство свободы, несмотря на неизбежное ограничение свободы? Я обязан сделать способность моих воспитанников ограничивать свою свободу их привычкой и вместе с тем должен так руководить ими, чтобы они научились пользоваться свободой. Без этого нет целенаправленного воспитания и, как результат, нет способности свободно выбирать правильную линию поведения.

Ребенок с раннего возраста должен столкнуться с ограничивающим его импульсы противодействием, которое проистекает из природы и условий человеческого общежития. Постепенно он сможет научиться переносить лишения, самому содержать себя, чтобы стать независимым.

Для достижения этого необходимо: во-первых, чтобы ребенку, начиная с самых ранних пор, всегда и во всем предоставлялась свобода (исключая такие случаи, когда он может повредить себя, например, если он хватается за острый нож), если только проявления последней не вступают в противоречие со свободой других (например, когда он кричит или когда он чрезмерно шумно веселится и мешает другим)^{XLV}.

Во-вторых, давать ему возможность убеждаться, что он способен достигнуть своих целей, только позволяя и другим достигать своих (например, не оказывать ему желательных для него услуг, если он не выполняет своих обязанностей: не делает уроков и т. п.).

В-третьих, дать ему убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею; что, развивая в себе эту способность к самоограничению, он может стать свободным, т. е. не зависящим от посторонних услуг и опеки. Но это последнее условие, благодаря которому разрешается самая трудная из педагогических задач, применимо лишь к более продвинутому уровню развития, ибо дети сравнительно поздно приходят к мысли, что впоследствии им самим придется заботиться о себе, например о своем пропитании. Им кажется, что они всегда будут жить под крылышком у родителей и что их всегда будут кормить-поить, не требуя за то никаких от них забот и усилий. Если же совсем игнорировать это третье условие, то дети

навсегда останутся детьми^{XLVI}. Это прежде всего относится к детям из богатых семей и наследникам правителей. В этом отношении общественное воспитание имеет неоспоримые преимущества, поскольку благодаря нему дети привыкают рассчитывать свои силы и ограничивать себя...

I. О педагогике природных способностей («Физическое»^{XLVII} воспитание)^{XLVIII}

Хотя воспитателя редко нанимают к столь маленьким детям, чтобы он должен был заботиться об их физическом воспитании, тем не менее ему полезно знать о воспитании все: с самого начала и до конца. Кроме того, может случиться, что в доме еще родятся дети, и если воспитатель завоевал авторитет, то родители могут обратиться к нему за советом и по вопросам физического^{XXLIX} воспитания (нередко воспитатель – вообще единственный образованный человек в доме). Поэтому ему необходимо и знание о начальном этапе воспитания^L.

Собственно физическим воспитанием является только вскармливание ребенка, уход за ним родителей, кормилицы или няни. Естественное питание младенца – материнское молоко. Распространенное мнение о том, что ребенок вместе с ним «впитывает» характер матери – не более чем предрассудок^{L1}. И мать и ребенок выигрывают, если мать кормит сама. Но и здесь в случае нездоровья матери возможны исключения. Прежде считалось, что первое молоко, которое бывает у рожениц, похожее на сыворотку, вредно для ребенка и что мать должна его сцедить еще до первого кормления. Руссо впервые поставил перед врачами вопрос, не может ли и это первое молоко пойти ребенку на пользу. Руссо исходил из посылки, что природа ничего не делает напрасно, и, действительно, оказалось, что это молоко великолепно удаляет накопившиеся у плода шлаки и что оно, следовательно, в высшей степени полезно.

Ставился вопрос о том, нельзя ли заменить женское молоко молоком животных^{LII}. Но женское молоко во многих отношениях отличается от молока всех жвачных животных, которое быстро свертывается в кислой среде, например, при добавлении винной, лимонной кислоты или экстракта желудочного сока теленка (т. н. «телячий сычуг»). А женское молоко совсем не свертывается. Но если мать или кормилица в течение нескольких дней поддерживают вегетарианскую диету, то их молоко свертывается также как и коровье и т. п.; если же они затем в течение некоторого времени едят мясо, то их молоко приобретает исходные свойства. Отсюда заключили, что полезнее всего для ребенка, чтобы мать или кормилица употребляли в период кормления в пищу мясо. Судя по тому, что ребенок отрыгивает свернувшимся молоком, кислотность его желудочного сока должна быть весьма высокой, иначе не свернулось бы молоко матери. Если бы ребенку стали давать такое молоко, которое слишком легко свертывается, это могло бы нанести вред. Но примеры других народов показывают, что здоровье ребенка зависит не только от этого. Киргизы, например, не едят почти ничего, кроме мяса, но отличается силой и здоровьем. Однако продолжительность жизни у таких народов невелика, и можно без больших усилий поднять вполне взрослого и рослого юношу, по внешнему виду которого не скажешь, что он мало весит. Наоборот, шведы и особенно племена, живущие в Индии, почти совсем не едят мяса, и, однако, мужчины у этих народов довольно высокого роста. По всей вероятности, самое важное – это здоровье кормилицы и полноценность ее питания. Наилучшим же для нее питанием следует признать такое, при котором она лучше всего чувствует.

Спрашивается, чем же кормить ребенка, если нет женского молока? Пытаются заменить его кашецами, однако нельзя рекомендовать вводить эти эрзацы слишком рано. В особенности вредны для детей возбуждающие напитки и специи – вино, пряности, соль и т. п. Но удивительна жадность, с какой дети набрасываются на подобные вещи. Очевидно, пряности доставляют им удовольствие, поскольку раздражают и оживляют их еще не развитые вкусовые ощущения.

Детям в России дают даже водку матери, которые сами ее любят, и однако, путешественники отмечают, что русские – здоровые, крепкие люди^{LIII}. Конечно, выдержать такую пищу могут только очень здоровые от природы люди; но много детей при этом и умирает, тогда как они могли бы остаться в живых. Дело в том, что подобное преждевременное возбуждение нервной системы нарушает нормальное функционирование организма. Даже слишком горячие блюда или напитки ни в коем случае не следует давать детям, потому что и они ослабляют организм.

Детей не рекомендуется излишне укутывать, потому что температура их тела даже выше, чем у взрослых (у детей 110° по Фаренгейту, а у взрослых только 96°)^{LIV}. Поэтому дети задыхаются при той температуре воздуха, которая взрослым кажется нормальной. Закаливание вообще укрепляет здоровье, и взрослым не показано слишком тепло одеваться, укрываться и употреблять слишком горячую пищу.

Ребенку поэтому полезно также привыкнуть к холодной и жесткой постели. Не повредят ему и умеренно холодные купания^{LV}.

Не следует искусственно возбуждать в ребенке аппетит, последний должен быть всегда следствием активности и живости, и ни к чему нельзя приучать ребенка настолько, чтобы он не мог без этого обходиться^{LVI}. Даже и хорошее не следует искусственными мерами обращать в привычку.

Первобытные племена совершенно не знают пеленания; в Америке, например, индейцы устраивают своих малышей в ямках, выложенных древесным перетгоем (в который впитываются отбросы организма, благодаря этому дети остаются лежать сухими), и покрывают их листьями; малыши свободно двигаются, как захотят и как могут. Если мы завертываем детей, как мумии, то единственно ради нашего собственного удобства. При этом мы тешим себя иллюзией, что благодаря пеленанию мы предотвращаем искривление членов, хотя на самом деле именно пеленание и способствует деформации скелета. Фиксируя неподвижность ребенка, мы вызываем у него страх, граничащий с отчаянием. Тогда мы пытаемся унять его плач, заклиная его успокоиться. Попробовали бы хоть раз спеленать взрослого человека, чтобы посмотреть, не стал ли бы он кричать и не впал бы в отчаяние.

Что касается собственно воспитания детей новорожденных и младенческого возраста, то оно должно носить чисто негативный характер, т. е. не мешать природе.

Исключение делается только для закаливания. От пеленания необходимо отказаться. Чтобы избавить ребенка от многих опасностей, лучше всего поместить его в скрепленный ремнями каркас в форме лодочки; это – распространенное у итальянцев приспособление. Ребенок свободно обжигает такой кузовок и даже к груди его подносят вместе с кузовком. Благодаря такой лодочке заснувшая мать никогда не сможет насмерть задавить («заспать») ребенка, как это у нас очень часто случается. Вместе с тем ребенок имеет возможность шевелить руками и ногами, нормально развиваясь, тогда как пеленание нередко приводит к уродствам.

Укачивание – еще одна традиция воспитания грудных детей. Крестьяне подвешивают люльку к перекладине и легким подталкиванием раскачивают ее из стороны в сторону; это наипростейший способ укачивания. Но укачивание любым способом вредно для ребенка. Даже у взрослого качание влечет за собой призыв к рвоте и головокружение. Этим средством хотят заглушить крик ребенка, а крик для него благотворен. Первый крик новорожденного необходим, чтобы началось легочное дыхание и кровообращение. Энергия крика способствует развитию и укреплению различных органов тела. Для ребенка пагубно, когда на его крик немедленно бросаются утешители, начинают ему петь и т.п. Именно так начинается нередко избалованность: ребенок, видя, что ему всего удастся добиться криком, все чаще и чаще пользуется этим^{LVII}.

Мы не согрешим против истины, если признаем, что дети простых людей больше избалованы, чем дети высокопоставленных родителей, поскольку простые люди играют со своими детьми, как обезьяны. Они им поют песни, излишне много ласкают, зацеловывают их, танцуют

с ними. Они полагают, что приносят пользу ребенку, когда бегут к нему на крик^{LVIII}, развлекают его и т. п., а дети оттого кричат чаще. Если же, напротив, на их крик не обращают внимания, то они, в конце концов, замолкают, ибо ничто живое не имеет склонности утруждать себя напрасно. Но, уже приучив их к выполнению всех их желаний, впоследствии приходится столкнуться с их своеволием. Если же предоставить им возможность кричать, им самим надоест.

Потакая с раннего детства капризам и прихотям ребенка, мы портим и характер, и поведение человека.

У младенца, разумеется, еще нет представления о правильном поведении, но его естественные склонности извращаются до такой степени, что потом приходится прибегать к весьма суровым наказаниям, чтобы перевоспитать ребенка. Когда детей хотят отучить от того, к чему успели приучить, они обнаруживают такую ярость, на какую способны только взрослые, и им не хватает только силенок, чтобы полностью проявить свое остервенение. До сих пор им стоило покричать, и они тут же получали все желаемое; они вполне деспотически господствовали над взрослыми. Естественно, если их раздражает, когда их господству кладут конец. Ведь это огорчает даже и взрослых людей^{LIX}.

Некоторое время после рождения, как минимум, в первые три месяца, зрение детей крайне несовершенно^{LX}. Они, правда, имеют светоощущение, но не могут различать предметы. В этом легко убедиться, если перед их глазами водить чем-нибудь блестящим; сразу же видно, что они не следят за этим предметом глазами.

Примерно в то же время, что и зрение, появляется также способность плакать и смеяться^{LXI}. Достигнув этой степени развития, ребенок всегда теперь плачет «сознательно», каким бы туманным ни было еще его сознание. Он при этом всегда чувствует, что его обижают. Руссо рассказывает, что если просто легонько шлепнуть по руке ребенка в возрасте не менее шести месяцев, то он закричит так, как если бы ему на руку упала горящая головня. Стало быть, он явно связывает со шлепком «понятие» обиды.

Родители говорят очень много о ломке характера у детей. Но нет нужды бороться со своеволием, если оно не вызвано к жизни. А потворствовать деспотической воле детей, предоставляя им возможность всего добиваться своим криком, и значит воспитывать извращенное своеволие. Исправить дело впоследствии в высшей степени сложно, почти невозможно. Если применять силу, чтобы ввести поведение ребенка в рамки, то он затаит раздражение и в скрытых уголках сердца озлобится еще больше. Тем самым он будет привыкать к притворству, тайной смятенности чувств. Это может случиться, например, когда родители требуют, чтобы дети, которых они высклели розгой, целовали им руки^{LXII}. Подобными дикими, несообразными требованиями воспитывается криводушие, двуличие, фальшь. Ведь розга не такой в самом деле приятный подарок, чтобы испытывать за него благодарность. И легко вообразить, какое смятение царит в душе ребенка, когда он целует эту руку, бившую его.

Нередко, чтобы научить детей ходить, прибегают к помочам или ходулям.

Подумать только: учить детей ходить! Как будто кто-нибудь так и не научился ходить из-за недостатка инструктажа. Кроме того, помочи чрезвычайно вредны для здоровья. Один автор считает, что помочи способствуют развитию узкогрудости.

Тянущийся ко всему ребенку, стремящийся поднять с земли все, что попадает, всей грудью налегает на помочи; а поскольку грудная клетка у него еще не окрепла, она деформируется и остается такой на всю жизнь. В дополнении ко всему, дети быстрее и увереннее начинают ходить, когда учатся этому сами. Ничего нет лучше, как позволить им ползать, пока не начнут ходить сами. Обейте войлоком стены и пол детской, вот ребенок и не занозится и, падая, не зашибется.

Вопреки распространенному мнению, дети падают легко и часто без всяких неприятных последствий. Благодаря падениям они скорее учатся сохранять равновесие, а также – увертливо-

сти, яркости, проворству. Чтобы предохранить голову и лицо от травм, детям имеют обыкновенные надевать особые шапочки с широкими полями^{LXIII}. Это – пример неправильного воспитания, когда прибегают к искусственным средствам вместо того, чтобы предоставить ребенку возможность научиться пользоваться своими природными. Таковые – в данном случае – руки; ребенок учится сохранять равновесие с помощью рук. Чем чаще применяются искусственные средства, тем более зависимым от них становится человек.

Вообще говоря, было бы лучше, если бы воспитатель с самого начала применял бы как можно меньше средств, облегчающих детям самообучение, тогда все, чему они научились, усваивалось бы ими прочнее, основательнее. Так, например, нет ничего невозможного в том, чтобы ребенок сам научился писать. Несомненно, что кто-нибудь уже самостийно доходил до этой, не столь уж великой премудрости. Для этого надо только сказать, например, если ребенок попросит хлеба: «А сможешь его нарисовать?». Положим, ребенок нарисует тогда что-нибудь, напоминающее овал. В таком случае следует указать ему на то, что остается все-таки неясным, буханка ли хлеба или камень изображены им; таким способом его можно подвести к пониманию того, что слово «хлеб» можно написать. Он попробует обозначить звуки «х», «л» и т. д., со временем же изобретет свой собственный алфавит^{LXIV}, который ему останется впоследствии только заменить общепринятыми знаками^{LXV}.

Существуют врожденные недостатки фигуры. Как можно исправить их? Многие специалисты доказали, что корсеты тут не только не помогают, но и усугубляют положение, ибо препятствуют циркуляции крови и лимфы, а также – здоровому развитию тела. Нельзя стеснять свободу движений, благодаря которым ребенок упражняет свое тело; и человек, который носит корсет, оказывается, сняв его, намного слабее, чем никогда не носивший. Может быть, удалось бы исправлять врожденные дефекты, развивая слабые мускулы упражнениями с отягощением. Но это также весьма небезопасно, ибо трудно найти достаточное и необходимое отягощение. Лучше всего предоставить ребенку самому упражнять свое тело и принимать такие положения, при которых нагрузки на разные группы мышц распределяются оптимальным образом. Лучше, чем подобные упражнения, не помогут никакие приспособления.

Вред искусственных приспособлений усугубляется тем, что они вступают в противоречие с естественными путями становления разумного существа, ибо естественное развитие предполагает свободу, без коей нельзя научиться пользоваться своими возможностями. Воспитание должно только предотвращать изнеженность детей. Но против изнеженности есть средство: закаливание. Однако и в закаливании опасны крайности: нельзя стремиться приучить детей ко всему.

Русские делают ошибку, заходя в этом отношении слишком далеко; оттого-то у них и умирает невероятно много детей. Ведь в результате постоянного повторения какого-либо одного действия, особенно приятного, оно становится необходимостью, потребностью, привычкой. Ни к чему дети не привыкают так легко и ничего для них, следовательно, нет более опасного, чем возбуждающие их табак, водка и горячие напитки. Очень трудно впоследствии обходиться без подобных вещей, и отвыкание от них поначалу вызывает физические страдания, поскольку повторное и частое их употребление приводит к изменениям в различных органах и отправлениях нашего организма.

Но чем больше привычек выработал в себе человек, тем менее он свободен и самостоятелен. С человеком случается то же, что и со всяким живым существом: у него возникает потребность в том, к чему он ранее привык. Вот почему необходимо предотвратить формирование прочно укоренившихся привычек^{LXVI}.

Многие родители хотят приучить своих детей ко всему на свете. Но это бесполезно, ибо для человека вообще неестественно, а для некоторых просто и невозможно привыкнуть ко всему без разбору. Многие дети из-за этого так вообще ничему (полезному) и не могут научиться

ся. Например, многие родители хотели бы, чтобы дети ложились спать и вставали в любое время или чтобы они ели, когда от них этого требуют. Но чтобы выдержать такое, нужно обладать особенно крепким здоровьем, таким крепким, чтобы организм мог компенсировать вред, происходящий от подобного рода действий^{LXVII}. Периодичность и регулярность естественны.

Животные спят в определенное время, и человеку следует привыкнуть спать в одни и те же часы, чтобы не нарушалось нормальное функционирование организма. Что касается вопроса о регулярном принятии пищи, то здесь аналогия с животными не годится, ибо, например, пища травоядных животных настолько мало калорийна, что им приходится есть почти непрерывно. А для человека очень важно принимать пищу в определенное время. Многие родители пытаются приучить детей переносить сильный холод, дурные запахи, любой шум и т. п. Все это совершенно лишнее. Важно только, чтобы не формировались [искусственные] привычки. А для того лучше всего время от времени изменять условия жизни ребенка.

Жесткая постель гораздо здоровее мягкой. Вообще, суровое воспитание весьма способствует закаливанию тела. Но под «суровым воспитанием» мы понимаем только ограничение чрезмерного комфорта^{LXVIII}. В замечательных примерах, подтверждающих это положение, нет недостатка, но их не принимают во внимание или, точнее сказать, не хотят принимать во внимание.

Что касается формирования характера, которое в известном смысле можно отнести к физическому воспитанию^{LXIX}, то здесь самое главное – постоянно помнить, что дисциплина не есть рабство^{LXX}. Ребенку должно всегда чувствовать, что он свободен именно так, чтобы не стеснять свободу других. Отсюда – необходимость в ограничении свободы. Многие родители запрещают своим детям все, пытаются выдрессировать у них терпение, и требуют поэтому от своих детей большего терпения, чем от самих себя. Но это просто зверство. Ребенку должно дать необходимую ему свободу и затем уже сказать ему: «Ты получил достаточно». И это последнее решение должно быть абсолютно неколебимым. Нельзя только обращать внимание на крик детей и потворствовать им, если они хотят добиться чего-либо криком; однако нельзя и отказывать им в том, что им действительно нужно и чего они просят спокойно и вежливо. Благодаря этому ребенок привыкает быть чистосердечным и видит, что к нему относятся доброжелательно, когда он никому не досаждаст своим криком. Как бы самим провидением детям дано ласковое выражение лица, чтобы они могли располагать к себе взрослых. Ничто не приносит большего вреда, чем унижительная рабская дисциплина, с помощью которой хотят сломить чувство собственного достоинства и волю детей^{LXXI}.

Мы часто кричим на детей: «Эй, стыдись, этого нельзя делать!» и т. п. Но с самых первых шагов воспитания ничего подобного не должно иметь места. Пока ребенок не составил еще себе понятий о стыде и приличии, ему нечего стыдиться, он не должен стыдиться; подобные выражения вызывают у него только страх. Он становится робким, начинает избегать других людей. Так возникает замкнутость и пагубная скрытность^{LXXII}. Он не смеет ничего просить, хотя, конечно же, у него есть, о чем попросить; он скрывает свои желания и кажется всегда не таким, каков он на самом деле, в то время как ему пристало высказывать все искренно и свободно. Вместо того чтобы быть постоянно около родителей, он избегает их и предпочитает общение с угодливой прислугой^{LXXIII}.

Но не лучше такого воспитания, унижающего достоинство ребенка, и воспитание в праздности и изнеженности, укореняющее своеволие в ребенке, лживость; лишающее родителей авторитета. Если же его воспитывать таким образом, чтобы он ничего не мог добиться своим криком, то он станет независимым и при этом не бесцеремонным, скромным и притом неробким. Орфография слова dreist («дерзкий») должна бы, собственно, быть другой – dräust, поскольку это слово происходит от «грозить», «угрожать» (dräuen, drohen)^{LXXIV}. Наглый, дерзкий человек невыносим. Есть много людей, оскорбительное высокомерие которых откладывает

столь явственный отпечаток на их лицах, что самый внешний вид их как бы обещает хамские выпады; одного взгляда на другие лица, напротив, достаточно, чтобы понять, что эти лица не способны дерзить. Толики доброты довольно, чтобы откровенность и прямота в манерах и поведении приобрели характер чистосердечия.

О высокопоставленных лицах часто говорят, что у них в облике есть нечто прямо-таки «царственное». Но эта «царственность» не что иное, как высокомерие, которое они усвоили с младенчества, ни в чем и ни в ком не встречая противодействия.

Все сказанное выше можно считать «негативным» воспитанием, ибо много людских слабостей часто происходит не оттого только, что человека ничему не научили, а еще и оттого, что ему внушили ложные представления. Так, например, няни приучают детей бояться пауков, кротов и т. д. Дети, конечно, восприняли бы паука точно так же, как и всякую другую вещь; но так как на лице няни, завидевшей паука, отражается ее отвращение, последнее, понятно, передается и ребенку. У многих этот ребяческий страх остается на всю жизнь, а ведь, представляя опасность для мух, паук безвреден для человека. И крот такое же безобидное животное, как и красивая зеленая лягушка или иная какая тварь.

* * *

В качестве позитивной составной части в педагогику природных способностей человека входит нравственное воспитание. Благодаря ему человек отличается от животного. Оно состоит преимущественно в упражнении его душевных сил. Поэтому родители должны предоставлять детям возможности для этого упражнения. Первое и самое главное правило состоит в том, чтобы как можно меньше применять вспомогательных средств. Так, с самого начала следует обходиться без помочей и ходуль и позволять ребенку ползать по полу, пока он сам не научится ходить. Тогда он будет ходить скорее и лучше. Дело в том, что вспомогательные средства только разрушают умения пользоваться природными средствами. Так, для измерения длины пользуются маркшейдерским шнуром, но это с успехом можно делать с помощью глазомера; для определения времени – часами, но то же можно сделать по положению солнца; чтобы не заблудиться в лесу – компасом, но можно ведь днем – по положению солнца, а ночью – по положению звезд. Даже преодолевать водные расстояния можно не с помощью лодки, а вплавь. Знаменитый Франклин удивляется, что не все умеют плавать, хотя это так приятно и полезно. Он предлагает также легкий способ самому научиться плавать. В воду, в неглубоком месте, пускают яйцо, которое надо постараться схватить. При попытке нагнуться ноги отрываются от дна, а шея прогибается назад настолько, чтобы нельзя было захлебнуться; таким образом, тело принимает необходимое для плавания положение. Затем остается работать руками, и человек плывет.

Все дело только в том, чтобы культивировать природные способности. Иногда для этого нужно инструктирование, иногда же ребенок достаточно находчив, чтобы обходиться без подсказки или самому изобрести вспомогательные орудия. Что касается относящейся к физическому воспитанию культуры тела, то следует обратить внимание как на развитие произвольных движений, так и органов чувств.

Для развития первых самое важное, чтобы ребенок всегда сам находил выход из затруднительного положения, развивая в себе крепость, ловкость, сноровку, осторожность и уверенность; например, умел бы пройти и по узким тропинкам, и по крутым обрывам, и по шаткому мостику над глубиной. Если человек не умеет этого, он не совсем то, чем мог бы быть. С тех пор, как «Филантропин» в Дессау показал в этом отношении пример, много подобных опытов теперь произведено с детьми и в других учебно-воспитательных заведениях^{LXXV}. Когда читаешь, как швейцарцы привыкают уже с ранних лет ходить по горам и какого прочного навыка они достигают, чтобы совершенно уверенно карабкаться по самым узким тропинкам и «на глазок»,

но при этом безошибочно точно, прыгать через пропасти, невольно испытываешь восхищение. Большинство же людей боится воображаемого падения, и этот страх как бы сковывает их члены, так что подобное хождение действительно сопряжено для них с опасностью. Этот страх, как правило, усиливается с возрастом, и оказывается, что он преимущественно свойственен людям, занимающимся умственным трудом.

Упражнения детей в подобного рода движениях на самом деле не особенно опасны. Вес их, пропорциональный их силам, гораздо меньше, чем у взрослых, и поэтому дети падают без тяжелых последствий. Кроме того, и кости у них не такие хрупкие и ломкие, какими они становятся с возрастом. Дети и сами часто пробуют, на что хватит их силенок. Так, мы, например, наблюдаем, как часто они лазают и притом без видимой цели. Беганье – здоровое движение, и оно укрепляет тело. Прыганье, поднимание и ношение тяжестей, метанье, бросание в цель, борьба, бег наперегонки и все подобные упражнения очень хороши. Вводить танцы как искусственные упражнения для маленьких детей, пожалуй, слишком рано.

Упражнение в бросании и в даль, и в цель направлено также на развитие органов чувств, особенно глазомера. Игра в мяч – одна из лучших детских игр, поскольку она сопряжена с полезным для здоровья беганьем. Говоря в общем, те игры наилучшие, в которых сочетается упражнение в ловкости с упражнением органов чувств; например, развитие глазомера (способности правильного суждения о расстоянии, величине и пропорции); способности ориентироваться по странам света, учитывая положение солнца и т. д. – все это хорошие упражнения. Полезны также и упражнения зрительной памяти, под которой понимается способность воспроизводить в воображении все на тех местах, где это в действительности видели^{LXXVI}. Это – весьма полезная способность, помогающая, например, выбраться из леса именно благодаря тому, что запоминаются деревья, мимо которых проходили.

Способность – *memoria localis* – проявляется также в том, что человек знает, например, не только то, в какой книге им что-либо прочитано, но и в каком месте книги. Благодаря этой способности музыкант помнит клавиатуру, так что ему нет нужды лишний раз смотреть на нее. Равным образом необходима для воспитания слуха способность различать, издали ли, вблизи ли и с какой стороны раздается звук.

Игра детей в прятки была известна уже древним грекам, которые называли ее *μυῖβο*. Вообще, детские игры существенно однотипны: распространенные в Германии встречаются в Англии, во Франции и т. д. В основе их лежит естественная потребность детей – при игре, например в прятки, убедиться, смогут ли они обойтись без одного органа чувств. Волчок – другая детская игра; но он принадлежит к разряду таких детских игр, которые дают взрослым материал для размышлений и иногда даже повод к серьезным изобретениям. Так, Зенгер написал ученый трактат о волчке, а одному английскому капитану волчок послужил основанием для изобретения зеркала, с помощью которого можно измерять высоту звезд находясь на морском судне.

Дети любят инструменты, производящие шум, например, барабаны, трубы и т. п. Но игры с такими инструментами недопустимы, ибо они могут досаждают окружающим. Кроме того, было бы очень желательно, чтобы дети учились сами изготавливать для себя музыкальные игрушки, например, вырезать дудки из тростника.

Качели также способствуют развитию активных движений; и взрослым они полезны для здоровья; нужно только следить за детьми, чтобы качели не раскачивались слишком быстро. Бумажный змей – также идеальная игрушка, развивающая ловкость, так как, чтобы змей поднялся на достаточную высоту, нужно уметь занять определенное положение с учетом направления ветра.

Подчиняясь правилам игры и будучи увлечен ею, ребенок отказывается от некоторых своих желаний и потребностей и поэтому научается переносить все больше лишений. К тому же он

привыкает к продолжительной занятости определенной деятельностью, и именно поэтому игра должна быть целенаправленной и содержательной^{LXXVII}.

Чем более таким путем укрепляется и закаляется его тело, тем более он гарантирован от губительных последствий изнеженности. Гимнастические упражнения должны только помогать совершенствованию естественных активных движений, а не вырабатывать ненатуральные, манерные, жеманные. Сообщение знаний при этом должно следовать за дисциплинированием, а не наоборот. И еще необходимо иметь в виду, что физическое воспитание должно сочетаться с воспитанием общительности. Руссо говорит: «Вы никогда не сможете воспитать добропорядочного человека, если в детстве он был послушным тихоней». Из веселого мальчугана скорее вырастет хороший человек, чем из всезнайки, хитрого, умничающего подростка. Ребенок должен уметь так вести себя в обществе, чтобы и никого не стеснять и ни перед кем не заискивать. По отношению к окружающим он должен быть доверчивым, но не фамильярным; прямым, но не настырным. Воспитать эти качества можно так: не балуйте ребенка, но и не навязывайте ему абстрактной идеи приличия; это сделает его только робким и застенчивым, а, напротив, поощряйте его самопроявления. Нет ничего нелепее, чем старческая добродетельность или сомнение всезнающего ребенка. В последнем случае мы должны дать почувствовать ребенку его недостатки, не подчеркивая, однако, слишком сильно нашего превосходства и власти, с тем, чтобы он самовоспитывался именно только как член общества, в котором достаточно места для его индивидуальности, но в котором должно быть место и для других.

В «Тристрате Шенди» Тоби говорит назойливой мухе, которую он выгоняет в окно: «Лети, назойливая тварь; в мире достаточно места и для меня и для тебя!»^{LXXVIII}. Эти слова могли бы стать девизом каждого человека. Мы не должны притеснять друг друга; в мире достаточно места для нас всех.

Теперь мы переходим к вопросам воспитания еще и других душевных качеств, которые также в известной мере можно отнести к природным.

Необходимо отличать друг от друга природу и свободу. Ограничивать свободу по законам мира и жизни – совсем не то, что развивать природные способности.

Природа тела и природа духа имеют, однако, и сходство, а именно то, что при их взаимосвязанном воспитании самое важное – не вносить ничего искусственного. В этом смысле формирование некоторых душевных качеств в не меньшей степени, чем формирование тела, можно назвать «физическим воспитанием».

Это физическое воспитание духа отличается от нравственного воспитания тем, что последнее имеет своей целью только свободу, а первое – только природу.

Человек может быть очень хорошо развит физически, его духовные силы могут быть очень хорошо сформированы, но при этом он может быть глубоко безнравственным и к тому же злобным.

Физическое воспитание духа следует отличать от практического, поскольку последнее представляет собой прагматическое или нравственное воспитание, а первое – культивирование природных способностей.

В физическом воспитании духа мы различаем свободное и систематическое.

Свободное воспитание – это как бы игра; систематическое, напротив, «всамделишное» занятие; результаты свободного воспитания должны обнаруживаться в ребенке постоянно и неизменно, а систематическое предполагает некий нажим, давление на воспитанника. Занятие игрой – это занятость досуга, но занятость под давлением необходимости есть работа, а свободное – как игра.

Изобретено немало различных стратегий воспитания, чтобы опытным путем установить – и это весьма похвально, – какая методика воспитания дает наилучший результат. Но некоторые додумались до того, чтобы дети учились в игре^{LXXIX}.

Лихтенберг^{LXXX} в своей статье в «Геттингенском журнале» возмущается тем самообманом, с которым пытаются всю деятельность детей свести к игровой; а ведь детей следовало бы как

можно раньше приучить к серьезным занятиям, ибо им предстоит вступить в трудовую жизнь. Сведение учения к сплошной игре дает самый нежелательный результат. Ребенку следует играть, ему следует иметь часы отдыха, но он должен также научиться работать. Культивирование его физических способностей, конечно же, так же полезно, как и культивирование духовных, но оба вида воспитания должны проводиться в разное время. И без того уже склонность людей к безделью составляет их сугубое несчастье. И чем больше времени проводит человек в праздности, тем труднее решиться ему приступить к работе.

При работе деятельность приятна не сама по себе; ее совершают ради осуществления некоего замысла. Напротив того, в игре деятельность приятна сама по себе, вне отношения к какой-либо внешней цели. Когда идут гулять, то прогулка самоцельна, и чем дольше она длится, тем больше удовольствие. Если же мы направляемся куда-либо, то целью нашего хождения является какое-либо общество, находящееся в данном месте, или что-нибудь иное, и нам желателен кратчайший путь. Та же самоцельность есть и в карточной игре. В самом деле, есть нечто особенно примечательное в том, что разумные люди нередко часами способны просиживать за картами. Отсюда следует, что люди не так-то легко перестают быть детьми. Ибо чем, собственно, такая игра отличается от детской игры в мяч? Нет, взрослые не преобразуют палочку в коня, но зато всегда готовы сесть на своего конька.

Нет ничего важнее, чем научить детей работать. Человек – единственное животное, которое должно работать. Долгим путем пришлось идти ему к тому, чтобы иметь возможность наслаждаться плодами своего труда. На вопрос, не лучше ли бы позаботилось о нас небо, если бы предоставило нам все уже в готовом виде, так, чтобы мы могли бы и не трудиться, следует ответить решительным «нет», ибо у человека есть тяга к деятельности и притом к такой, которая несет с собой необходимость в известном самопринуждении. И совершенно ложно представление об Адаме и Еве, которые, доведись им остаться в раю, ничего не стали бы делать, как только есть, безмятежно распевать и любоваться красотами природы. Их, несомненно, истерзала бы тоска, как и любого человека в подобной ситуации.

Человек должен работать так, чтобы, не помня о себе, помнить только о стоящей перед ним цели, и подлинным отдыхом для него должен быть отдых после работы.

Ребенка, стало быть, должно приучить к трудовым усилиям. А где в большей мере необходимо культивировать эту любовь к труду, как не в школе? Школа есть воспитание необходимостью, непреложностью труда. Крайне вредно приучать ребенка относится ко всему как к игре. У него должно быть время для отдыха, но должно быть также и некоторое время, предназначенное для труда. Если даже ребенок и не сразу осознает эту необходимость, то позднее он откроет для себя великую от нее пользу. И на вопросы детей, отчего так, отчего этак, не следует, как правило, давать готовых ответов, чтобы не потворствовать праздному любопытству.

Воспитывать должна сама необходимость, а не принуждение, формирующее рабов.

Что касается свободной культивации умственных способностей^{LXXXI}, то особенно важно следить, чтобы они прогрессировали непрерывно. Это относится к собственно высшим душевным способностям. Культивация низших способностей должна сопутствовать культивации высших, но подчиняться последней: так, развитие остроумия должно быть подчинено развитию рассудка. Здесь главное – не культивировать ни одну из душевных способностей отдельно саму по себе, но исключительно только во взаимосвязи с другими, например, способность воображения подчинять совершенствованию рассудка.

Низшие способности, взятые сами по себе, не имеют ни малейшей ценности, например, обладание прекрасной памятью никоим образом не дает еще способности суждения. Человек с такой структурой способностей – ходячая энциклопедия. Впрочем, такие вычужные ослы Парнаса тоже нужны; если они сами и не способны к подлинному творчеству, то все же в силах приволакивать строительные материалы, из него другие могут создать что-либо толковое^{LXXXII}. Остроумие порождает чистый вздор, если оно не сопряжено со способностью суждения.

Рассудок познает общее. Способность суждения применяет это общее к частным случаям. Разум есть способность выводить частное из всеобщего. Свободная культивация этих умственных способностей должна сопутствовать всему процессу воспитания^{LXXXIII}.

Например, если учащийся приводит какое-либо общее правило, то следует предоставить ему возможность конкретизировать его историческим и, особенно, выразительным поэтическим материалом, что послужит одновременно поводом к упражнению его остроумия, памяти и т. п.^{LXXXIV}

Выражение «tantum scimus, memoria tenemus»^{LXXXV}, бесспорно, справедливо, и поэтому совершенно необходима культивация памяти. Уж так мы устроены, что чувственные восприятия, которые должна удерживать память, неизбежно предшествуют мышлению. Это справедливо и в отношении изучения, например иностранных языков. Ими можно овладеть и с помощью формального запоминания, и в ходе живого общения, и последнее – наилучший метод изучения современных языков. Обогащение словарного запаса действительно необходимо, но лучше всего поощрять к запоминанию тех слов, которые встречаются у изучаемого автора. Следует точно и правильно определить объем материала, предназначенного для запоминания^{LXXXVI}.

Географию лучше всего учить с помощью известных мнемонических приемов, благотворно сказывающихся на усилении памяти и в ряде случаев, действительно, очень полезных.

Для изучения хронологии еще не изобретены достаточно эффективные мнемонические приемы, делались опыты с таблицами^{LXXXVII}, но, по-видимому, и с ними дело не подвигается. А между тем история – прекрасное средство упражнения интеллекта в способности суждения.

Заучивать наизусть весьма полезно, но никуда не годится самоцельное заучивание, например речей, это, пожалуй, и вредно, ибо только поощряет к самоуверенности, притом декламировать более пристало взрослым. Сказанное относится и ко всему, что заучивают лишь к предстоящему экзамену или для *furam oblivionem*^{LXXXVIII}.

Память следует загружать только такими вещами, удержание которых для нас важно и которые связаны с действительностью^{LXXXIX}. Особенно вредно для детей развлекательное чтение приключенческой авантюрной, чисто сюжетной литературы, абсолютно никчемной. Такое чтение ослабляет память. Ведь смешно было бы желать запомнить многотомное нагромождение необыкновенных приключений или пытаться пересказать их другим. Поэтому нужно отбирать у детей подобную литературу. Читая ее, они создают как бы сюжет в сюжете, потому что представляют себе события не так, как они изображены, все перепутывается в рое образов, и дети теряются в рассеянном безумии.

Никогда нельзя допускать рассеянности, всего менее в школе, потому что школа в конечном счете призвана сформировать вкус к сосредоточенности. Прекраснейшие таланты гибнут в том, кто не способен к сосредоточенному вниманию. Когда дети рассеиваются, предаваясь досугу, они затем все-таки могут быстро сконцентрировать внимание, когда же у них в голове какие-нибудь дурные проделки, их невнимательность достигает предела, так как они думают в этот момент о том, нельзя ли скрыть или искупить вину. Тогда они все слышат вполслуха, отечают невпопад, не понимают, что читают и т. д.

Память следует культивировать с раннего возраста, но одновременно со способностью рассуждения.

Память развивается 1 – благодаря запоминанию названий предметов и явлений в рассказах; 2 – благодаря чтению и записям; но чтение должно быть для этого достаточно беглым, а не разбором слов по буквам; 3 – благодаря изучению иностранных языков, которые следует научить детей сначала воспринимать на слух, прежде чем они будут читать что-либо. Затем весьма полезно изучить целесообразно расположенный т. н. *Orbis pictus*^{XC} и можно приступить к усвоению ботаники, минералогии и вообще естествознания. Чтобы дать общее представление об этих предметах, потребуется и рисование и моделирование, для чего нужна математика.

Начальное естественно-научное образование лучше всего связать с преподаванием географии, как математической, так и физической^{XC1}. Рассказы о путешествиях, поясняемые гравюрами и картами, подводят затем и к политической географии. От современного состояния земли поверхности восходят к геологической истории земли, к древней истории и т. д.

В ходе обучения следует стараться постепенно совмещать знание и умение.

Среди всех наук, пожалуй, только математика способствует наилучшим образом достижению этой цели^{XCII}. Кроме того, должно соединить знание и умение выражать свои мысли (говорить убедительно, ярко, веско и связно). Но и ребенок уже должен учиться отличать знание от всего только мнения или верования. Тем самым формируется рассудок, не принимающий белое за черное, и верный, а не рафинированный или изнеженный вкус. Прежде всего указанное качество должен приобрести эстетический вкус, главным образом, к визуально воспринимаемым формам; и в последнюю очередь – интеллектуальный.

Основным содержанием интеллектуального воспитания должны быть закономерности^{XCIII}. При этом очень полезно детям самим формулировать эти закономерности для того, чтобы рассудок применял их не механически, а сознательно.

Благотворно также сведение закономерности к известной формуле, чтобы она в таком виде запечатлевалась в памяти. Помня ее, мы не растеряемся даже если не будем знать, как приложить ее к конкретному случаю. Здесь возникает вопрос, следует ли in abstracto^{XCIV} предпосылать общие правила конкретным примерам их применения или же давать правила вместе с примерами их применения.

Рекомендовать можно лишь последнее; иначе неизбежно большое число ошибочных действий, не управляемых правилами. Применять общие правила следует как к отдельным случаям, так и систематически, ибо их нельзя удержать в памяти, если они не сведены во взаимосвязанную систему. Следовательно, при изучении языков грамматика должна всегда несколько опережать [введение другого материала].

* * *

Но мы должны теперь дать более строгое понятие как цели воспитания, так и способа ее достижения.

1. Общее культивирование душевных способностей, в отличие от специального воспитания, имеет целью формирование способностей и совершенствование личности, заключающееся не в том, чтобы дать воспитанникам некие специальные познания, а в том, чтобы укрепить их душевные силы. Оно состоит – а) как из физического воспитания (основывающегося на упражнении и дисциплине, причем детям не обязательно знать максимы; для учащегося оно пассивно, им руководят и за него думают другие), б) так и из нравственного. Оно исходит не из дисциплины, а из максим^{XCv}. Все дело воспитания рухнет, если захотят основать его на примерах^{XCvI}, угрозах, наказаниях и т. п. Это было бы не более чем только дисциплинированием. Должно стремиться к тому, чтобы воспитанник поступал хорошо, исходя из собственных максим, а не по привычке, чтобы он не просто только делал добро, но чтобы делал добро оттого именно, что делать добро хорошо. Ибо нравственная ценность поступков заключена только в максиме добра. Физическое воспитание тем отличается от нравственного, что оно для ребенка пассивно, тогда как последнее деятельно по своей природе.

Ребенок должен всякий час сознательно исходить в своем поведении из понятий о долге.

2. Специальное культивирование душевных способностей. К нему относится: развитие познавательных способностей, чувств, воображения, памяти, устойчивости внимания и остроты, – всего, что относится к низшим умственным способностям.

О совершенствовании органов чувств, например зрения, речь шла выше. Что касается культивации способности воображения, то надобно иметь в виду следующее. Дети обладают

необыкновенно богатой фантазией, и нет никакой нужды перенапрягать и расширять ее сферу сказками. Наоборот, ее следует сдерживать и приводить в связь с закономерностями, хотя и необходимо давать ей здоровую пищу^{xcvii}.

Таковой могут служить, например, географические карты, обладающие некоей притягательной силой для всех, даже и самых маленьких детей. Им может надоесть все на свете, кроме географических карт, из которых они извлекают для себя нечто новое всякий раз, как принимаются их рассматривать. Это – хорошее занятие для детей, причем их воображение не приобретает характера хаотического фантазирования, удерживаемое конкретностью определенных образов.

Действительно, можно было бы начинать обучение с географии, одновременно используя рисунки животных, растений и т. п., они должны оживить географию.

Приступать к изучению истории следует позднее.

Что касается развития внимания, то последнее необходимо всячески укреплять, избегая крайностей. Упорное сосредоточение наших мыслей на одном предмете есть не столько талант, сколько, скорее, слабость наших душевных способностей, которые в таком случае становятся окостенелыми, негибкими, что затрудняет их свободное применение. Рассеянность же – враг всякого воспитания. Да и память зависит от внимания.

Что же касается высших умственных способностей, то к ним относятся: рассудок, способность суждения и разум^{xcviii}. Рассудок вначале можно формировать до известной степени пассивным путем, приводя примеры применения определенного правила или, наоборот, выводя правило из частных случаев. Способность суждения дает возможность применять созданные рассудком понятия. Она необходима для того, чтобы понимать, что человек учит или говорит, и не повторять ничего, не поняв.

Многие читают и слушают, ничего не понимая, и в то же время все берут на веру. Чтобы предупредить это, полезно применять изобразительную и предметную наглядность.

При помощи разума мы судим по основоположениям. Но нельзя забывать, что речь здесь идет о разуме, которым еще руководят. Следовательно, он и сам должен быть весьма осторожен в попытках рассуждать, да и перед ним не следует много рассуждать относительно того, что превосходит его понимание. Здесь мы имеем дело еще не со спекулятивным разумом, а с рефлексией о том, что есть следствие своих причин и действий. По своему содержанию и способу функционирования – это практический разум.

Душевные способности культивируются лучше всего, когда дети делают сами все то, чего хотят достигнуть, – например, когда выученное грамматическое правило тотчас применяют на практике; когда сами учатся составлять географическую карту, чтобы научиться разбираться в ней. Лучшим вспомогательным средством для понимания служит собственное творчество. Всего основательнее человек научается тому и всего лучше запоминает то, до чего он доходит самостоятельно. Между тем лишь немногие люди способны на это, т. н. «самоучки».

Формировать разум следует сократовским методом^{xcix}. Именно Сократ, который называл себя «повивальной бабкой» познаний своих слушателей, дает нам в своих диалогах, которые до некоторой степени сохранил Платон, примеры того, как можно совершенствовать разум даже у немолодых людей^c. Не следует чрезмерно часто упражнять детей в применении разума. Они не должны умничать по всякому поводу.

Им нет нужды знать основоположения, по которым их воспитывают, но все, что касается долга, необходимо довести до их сведения. Говоря вообще, суждения разума не должны даваться детям в готовом виде; они должны доискаться до них.

Поэтому сократовский метод должен стать правилом. Правда, он достаточно времязонок, и трудно добиться того, чтобы сократическая беседа с одним учащимся была бы одновременно полезна и для остальных. При обучении некоторым дисциплинам годится также и выспрашива-

ние заученных ответов, например, при преподавании богооткровенной религии. При изучении естественной религии, напротив, следует пользоваться сократовским методом. Усвоение исторического материала разного рода предпочтительно путем механического заучивания.

Сказанное относится также к формированию чувств удовольствия и неудовольствия^{С1}. Оно должно быть негативным по характеру, а само чувство не должно быть изнеженным. Для человека нет худшего зла в жизни, чем стремление к праздности. Поэтому в высшей степени важно, чтобы дети с ранних лет научились работать. Да, в сущности, дети, если они только еще не избалованы, любят удовольствия, сопряженные с преодолением трудностей, и занятия, которые требуют напряжения сил. Не следует делать их лакомками, позволять им выбирать блюда.

Обычно матери портят детей в этом, да и вообще часто балуют их. И однако дети, особенно сыновья, более любят отцов, чем матерей. Это, вероятно, происходит оттого, что матери не позволяют им прыгать, бегать и т. п. из страха, что они могут удариться и т. п. А отец и бранит их, а иной раз и бьет за шалости, но выводит их, тем не менее, иногда в поле и дает им там бегать, играть и веселиться, как то положено детям.

Некоторые люди считают, что, заставляя детей подолгу ждать чего-либо, упражняют тем самым их терпение. Но в этом вовсе нет никакой необходимости. Вот в болезнях и подобного рода случаях они действительно нуждаются в терпении.

Терпение бывает двоякого рода. Оно проявляется и тогда, когда человек отказывается от всякой надежды, и тогда, когда он вновь находит в себе мужество. Нет нужды проявлять терпение первого рода, если только всегда требовать возможного, а терпение второго рода всегда имеет право на существование, если только человек добивается благого. Больному потеря мужества вредит как раз настолько, насколько улучшает его состояние добрая надежда. Кто может понять это и применить по отношению к физическому или моральному своему состоянию, не потеряет и надежды.

Детей нельзя запугивать. А это происходит, как правило, в тех случаях, когда на них обрушиваются с бранью и часто стыдят. Сказанное относится к излюбленному родителями восклицанию: «Фи, как не стыдно!». Совершенно не понятно, почему, собственно, ребенок должен стыдиться, когда он, например, сосет пальцы или делает нечто подобное. Им можно сказать, что так не принято делать или что подобное действие не считается признаком хорошего тона. «Фи, как нестыдно!» – можно сказать детям только, если они лгут. Чувство стыда естественно, и оно выдает человека, как только он солгал. Поэтому, если родители никогда не вызывают в своих детях чувства стыда, за исключением тех случаев, когда они солгали, это чувство стыда по отношению к неправде сохранится у них на всю жизнь. Если же их непрестанно стыдить, то формируется род робости, запуганности, от которого впоследствии никогда не удастся избавиться.

Волю детей, как уже отмечалось, следует не ломать, но только направлять. И делать это надо так, чтобы волевые усилия преодолевали естественные препятствия^{С1}. Конечно, совсем маленький ребенок должен слушаться старших неукоснительно. Неестественно, чтобы ребенок командовал взрослыми своим криком и чтобы сильный слушался слабого. Поэтому никогда, даже и позднее, не следует потворствовать их крику и позволять им добиваться чего-либо при его помощи. Как правило, родители совершают именно эту ошибку и желают впоследствии исправить ее тем, что все подряд запрещают детям. Но это безумие – отказывать детям без всякого основания, когда они ждут проявления родительской доброты, только для того, чтобы оказать им противодействие и дать почувствовать свою родительскую власть.

Детей портят и исполняя любое их желание, и поступая явно вопреки их воле и желаниям. Капризам потакают, как правило, до тех пор, пока ребенок служит игрушкой для родителей, преимущественно до того момента, как дети начинают говорить. При этом детям наносят ущерб, который сказывается на протяжении всей их жизни. Однако, противодействуя воле

детей, одновременно приносят им и пользу, сдерживая попытки к непослушанию, и вред, загоняя внутрь их желания, от чего последние только расплаются. Ибо дети не доросли до понимания того, как они должны правильно себя вести. Поэтому в обращении с детьми раннего возраста необходимо придерживаться следующего правила: приходить им на помощь, если вы полагаете, что их крик вызван действительно серьезной причиной, и оставлять их без внимания, если они просто капризничают. Подобным образом следует во что бы то ни стало поступать и по отношению к повзрослевшим детям. Отпор, с которым сталкивается ребенок в таком случае, должен быть оправданным и носить, в сущности, негативный характер: просто не уступать нажиму ребенка. И все-таки, несмотря на это, многие дети добиваются чего захотят от родителей, стоит им только свои требования облечь в форму вежливой просьбы. В детях воспитывается злость, когда им позволяют всего добиваться криком, и слабохарактерность, когда они добиваются всего просьбами. Поэтому если нет никакой уважительной причины для отказа, то просьбу ребенка необходимо исполнить. Если же имеется такая причина, то и вежливые просьбы не следует выполнять и нельзя позволять себе изменять принятое решение, как бы сильно и многократно ни повторялись просьбы. Отрицательный ответ должен быть окончательным. Важнейшим следствием из этого будет, что редко придется отказывать ребенку в его просьбах.

Допустим, хотя это и чрезвычайно трудно предположить, что у ребенка была бы естественная склонность к блажи и капризам; тогда лучше всего вести себя так, что, если он ничем не поступает ради нас, то и мы в ответ ничем не будем поступать ради него. Рабскую психологию порождают попытки сломить волю ребенка; способность властвовать над собой воспитывает оправданный отпор [своеволию ребенка].

Нравственное воспитание должно исходить из максим, а не из дисциплины^{СIII}. Дисциплина предотвращает неправильный образ действий, а нравственное воспитание формирует правильный образ мышления, необходимый, чтобы ребенок строил свое поведение на основе максим, а не тех или иных склонностей и пристрастий. Дисциплинирование оставляет в человеке одну только привычку, к тому же ослабевающую с течением времени. А ребенку необходимо осознанно усвоить такой образ действий, который проистекает из самостоятельно выработанных убеждений в справедливости его максим. Ясно, что сформировать такие убеждения в маленьких детях довольно трудно, и поэтому от родителей и детей задачи нравственного воспитания требуют наибольших усилий и внимания.

Если ребенок, положив, говорит неправду, наказывать его нельзя; пусть он столкнется с вашим презрением; скажите ему, что отныне ему трудно будет верить и т. п. Наказывать ребенка за принесенное им зло и воздавать ему за благо – и значит приучить его творить благо только ради своего собственного блага. А вступит он, став взрослым, в мир, где все не так, где вознаграждение за добро и наказание зла вовсе не обязательны; и станет человеком, который только и ищет, где бы ему в этом мире пожить, который творит злое или доброе в зависимости от того, что будет считать для себя наиболее выгодным.

Человек должен сам выработать максимы своего поведения. Осуществляя нравственное воспитание, следует уже в раннем детстве поощрять к поискам ответов на вопросы о том, что хорошо и что плохо. Чтобы сформировать прочные основы нравственности, необходимо отрешиться от наказаний. Нравственность есть нечто слишком высокое и заветное, чтобы ее можно было низвести до уровня дисциплины. Нравственное воспитание состоит прежде всего в формировании характера. А под характером понимается такая направленность личности, при которой поступки строятся по максимам, вначале – по «школьным», а впоследствии – по общечеловеческим^{СIV}. Школьник повинуется законам; максимы тоже суть законы, только субъективные: они суть следствие убеждений, вырабатываемых человеком самостоятельно. Но нельзя попустительствовать и никакому нарушению «школьных законов», всегда, однако, соразмеряя взыскание с характером их нарушения.

При формировании характера ребенка многое зависит от того, подводят ли его к пониманию некоего плана, некоего закона, заложенных в самой природе вещей и требующих самого неукоснительного исполнения. Так, если для ребенка установлено строго определенное время для сна, для работы, для развлечений, то это время не следует уже более ни увеличивать, ни сокращать. В вопросах менее важных возможно предоставление детям выбора, но при условии, чтобы они никогда не нарушали самими же установленными для себя правил поведения. Однако нельзя формировать в малом ребенке характер зрелого, взрослого человека, его характер должен быть характером ребенка.

Не надежны люди, не ставящие себе за правило поведения соблюдение неких твердых законов; часто не знаешь, чего ожидать от них, и никогда не знаешь наперед, как они отнесутся к тому или иному. Правда, часто порицают людей, неуклонно следующих правилам, например, таких, по которым можно «часы проверять», но эти упреки нередко несправедливы, и размеренность, какое бы она ни имела внешнее сходство с мелочной педантичностью, служит, однако, почвой для выработки характера.

Первым признаком характера в ребенке, особенно в школьнике, является послушание. Послушание бывает двоякого рода: во-первых, послушание по отношению к абсолютной воле воспитателя и, во-вторых, послушание по отношению к разумной и глубоко осознанной воле воспитателя. Соответственно, можно различать два типа послушания: абсолютное, проистекающее из принуждения, и совсем другого рода – проистекающее из доверия. Такое добровольное послушание и есть наиважнейшее, хотя и без первого типа послушания невозможно подготовить ребенка к исполнению законов, которые ему придется исполнять как будущему гражданину, хотя бы они ему и не нравились.

Вот почему дети должны постоянно сталкиваться с законом необходимости. Но этот закон должен быть всеобщим; особенно это следует иметь в виду в школах.

Учитель не имеет права предпочитать из многих детей никого в отдельности, иметь любимчиков. В противном случае закон теряет характер всеобщности. Стоит только ребенку заметить, что не на всех в равной мере распространяется один и тот же закон, как он начинает бунтовать.

Снова и снова высказывается мнение, что детям якобы следует представлять все так, чтобы они действовали по некоему расположению, влечению, склонности.

Разумеется, так и должно быть во многих, но не во всех случаях: ряд поступков обязательно должен быть предписан в качестве долга. Для всей последующей жизни великая из того проистекает польза, ибо нами руководит не пристрастие, а только долг и при отправлении общественных и трудовых обязанностей, и во многих других случаях. Не беда, даже если ребенку невдомек закономерность долга; если он видит в чем-то свой долг как ребенок, он смог бы, хотя это и труднее, увидеть в чем-то свой долг как человек.

Если бы он сумел понять это, что, однако, возможно только в более продвинутом возрасте, то его послушание приобрело бы более совершенный характер.

Любое нарушение предписаний ребенком расценивается как недостаток послушания, а это влечет за собой наказание. Важно не оставлять без наказания и нарушения случайного, по неосторожности. Наказания бывают физическими или нравственными^{CV}.

Мы наказываем нравственно, когда не удовлетворяем склонности ребенка быть уважаемым и любимым – этого подспорья нравственности. Например, когда мы стыдим его, сухи и холодны в обращении с ним. Эту склонность ребенка должно бережно возвращать всеми возможными способами. Нравственный вид наказания наилучший, ибо он опирается на нравственные склонности и укрепляет их. Положим, если ребенок солгал, то наиболее целесообразным и достаточным наказанием будет пренебрежительный взгляд.

Физические наказания заключаются или в отказе от просьбы или в причинении страдания. Отказы применяются так же, как и нравственное наказание; они носят негативный характер.

Чтобы не вызвать в ребенке к жизни *indoles servilis*^{CVI}, необходимо практиковать всякие другие наказания с большой осторожностью.

Вредны также и награды: дети становятся оттого корыстолюбивыми, и из-за этого в них появляется *indoles mercenaria*^{CVII}.

Послушание^{CVIII} ребенка следует, кроме того, отличать от послушания подростка.

Непослушание ребенка влечет за собой наказания, как собственно естественные, так и искусственные. Первые человек навлекает на себя сам своим поведением: если, к примеру, ребенок переест, он заболевает. Эти наказания наилучшие, поскольку не только в детстве, но и на протяжении всей жизни человек извлекает из них уроки. Чтобы кара оказывала продолжительное действие, следует выбирать такие способы наказания, которые опирались бы на желание быть уважаемым и любимым. Исключительно только в случаях недостаточности нравственных наказаний возможно применение физических. И все же формирование подлинно хорошего характера прекращается, как только нравственные наказания более не действуют, и приходится переходить к физическим. Лишь в раннем детстве по необходимости недостаточное умственное развитие ребенка требует физического принуждения.

Гневливость при наложении наказаний – большая ошибка воспитателя. Для детей в этом случае наказание предстает только как следствие его аффекта, а себя они рассматривают при этом как жертву необузданного возбуждения^{CIX}. Говоря вообще, всегда необходимо следить за тем, чтобы дети ясно понимали: единственной целью наказания является их совершенствование. Позволять детям благодарить себя за наказание, целовать руки и т. п. – безрассудство; это воспитывает в детях рабскую психологию. Частое применение физических наказаний формирует меднолобых упрямцев, а если родители наказывают детей за своеволие, то они только усугубляют детскую блажь. И не всегда наихудшие люди те, что непокорны, они подчас легко соглашаются с доброжелательными замечаниями.

Послушание подростка иного рода, чем послушание ребенка. Оно руководствуется требованиями долга. Поступок из чувства долга означает послушание разуму. Бесполезно говорить что-либо о долге малым детям, из подобных бесед они вынесут представление о долге как о чем-то, за нарушение чего полагается розга. Но если при руководстве ребенком можно опираться на голый инстинкт, то, как только он подрастает, дополнительной опорой должно стать понятие долга. И нельзя также апеллировать к стыду ребенка, впервые эта возможность появляется только в подростковом возрасте. Такая апелляция может именно только тогда состояться, когда понятие чести уже укоренилось.

Вторая главная черта характера, которую необходимо сформировать как его основу, – это правдивость. Она и фундамент, и важнейшее содержание характера.

Лживый человек – совершенно бесхарактерен, если у него и есть что-либо хорошее, то оно проистекает только из его темперамента. Многие дети проявляют склонность ко лжи, чрезвычайно часто являющуюся, по всей вероятности, следствием их живой фантазии. В обязанности отца входит позаботиться, чтобы ребенок от этого отвык, ибо матери, как правило, придают этому только самое несерьезное значение или вовсе никакого, а иногда находят в этом лестное для себя доказательство многообещающих возможностей и способностей своих детей. Вот в этом случае уместно пристыдить ребенка, он это поймет.

Мы краснеем от стыда, когда лжем, но не только, когда лжем. Частенько мы краснеем от бесстыдства других людей, пытающихся возвести на нас [несправедливые] обвинения. Ни при каких обстоятельствах нельзя добиваться от детей признаний с помощью наказаний; их ложь вместе с тем должна повлечь за собой последствия, выступающие как наказание. Единственное целесообразное наказание за ложь – лишение уважения.

Понятие «наказания» поддается также делению и по основанию негативного или позитивного характера своего воздействия. Необходимость в негативных наказаниях возникает в слу-

чае нерадивости или злонравия, например, когда ребенок говорит неправду, когда он груб и невежлив. А положительные наказания справедливы в случае, если ребенок намеренно и неоднократно доставляет окружающим неприятности. Но прежде всего должно помнить об осторожности, чтобы никогда не обижаться на детей и не мстить им^{CX}.

Третьей важнейшей чертой в характере ребенка должна стать общительность. Ему необходимо научиться поддерживать дружеские отношения с другими детьми, не жить только для одного себя. Правда, многие учителя запрещают дружить в школах; но это большая ошибка. Детям важно научиться дружить, ведь это величайшее удовольствие, каким только располагает жизнь. Дружбе детей мешает то предпочтение, которое учителя отдают талантливым детям. Чтобы не вызвать этим разрушительной для дружбы зависти, учителям следует ставить превыше всего хороший характер ребенка, а не его способности.

И необходимо также, чтобы дети были добросердечны, их взгляд должен быть солнечно ясным, веселым. Исключительно только радостное сердце способно получать удовлетворение от добродетели. Ложна религия, которая делает человека угрюмым, ибо в веселии сердца своего должен он служить Богу, а не из страха перед ним. И нельзя постоянно заставлять радостное сердце жить в тюрьме школьного принуждения, ибо в этом случае оно быстро впадет в уныние. Оно восстанавливает силы, лишь обретая свободу. Этому способствуют такие игры, которые предоставляют ребенку свободу самовыражения и возможность всегда чем-нибудь услужить другим. И тогда проясняется душа.

По мнению многих, детство якобы лучшая и приятнейшая пора жизни. Но это навряд ли справедливо. Детство – самая трудная пора жизни, когда нас чрезмерно принуждают, когда редко мы располагаем благами подлинной дружбы и еще реже – свободы. Как у Горация: «*Multa tulit, pectique puer, sudavit et alsit*»^{CXI}.

* * *

Только тому нужно учить детей, что соответствует их возрасту. Некоторые родители довольны, когда их дети проявляют преждевременную старческую мудрость; из таких детей, как правило, ничего путного не получается. Ум ребенка должен быть детским. Нельзя поощрять ребенка к обезьянничанью, а дитя, вооруженное велемудрыми нравочениями, совершенно не свойственными его возрасту, – не более чем обезьяна. Ему следовало бы обладать рассудком дитяти и не демонстрировать свой ум едва ли не с пеленок. Никогда не стать такому ребенку человеком пронизательного светлого ума. В той же мере неуместно модничанье у ребенка, когда, например, он носит модные прически, когда его завивают, а то еще чего доброго дают таскать с собой табакерку. Дитя превращается в результате в какое-то жеманное существо, что его уродует. Подлинно культурное общество его тяготит, и он в конечном итоге полностью утрачивает представление об истинных достоинствах человека. Именно поэтому необходимо как можно раньше предотвращать появление в ребенке суетного желания нравиться, или точнее – не давать ему стимула к развитию в нем тщеславия. А это случается, когда уже маленьким детям твердят о том, как они красивы, как превосходно идет к ним их наряд, и когда им обещаю в качестве награды или дарят что-нибудь из украшений.

Не годится принаряжать детей. Предметом необходимости должно быть для них только чистое и бедное платье. Но и родители также не должны сколько-нибудь высоко ценить внешнее, искусственное украшательство, ибо и в этом, как и во всяком ином случае, пример всемогущ – он или подтверждает или разрушает благие поучения.

2. О педагогике высших человеческих совершенств («Практическое» воспитание)

В «практическое» воспитание входит 1 – формирование умений, 2 – расширение житейского опыта, становление «умудренности» в житейских делах; 3 – собственно нравственное воспитание. Что касается практических умений, то необходимо, чтобы они были основательными, а не поверхностными. Дело не в том, чтобы казаться сведущим, а в том, чтобы действительно уметь применять знания на деле.

Основательность как непрменный атрибут умения постепенно станет и привычным свойством мышления. Нет более важного свойства человеческого характера. В понятие «таланта» также входит основательность.

Житейская мудрость, многоопытность заключается в искусстве применять умения к области человеческих отношений, то есть – в искусстве осуществлять свои намерения в отношении различных людей. Для этого необходимы многообразные умения. Этим искусством мы овладеваем, правда, в последнюю очередь, но по своему значению (в практическом воспитании) оно занимает второе место.

Учить ребенка житейской мудрости – значит научить его не выдавать своих чувств, понимать других, оставаясь загадочным самому. Прежде всего, человек должен уметь не раскрывать своего характера. Хорошие манеры и есть искусство не высказывать своих глубинных чувств и мыслей. И этим искусством необходимо овладеть. Постигать сущность других нелегко, но и это искусство нужно глубоко изучить, чтобы тем самым не выдавать себя самого. Тому служит диссимуляция, то есть утаивание своих ошибок, а также упомянутое уже искусство казаться. Диссимуляция – не обязательно притворство, и иногда позволительна, но все же она близко граничит с нравственной нечистоплотностью. Утаивание – крайнее, отчаянное средство.

Житейская мудрость требует также, чтобы мы были сдержанны, но и не вовсе бесчувственными. Не горячность нужна, а энергичность, – это разные вещи.

Энергичен («strenuus») тот, кто обладает влечением к волевым усилиям. Это качество зависит от силы аффектов, и поэтому «житейская мудрость» есть функция от темперамента.

Собственно нравственность есть функция от характера. *Sustine et abstine*^{CXII} – вот путь к становлению мудрой уравновешенности. Если мы хотим сформировать хороший характер, мы прежде всего обязаны обуздать страсти. Человек должен научиться настолько управлять своими склонностями, чтобы они не приобретали силы страстей, но чтобы он мог обходиться без того, чего он лишен. «*Sustine*» означает «терпи и приучись переносить лишения!».

Если хотят научиться отказывать себе в чем-то, то для этого нужны и мужество и мотивация, нужно привыкнуть смиряться с отказами, противодействием и т. д.

Способность сочувствия – есть функция от темперамента^{CXIII}. От тоскливой, томительной участливости детей следует ограждать. Жалостливость – не более чем сентиментальность, она присуща лишь излишне ранимому характеру. Ее следует отличать еще и от сострадательности. Жалостливость – недостаток, заключающийся в бездейтельном, пассивном сожалении. Детям следует давать карманные деньги, из которых они могли бы тратить на помощь нуждающимся, тогда и станет ясным, сострадательны они или только жалостливы; если же они всегда будут проявлять щедрость за счет родителей, то не состоится и воспитание активного сострадания.

Выражение «*festina lente*»^{CXIV} означает неотступную деятельность, благодаря которой должно успеть многому научиться, то есть «*festina*». Но научиться глубоко, основательно, всему уделяя свое время, то есть «*lente*». Тут возникает вопрос, что предпочтительнее – обладание большими по объему знаниями или обладание меньшими, но более основательными познаниями. Лучше знать меньше, да лучше, чем много и по верхам, ибо в этом последнем случае

неосновательность неизбежно отрицательно скажется на деле. Но ребенок не может ведь знать, в каких он окажется обстоятельствах, какие ему при этом понадобятся знания, и поэтому, несомненно, было бы идеально, если бы он знал обо всем и притом основательно; все остальное – обман и пыль в глаза – все эти «верхушечные» познания^{СХV}.

Формирование характера – последняя (по счету, но не по значению) задача воспитания. Характер – это одновременно и наличие твердых намерений осуществить что-либо, и при этом способность реализовать намеченные планы. «Vir propositi tenax»^{СХVI}, как говорит Гораций, вот что такое настоящий характер! Например, коли я уже пообещал что-либо кому-нибудь, я должен сдерживать слово даже и в том случае, если бы мне это было и во вред. Человек, который решил что-нибудь сделать и не делает этого, не может более доверять самому себе; например, если кто-нибудь решит всегда вставать рано, чтобы заниматься, или чтобы что-нибудь сделать, или совершить прогулку, и станет затем весной отговариваться тем, что поутру еще холодно и что это может ему принести вред, летом же, что поутру так хорошо спится, а сон ему так приятен, и так будет откладывать задуманное со дня на день, то в конце концов он более не станет верить самому себе.

Сказанное не относится к намерениям, противоречащим нравственности. Когда характер проявляет дурной человек, это уже называется закоренелым упрямством, и его твердость в осуществлении замыслов достойна лучшего применения. Не многого стоит тот, кто все время откладывает исполнение своих намерений. То же следует сказать и о так называемом «намерении начать в будущем новую жизнь». Ибо человеку, который всегда жил неправильно и который хочет измениться в мгновение ока, навряд ли удастся этого достигнуть, если только при этом не произойдет чуда, чтобы он в одночасье вдруг стал таким же, как тот, кто правильно распорядился всей своей жизнью и всегда имел честный образ мыслей. Именно поэтому не приходится ожидать никаких результатов от паломничества, умерщвления плоти и постов, ибо невозможно представить себе, какое имеют паломничества и подобные им обряды отношение к становлению добропорядочной и благородной личности.

Когда днем постятся, а ночью зато наедаются вдвойне, или когда возлагают искупление своей вины на свое тело с целью стать лучше и честнее, – изменениям души все это никак не способствует.

Касательно же способов заложить в ребенке прочные основы высоконравственного характера мы должны обратить внимание на следующее: прививать ему способность к исполнению долга следует по преимуществу с помощью примеров и предписаний. А ребенок обязан выполнять те же требования долга, что и все: долга по отношению к себе и по отношению к другим, то есть эти требования должны проистекать из природы вещей.

Остановимся поэтому подробнее на этих вопросах^{СХVII}.

а) Долг по отношению к себе. Он состоит не в том, чтобы справлять себе роскошные обеды, уставлять яствами свой стол и т. д., хотя все и должно быть доброкачественным. И не в том, чтобы искать удовольствий, потакая своим слабостям и влечениям; напротив того, необходимо соблюдать большую умеренность и воздержанность. Долг по отношению к себе заключается в том, чтобы внутренней сущностью человека было то собственно человеческое достоинство, кое возвышает его над всеми другими созданиями; долг человека – не попираť в своем лице этого достоинства человечества в целом.

Мы именно поступаем ниже человеческого достоинства, когда, например, предаемся пьянству, владаем в противоестественные грехи, практикуем все виды невоздержанности и т. д., ибо все это означает, что человек опустился намного ниже животного. Кроме того, человек невысоко несет свое человеческое достоинство и когда он раболепствует перед другими, расстачает комплименты, чтобы с помощью этого недостойного поведения, как он мнит, вкрасться в доверие.

Ребенка вполне можно подвести к пониманию человеческого достоинства на его собственном примере, положим, если он допускает неопрятность, которая в наименьшей степени пристала человеку. Достигнув возраста, когда ребенок уже в состоянии думать и сообщать другим свои мысли, он может серьезно опуститься ниже человеческого достоинства, если он лжет. Лживый человек достоин только презрения окружающих, а себя он обкрадывает самоуважением и необходимым каждому доверием к себе.

б) Долг по отношению к другим. Чрезвычайно рано следует внушить ребенку глубочайшее уважение к правам и интересам других людей, и важно постоянно заботиться о том, чтобы ребенок упражнялся в проявлении этого уважения. Если случится, что при встрече с более бедным сверстником ребенок гордо преградит ему дорогу или толкнет, ударит его и т. д., то не нужно говорить: «Не делай этого, ты причиняешь этим боль, будь милосердным, это ведь бедный ребенок» и т. п., а следует дать ему почувствовать, каково испытать на себе гордыню и превосходство более сильного, что значит не уважать прав и достоинства других людей.

Великодушие, правда, совсем не природно детям. Примером может служить, например, эпизод, когда ребенок, побуждаемый родителями поделиться с кем-нибудь своим бутербродом, или не сделает этого, или сделает в очень редком случае и неохотно, коли не пообещать ему, что он за отданное получит еще больше.

И нельзя ребенка, которому еще непосильна идея великодушия, подталкивать к его проявлению.

Тот раздел этики, который содержит учение о долге по отношению к самому себе, многим совсем не известен, другими же, как Круготтом^{СХVII-A}, он был превратно истолкован. А долг по отношению к себе, как уже говорилось, заключается в том, чтобы не уронить достоинства человечества в своем лице. Идея человечества служит критерием собственных поступков, которым мы измеряем их ценность и достоинство. Когда же у подростка пробуждается половой инстинкт, наступает критический момент, в котором одно только достоинство человеческого начала помогает юноше сдерживать себя. Однако необходимо, не дожидаясь наступления критического момента, дать подростку понять, что есть способы уберечься от тех или иных опасностей.

Мы практически не учим в школах ничему, что могло бы эффективно способствовать формированию добропорядочной, прямой, честной, правдивой личности. Между тем краткое изложение учения о правах и обязанностях человека могло бы стать именно таким средством формирования личности. В этот курс должны быть включены примеры из обыденной жизни, повседневные случаи, которые побуждали бы к поискам ответа на вопрос, как правильно поступить в таких-то и таких-то обстоятельствах. Например: правильно или неправильно отдать деньги, которые человек взял в долг и которые сегодня следует вернуть кредитору, обездолженному человеку, видом которого тронут должник? Нет, неправильно! Ибо, чтобы творить благо, необходимо быть свободным от обязательств. Отдавая деньги бедному человеку, я занимаюсь благотворительностью, а возвращая долг, я выполняю взятое на себя обязательство. Еще вопрос: допустима ли ложь во спасение? Нет! Нельзя помыслить себе решительно ни одного случая, когда была бы оправдана ложь. А уж лгать детям – самое последнее дело; в противном случае дети любое обстоятельство станут расценивать как то именно, при котором позволительна ложь во спасение.

Если бы только такой учебник был создан^{СХVIII}, можно было бы применять его как полезнейшее чтение (хотя бы по часу в день) для постижения детьми и переживания ими Закона Человеческого, сего ока Божьего на земле.

Что касается долга благотворительности, то его нельзя считать абсолютно обязательным. Детей должно воспитывать не столько мягкосердечными, легко поддающимися чувству при виде суровой судьбы окружающих, сколько деятельно-добросовестными. Пусть они будут исполнены не сентиментами, а идеей долга.

Многие становились по-настоящему жестокими из-за того, что, будучи прежде сострадательными, неожиданно бывали обмануты. Бессмысленно формировать в детях понятие праведности. Этим часто грешат лица духовные, представляя благотворительность как нечто праведное. Мы никогда не смогли бы сделать по отношению к Богу более того, что требует исполнение нашего долга^{СХІХ}, ведь помогать бедным – это также не более чем обязанность. Ибо неравенство в благосостоянии людей есть следствие лишь случайных обстоятельств. И если я располагаю состоянием, то, значит, я попросту воспользовался обстоятельствами, которые оказались благоприятными или для меня, или для моего предшественника; уважать же я всегда должен всех и считаться со всеми.

Воспитывать в ребенке ревностную заботу о мнении окружающих о нем – значит вызывать к жизни зависть. Скорее, при оценке собственной личности следует исходить из критериев собственного разума. Поэтому смирение есть не что иное, как результат сопоставления своих достоинств с нравственным совершенством. А христианская религия, например, не столько учит смирению, сколько стремится унижать человека, потому что, следуя ей, человек вынужден сравнивать себя с недостижимым образцом совершенства. Чрезвычайно превратно находить смирение в том, чтобы ценить себя ниже других. Чрезвычайно неблагородный образ мысли вызывают к жизни восклицания типа: «Смотри, как ведет себя тот или этот ребенок!».

Если человек мерит цену себе, сопоставляя себя с другими, то он стремится либо возвыситься над окружающими, либо преуменьшить их достоинства. А это последнее и есть зависть. Тогда ищут только, к чему бы это в других придраться, чтобы, сравнивая себя с вымышленными недостатками окружающих, оставаться лучше других. Зависть развивается ложно понятым духом соревнования. В одном только случае могло бы еще пригодиться соревнование: чтобы убедить ребенка в его способности осуществить то или иное действие, в исполнимости какого-либо дела, например, когда перед ребенком ставят определенную задачу и показывают, что другие в силах с ней справиться.

Ни при каких обстоятельствах нельзя позволять одному ребенку стыдить другого.

Опасайтесь развить высокомерие, кичливость удачливостью. И одновременно старайтесь заложить в ребенке прямодушие, проистекающее из скромной уверенности в своих силах. Благодаря этому человек может подобающим образом выказывать свои таланты. Разумеется, нельзя смешивать прямодушие с самоуверенностью, не считающейся с суждениями окружающих.

Человеческие страсти можно разделить на формальные (жажда свободы и могущества) и материальные (жажда обладания какой-либо вещью), на страсти мечты или обладания и, наконец, они могут быть направлены просто на продление мечты и обладания как предпосылки блаженства.

Страсти первого рода суть честолюбие, властолюбие и корыстолюбие, второго рода – половое наслаждение (сластолюбие), наслаждение от имущества (влечение к изобилию), наслаждение от общества (тяга к развлечениям). Наконец, к страстям третьего рода относятся стремления сохранить жизнь, здоровье, покой (свободу от забот в будущем).

Среди пороков различаются пороки злобности, низости или ограниченности.

Первые включают в себя зависть, неблагодарность и злорадность; вторые – несправедливость, вероломство (двуличие), расточительность по отношению к имуществу, по отношению к здоровью (неумеренности) и чести. Пороки третьего рода суть черствость, скупость, ленность (изнеженность).

Добродетели можно разделить на те, которые человек снискал, завоевал; те, которые проистекают просто из исполнения долга, и те, что являются следствием невинности. Великодушие (в самопреодолении как желания мести, так и тяги к покою и корысти), благотворительность, умение владеть собой – следует отнести к добродетелям первого рода; правдивость, порядоч-

ность и миролюбие – ко второго рода; наконец, честность, целомудрие и скромность – к добродетелям третьего рода.

Но возникает вопрос: нравствен ли человек по своей природе или злобен? Ни то, ни другое! Ибо из рук природы он выходит нейтральным в нравственном отношении существом; но человек становится нравственным, если его разум возвышается до понятий Долга и Закона. В то же время можно утверждать, что у человека имеются исходные предпосылки ко всем порокам, поскольку к ним склоняют его влечения и инстинкты, хотя бы он и противопоставлял им разум. Вот почему человек может стать нравственно добрым только благодаря добродетели, стало быть – благодаря самопринуждению; сохранять невинность при отсутствии соблазнов – это еще не все.

Большая часть пороков проистекает из насилия над природой, которого требует нравственность; а наше назначение как представителей рода человеческого заключено в том, чтобы выйти из дикого животного состояния. Так совершеннейшая искусственность вновь становится естественностью, возвращается к природе.

Успех всего дела воспитания зиждется на том, чтобы во всем исходить из правильных основоположений и подводить детей к сознательному постижению их, делая их для детей желательными. Детям предстоит научиться заменять отвращение к ненависти ненавистью ко всему отвратительному и бессмысленному; в них необходимо сформировать:

идущее из глубины души, а не показное омерзение к человеческим и божеским наказаниям; способность к самооценке и сохранению своего собственного достоинства, а не к погоне за мнением окружающих;

умение ценить поступки и дела, а не слова и эмоции;

рассудок, а не чувственность;

жизнерадостность и незлобивость, ровное расположение духа, а не угрюмость, запуганность и мрачное ханжество.

Но важнее всего предостеречь их от того, чтобы они ни в коем случае не ставили излишне высоко *merita fortunae*^{CXX}.

* * *

Что касается религиозного воспитания детей, то первым его вопросом является: целесообразно ли внушать детям раннего возраста религиозные понятия. Об этом очень многие спорили в педагогике. Введение религиозных понятий неизбежно предполагает систему богословия. Но следует ли молодого человека, который еще не знает окружающего мира, не знает самого себя, подводить к действительному пониманию теологии? В состоянии ли молодежь, не усвоившая еще понятие долга, постичь непосредственные обязанности по отношению к Богу. Несомненно, целесообразнее всего, чтобы дети не принимали участия в богослужении и даже не слышали самого имени Божия прежде, чем их знакомят с целями и назначением человека, разовьют их способность самостоятельно критически мыслить, научат их видеть порядок и красоту в природе и после этого еще дадут им развернуто информацию о мироздании, – и тогда лишь впервые введут понятие высшего существа, законодателя. Но так как при нашем теперешнем положении дел это невозможно, то в детях, которых подвели к понятию Бога только в более позднем возрасте и которые, тем не менее, все же слышали и ранее его имя и видели так называемое богослужение, это вызовет или равнодушие или превратное представление о Боге, например, устрашающее представление о наказующем могуществе Бога^{CXXI}.

Поскольку необходимо предусмотреть, чтобы этот страх не свил себе гнезда в детском воображении, приходится искать способы вводить религиозные понятия в ранние годы. Однако эти способы не должны сводиться к запоминанию, простому подражанию и чистому обезьянничанью, но всегда должны быть только природосообразными. Дети и без отвлеченных понятий

о долге, об обязанностях, о хорошем и дурном поведении поймут, что существует закон долга, что его должны определять не соображения удобства, пользы и т. п., но Всеобщее, не зависящее от людских пристрастий. Учитель сам должен, конечно, составить себе ясное понятие об этом^{СХХII}.

Сперва должно все приписывать природе и только потом самому Богу. Например, первоначально вся жизнь сводилась к сохранению видов и их уравновешению, но вместе с тем заранее уже имелся в виду также и человек, которому предстояло самому найти пути к счастью.

Первое понятие о Боге лучше всего можно бы выяснять по аналогии с понятием об отце, под опекой которого мы находимся, а затем уже уместно указать на единство человечества, как бы одной семьи.

Но что такое религия? Религия есть закон, живущий в нас, поскольку таковой оказывает на нас свое воздействие благодаря некоему законодателю и судии; это – нравственность применительно к познанию Бога. Если не соединять религии с нравственностью, то религия сводится к вымогательству милости. Хвалебные гимны, молитвы, хождения в церковь должны только давать человеку новую силу, новое мужество к исправлению или же быть изливанием сердца, воодушевленного представлением о долге. Все это только приуготовления к благим делам, а не самые благие дела, и нельзя стать угодным высшему существу никак иначе, как только ставшая лучше и лучше.

Исходить нужно из закона, который живет в ребенке. Человек испытывает презрение к самому себе, если он порочен. Это заложено в нем самом и он таков не потому только, что Бог воспретил зло. Ведь не необходимо, чтобы законодатель одновременно был и инициатором закона. Так, правитель может воспретить в своей стране воровство, и однако его нельзя за это назвать инициатором этого запрета; исходя из этого, человек учится понимать, что лишь его хорошее поведение делает его достойным блаженства. Божественный закон должен представлять вместе с тем и законом природы, ибо он не произволен. Поэтому нравственность есть основа религии.

И все же не следует начинать с богословия. Религия, построенная только на богословии, никогда не может содержать в себе ничего нравственного. Такая религия, с одной стороны, питает страх, с другой – виды на награду, и тогда она представляет собой одно только суеверное поклонение. Итак, нравственность должна предшествовать, богословие следовать за ней, и это называется религией.

Совестью называется закон в нас. Совесть – это, собственно, соизмерение наших поступков с этим законом. Но упреки совести безрезультатны, если человек не будет считать ее «представительницей» Бога в себе, Бога, который не только занимает трон над нами, но и судейское кресло в нашем сердце. Религия бессильна, если она не соединяется с нравственной совестливостью; без последней религия – не более чем суеверный культ. Хотят служить Богу, например, восхваляя его, превознося его могущество и премудрость, не думая о том, как исполнять Божеские законы, мало того – даже не пытаюсь постигнуть их силу, мудрость и т. п. и следовать им. Эта аллилуйщина – опиум для совести таких людей, подушка, на которой можно беззаботно почивать.

Детям непосильно понимание всех религиозных понятий, но к некоторым их следует подвести, только эти понятия должны быть более негативными, чем позитивными. Заставлять детей вызубривать молитвы бессмысленно, это формирует у них только извращенное понятие о набожности. Истинное благочестие заключается в том, чтобы совершать поступки в соответствии с волей Божией, – и детей следует воспитывать в этом духе. Необходимо следить, чтобы дети – да и мы сами – не произносили всуе имя Божие. Даже если его употребляют при пожеланиях счастья, даже с благочестивой целью, то и это, в сущности, – злоупотребление святым именем. Человек должен испытывать благоговение при упоминании имени Божьего, упомина-

нии редком и никогда не легкомысленном. Ребенка должно научить испытывать благоговение перед Богом как перед зиждителем жизни и всего мира, помыслителем о людях и, наконец, их судьей. Рассказывают, что Ньютон никогда не произносил имени Божьего, на время не приостановившись и не задумавшись [над ним].

Благодаря предварительному разъяснению, соединяющему понятие о Боге с понятием о долге, ребенок лучше научится почитать божественное провидение о тварях и уберется от пристрастия к разрушению и жестокости, которое проявляется в многообразных способах мучить слабых животных. Необходимо также привить детям способность видеть добро во зле: например, видеть, что дикие звери и насекомые чрезвычайно чистоплотны и трудолюбивы, что птицы, истребляющие насекомых, охраняют тем самым сады и т. д.

Итак, необходимо внушить детям некоторые понятия о высшем существе, чтобы они, видя, как молятся и т. п., могли знать, по отношению к кому и почему это делается. Но эти понятия должны быть немногочисленными и, как уже говорилось, только негативными. Начинать воспитание детей в этом духе следует с самых ранних пор, следя при этом, чтобы они не ценили людей по их вероисповеданию, ибо, несмотря на все различия в типах вероисповеданий, существует все же одна-единственная религия.

* * *

В заключение мы хотим привести еще некоторые замечания, которые должны по преимуществу иметь в виду подростки при вступлении в юношеские годы. В это время молодые люди начинают придавать значение известным различиям между людьми, чего они ранее не делали, прежде всего – различиям между полами. Природа скрывает это под неким покровом таинственности, как если бы это было чем-то не совсем достойным человека; лишь животной потребностью. Однако природа позаботилась и о том, чтобы привести дело продолжения рода в связь со всякой, какая только возможна, нравственностью. Даже дикари поступают в этом случае с некоторой стыдливостью и застенчивостью. Иногда дети задают взрослым любознательные вопросы, например, откуда берутся дети и т. п. Но их можно легко уgomонить или давая им уклончивые ответы, которые ничего не значат, или отклоняя их вопрос как «ребяческий».

Эти склонности в подростке развиваются автоматически и, как это бывает со всеми инстинктами, они развиваются и в том случае, когда нет объекта, на который они направлены. Невозможно поэтому оставить подростка в неведении и связанной с ним невинности. Замалчиванием только усугубляется зло. Это подтверждается воспитанием наших предков. При современном воспитании правильно считают, что необходимо говорить об этом с подростком открыто, ясно и определенно. Это, разумеется, деликатная тема, потому и неудобно делать ее предметом публичного обсуждения. Но все уладится, если обсуждать ее со всей серьезностью и отнестись с сочувствием к новым потребностям воспитанника.

Тринадцатый или четырнадцатый год, как правило, становится поворотным пунктом, когда в подростках развивается половая потребность (если это случается ранее, то вероятнее всего, что дети были развращены и испорчены дурным примером). К этому времени уже сформирована в них и способность суждения, так как природа подготовила их к тому, чтобы можно было с ними беседовать на эту тему.

Ничто в такой степени не ослабляет духа и плоти человека, как тот вид сладострастия, который направлен на самого себя, и он совершенно противоестественен. Но и этого не следует утаивать от подростка. Следует изобразить этот вид сладострастия во всей его омерзительности, сказать юноше, что из-за него человек делается неспособным к продолжению рода, разрушаются телесные силы, человек преждевременно стареет и его умственные способности при этом сильно страдают и т. д.

Можно избежать этих импульсов постоянными занятиями, посвящая ложу и сну не больше времени, чем это необходимо. С помощью различных занятий следует избавиться от мыслей

об этом, ибо, оставаясь даже только в воображении, эти мысли отрицательно сказываются на жизненной силе. Когда потребность направляется на представителя другого пола, то ее удовлетворение неизменно связано с преодолением некоторых препятствий; если же она направляется на самого себя, то ее всегда легко можно удовлетворить. Как бы ни были вредны физические последствия этого, нравственность страдает еще больше. Здесь нарушаются границы естественного, потребность искусственно подстегивается, ибо человек не получает никакого подлинного удовлетворения.

Воспитатели старших подростков спрашивают, позволительно ли молодым людям вступать в общение с другим полом. Если выбирать из двух зол наименьшее, то последнее приемлемее, по крайней мере, – это природосообразно, не противоестественно. Созревшего для того юношу природа предназначила стать мужчиной и продолжить свой род, но обязанности, которые по необходимости должен исполнять человек в цивилизованном обществе, не всегда позволяют молодому человеку жениться и воспитывать детей. Иначе он преступает гражданский порядок. Поэтому для юноши лучше всего, точнее, его прямым долгом является ожидание того времени, когда он будет в состоянии вступить в законный брак. Тем самым он поступает не только как хороший человек, но и как хороший гражданин.

Молодые люди обязаны с ранних лет научиться должным образом уважать другой пол и стараться снискать уважение последнего своим беспорочным поведением, стремясь таким образом к высшей награде – счастливому браку.

К тому времени, когда подросток вступает в общество, он начинает узнавать также и о различиях сословий и общественном неравенстве людей. Пока он мал, ему совсем не следует давать замечать этого. Нельзя позволять ему никогда и ни в чем помыкать прислугой. Если он видит, что родители отдают приказание прислуге, родителям, пожалуй, следует сказать ему: «Эти люди получают от нас свой хлеб насущный и потому повинуются нам; ты тут ни при чем, стало быть, они не обязаны повиноваться тебе». Но детям и не придет в голову ничего подобного, разве только родители сами внушат им это ложное понятие. Подростку следует указать, что неравенство между людьми есть установление, возникшее оттого, что один человек старался получить преимущества перед другим. Можно потом постепенно сформировать в нем сознание равенства людей вопреки их общественному неравенству.

Необходимо обращать внимание на то, чтобы молодой человек научился абсолютной самооценке, а не относительной: на основании мнения окружающих.

Завышенная оценка другими того, что совсем не составляет подлинного достоинства человека, есть суета сует. Не менее важно также указать ему на необходимость добросовестности во всех делах и на то, чтобы он стремился во всем не казаться, но быть. Следует обратить внимание юноши:

на то, чтобы любое решение его, к которому он пришел по зрелому размышлению, претворялось им на практике, – в противном случае уж лучше не затевать никаких планов и не принимать окончательного решения;

и на необходимость умеренности при пользовании внешними благами и терпеливости в работе (*sustine et abstine*);

и на воздержанность в удовольствиях. Когда человек не ищет одних только удовольствий и готов проявлять терпеливость в трудах, он становится полезным участником общего дела и никогда не знает скуки.

Юноше следует указать также:

на необходимость жизнерадостности и хорошего настроения, человек живет в радости сердца своего, когда ему не в чем упрекнуть себя;

на необходимость ровного, спокойного расположения духа. Самовоспитанием можно добиться того, чтобы всегда оставаться человеком оживленным, не отягощающим собой никакого общества;

на то, чтобы многое в жизни рассматривать как свой неизменный долг. Любой его поступок должен обладать для него ценностью не потому, что он отвечает той или иной его склонности, а потому, что, совершая его, он тем самым исполняет свой долг;

на необходимость любить других людей, а также помнить о том, что все мы граждане мира. В нашей душе есть нечто, заставляющее нас принимать интерес не только в самих себе, не только в окружающих нас людях, но и во всеобщем благе. Этот последний интерес следует сделать близким для детей, чтобы он мог согревать им душу. Благо мира должно радовать их даже и тогда, когда оно не приносит выгоды ни их отечеству, ни им лично;

на то, что наслаждения радостями жизни малого стоят. Только поняв это, человек не будет испытывать ребяческого страха смерти. Молодому человеку необходимо сообщить, что наслаждения обманывают связанные с ними надежды;

на необходимость, наконец, отчитываться перед самим собой каждый день о том, чтобы иметь возможность в конце жизни подвести итог ее ценности и значения^{СХХIII}.

Комментарии Б. М. Бим-Бада

^I Фридрих Теодор Ринк был студентом Кёнигсбергского университета с 1785 по 1789 г. В 1792–1789 гг. был частым гостем за столом Канта. С 1785 по 1801 – приват-доцент, а затем экстраординарный профессор философии и теологии в Кёнигсберге. В 1801 г. – проповедник в Данциге, где и умер в 1811 г.

^{II} Оливье (Olivier), Людвиг (Луи) Генрих Фердинанд (1759–1815), родился недалеко от Лозанны, умер в Вене. Был с 1780 по 1793 г. учителем французского языка в Дессауском Филантропине. Один из первых фонетистов в методике образования. Разработал эффективный способ преподавания на основе звуковых элементов речи. Обучение письму следовало у Оливье за осознанием звукового состава слова. Кант ссылается на книги Оливье «О характере и ценности хороших методов преподавания» и «Искусство обучать чтению и правописанию» (Olivier über Charakter und Wert guter Unterrichts methoden. Leipzig, 1802; Kunst, lesen u. recht schreiben zu lernen. Dessau, 1801).

^{III} Уход – *Wartung*. Присмотр, попечение – *Verpflegung*, *Unterhaltung* – соответственно.

^{IV} Кант употребляет два термина: *Disziplin* и (в скобках) *Zucht*. Последнее слово обозначает у Канта понятие значительно более широкое, чем «дисциплина», наиболее полным и адекватным эквивалентом которого мы считаем «становление поведения» в целом. В этом значении *Zucht* часто употребляется в «Лекциях». «Дисциплинирование» рассматривается Кантом как «негативная» (не мешающая природе) часть воспитания. Его функция – в подготовке почвы для последующей «позитивной» части воспитания, которая именуется «культивированием» («окультуриванием») – за неимением такого существительного в русском языке приходится пользоваться описательным эквивалентом: «обучение вкупе с формированием нравственного облика»).

Не путать с принятым ныне в науке термином «окультурация».

^V Понятие «формирование нравственного облика» применяется как контекстуальный эквивалент понятия «*Bildung*», употребленного здесь Кантом

в его узком значении. Более широкое значение («формирование личности в целом») термин приобретает в других случаях, где он переведен как «воспитание, включающее в себя формирование поведения и обучение». Термин Kultur принимает у Канта более узкое значение «нравственного воспитания», «формирования нравственного облика» или «культуры». В этом последнее значении «культура» представляет собой важнейшее понятие в концептуальном базисе кантовой педагогики.

^{VI} Возрастная периодизация и соотношение с нею видов воспитывающих воздействий – чрезвычайно сложная проблема теоретической и практической педагогики, не решенная в науке поныне. Объективная сложность этой проблемы заключается в том, что созревание происходит постепенно, и воспитывающие воздействия должны соотноситься с его постепенностью; но одновременно воспитывающие воздействия могут ускорять и замедлять созревание, что доказывает, в частности, экспериментальное преодоление временной привязанности стадий онтогенеза человека, по Пиаже. Из этого противоречия возникает проблема оптимизации функции созревания и развития от стихийного и управляемого приобретаемого опыта, проблема управления приобретением опыта. Эта проблема не может быть решена путем фиксации тех уровней развития, которые ныне устанавливаются под влиянием исторически ограниченного уровня усваиваемой культуры. Вот почему необходимы замеры уровней развития (особенно на ранних этапах онтогенеза), полученных экспериментально в оптимальных условиях, т. е. при максимальном использовании возможностей созревания; сравнение полученных при этом результатов с результатами обычных, значительно менее интенсивных, формирующих воздействий может дать некоторое представление о возможностях развития и установить «рабочую» (не «вечную») периодизацию онтогенеза.

^{VII} Наиболее крупный исследователь природы инстинктов в философии XVIII в. Г. С. Реймарус рассматривал инстинкты как акты поведения, предшествующие индивидуальному опыту и используемые животными одинаковым образом. В начале XIX в. Жан Батист Ламарк выдвинул идею происхождения инстинктов у животных из условий их жизни, окружающих условий их обитания и жизнедеятельности на протяжении истории того или иного вида. Эколого-физиологические исследования XX в. с несомненностью показали, что обязательным компонентом инстинктов при их становлении у животных являются условные, индивидуально приобретенные рефлексy (А. Н. Промптов, Л. К. Крушинский, А. А. Ухтомский и др.). Что же касается человека, то у него к моменту рождения безусловные рефлексy не сформированы, и они развиваются только под влиянием внешней среды, только при хорошем уходе. Образование же условно-рефлекторных связей происходит лишь на базе безусловно-рефлекторных. О противоположности инстинктов собственно человеческой природе поведения см. подробно: И. Кант «Идеи всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» (1784 г.), положение третье.

^{VIII} Ср. «Вероятные начала человеческой истории» (1786), где Кант устанавливает три этапа развития человечества: этап животного состояния лю-

дей; этап начала разума и собственно человеческой истории, ставшее возможным благодаря эволюционному развитию воли; этап «культуры» со всеми ее пороками, следующий за периодом «естественного» развития. Философско-историческая концепция Канта стала отправным пунктом для идей об эволюции рода человечества И. Г. Фихте («Основные черты современной эпохи»).

Эволюционизм Канта – одно из оснований его педагогики. Эволюционно-генетический метод Канта определяет и разработку им проблемы целей воспитания, и постановку им вопроса о возможности культурно-исторической рекапитуляции.

^{IX} «Самодисциплина», «самопринуждение», «самообладание», «волевое поведение» – все это синонимичные русские эквиваленты термина «Disziplin».

^X «Дикость» как «могущественнейшая страсть к необузданной свободе» названа Кантом в «Антропологии с прагматической точки зрения» неотъемлемой чертой нецивилизованных народов.

^{XI} Кант согласен с Руссо в следующем:

1. Педагогика – это вид человеческого знания, основание которой составляют знания о человеке, о его природе. Педагогика пытается иметь дело с сущностью человека, даже берется за влияние на нее, за ее изменение. Стало быть, ей не обойтись без достоверного знания об этой сущности. Она не может поэтому быть, как это нередко пытались сделать, набором мнений и советов. Она обязана исходить из истины человеческой природы.

2. Начинать надо с младенчества. Воспитание должно быть в ранние – основные – годы «негативным», т. е. не мешающим природе.

3. Чтобы воспитание было принято ребенком, необходимы его активность и самостоятельность.

4. Оба подчеркивали взаимосвязь физических процессов с психическими, настаивая на реализации древней максимы: в здоровом теле здоровый дух.

Одновременно Кант критикует Руссо, и они расходятся в следующих пунктах:

1. Кант начисто отрицает руссоистскую идею человека-«робинзона». Человек – общественный «продукт», по Канту.

2. По Канту, основа нравственности и самодисциплина взаимосвязаны. Цель воспитания – не «природный», «естественный» человек, а член рода человеческого, нравственный человек.

3. Кант значительно более историчен, чем Руссо, в трактовке хода исторического процесса: от дикости к цивилизации. Руссо требует обратного движения: от цивилизации к дикости.

4. У Руссо человек изначально совершенен. Люди его потом портят. У Канта человек выходит из «рук природы» никаким и потом сам формирует себя.

5. Кант показал недостаточность сочувствия как основы нравственного поведения, разрушив тем самым фундамент теории этического воспитания Руссо.

6. Женевец отверг формальную школу, кенигсбержец видит в школе прекрасное средство формирования характера и борется за совершенствование школы, которая могла бы при известных условиях обеспечить для человечества торжество истины, добра и красоты.

^{XII} Тема «волевого» воспитания – один из лейтмотивов «Лекций», однако педагогическое требование Канта противодействовать эгоистической воле ребенка нет оснований абсолютизировать. Как видно из всего контекста «Лекций», Кант далек от крайностей в решениях вопросов формирования воли. Его идея очень далека от представлений о детстве как об уменьшенной до «детской» казармы. Речь у Канта идет исключительно только об опасностях, кроющихся в поощрении капризов детей. Стремление детей к «необузданности» формируется у детей неправильным воспитанием.

^{XIII} Идею воспитательных традиций у животных Кант развивал подробно во многих своих произведениях. Ринк в своем примечании к этому месту ссылается на книгу Гиртаннера «О кантовом принципе естественной истории» (Girtanner. Ueber das Kantische Prinzip fuer die Naturgeschichte. Goettingen, 1796. S. 341), где речь идет об обучении львицей львят и т. п. Что касается утверждения Канта об обучении птиц пению, то детальные эколого-физиологические исследования подтвердили эту гипотезу. Установлено, что обязательным компонентом столь важных инстинктивных актов поведения, как характер пения самцов в брачный период и др., являются индивидуально, опытным путем приобретенным рефлексом. Так, птенец полевого жаворонка, воспитанный вместе с поющим самцом канарейки, по достижении половой зрелости хорошо копирует песни канарейки (см., напр.: Промтов А. Н. Очерки по проблеме биологической адаптации поведения воробьиных птиц. М.; Л., 1956).

^{XIV} Это часто цитируемое положение Канта не противоречит (как могло бы показаться в силу внешнего, т. е. словесного, контраста) этической теории Канта об ответственности человека за свой нравственный облик. Дело в том, что воспитание дает человеку, в частности, свободу морального выбора, а стало быть, и ответственность, и вменяемость. В понятие воспитания необходимо включить творческую деятельность по переустройству мира и самого себя. При таком понимании «воспитания» с формулой Канта необходимо согласиться.

^{XV} Напомним, что Кант рассматривает два типа культуры: культуру умения и культуру воспитания. Первая необходима для достижения целей, но недостаточна для их выбора. Только вторая культура освобождает волю от деспотизма вожделений, от прикованности к вещам. В данном контексте «культура» – это нравственность, следовательно, речь здесь идет о результатах нравственного воспитания.

^{XVI} Это – «ключ» к утверждению Канта (в «Антропологии» и в «Религии в границах только разума»), что дурное и злое в «человеческой природе» можно уменьшить, но нельзя искоренить. Кант относит причины «злого начала» в человеке на счет серьезных упущений раннего воспитания.

^{XVII} Под «совершенством человечества» Кант понимает достижение в будущем справедливого общежития – «правового гражданского общества».

^{XVIII} Педагогический оптимизм Канта составляет органическую часть его системы. В педагогике XIX–XX вв. традиция Руссо–Канта–Гёте–Фихте получила отражение в трудах идеологов «свободного», а затем «нового» воспитания: Э. Кей, С. Френэ, А. Нил. Они настаивали на том, что, как писала Эллен Каролина Софья Кей (1849–1926), «мы должны видеть в ребенке залог новых судеб человечества. Всякий камешек, который мы как воспитатели бросаем в зеркальные глубины детской души, будет в течение столетий распространять все более и более широкие круги своего влияния» (Кей Эллен. Век ребенка / пер. с нем.; под ред. Ю. И. Айхенвальда. М.: Д. П. Ефимов, 1905. – xxx, 295 с.).

^{XIX} Идеал у Канта – регулятивный принцип деятельности. Идеал выступает как прекрасное. Идеал есть высшая цель совершенствования – общества, личности, познания. (Подробно см.: Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах.)

^{XX} О соответствии идеи истине – см. раздел «Трансцендентальная диалектика» в «Критике чистого разума» (Соч.: в 6 т. Т. 3. С. 336–340).

^{XXI} На эту тему у Куно Фишера (1824–1907) есть ценные замечания: «Так как теперь очень много занимаются Кантом, то немало идет всяческих споров о том, должно ли его учение пониматься в смысле пессимистического или оптимистического взгляда на жизнь. Уже одно то, что такой вопрос ставится и что на него пытаются ответить “да” или “нет”, является свидетельством, как мало знают философа. Его учение есть ни то, ни другое, ибо оно вообще рассматривает цель нашей жизни не эвдемонистически».

Цель человеческого бытия в мире состоит в нашем моральном саморазвитии, которое прогрессирует непрерывно, охватывая собою культуру со всей ее работой.

Каждая решенная задача включает в себе новые задачи, которые подлежат решению. Здесь нет спокойного счастья, которым мы могли бы наслаждаться, сложа руки, и все-таки только на этом пути свободного саморазвития может быть найдено достойное человека удовлетворение. Его не находят, а завоевывают: «Только тот заслуживает свободы и жизни, кто принужден завоевывать их в каждодневной борьбе» (Гёте).

Удовлетворение не в единичном моменте, но во всем жизненном пути; как в счастье, так и в муках творчества... Не надо никакой магии, чтобы освободить человека от забот и призраков страдания. «Постоянно неудовлетворенный, он находит счастье и страдание в движении вперед» (Фишер Куно. История новой философии / пер. с нем. юбилейного издания. Т. 1–8. Т. 5. Иммануил Кант и его учение. Ч. 2: Система разума на основе критики разума. Пер. Д.Е. Жуковского и О.А. Аносовой. Под ред. [и с предисл.] Д. Е. Жуковского. СПб.: Д. Е. Жуковский, 1906. XVI, 656 с. С. 599–600).

^{XXII} Природные задатки, нейтральные в нравственном отношении, предопределяют собой возможность воспитания, ибо дают человеку все необходи-

мое для достижения им совершенства (насколько это доступно индивиду). Возможность эта настолько определена, что Кант использует математический термин «пропорционального» развития задатков, способностей. Так велика эта возможность, что будущее счастливого человечества станет результатом истинного воспитания. Эта возможность – не только идеал, но она и разумна и реализуема. Возможность воспитания, таким образом, есть и актуальность педагогики как сферы достоверного знания, как основания для искусства воспитания по Канту.

^{XXIII} Здесь у Канта четко выражена идея социальной природы личности, смысл жизни которой обретается только в жизни рода. Подробнее эта проблема рассматривается Кантом в его работе «О поговорке»: «Это хорошо в теории, но не годится на практике» (1793): «Таким образом, я осмелюсь допустить, что так как род человеческий постоянно идет вперед в отношении культуры как своей естественной цели, то это подразумевает, что он идет к лучшему и в отношении моральной цели своего существования; и хотя это движение иногда и прерывается, но никогда не прекратится. Мне не нужно доказывать это предположение: доказать должен противник его. Ведь я опираюсь на свой прирожденный долг: в каждую звене цепи поколений, в котором я (как человек вообще) нахожусь, я обязан – хотя бы и не так, как должен был бы, а значит, и мог бы соответственно требуемым от меня моральным свойствам, – так воздействовать на потомство, чтобы оно становилось все лучше и лучше (возможность чего, следовательно, также должна быть допущена) и чтобы этот долг мог таким образом правомерно передаваться по наследству от одного звена поколений к другому».

^{XXIV} До Канта идею «психогенетического закона» в первом приближении к его формулировке конца XIX в. (Гр. Ст. Холлом и Циллером) выдвигали Лессинг и Гёте. У Лессинга значится: «По тому же самому пути двигаясь, по которому человечество достигает совершенства, должен пройти каждый человек, один раньше, другой позже». У Гёте: «Молодость должна всегда начинаться издалека и, подобно индивидууму, пройти через эпохи мировой культуры» (цит. по кн.: Граборов А. Н. Вспомогательная школа. М., 1923. С. 57).

П. П. Блонский относил Канта наряду с Фрёбелем и гербартианцами к приверженцам генетического метода в психологии, имея в виду как раз некий зародыш теории рекапитуляции. Эта теория способствовала распространению идеи определяющего значения истории в формировании психики человека. «Без генетического метода нет органического развития детского сознания». «Ребенок сердцем и мыслью сливается с историей родной культуры, в будущем он тогда, наверное, не вандал по отношению к ней, он крепко-накрепко связан с народом, ибо, хотя он и стал выше народа, он питомец его и сознает это. Генетический метод – как мы его понимаем – дает опору образованному человеку, делает для него родину действительно родиной его духа и внушает ему уважение к народу». Воспитанник у Блонского – воспитанник истории, родной культуры. Кант, по Блонскому, стоит у истоков этой идеи.

^{XXV} Из контекста видно, что достижение этой цели лежит только через учет допущенных прошлыми поколениями ошибок и устранение их.

^{XXVI} Воспитание имеет социальную природу и общественное назначение (см. второе основоположение «Идеи всемирной истории» (1784) и рецензию Канта (1785) на вторую часть «Идей к философии истории человечества» И. Гердера).

Отсюда ясно, что Кант не переоценивал возможностей воспитания. Просвещение не может быть создано, оно может только само себя создать. Просветительство не может создать просвещения, просветительство противоречит идеи самостоятельности мышления и лозунгу «осмеливайся думать!». Для беспрепятственного же наступления самостоятельного мышления и самопросвещения необходимо условие: свобода мысли и публичного обмена идей.

Ринк, редактор первого одобренного Кантом издания «Лекций», так разъяснял в своем примечании эту мысль Канта: «Отдельно взятый человек никогда полностью не освободится от недостатков, целиком не избавится сам от своих ошибок, однако для него, и особенно для человечества в целом, открыта возможность постоянно совершенствоваться. Обычные сетования на мнимое измельчание человека сами по себе являются доказательством прогрессивного движения человечества к добру, ибо эти жалобы могут быть только следствием все более высоких правовых и нравственных требований, из которых исходят сетующие» (*Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung / Immanuel Kant. Bes. von Hans-Hermann Groothoff unter Mitw. von Edgar Reimers. Paderborn: Schöningh, 1963*).

^{XXVII} Это предложение из лекций Канта «О педагогике» Л. Н. Толстой включил в свою специальную выборку изречений из кантовских произведений (см.: Мысли Иммануила Канта, выбранные Л. Н. Толстым / пер. с нем С. А. Порецкого. М.: Посредник, 1906. С. 51).

^{XXVIII} Кант не усматривает некой «врожденной» способности к педагогической деятельности; тем самым он не оправдывает лени в приобретении необходимых для педагогической деятельности знаний и навыков и не лишает потерпевших неудачи в этой деятельности надежды на успех.

^{XXIX} Наука педагогики призвана корректировать, профилактировать и компенсировать случайные отрицательные стороны самопроизвольного воспитательного процесса, иначе будет значительно замедлен процесс. Дело не в том, чтобы, оставаясь несовершенными, воспитатели формировали людей лучших, чем они суть сами, а в том, чтобы самим совершенствуясь, способствовать развитию лучшего в молодом поколении, придавать ему силу к ускорению своего развития.

Для этого матери и отцы обязаны владеть наукой и искусством воспитания.

Идея педагогического образования матерей (и отцов) имела свою историю. Почти одновременно с Кантом ее активно развивал и пропагандировал И. Г. Песталоцци. Во второй половине XIX в. ее подхватили представители

«свободного», а с рубежа века – «нового» воспитания. Эллис Кей считала, что родители сами должны быть учителями – абсолютно все родители – вплоть до окончания ребенком начальной школы (как минимум). Постепенно в педагогике рождается идея специального родительского образования, обязательного в законодательном порядке. В некоторых странах педагогика вводилась в I учебный план средней школы в качестве обязательного предмета. Так, в женских гимназиях в России (введены с 60-х гг. XIX в.), дававших право окончившим семь классов быть учительницами начальной школы, в восьмом, дополнительном педагогическом, классе преподавались педагогика и методика арифметики и русского языка. Выпускницы восьмого класса получали диплом домашних учительниц.

В советской педагогике широко обсуждалась проблема всеобщего педагогического образования (В. Н. Марков, С. М. Ривес, А. М. Гельмонт и др.).

Кант выдвинул великую задачу: создать такую педагогику, которая, опираясь на среду, была бы сильнее ее, оказывала бы более могущественное, неотразимое воздействие на растущего человека, способствуя нравственному и умственному (что взаимно предполагает друг друга) прогрессу человечества. Только тогда педагогика имеет право на существование, если она не только оберегает созданное предшествующими поколениями от разрушения, но и обеспечивает прирост культуры, прирост, без которого невозможно продвижение человечества, к его цели – справедливости и достойной человека жизни, осуществимых только в правовом гражданском обществе.

Вот почему Кант требует от воспитателей, чтобы они ни в коем случае не ограничивались бы «воспроизведением», повторением себя в своих воспитанниках.

В целом не согласный с Кантом Жан-Поль (Рихтер) по этому пункту целиком с ним солидарен, с горечью говоря в своем знаменитом романе «Левана», что каждый воспитатель работает над тем, чтобы каждый воспитанник был не чем иным, как повторением его собственного Я. Воспитатель старается, как Лютер стремился обратить всех в лютеран, отпечатать и перепечатать свое изображение на беззащитных и бесформенных мягких детских душах. Дай Бог, чтобы это редко удавалось.

Гениально, хотя и кратко, психологию такого воспитателя сатирически изобразил А. С. Пушкин в обращении к семилетнему сыну П. А. Вяземского:

Душа моя Павел,
Держись моих правил:
Люби то-то, то-то,
Не делай того-то.
Кажись, это ясно
Прощай, мой прекрасный (ПСС: в 10 т. Л., 1971. Т. 3. С. 37).

В переводе Л. Н. Толстого, включившего эту фразу в свою специальную выборку изречений из кантовских произведений, это предложение звучит так: «В основе искусства воспитания должны лежать принципы, которые

в особенности должны иметь в виду те, которые составляют заранее план воспитания: надо воспитывать детей применительно не к (испорченному) настоящему, а к будущему, возможно лучшему, состоянию человеческого рода, т. е. к идее человечества и его полному назначению» (Мысли Иммануила Канта, выбранные Л. Н. Толстым / пер. с нем. С. А. Порецкого. М.: Посредник, 1906. С. 51). В этом предложении речь идет не о «хронологическом» будущем, а о преднамеренно и обдуманно создаваемом будущем. Не приспособливать детей к ближайшему обозримому будущему требует Кант, а формировать их как членов идеального правового общества всеобщей справедливости, общества умопостигаемого. Этот своеобразный утопизм Канта имеет в высшей степени радикальный смысл: Кант ставит им перед человечеством дихотомическую альтернативу – или установить такое общество, т. е. реализовать идеал, или отказаться от прогресса, т. е. погибнуть, и третьего не дано.

^{XXX} Есть один, и только один, способ эффективно и благотворно воздействовать на детей – это воспитывать себя. Мы должны направить наши усилия, энергию и заботу на то, чтобы создать для ребенка наиболее благоприятную среду, и на то, чтобы воспитать самих себя. Воспитатель должен воспитывать среду и самого себя, для того чтобы развить в ребенке желание самовоспитания. Только непрерывный духовный рост нашей собственной личности, общение с лучшим созданием веков, только это может постепенно сделать нас сколько-нибудь удовлетворительным обществом для наших детей, в которых только таким образом и может возникнуть стремление и сформироваться навек непрестанного духовного роста.

^{XXXI} С этой идеей Канта, поддержанной Гёте, согласуются следующие высказывания Эллен Кей (1900): «Один остряк спросил, почему-де он должен заботиться о своих потомках, которые ему лично не сделали ничего хорошего. Будущее человечество сделало для нас очень много, открыв необозримые горизонты, вырвав из круга наших будничных стремлений. Оно – залог и материальный субстрат нашего бессмертия. Только в нем мы будем жить после смерти. Через потомство мы можем до известной степени предопределить грядущие судьбы человечества» («Век ребенка»).

Нечего надеяться на самопроизвольные мудрость и величие будущих поколений. Они не рождаются автоматически из зла и безумия настоящего. Будущее можно только творить, творить сегодня. Образование имеет право на существование как один из видов теории и практики изготовления будущего.

^{XXXII} Совершенствование человечества и его совершенство – тот конечный пункт, в котором полностью соединяются философская теория и педагогическая практика, ибо и та и другая стремятся к единой для них цели. Поэтому воспитание, по Канту, не есть взаимодействие воспитуемого только с воспитателем, а есть взаимодействие воспитуемого со всем человечеством. Только при этом условии может правильно формироваться Личность. Идеал человечества остается неизменным и для человечества и для индивида (это – нравственный идеал справедливости для всех людей).

^{XXXIII} Отрицательный, по сути, ответ Канта на этот вопрос одиноко противостоит всему Просвещению, уповавшему на благое правление «королей-философов». Смелость этого ответа можно сравнить только с его истинностью.

^{XXXIV} Иоганн Б. Базедов (1723–1790) – крупный реформатор воспитательно-образовательного дела. В 1768 г. выступил с «Призывом к друзьям человечества», в котором начертал план национальной школьной системы. В 1770 г. выходит в свет знаменитый учебник «Книга методов для отцов и матерей семейств и народов» Базедова, в составлении которой деятельное участие принимал К. Г. Вольке (1741–1825). Этот учебник педагогики И. Кант положил в основу своих лекций о воспитании в зимний семестр 1776/77 гг. В 1776 г. Базедов открыл Филантропин в Дессау (1776–1793) – одну из первых в мире школ «свободного воспитания», положившую начало влиятельному педагогическому движению в Германии, Швейцарии и других странах – «филантропинизму». «Филантропин» в Дессау формировал «граждан мира»; богатые и бедные жили и учились совместно; различия в вероисповедании не принимались во внимание; широко использовалось воспитательное и образовательное действие ручного труда и производственных работ; важнейшим инструментом воспитания считалось усвоение родного языка; профилактика вербализма осуществлялась с помощью натуральной, предметной и изобразительной наглядности; обучение иностранным языкам велось живым устным методом, грамматические штудии отступили на задний план; основные усилия педагогов были направлены на то, чтобы предельно расширить опыт детей и сделать привлекательным умственный и физический труд; особое внимание уделялось физическим упражнениям, здоровью, диете.

Дессауский Филантропин поддерживали самые выдающиеся деятели немецкого Просвещения: Г. Э. Лессинг, М. Мендельсон, И. Изелин, И. В. Гёте, прогрессивные педагоги и общественные деятели. См. также статьи Канта относительно Филантропина.

Кант справедливо опасался, что, получив контроль над общественными школами, «правители приспособят личность к цели государства», вытеснив идею гармонического развитого человека задачей подготовки «работника и гражданина».

Как актуально звучат эти пророчества, как современен Кант, предвидевший жесткий «контроль над умами», то «управление поведением», которое под разнообразным камуфляжем осуществляют правящие круги в современной школе.

^{XXXV} В подлиннике – Fähigkeiten: не умения и навыки, а шире – именно возможности осуществлять разнообразную деятельность, пользуясь для достижения различных целей множеством способов. Отсюда – «способности».

^{XXXVI} Это означает безграничность числа и степени развития человеческих способностей: рост того и другого пропорционален увеличению разнообразных целей деятельности. Чрезвычайно важны педагогические приложения

этого совершенно справедливого замечания: воспитание должно обеспечить развитие общих (т. е. элементарных) способностей, специализирующую комбинацию которых вызовет к жизни цель деятельности. Не нужно воспитывать, положим, музыканта на том лишь основании, что в данном случае имеются музыкальные способности (т. е. возможности), а нужно воспитывать все общие способности, не упуская развития и музыкальных. Тогда человек сможет стать музыкантом, если возникнут предпосылки (в зрелости) к достижению этой цели, а музыкант не будет страдать печально известным «профессиональным кретинизмом».

^{XXXVII} «Утонченность» соответствует умению вести себя в обществе, считаться с людьми и уметь обращаться с ними.

^{XXXVIII} Кант подчеркивает этим своим этимологическим экскурсом (не подтверждаемый современным языкознанием) внешний характер механического воспитания, дающего не более чем «одежду», «личину», а не личность.

^{XXXIX} Л. Н. Толстой добавляет к этому месту из «Лекций»: «Действительно, неужели быть нравственным хорошо только потому, что существует другой мир? Не будут ли скорее наши поступки когда-нибудь вознаграждены именно потому, что они сами были добры и нравственны?.. Неужели можно назвать честным и нравственным того человека, который охотно предался бы своим излюбленным порокам, если бы только его не пугало наказание в будущем? Не должны ли мы скорее сказать, что такой человек... любит ту выгоду, которую доставляют кажущиеся добродетельными поступки, но самую добродетель ненавидит?»

Опыт учит нас, что очень многие, знакомые с учением о загробной жизни и убежденные в ее существовании, тем не менее предаются порокам и совершают низкие поступки и только придумывают средства, как бы хитрее избежать грозящих им в будущем последствий их поведения» (Мысли Иммануила Канта, выбранные Л. Н. Толстым / пер. с нем. С. А. Порецкого. М.: Посредник, 1906. С. 3–4).

^{XL} Проблема уменьшения количества зла на земле была едва ли не важнейшей, волновавшей Канта на всем протяжении его творческой жизни. Ф. М. Достоевский, глубоко изучавший Канта, рассмотрел эту социально-этическую и социально-психологическую проблему в главном произведении Канта «Критика чистого разума» (1781). (См.: Голосовкер Я. Э. Достоевский и Кант. Размышления читателя над романом «Братья Карамазовы» и трактатом Канта «Критика чистого разума». М.: Изд-во АН СССР, 1963. 102 с.)

^{XLI} Первая «нормальная школа» (готовящая учителей) была учреждена в Вене в 1771 г. Упомянутый Кантом «план» – это проект аббата Фельбигера (1774).

^{XLII} Здесь говорится о Филантропии в прошедшем времени. Этот институт закрылся в 1793 г. Стало быть, «Лекции» создавались не ранее этой даты? Не обязательно, так как прежде, чем дессауский Филантропин был окончательно закрыт, он долго влачил жалкое существование, уже пережив свои

лучшие дни. Поэтому Кант мог говорить о прошлом Филантропина, имея в виду эти ушедшие лучшие дни.

^{XLIII} Hofmeister в подлиннике, собственно, – гувернеры.

^{XLIV} О послушании вообще см. ниже и далее, где Кант подробнее раскрывает опасность послушания, его трудности и пути их преодоления.

^{XLV} Предоставление свободы (первое условие) является необходимой предпосылкой второго и третьего условий. Свобода воли у Канта есть практическая достоверность, – идея, опираясь на которую он боролся с крайностями как жесткого детерминизма, так и индетерминизма. В рецензии на книгу И. Шульца «Опыт руководства к учению о нравственности» (1783) Кант замечал: «В действительности практическое понятие свободы не имеет ничего общего со спекулятивным понятием, которое целиком остается метафизикам. Ведь мне совершенно безразлично, откуда первоначально возникло для меня то состояние, при котором я должен действовать. Я только спрашиваю, что мне нужно теперь делать, и тогда свобода оказывается необходимой практической предпосылкой и идеей, только руководствуясь которой я и могу рассматривать веления разума как действительные. Даже самый упрямый скептик признает, что когда дело доходит до поступков, должны быть отброшены всякие софистические рассуждения из-за видимости, вводящей всех в заблуждение.

Точно так же самый решительный фаталист, какой он есть пока предается одной лишь спекуляции, как только речь заходит о мудрости и долге, всякий раз действует так, как если бы он был свободен; и именно эта идея действительно порождает согласующийся с ней поступок, и только она может породить его. Да, трудно совершенно сбрасывать со счетов человека. ...Автор всегда признает свободу мышления, без которой не может быть никакого разума. Точно так же он должен предположить свободу воли в совершении поступков, без которой нет нравственности, если он не хочет быть игрушкой своих импульсов и склонностей и желает в своем честном – в чем я не сомневаюсь – образе жизни поступать сообразно вечным законам долга, хотя он в то же время не признает этой свободы, поскольку свои практические основоположения он не может согласовать со спекулятивными. И хотя такая согласованность до сих пор никому еще не удавалась, этим, право, немного потеряно».

^{XLVI} На этой и предыдущей страницах Кант начал разрабатывать тему профилактики изнеженности и формирования воли. С его требованиями согласно подавляющее большинство педагогов XIX–XX вв., но наиболее яростно против изнеженности и всего, что незаметно для воспитателя ведет к ней, выступал в нашем веке, несомненно, Дж. Б. Уотсон (см.: Психологический уход за ребенком / пер. с англ.; под ред. Е. В. Гурьянова. 2-е изд. М.: Работник просвещения, 1930. 110 с.). Во многих местах Уотсон целиком следует Канту. Так, на с. 55 указанной книги значится: «Ребенок должен научиться преодолевать затруднения вне зоркого ока своей матери. Ни один ре-

бенок не должен слышать специальных поощрений, замечаний или одобрений, когда он делает то, что должно быть им сделано».

Свобода, по Уотсону, единственное средство избежать капризности, если только возможно раньше предоставить ребенку в самом деле самому делать все для себя (полностью самостоятельная еда – не позднее 18 месяцев от роду, горшок – 12 мес., уход за зубами – 21 мес., сморкание – 12 мес., полностью одеваться – 4 года и т. д.).

Только тот человек может быть действительно индивидуальностью – личностью, кто имеет определенный режим и кто владеет техникой труда. Человек, не имеющий ни того, ни другого – раб (Там же. С. 91). Отрицать это может лишь тот, «кто слишком ленив, туп или предубежден, чтобы изучать детей в их фактическом поведении» (Там же). Все это звучит решительно покантовски.

^{XLVII} Все, что имеет отношение к природе, называется у Канта «физическим»; все, что связано со свободой, называется у него «практическим» или «моральным».

Радикальное разделение «физического» и «практического» было произведено Кантом после 1776 г., даты нового курса лекций о педагогике, в ходе разработки практической системы, занявшей еще не один десяток лет. Это – свидетельство как факта обработки лекций в конце XVIII – начале XIX в., так и отражения в них всей целостной доктрины Кёнигсбергского мыслителя. Из противопоставления «физического» «практическому» следует также, что Кант основывает свою педагогику не только на своем учении об историческом процессе, но и на учении о свободе.

^{XLVIII} Фогт (см. введение к настоящей публикации) выбросил этот подзаголовок на том основании, что Кант не дает-де полного описания всех видов воспитания, делая это в последующих разделах. Мы строго придерживаемся текста оригинала, не допуская никаких отступлений от него.

^{XLIX} Под «физическим» («природным») Кант разумел далеко не только собственно тело, но ту часть «души», которая в наибольшей степени зависит от особенностей тела. Понятно, почему он рассматривает формирование характера в данном разделе.

Кант – ратоборец за этический интеллект. Идея этического интеллекта имеет сверхобычное значение для педагогики, ибо она предостерегает от развития умственных сил как самоцели. Чем умнее негодяй, тем он отвратительнее, опаснее и страшнее. Воспитание рассудка, способности суждения и творческого разума выступает у Канта как воспитание характера, как целостное формирование личности, как нравственное становление; он ниже подчеркивает необходимость формирования таких нравственно-интеллектуальных качеств, как бескорыстие и мужество.

Подлинное мышление, призванное познавать истину, не может не быть честным в своем мужестве, интеллектуальная смелость требуется от человека не в меньшей степени, чем бесстрашие от бойца. Смелости в эксперименте

и в теоретическом исследовании, ненависти к любой форме самообмана, отращению к душевной слабости следует учить никак не меньше, чем способности рассуждать.

^L Современная педагогика целиком отдала воспитательную проблематику первого года жизни ребенка медицине на том основании, что «воспитание младенца совпадает с физическим уходом за ним» (Аксарина Н. М. и др.). Вскрываемая Кантом сложность этой проблематики убедительно свидетельствует о том, что она выходит далеко за только «медицинские рамки» и нуждается в глубокой собственно педагогической разработке.

^{LI} «И очень живучий предрассудок» (примеч. Т. Ринка).

^{LII} Современная наука разработала смеси, предельно приближенные к женскому молоку; их применяют в необходимых случаях с первых дней жизни ребенка.

^{LIII} Сведения о России Кант черпал из сочинения А. Л. Шлэцера «О безвредности оспы в России и о населении России вообще» (Schlözer. Von der Unschädlichkeit der Pocken in Russland und von Russlands Bevölkerung überhaupt. Göttingen u. Gotha, 1768). А. Л. Шлэцер (1735–1809) – историк, филолог, статистик, адъюнкт Петербургской Академии наук. Оказал положительное влияние на развитие русского источниковедения.

^{LIV} Ошибочные цифры. Нормальная температура тела детей – около 37 °С с незначительными колебаниями. Кант прав в том, что у детей температура тела несколько выше, чем у взрослых.

^{LV} «То, что сказанное здесь зависит от конкретных обстоятельств и должно восприниматься не буквально, явствует из новейших рекомендаций опытных врачей» (примеч. Т. Ринка).

^{LVI} Кант совершенно прав. Пренебрежение этим требованием может привести к тяжелому заболеванию – анорексии, отвращению к пище; в большинстве случаев малейшее перекармливание младенца вызывает ухудшение его аппетита.

^{LVII} Кантовские идеи о воспитании новорожденных грудных детей во многом согласуются с современными научными данными (организация среды, обстановка, одежда, воспитание, режим, уход, способы общения). Для правильного физического и психического развития ребенка необходимо с первых недель его жизни проводить воспитательную работу, ибо упущенные для воспитательного воздействия первые три месяца жизни наверстываются в будущем с огромным трудом. Это – важнейшие требования психогигиены и психопрофилактики. Основная задача воспитания детей грудного возраста сводится к поддержанию положительно окрашенной настроенности ребенка, своевременному, последовательному развитию у него двигательных умений и речи, развитию правильного восприятия воздействий окружающего мира и выработке некоторых элементов жизненных навыков.

Нормальное развитие движений – основное условие нервно-психического развития (предпосылки очеловечения) и укрепления здоровья детей. Для

поддержания радостно-деятельного состояния ребенка в часы бодрствования необходимо создать ему возможность свободно двигаться, обеспечить близость взрослого для организации игры и поддержания радостного настроения и предоставить соответствующие его возрасту игрушки и разнообразные впечатления. Ребенок никогда не должен спать после еды, бодрствуя, он «вселится». В первые два месяца можно не бояться избаловать ребенка, к концу третьего месяца уже надо быть очень осторожными. Здесь возникает важный вопрос перехода от крика полезного к крику вредному.

^{LXVIII} Необходимо отличать крик ребенка, свидетельствующий об испытываемых им неудобствах и (или) болях, от крика-каприза. Педагогика обязана выработать семиотику крика ребенка и надежные способы ее верификации.

^{LXIX} Кант продолжает разработку проблемы предупреждения нежелательного поведения, справедливо считая его главным содержанием воспитания. Он усиливает акцент на профилактике, напоминая о трудностях перевоспитания.

^{LX} В нормальных условиях зрение у детей не полностью развито до восьми месяцев. Длительная остановка взора фиксируется, тем не менее, уже на втором месяце жизни.

^{LXI} Момент этот, с которого начинается собственно человеческое развитие, становится возможным только под воздействием улыбки окружающих людей. Только в обществе человек становится человеком.

^{LXII} Речь идет о распространенном во времена Канта в Германии обычае заставлять наказанных детей выражать благодарность, говоря «Большое спасибо!» и целуя руки наказавшего.

^{LXIII} Выдающаяся вперед своими полями шапочка, которая не позволяет детям при падении повредить лицо.

^{LXIV} Примеч. Т. Ринка: «Известно, что великих людей слишком легко и часто намеренно не понимают. Это особенно верно по отношению к Канту. Вот почему я замечу здесь только, что Кант ни в коем случае не намерен требовать, чтобы каждый ребенок изобретал свой собственный алфавит. Кант просто имеет в виду указать на то, как дети действительно и воистину аналитическим способом овладевают чтением и письмом, не осознавая этого сами даже и в старшем возрасте, и как они при известных обстоятельствах могли бы овладеть этими умениями».

^{LXV} О том, что дети, легко играя с крупно вырезанными буквами, открывают способ соединять их в слова и тем самым выучиваются писать, а затем (!) только читать, было известно уже Квинтилиану (I в. н. э.), который, в свою очередь, ссылаясь на опыт более древних восточных педагогов. В XX в. М. Монтессори разработала детальную методику самообучения детьми 4–5 лет письму и чтению, с безотказным успехом (производившим на современников впечатление чуда) применяя ее на практике.

^{LXVI} Кант различает привычки и режим. Последний отличается от привычек естественной сменой естественных органических функций.

^{LXVII} Вред заключается в невозможности установления режима при подобном образе действий. Оптимальный режим бодрствования и сна детей 0–3 лет в советской науке разработан Н. М. Щеловановым (еда–бодрствование–сон–еда).

^{LXVIII} Еще одно предупреждение об опасностях крайностей в воспитании. Воспитание предстает у Канта как сложнейшее искусство «золотой середины». Это справедливо в приложении к подавляющему большинству педагогических ситуаций и проблем.

Ср. с идеей Ф. М. Достоевского о чувстве меры в общении с детьми: «"Излишне" болезненно заботясь о детях можно подорвать им нервы и надоесть, просто надоесть им, несмотря на взаимную любовь, а потому нужно страшное чувство меры... Напротив, именно живя и для других окружающих, изливая и на них доброту свою и труд сердца своего, Вы станете примером светлым ребенку и вдвое милее Вашему мужу» (Письмо к одной матери, 27, III, 1878 // Вестник Воспитания. Год 5. № 1. 1894. С. 3).

^{LXIX} Здесь «физическое» означает природосообразное. Кант учитывает в своих воспитывающих воздействиях специфику природных задатков ребенка, чего впоследствии весьма часто не делал его непосредственный преемник по кафедре И. Герbart. Последний переакцентировал подавление «диких инстинктов» или «инстинктивной дикости».

^{LXX} Один из самых важных законов воспитания, если угодно, тайна его успеха: требовать от воспитуемых можно только то, что воспитатель требует и от себя и практикует требуемое в своей жизни. Нарушения этого закона влекут за собой тяжелые последствия: потерю авторитета воспитателя у воспитуемых, формирование в последних лицемерия, приспособительства и др.

^{LXXI} Кант продолжает разрабатывать проблемы дисциплины и ее формирования. Это – одна из ведущих тем его педагогики.

Дисциплина – это свобода и это полная уверенность в своих силах, своих правах, способностях и возможностях. Дисциплина есть результат, а не средство воспитания; дисциплинированность – качество нравственное; она дается сознанием того, что она защищает и освобождает.

Будучи функцией всего образовательно-воспитательного процесса (и физического, и учебного, и пр.), дисциплина должна проистекать (а не внушаться) из самой жизни растущего (как и выросшего) человека, из ее организации и содержания.

^{LXXII} Приводящая подчас к аутизму: замкнутости, отходу от общения с окружающими, доминированию внутренних переживаний.

^{LXXIII} Любовь детей к родителям и учителям нельзя купить ни попустительством, ни восхвалением, ни подарками. Ее нельзя вытребовать. Любовь можно только заработать, заслужить пониманием трудностей и проблем ребенка и тактичной помощью в их преодолении и решении.

^{LXXIV} Ошибочная этимология Канта. Однако для собственно педагогического смысла этимология немецкого слова «дерзкий» не имеет значения.

LXXV Имеются в виду учреждения филантропистов.

LXXVI Под этим требованием подчинять воображение рассудку лежит развернутая теория воображения – «невидимая часть айсберга». Это требование говорит и о силе и о слабости воображения, и о его необходимости, и о таящейся в нем опасности. Все эти идеи основываются на развитой Кантом во всех его трех «Критиках» теории воображения. Подробно последняя рассмотрена Ю. М. Бородаем (Бородай Ю. М. Воображение и теория познания: критические очерки кантовского учения о продуктивной способности воображения. М.: Высшая школа, 1955. 150 с. С. 478), а также П. П. Гайденко и др. специалистами. Мы очень кратко изложили здесь результаты этих исследований.

Кант показал, что целесообразная продуктивная деятельность воображения есть основа сознания и сущность специфически человеческого мышления. Дело в том, что для согласования ощущений, восприятий, образов, всего, что дают нам чувства, с мыслью необходима деятельность воображения; она же соединяет разрозненные впечатления чувств. Кант писал: «Мы не можем представить себе ничего соединенным в объекте, чего прежде не соединили сами» и в другом месте: «Что воображение есть необходимая составная часть самого восприятия, об этом, конечно, не думал еще ни один психолог. Это происходит отчасти вследствие того, что эту способность ограничивают только деятельностью воспроизведения, а отчасти вследствие того, что предполагают, будто чувства не только дают нам впечатления, но даже и соединяют их и производят образ предметов, между тем как для этого кроме восприимчивости к впечатлениям требуется еще синтез впечатлений».

Поэтому основной продукт деятельности способности воображения есть синтез созерцаний; деятельность эта активна: это самодеятельность; без нее невозможно никакое знание вообще, совершенно невозможен и самый «ум», т. е. подведение частного под общее – способность суждения. Поэтому само восприятие мира не существует у человека без воображения. «Не глаз как физиологический орган дает нам зрение, видение, но понятие; способность воображения: вот подлинный наш глаз, наше зрение. Без воображения самый совершенный орган зрения слеп. Без воображения вообще не бывает представлений, а есть лишь темная ночь, в которой все кошки серы».

Но воображение должно быть не пустым, не зряшным, оно – сила только при согласовании своем с действительностью. Действительность, практическая деятельность – вот в чем исток психики, по Канту. Единственная возможность проверить истинность результатов продуктивной деятельности воображения – проверить ее как истинную. Отсюда – требования реалистичности воспитания и согласования воображения с рассудком.

Воспитание легко может заглушить в человеке способность воображения и, стало быть, ума и творчества, но может и оторвать воображение от действительности и опять-таки лишить человека ума и полезного творчества. Школа обязана сделать человека практиком, а чтобы стать практиком, он

неизбежно должен быть теоретиком; стать теоретиком же значит проверять себя, прежде всего – способность воображения, практикой. Чем шире и основательнее, тем лучше.

^{LXXXVII} От наблюдательности Канта не укрылась чрезвычайно важная особенность игровой деятельности детей: ее самоцельность. Педагогика XX в., подсмотрев у игры эту черту, делающую игру эффективнейшим средством усвоения как огромной по объему информации, так и сложных умений и навыков, использовала это свойство при планировании и функционировании «обучающей среды» (см. Бим-Бад Б. М. Проблема «активной обучающей среды» // Педагогика и школа за рубежом. 1971. № 10).

^{LXXXVIII} Стерн, Лоренс (1713–1768). Жизнь и мнения Тристама Шенди, джентльмена / пер. и примеч. А. А. Франковского. М.; Л., 1949.

^{LXXXIX} Кант критикует модные в его время попытки обучать детей в игре, где это только возможно. Против желания своих современников удалить усилие из учения Кант протестовал во многих своих работах. В «Критике чистого разума» (1781) он замечает, что «многие современные педагоги думают, что они способствуют развитию свободного искусства наилучшим образом, удалив из него всякое напряжение и целиком превратив его из работы в простую игру».

^{LXXX} Лихтенберг Георг Кристоф (1742–1799) – натуралист, критик и писатель-сатирик. Кант имеет в виду статьи Лихтенберга в издававшемся им и его другом Георгом Форстером (1754–1794) «Гёттингенском журнале науки и литературы» (1780–1785). Г. К. Лихтенберг, мастер афоризмов (Афоризмы / пер. Г. С. Слободкина. М., 1964), во многих из них соглашается с Кантом: «Будущее должно быть заложено в настоящем. Это называется планом. Без него ничто в мире не может достигнуть совершенства» (С. 193). «Часто встречаются весьма неглубокие люди, удивительно много знающие. Напротив, то, до чего человек должен дойти своим умом, оставляет в его рассудке след, по которому он может идти и при других обстоятельствах» (С. 194). «Свою обувь я, правда, не могу себе изготовить. Но свою философию, господи, я не позволю себе навязать. Обувь я, пожалуй, и закажу, ее я сам не могу делать» (Д 67). «Философов мало; много магистров, докторов и профессоров философии» (Д 261). «Мы воспитываем наши умы в оранжереях» (Е 99). «В слове “ученый” заключается только понятие о том, что его много учили, но это еще не значит, что он чему-нибудь научился». «Если физиогномика станет тем, чего ожидает от нее Лафатер, то детей станут вешать прежде, чем они совершат преступление, заслуживающее виселицы». «Школьный учитель и профессор выращивают исключительно виды, а не индивиды» (С. 61). «Если бы только можно было воспитывать детей так, чтобы все неясное становилось для них окончательно и совершенно непонятным!» «Он торговал чужими мнениями. Это был профессор философии» (С. 112). «Философия Канта, изложенная без кантовских выражений, несомненно, имела бы успех» (С. 185). «Кто не знает ничего, кроме химии, тот и ее знает недостаточно» (С. 38).

^{LXXXI} Идею педагогической целесообразности соединять труд с мышлением в эпоху Канта глубже всех разрабатывал Гёте, который в «Годах странствования» делал следующий вывод: «Сущность дела в том, чтобы думать и делать, думать и делать, – это сумма всяческой мудрости, от века признаваемая, от века практикуемая, но не всяким сознаваемая. И то и другое, подобно вдыханию и выдыханию, должно непрерывно сменяться в жизни; подобно вопросу и ответу, одно без другого не должно иметь места; тот, кто поставит себе за правило проверять депо мыслью, а мысль делом, – правило, которое гений человеческого рассудка нашептывает на ушко каждому новорожденному, – тот поможет ошибаться, а если он и ошибется, то скоро снова нападет на правильный путь.

Самое важное – чтобы человек знал досконально и умел выполнять в совершенстве что-либо такое, чего никто другой в ближайшей округе не знает и не умеет выполнить в такой же мере» (Гёте И. В. Странствования Вильгельма Мейстера, или Отрекающиеся: пер. с нем. М.: Художественная литература, 1935. 500 с. С. 296–297).

^{LXXXII} Тема пустопорожности и безжизненности знаний, не соединенных со способностью суждения, – постоянная тема Канта; эти знания он остроумно называл «циклопическими», намекая на гигантский рост и одноглазость этих «существ».

^{LXXXIII} В «Антропологии» Кант связывает эти способности с вопросами, которые они (способности) призваны разрешать: рассудок отвечает на вопросы: что я хочу?, а в теоретической области – что я утверждаю в качестве истинного?; способность суждения – что это такое?, такое ли это, как то?, о чем это?; разум – что из этого следует?

^{LXXXIV} То есть к 16–20-летнему возрасту, когда человек заканчивает формирование разума; в дальнейшем он уже не формирует, а совершенствует свои способности (см. «Антропологию»). Внутреннее же совершенство человека состоит, по Канту, в том, чтобы человек пользовался всеми силами (способностями), которыми он располагает, чтобы подчинять их своей свободной воле.

Это указание развертывается Кантом очень подробно в «Критике чистого разума», где кёнигсбергским философом содержательно раскрыто понятие «ума». Ум, по Канту, есть не что иное, как умение соотносить некоторые общие, усвоенные в ходе образования, пусть самого элементарного, пусть самого высшего, «истины» с фактически складывающимися в жизни и потому каждый раз неповторимыми, каждый раз непредусмотренными, каждый раз неожиданными и индивидуальными стечениями обстоятельств.

^{LXXXV} «Мы знаем столько, сколько удержала (наша) память» (лат.). История педагогики знает две традиции в трактовке природы памяти. Одна традиция, восходящая к Квинтилиану: память есть функция упражнения. Вторая, ярче всех выраженная Гельвецием: память – функция страстей. Кант настаивает на справедливости теоремы, в которой примиряются обе традиции.

^{LXXXVI} Современная методика преподавания иностранных языков предпочитает сочетать формальное запоминание с реальным общением (или, чаще, его имитацией).

^{LXXXVII} Т. Ринк добавляет: «Таковые цели имеют также хронологические таблицы Шлёцера. Кажется, сам Песталоцци – и в своей теории и в своем образе действий – исходит в известной степени из подобного представления о механизмах памяти».

^{LXXXVIII} Для того, чтобы быстро забыть (лат.).

^{LXXXIX} Это замечание Канта важно также и в отношении актуальной проблемы отбора содержания образования. Кант справедливо требует, чтобы обязательным фундаментом образования было только необходимое. Элен Кей хорошо сказала о смысле этой необходимости: «Когда я слышу педагогические рассуждения и громкие слова “самостоятельность”, “индивидуальное развитие”, “свободный выбор”, – все это напоминает мне музыку при жертвоприношении людоедов. Ибо как только дело доходит до осуществления этих прекрасных идеалов, каждый учитель соглашается ввести в программу своего предмета сокращения и перемены, до смешного ничтожные, сравнительно с теми великими принципами, во имя которых эти изменения приняты. И в конце концов дети приносятся в жертву, учитель соглашается ввести в программу своего предмета сокращения и перемены, до смешного ничтожные сравнительно с теми великими принципами, во имя которых эти изменения предприняты. И в конце концов дети приносятся в жертву методам и системам, экзаменам и оценкам, которыми никто не хочет поступиться».

^{XC} «Мир в картинках» Яна Амоса Коменского.

^{XCI} Кант создал учебник физической географии (1802). Он придавал ей огромное значение в образовании.

^{XСII} До Канта никто из педагогов, сколько нам известно, не рассматривал математику как средство преодолеть противоречие между теорией и практикой. Нам представляется эта идея продуктивной для мотивации обучения математике и связи образования с жизнью.

^{XСIII} Только постижение принципов обладает формирующей и развивающей силой. Обобщение в обучении играет решающую роль. Обобщение становится центральной, кардинальной педагогической категорией. Глубокое и серьезное исследование педагогического значения обобщения читатель найдет в книге В. В. Давыдова «Виды обобщений в обучении: логико-психологические проблемы построения учебного процесса» (М., 1972).

Наполнение ума обширными сведениями не слишком тревожит Канта; главное для него – нравственная направленность ума. Канту ясно, что содержание знаний оказывает именно формирующее воздействие на человека, однако менее сильное, чем нравственное воспитание, обеспечиваемое каждодневной жизнью. Так обычно. Но так не должно быть. Педагогика призвана регулировать специальными, преднамеренными, систематическими воздействиями процесс нравственного формирования так, чтобы добрая воля пронизала собой все содержание ума.

Однако и само воспитание для нравственности и нравственностью черпает свой материал, свое содержание во всем богатстве лучших достижений и традиций общечеловеческой культуры, опыта, науки; главная задача педагогики – использовать этот опыт для формирования долга и становления твердой разумной воли. Детали учебного плана Канта действительно не слишком тревожат, лишь бы в нем содержалась культура общения, опыт правового общежития, мировая мудрость, долг перед человечеством. По Канту, разум – не содержание и не форма знаний, как все, кроме Спинозы, думали до Канта, но – необходимое педагогическое средство интеграции психики, необходимое, но не единственное. Разум, воля и нравственность обязаны совпасть, чтобы человек был человеком. Разум у Канта перестал быть чем-то врожденным, что воспитание призвано лишь развить и усовершенствовать; разум стал тем, чем он является на самом деле – функцией от действия индивида в мире человеческой культуры. В этом смысле можно говорить о функциональности разума в кантовской трактовке.

^{XCIV} Абстрактно (лат.), здесь: говоря вообще; всегда.

^{XCv} Максима – личное правило поведения, вытекающее из всеобщего его принципа (императива).

^{XCvI} Имеются в виду не личные примеры как образцы собственного поведения воспитателя, а приводимые воспитателем в качестве «примеров» образы и/или образцы одобряемого им поведения других людей для «назидания» детей.

^{XCvII} Кант выступает против крайностей и увлечений, в частности, и в привлечении волшебных сказок к формированию воображения; одновременно он протестует и против «чудес», сказок и прочих продуктов религиозной фантазии, которыми «кишат» библейские сказания и на которых воспитывались несметное число поколений. Эти сказки явно не входят в состав «здоровой пищи», о которой здесь говорится. Но это не означает, что сказки и другие произведения фольклора разных народов вредны для малыша, если только не «пичкать» его этими «сладостями» чрезмерно.

Фантазируя, малыш отдает себе отчет в неких границах вымысла и реальности, сна и действительности. Задача воспитателя – деликатно и чутко помочь ребенку в их разграничении, в установлении более четкого соотношения между ними.

Осторожность при этом необходима, во-первых, потому что ребенку дороги его фантазии, в которых он «властвует» над природой и миром, и, во-вторых, потому что эти грани в его сознании все же весьма расплывчаты. (Здесь дает себя знать закон повторения филогенеза в онтогенезе: для малыша, как и для первобытного человека, сон существует вне его.) В-третьих, – потому что слишком «богатая» пища для фантазии, каковую представляют собой ангелы, ведьмы, демоны и русалки, – источник страхов, с которыми совершенно необходимо бороться в психогигиенических целях. Сказки не должны, конечно, давать «материала» для страхов. Воспитатель обязан, со-

храня эстетическое обаяние сказок, мифов и историй, одновременно подчеркнуть, что все это придумано людьми, а люди любят и умеют придумывать волшебные истории и это прекрасно, однако же ни раньше, ни сейчас ни ведьм, ни ангелов не существовало. Замечание Канта обращает внимание педагогов на важность этой осторожной воспитательной работы как для умственного, так и нравственного формирования ребенка, равно как и в психогигиеническом отношении.

^{XCVIII} **Рассудок** (Verstand) – способность составлять понятия, мыслить в понятиях. В «Пролегоменах» Кант дает следующее краткое определение рассудка: «Специфическая природа нашего рассудка состоит в том, чтобы обо всем мыслить дискурсивно, т. е. в понятиях, следовательно, также – в чистых предикатах».

Способность суждения (Urteilkraft) – способность мышления подводить под понятия конкретные отдельные вещи и явления (познавательная) способность применения правил. «Недостаток способности суждения есть собственно то, что называют глупостью; против этого недостатка нет лекарства» («Критика чистого разума»). С другой стороны – это специфическая способность судить о прекрасном и о целесообразности в природе («Критика способности суждения»). – Примеч. А. С. Богомолова.

Разум (Vernunft) – способность к умозаключениям, выводам, дедукции. Это – собственно творческая познавательная способность – к открытию нового, неизвестного. С помощью разума познаются сущность и причины вещей (der Gründe). Он открывает закономерности, и он функционирует в строгом соответствии с закономерностями («судит по основоположениям»). Но в то же время он – и источник диалектики как «логики видимости», рождающейся при его трансцендентном применении.

^{XCIX} Речь идет о сократовском методе подведения ученика к истине посредством системы вопросов, принуждающих ученика к познавательной активности.

^C См. диалог Платона «Гиппий Большой». В собственной педагогической практике Кант широко пользовался этим методом. См., напр., «Уведомление о написании лекций на зимнее полугодие 1765/66 г.».

^{CI} То есть эстетические чувства, согласно современной терминологии. Эти «чувства» составляют треть всех способностей души, по Канту. См. «Наблюдение над чувствами возвышенного и прекрасного», и особенно – «Критику способности суждения». Другие две трети – это интеллект и воля. Воспитанию чувств кантовская эпоха уделяла достойное его значения внимание. Кант всегда подчеркивал, что культура чувств теснейшим образом связана с интеллектом. В работе докритического еще периода – «Наблюдения над чувствами прекрасного и возвышенного» (1764) – он подробно говорил об этой столь важной для организации воспитания связи: «Принято считать полезным только то, что удовлетворяет нашим более грубым чувствам, что может дать нам вдоволь еды и питья, великолепную одежду и домашнюю утварь,

а также щедрые пиры, хотя я не вижу, почему бы и все, чего вообще так горячо желают, не отнести к числу полезных вещей... Но как бы там ни было, с теми, кто находится во власти своекорыстия, с этой точки зрения никогда не следует рассуждать о вещах более тонкого вкуса. В этом отношении курица, конечно, лучше попугая, печной горшок полезнее фарфоровой посуды, все пронизательные умы мира ничего не стоят по сравнению с крестьянином, а что касается попытки определить расстояние до неподвижных звезд, то с этим можно повременить, пока не придут к согласию, как лучше всего пахать плугом. Глупо, однако, пускаться в подобного рода спор там, где невозможно воспринимать одинаково, поскольку и чувства не одинаковы. И тем не менее человек самых грубых и низменных чувств способен понять, что прелести и приятности жизни, без которых как будто всего легче можно обойтись, привлекают наше самое пристальное внимание и что, если исключить их из числа стимулов, у нас осталось бы мало побудительных причин для столь разнообразной деятельности. Равным образом никто не настолько груб, чтобы не почувствовать, что нравственный поступок, по крайней мере совершенный другим лицом, тем больше волнует, чем дальше он от своекорыстия и чем больше выступают в нем упомянутые благородные побуждения... Человек спокойный и преисполненный корыстолюбивых устремлений вообще не имеет, так сказать, органов для восприятия благородных черт в стихотворении или добродетели героя: он охотнее читает Робинзона, чем Грандисона, а Катона считает упрямым глупцом... При (наблюдении) неморальных явлений нам представляется возможность подметить кое-что в чувстве другого человека, и это дает нам основание с довольно значительной степенью вероятности сделать вывод также и о более высоких свойствах его характера, и даже о свойствах его души. Тот, кто скучает, слушая прекрасную музыку, дает немало оснований предполагать, что красоты стиля и нежные очарования любви будут не властны над ним.

Существует род любви к безделушкам, свидетельствующий о некотором тонком чувстве, но обращенном как раз на то, что противоположно возвышенному. Это вкус к чему-то такому, что требует слишком большого искусства и труда: стихам, которые можно читать слева направо и наоборот, головоломкам, часам в кольцах, очень тонким цепочкам и т. п. Это вкус ко всему, что точно вымерено, педантично расположено по полочкам, хотя и без всякой пользы, например, книги, со вкусом и скрупулезностью подобранные в длинные ряды, стоящие в книжных шкафах, и пустая голова, которая глядит на них и не нарадуется; комнаты, разукрашенные наподобие калейдоскопов и необычайно чисто вымытые, и тут же негостеприимный и ворчливый хозяин, в них обитающий. Это вкус ко всему, что редко, как бы малоценно ни было оно во всех других отношениях: лампа Эпиктета, перчатка короля Карла XII, в известной мере также страсть к собиранию монет. Таких лиц можно не без основания подозревать в том, что в области наук они окажутся мечтателями и чудаками, а в сфере нравственности – бесчувственными ко всему, что прекрасно и благородно само по себе.

Было бы, правда, с нашей стороны несправедливо, если бы от человека, не видящего ценности и красоты в том, что нас трогает и привлекает, отделились заявлением, что он этого не понимает. Дело здесь не столько в том, что усматривается умом, сколько в том, что воспринимается чувством. И тем не менее способности души столь связаны между собой, что по проявлениям чувств можно очень часто судить о способностях ума. В самом деле, тому, кто обладает многими интеллектуальными достоинствами, эти способности были бы ни к чему, если бы он в то же время не имел сильного чувства того, что истинно благородно или прекрасно, поскольку именно такое чувство должно быть побудительной причиной надлежащего и правильного применения помянутых умственных дарований...»

^{CII} Нельзя не согласиться с французским исследователем Дюпруа, замечавшим, что «кантовское воспитание есть постоянные усилия, добровольное восхождение и постепенная эволюция по направлению к идеалу, подлежащему все более широкому распространению и все большему возвышению» (Duproix P. Kant et Fichte et le problème de l'éducation, 2me éd. Paris, 1897. P. 128).

Кантовская педагогика действительно есть педагогика усилий, усилий, которым в его психологии соответствует понятие воли, в философии – понятие активности, в теории эволюции – понятие свободы воли. Разумная воля Канта – это познание законов мира и господство человека над необходимостью в результате познания, в результате знания необходимости. Эта воля Канта находит средства достижения своей цели в наличном бытии.

Свобода воли предполагает у Канта именно свободу воления, воления, не детерминируемого жестко извне, но активного, подвижного, относительно самостоятельного, противостоящего подчас среде. В этом смысле педагогика Канта есть педагогика воли. Воспитание, чтобы быть эффективным, должно на практике быть делом, усилием, активностью, в которых и формируется, и проявляется воля. Высшим выражением этого аспекта человеческой природы является свобода.

Психология Канта, посвященная главным образом проблемам волевых процессов, является составной частью его педагогики. Речь у Канта идет не просто о тренировке способностей, а о формировании воли, позволяющей согласовать требования жизни с возможностями человека (вспомним, что способности человека создают цели его деятельности).

^{CIII} Кант требует подчинения поведения разуму, т. е. осознанию «всеобщего законодательства», и советует начинать воспитание в этом духе с режимных моментов. Кант имеет в виду сознательное и добровольное послушание.

^{CIV} Кант решает вопрос о воспитании, которое сообразуется с природой, с природными наклонностями и интересами ребенка и соединяется с дисциплинирующим воспитанием. Американский историк педагогики Поль Монро прав, утверждая, что Кант первый сказал слово о единстве, о неразрывной целостности обоих видов воспитания. И всякая попытка разорвать это един-

ство приводила в истории педагогики или к казарменно-палочным или к безгранично-вседозволенным извращениям воспитания.

^{CV} Здесь Кант соглашается с Ж.-Ж. Руссо, развивавшим идею естественных наказаний. В то же время Кант дополняет идею естественных наказаний Руссо, считая их недостаточными; они носят для Канта излишне утилитарный характер: «Те действия хороши, которые полезны». Для Канта (и объективно) главное – не результат поступка, который может быть и не «полезен» для совершающего поступок, а мотивы поведения, его интенция, которая вызвала его к жизни. Только моральность мотивов поведения определяет нравственность поведения.

В педагогическом учении о наказаниях проявилось правовое учение Канта о талионе – справедливом возмездии. Признавая «омерзительность» мотивов поведения из страха наказания, Кант одновременно подчеркивал: «Нельзя, конечно, отрицать, что для того, чтобы направить на путь морального доброго еще неразвитый или уже одичавший дух, нужны некоторые подготовительные меры – приманивать его выгодой или пугать его лишениями. Но как только эти механические меры, эти помочи произведут хоть некоторое действие, надо непременно вселить в душу чистое моральное побуждение, которое даст ей неожиданную даже для нее силу не только потому, что оно единственное побуждение, которое создает характер (практически последовательный образ мышления по неизменным максимам), но и потому, что оно учит людей ощущать свое собственное достоинство, дает душе силу... найти щедрое вознаграждение за приносимую жертву» («Критика практического разума»).

^{CVI} Рабский образ мысли (лат.).

^{CVII} Продажный образ мысли (лат.).

^{CXVII-A} Круготт – автор, которого мне не удалось идентифицировать.

^{CVIII} Рабское послушание – зло безусловное и не знающее исключений; непокорность – не всегда зло. Кант неоднократно подчеркивает, что слепое послушание таит в себе опасности.

^{CIX} Известны случаи, когда под страхом наказания дети «признавались» в «проступках», которых они не совершали.

^{CX} Кант предупреждает от опасностей, таящихся в забвении или непонимании этого факта. Среди них – и подавление индивидуальности, оригинальности личности, и рождение ненависти, и ослабление воли. Чрезмерным принуждением в детстве уничтожается самая возможность гармонического развития человека, ибо оно невозможно без формирования воли. Стремление навязать ребенку строжайше ограниченный тип поведения исключает единственно целесообразное педагогическое руководство ребенком в его поисках собственного – своего – пути духовного развития. Без соблюдения названного условия вырастает – с абсолютной неизбежностью – человек, легко подчиняющийся чужой воле, которая может быть и весьма «недоброй». Подавление воли – путь к формированию не критичности, а последняя – одна из серьезных предпосылок асоциального, в частности, преступного поведения.

Воспитать социальное чувство можно только одним путем: обращаясь с ребенком как с существом социальным. Кант ставит в связи с этой проблемой задачу создания «педагогической деонтологии», или учения о педагогическом такте.

^{CXI} «Мальчик много страдал и многое делал и потел в меру (чтобы победить в соревнованиях)».

^{CXII} Терпи и воздерживайся (лат.).

^{CXIII} Сочувствие – *Sympathie*, сострадательность – *Mitleid*. Сочувствие – «нетерпение сердца», жалостливость, не ведущая к акту помощи – реальной помощи, требующей подчас и значительных жертв. Сострадание – это сочувствие, соединенное с желанием помочь; оно активно. Кант называл сострадание «*sympathia moralis*» – «нравственным сочувствием». Без претворения в реальную помощь сострадание безнравственно, оно безнравственно без «деятельного и разумного благоволения», которому чувства сострадания служат лишь средством.

^{CXIV} Поспешай медленно (лат.).

^{CXV} Лозунгом воспитания Кант провозгласил творческую индивидуальность, обладающую продуктивной и доброй волей, а от школьной жизни он потребовал «связывания» души со здоровым, трезвым, основательным и этическим разумом.

Свобода есть условие формирования личности, долг есть требование к ней, поведение ее – результат ее формирования.

После Канта образование не может мыслиться просто как передача рутинной информации; всякая попытка представить его таковым отбрасывает обучающего и обучаемых в докантовскую эпоху схоластики и мертвечины Средневековья.

^{CXVI} «Муж, твердо держащийся цели».

^{CXVII} Долг коренится в природе человеческого общежития – в природе его антагонизмов и – вместе – необходимости их разрешения. Кант вводил педагогическое требование «воспитания к долгу» на следующем веском основании, о коем он сам (в «Метафизике нравов», § 22) писал:

«Глубины человеческого сердца непостижимы. Кто знает достоверно, целиком ли из представления о законе происходят мотивы соблюдения долга, когда они чувствуются сердцем, или этому содействуют многие другие, чувственные побуждения, которые имеют в виду выгоду (или предохранение от ущерба) и при других обстоятельствах могли бы служить и пороку?..

Разум – понятие, охватывающее все человеческие достоинства. “Живи умом”, – в высшей степени плодотворный принцип морали. Тот, кто не хочет с ним согласиться, пусть отправится в дом умалишенных, чтобы убедиться там воочию, путем наблюдения в правильности этого принципа».

Кант различает негативные и позитивные виды обязанностей по отношению к самому себе: «Негативные – это те, которые запрещают человеку поступать против цели его природы, стало быть, имеют в виду только мораль-

ное самосохранение, позитивные же – те, которые предписывают сделать своей целью тот или иной предмет произвола и направлены на самосовершенствование. Оба этих вида долга принадлежат к добродетели в качестве долга воздержания (*sustine et abstine*) или долга свершения; однако и тот и другой – долг добродетели. Первый долг относится к моральному здоровью человека как предмета его внешних чувств и внутреннего чувства, имея целью сохранение его природы в совершенстве (как восприимчивость); другой – к моральному благополучию, которое состоит в обладании способностью, достаточной для всякой цели, поскольку эта способность приобретаема, и к культуре (как деятельному совершенству) самого себя. Первый принцип долга перед самим собой содержится в изречении: “Живи сообразно природе”, т. е. сохраняй совершенство своей природы; второй же – в положении: “Делай себя более совершенным, чем создала тебя природа”. И далее там же: “Естественные побуждения, относящиеся к животной природе человека суть: а) побуждение, через которое природа преследует цель самосохранения; б) побуждение, через которое она преследует цель сохранения рода; с) сохранение собственной способности к приятному, но все же лишь животному наслаждению жизнью. Пороки, противоречащие здесь долгу человека перед самим собой: самоубийство, противоестественные способы удовлетворения полового чувства и чрезмерное употребление пищи, ослабляющее способность целесообразно использовать собственные силы.

Что касается, однако, долга человека перед самим собой как только перед моральным существом (без учета его животной природы), то этот долг состоит в формальном (элементе) соответствия между максимами воли человека и достоинством человечества в его лице; следовательно, долг человека перед самим собой состоит здесь в запрещении лишать себя преимущества морального существа, состоящего в том, чтобы поступать согласно принципам, т. е. в запрещении лишать себя внутренней свободы и тем самым делаться игрушкой одних лишь склонностей, стало быть вещь”».

^{CXVIII} «У нас теперь уже появились катехизисы по правам и обязанностям и среди них имеются и весьма полезные. В некоторых школах этой необходимой составной части обучения уже уделяют внимание, но еще многое предстоит сделать, чтобы полностью осуществить на практике эту превосходную идею Канта» (примеч. Т. Ринка).

^{CXIX} Н. Дебольский писал: «Суровый Кант в противовес Руссо хочет основать свою педагогику на нравственном долге. Только такое деяние заслуживает названия “нравственного”, которое предписывается разумом, которое представляется результатом не случайного побуждения или мимолетного ощущения, а вытекает из сознания долга и совершается с убеждением в своей истинности, и что только такая воля может быть названа доброю, в которой жива решимость сообразовываться во всем с нравственной нормой. Вся педагогика Канта есть педагогика долга. А Песталоцци развивал принцип любви и на нем построил всю свою педагогическую систему. Поэтому Песталоцци прав, а Кант нет».

На самом же деле Кант не противопоставляет долга склонности: этика Канта не аскетична, не враждебна чувственной природе человека. Долг и потребность – понятия противоположные, но не исключающие их взаимного перехода. Внешняя сторона долга – это потребности, интересы определенной общности – семьи, коллектива и т. д. – до общества в целом, в которую входит личность. Этот интерес предъядвляется личности в виде долга, личность принимает это требование как справедливое, и оно становится внутренним мотивом ее поведения. Превращение внутреннего требования во внутренний мотив поведения сохраняет внутреннюю сторону долга. Права неотторжимы от обязанностей, и именно последние необходимо соблюдать каждому.

Кант считает критерием долга внутренний мотив поведения. Моральный прогресс может и должен состояться путем превращения долга в потребность, потребность же изменяется в ходе истории вместе с человеком.

Н. А. Добролюбов писал: «Неужели нравственное достоинство человека, чувствующего сильное попользование красть, но пересиливающего себя потому, что кража запрещена законом, выше нравственности того, у кого не рождается даже мысли присвоить чужого? Уже не вследствие запрещения закона, а просто по внутреннему отвращению от кражи?» (Избр. филос. произв. М., 1948. Т. 1. С. 213.)

Разберемся в этом случае. Что значит «отвращение к чужому»? Я могу испытывать внутреннее отвращение к краже именно потому, что во мне живет внутреннее отвращение к преступлению любой нравственности как внутреннего закона. Но вот я голоден, и у меня появляется возможность взять то, что никому не нужно и, тем не менее, мне не принадлежит, и вот передо мной искушение. Что меня остановит? Страх разоблачения и позора? – Внутреннее чувство долга, и если оно не остановит, то тогда ничто не остановит. Это чувство долга есть совпадение внутреннего побуждения с категорическим императивом. Формирование этого двуединства и есть цель нравственного воспитания: совпадение категорического императива, нравственного закона с потребностью.

Различие принципа счастья и принципа нравственности не есть противопоставление их, и «чистый практический разум» не хочет, чтобы отказывались от притязаний на счастье; он только хочет, чтобы это притязание не принималось во внимание, когда речь идет о столкновении побуждения и долга, только в случае этого столкновения, только при возникновении противоречия между ними.

Счастье личное в известной степени зависит от счастья общего, и в этом вся суть и все содержание категорического императива. Нравственное поведение, по Канту, есть лишь условие счастья, но не само счастье. Кант отвергает положение стоиков о тождестве добродетели со счастьем, и в этом он несравненно больший реалист, чем все этики до него. Соблюдение нравственности отнюдь не предотвращает того или иного дискомфорта, «несчастья» в данный момент. Добродетель не может быть абсолютным гарантом, необ-

ходимым и достаточным условием личного счастья, но без нее невозможно счастье общественное, и поэтому – опосредствованно – и счастье личное. Человек становится человеком нравственным благодаря обществу, которое делает его человеком, поэтому интересы общества суть его кровные интересы, интересы его настоящего и будущего, интересы его детей.

^{СХХ} Дары счастья (лат.). Человек обязан сам творить свою судьбу, не полагаясь на «судьбу» как случай. Об этом прекрасно сказано у Гёте: «Наш мир соткан из необходимостей и случайностей. Разум человека становится между тем и другим и умеет над ними торжествовать. Он признает необходимость основой своего бытия; случайности же он умеет отклонять, направлять и использовать. И человек заслуживает титула земного бога, лишь когда его разум стоит крепко и незыблемо. Горе тому, кто смолоду привыкает отыскивать в необходимости какой-то произвол, кто хотел бы приписать случаю какую-то разумность и создает себе из этого даже религию. Не значит ли это отказаться от своего собственного разума и открыть безграничный простор своим влечениям? Мы воображаем себя благочестивыми, когда бродим в жизни без обдуманного плана, по воле приятных случайностей, и результату столь неустойчивой жизни даем название божественного руководства» (Гёте. Годы учения Вильгельма Мейстера / пер. с нем. М.: Художественная литература, 1935. 620 с. С. 81).

Л. Н. Толстой добавлял к этой идее другие выдержки из Канта, подчеркивая наряду с необходимостью самостоятельности и необоснованность сомнения, и глупость самодовольства. В частности, Толстой приводил следующий отрывок из Канта: «Наука, совершив свой путь, приходит естественным путем к состоянию скромного недоверия и говорит, недовольная собой: сколько однако вещей на свете, которых я не понимаю. А созревший благодаря опыту разум, который становится мудростью, говорит спокойно устами Сократа при виде товаров, выставленных на рынке: сколько, однако вещей на свете, в которых я не нуждаюсь...» (Мысли Иммануила Канта, выбранные Л. Н. Толстым / пер. с нем. С. А. Порецкого. М.: Посредник, 1906. С. 6).

Кантова педагогика стоит на фундаменте ответственности личности перед миром. С идеей ответственности неразрывно связана и проблема совести, совести как суда человека над самим собой, как перманентной самокритики (единственной гарантии внутреннего прогресса человека).

Личность, каковой мыслит себя человек, обвиняющий себя собственной совестью и судящий себя, это – двойное Я, которое должно, с одной стороны, стоять перед судом, доверенным, тем не менее, ему же самому, с другой стороны – занимать должность судьи на основе собственного же авторитета.

Это положение нуждается в пояснениях. Обвиняющее Я есть Я, принадлежащее роду, человечеству, то есть Я, осознающее интересы рода в целом. Судимое Я – Я индивидуальной склонности. Обвиняющий и обвиняемый самим собой – один и тот же человек, притом подвластный закону, который он сам себе устанавливает.

Совесьть в интерпретации Канта – это не более чем ответственность человека перед людьми, перед обществом, перед близкими и далекими. Не более, но и не менее того! Понятие ответственности всегда содержится в моральном самосознании как его важнейший компонент. Эта ответственность решительно не нуждается во власти и авторитете ином, кроме как власть и авторитет своего собственного поистине познанного долга.

^{СХХI} Л. Н. Толстой добавлял к этому месту из Канта: «Может ли быть что-нибудь извращеннее, чем то, когда детям, едва вступившим в этот мир, начинают сейчас же говорить о другом мире» (Мысли Иммануила Канта, выбранные Л. Н. Толстым / пер. с нем. С. А. Порецкого. М.: Посредник, 1906. С. 10).

^{СХХII} 19 июля 1789 г. Канта посетил в Кёнигсберге молодой тогда Н. М. Карамзин, записавший в своем дневнике в тот же день свою беседу с Кантом как раз на эту тему.

Кант сказал Карамзину: «Человек не может быть никогда совершенно доволен обладаемым. Смерть застает нас на пути к чему-нибудь, что мы еще иметь хотим. Дай человеку все, чего желает, но он в ту же минуту почувствует, что это все не есть все». Говорил о нравственном законе: «Назовем его совесью, чувством добра и зла. Но оно есть. Я солгал; никто не знает, кроме меня, но мне стыдно.

Вероятность не есть очевидность, когда мы говорим о будущей жизни; но, сообразив все, рассудок велит нам верить ей. Да и что бы с нами было, когда бы мы, так сказать, глазами увидели ее? Если бы она нам очень полюбилась, мы бы не могли уже заниматься нынешней жизнью и были бы в беспрестанном томлении; а в противном случае не имели бы утешения сказать себе, в горестях здешней жизни: авось там будет лучше. Но говоря о нашем определении, о жизни будущей и пр., предполагаем уже бытие всевечного творческого разума, все для чего-нибудь и все благо творящего. Что? Как? И здесь первый мудрец признается в своем невежестве. Здесь разум погашает светильник свой, и мы во тьме остаемся; одна фантазия может носиться в тьме сей и творить несобытное» (Карамзин Н. М. Избранные сочинения Н. М. Карамзина. Ч. I: 1783–1801. М.: Типография М. Н. Лаврова и К°, 1884. [2], IV, LX, 532 с. С. 111–112).

^{СХХIII} Дети должны знать, по Канту, об ограниченности, недостаточности своего собственного опыта, о принципиальной невозможности исчерпать личным опытом все множество явлений, о коих приходится судить. Это требует постоянного учета меры нашего незнания. Это – профилактика самоуверенности и в области мысли и в конкретной деятельности, в поступках. Тема серьезности, общего серьезного отношения к жизни – лейтмотив кантовой этики. Об этом же у Гёте значитсся: «Люди слишком беспечны, они не любят обдумывать как следует свои цели и, даже зная их, серьезно к ним стремиться. Они вроде людей, которые имеют понятие о том, что можно и должно построить башню, а для фундамента расходуют не больше кирпича и труда, чем сколько требуется для возведения хижины.

Воистину, без серьезного отношения ничто в мире не достижимо, и среди тех, кого мы называем образованными людьми, мы, в сущности, мало найдем серьезности; я сказал бы, что они берутся за работу и дела, за искусство и даже развлечения с каким-то чувством самосохранения; они живут, точно прочитывают пачку газет, лишь бы сбить их с плеч, и мне всегда при этом вспоминается тот молодой человек, иностранец, в Риме, который вечером в компании с самодовольствием рассказывал, что в этот день он сбыл с плеч шесть храмов и две галеры. Человек хочет разное узнать и изучить, и именно то, что меньше всего его касается, не замечая, что голода не утолишь, глотая воздух. Знакомясь с человеком, я первым делом спрашиваю, чем он занимается? и как? в какой последовательности? И ответ на этот вопрос определяет мой интерес к нему на всю жизнь» (Гёте. Годы учения Вильгельма Мейстера / пер. с нем. М.: Художественная литература, 1935. 620 с. С. 406–407).

Авторы сборника

Астафьева Е. Н., научный сотрудник научно-методического центра педагогической рискологии Института развития образования Академии социального управления (г. Москва); e-mail: abc1089@mail.ru

Бавыкина Е. С., магистрант Департамента социологии факультета социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве РФ (г. Москва); e-mail: bavykinaes@mail.ru

Баранникова Н. Б., канд. пед. наук, доцент, проректор по инновационной и проектной деятельности Академии социального управления (Московская область, г. Мытищи); e-mail: barannikova_nb@asou-mo.ru

Болдышева Н. О., канд. экон. наук, доцент, доцент Департамента социологии факультета социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве РФ (Московская область, г. Мытищи); e-mail: nboldysheva@mail.ru

Быкасова Л. В., д-р 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

Гусаковский М. А., канд. философ. наук, директор Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета (Беларусь, г. Минск); E-mail: gusakov@bsu.by

Егорова Т. В., аспирантка кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир); e-mail: phinomenon@yandex.ru

Ельницкая Л. И., преподаватель кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы (г. Москва); e-mail: larisa.elnitskaya@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

Жирнова А. С., методист управления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации Института стратегии развития образования (Московская область, г. Пушкино); E-mail: anna.orlikov@yandex.ru

Заварзина Л. Э., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики Воронежского государственного педагогического университета (г. Воронеж); e-mail: lyubovzavarzina@mail.ru

Иванов В. Е., аспирант Института стратегии развития образования Российской академии образования (г. Москва); e-mail: vladimiresculture@yandex.ru

Ильюхина А. А., заместитель директора по учебно-воспитательной работе средней общеобразовательной школы № 29 г. Калуги (г. Калуга); e-mail: anyuta_il@mail.ru

Кароли Д., профессор второй ступени истории педагогики, Болонский университет (Италия, г. Болонья); e-mail: dorena.caroli@unibo.it

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор, гл. научный сотрудник научно-методического центра педагогической рискологии Института развития образования Академии социального управления (г. Москва); e-mail: kgb58@mail.ru

Корнетова Е. Г., магистрант-филолог Университета Лотарингии Лорейн – Нанси 2 (Франция, г. Мец); e-mail: histped2009@rambler.ru

Крикунова Е. А., канд. пед. наук, доцент кафедры образовательных технологий факультета педагогического образования Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (г. Москва); e-mail: liza.ostrenkova@gmail.com

Кузнецов В. В., директор МАУДО «Спортивная школа «Ока» (Московская область, г. Пущино); e-mail: v.vkuznetsov@mail.ru

Лубский А. А., канд. экон. наук, доцент, ректор Академии социального управления (г. Москва); e-mail: Lubskiy_aa@asou-mo.ru

Лукацкий М. А., канд. философ. наук, д-р пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО, зав. кафедрой педагогики и психологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова (г. Москва); e-mail: uoltli@rambler.ru

Макаров М. И., д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова (г. Москва). e-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

Нестерова А. А., канд. пед. наук, доцент, директор Института непрерывного образования Ульяновского государственного технического университета (г. Ульяновск); e-mail: a_saushkina@mail.ru

Овсепян А. С., учитель испанского языка ГБОУ г. Москвы «Школа № 1252 им. Сервантеса» (г. Москва); e-mail: asya1998@mail.ru

Першина Ю. В., канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры предметных областей Института развития образования Костромской области (г. Кострома); e-mail: ule4kina@yahoo.com

Полякова М. А., д-р пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского (г. Калуга); e-mail: mariar71@rambler.ru

Прикот О. Г., д-р пед. наук, профессор департамента государственного администрирования Санкт-Петербургской школы социальных наук и востоковедения НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге (г. Санкт-Петербург); e-mail: o.prikot@yandex.ru

Рогачева Е. Ю., д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир); e-mail: erogacheva@hotmail.com

Рытова И. В., канд. пед. наук, доцент, декан факультета профессиональной переподготовки Академии социального управления (г. Москва); e-mail: reperodgotovka@asou-mo.ru

Стрельницкая Л. П., ученый секретарь ученого совета Академии социального управления (г. Москва); e-mail: strelnickaja_lp@asou-mo.ru