

ISSN 2075-3500

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2017

№ 3 (43)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.И. Минаев, доктор исторических наук, ректор РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **Т.В. Еременко**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности РГУ имени С.А. Есенина; **К.К. Жампеисова**, доктор педагогических наук, профессор (Алма-Ата, Казахстан); **С.Л. Кандыбович**, доктор психологических наук, профессор; **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор (Минск, Белоруссия); **Г.Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор; **Л.Г. Лаптев**, доктор психологических наук, профессор; **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **М.Н. Махмудов**, кандидат физико-математических наук, доцент; **М.Ф. Секач**, доктор психологических наук, профессор; **А.И. Шипилов**, доктор психологических наук, профессор; **В.Н. Футин**, доктор психологических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов, доктор педагогических наук, профессор (*главный редактор*); **Н.В. Мартишина**, доктор педагогических наук (*заместитель главного редактора*); **Л.А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **В.Г. Безрогов**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО; **Е.Н. Горохова**, кандидат психологических наук, доцент; **А.А. Петренко**, доктор педагогических наук; **А.Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **Н.А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77–69996 от 31 мая 2017 г.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 28-43-32

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ

- Романов А.А.**
Свободное воспитание и космос для человека 5

ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА

- Гостев Р.Г.**
Научно-педагогическая школа России в контексте
Русского мира и образования 13

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

- Пичугина В.К.**
Афинские образовательные реалии во «Всадниках» и «Облаках»
Аристофана 29

- Полякова М.А.**
Базовая модель школьного образования как концептуальное
ядро онтогенеза западной образовательной системы 41

- Безрогов В.Г., Тендрякова М.В.**
Что немцу диалог, то русскому учитель: от «Естественной истории»
Г.К. Раффа к «Детскому миру» К.Д. Ушинского 58

- Шевелев А.Н.**
Пути исторического развития российской школы
до и после 1917 года 70

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

160 лет со дня рождения К.Э. Циолковского

- Романов А.А.**
К.Э. Циолковский: космос как мир человека 79

160 лет со дня рождения К.Н. Вентцеля

- Корнетов Г.Б.**
К.Н. Вентцель – выдающийся представитель свободного
воспитания в России 91

- Юдина Н.П.**
Константин Николаевич Вентцель – теоретик и практик
свободного воспитания 120

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- Стоюхина Н.Ю.**
Психоанализ в СССР: нижегородский инцидент 131

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Николаев В.А., Усольцева Е.В.
Этнопедагогический ресурс речевого развития дошкольника 145

Аллагулов А.М.
Ответственное родительство как социально-педагогический феномен 153

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Еременко Т.В.
Кейс-стади информационно-этических ситуаций в вузе 159

Лазарев Ю.В.
Взаимодействие государства и общества в развитии
отечественного школьного литературного образования 165

Антонова Ю.В.
Этапы формирования информационной культуры как основы
профессиональной компетентности студентов-международников 173

Кареева И.В.
Многонациональный коллектив как специфический объект
формирования межэтнической толерантности у курсантов
вузов ФСИН России 176

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Алёшичева А.В.
Метод диагностики и оценки уровня психологического
здоровья личности 184

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Музыка Ю.В.
Поиск паритета внешней и внутренней свободы личности
в трудах К.Н. Вентцеля 192

Бойко Э.Р.
Воспитательный потенциал самодеятельного школьного театра 197

Лисович В.Н.
Журналы для детей и юношества дореволюционной России
как отдельная категория детской литературы: вопросы теории
(на примере петербургских журналов 1813–1917 годов) 201

НАШИ АВТОРЫ 210

TABLE OF CONTENTS 212

Информация для авторов 218

К читателю

УДК 371.4

А.А. Романов

СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ И КОСМОС ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА

Уважаемые читатели и авторы журнала
«Психолого-педагогический поиск»!

Очередной номер нашего журнала, как всегда, отражает в широком спектре насущные вопросы современного образования. Подбор статей осуществлен не только по заданным рубрикам, но и по объединяющим их ключевым идеям. Общая тематика выпуска определилась статьями, посвященными наследию выдающихся ученых, философов и мечтателей – К.Э. Циолковского и К.Н. Вентцеля.

В рубрике «Свободная трибуна», которой традиционно открывается номер, мы продолжаем разговор о научно-педагогических школах, представив рецензию профессора **Р.Г. Гостева** на монографию «Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования» (М., 2016). Автор сопоставляет идеи и положения монографии с положением культурно-образовательной среды научно-педагогической школы Е.П. Белозерцева, формирующей определенный социальный тип человека – носителя ценностей и культурных смыслов.

Рецензент обращает внимание на то, что сегодня колоссальный инновационный потенциал, накопленный еще в прошлом XX столетии и сосредоточенный в научно-педагогических школах педагогических вузов, до конца не востребован, хотя результаты научной и образовательной деятельности этих школ сосредоточивают в себе ответы на многие вопросы, возникающие в ходе развивающегося отечественного образования.

Масштабной темой для дискуссий может служить авторское утверждение о том, что нам еще предстоит оценить, понять, осмыслить последствия «превращения» немалого числа педагогических институтов в университеты. В результате часть из них, уйдя из лоно педагогических вузов, не смогла, по большому счету, обрести университетский дух и менталитет; выявились научно-педагогические проблемы и недостатки материально-технической базы. В то же время они оказались потерянными для педагогического образования. Как бы то ни было, но на протяжении многих десятилетий классические университеты в качестве первоочередных своих задач развитие педагогического образования не рассматривали.

Рубрика «Памятные даты» открывается статьей «К.Э. Циолковский: космос как мир человека», посвященной 160-летию со дня рождения ученого, нашего земляка (он родился в селе Ижевское, ныне Рязанской области) (**А.А. Романов**).

В статье К.Э. Циолковский представлен в качестве выдающегося мыслителя, основателя космонавтики и создателя ракеты, утверждавшего космическую точку зрения на человека и разработавшего антропокосмическую концепцию воспитания, базирующуюся на философско-педагогической антропологии.

Гениального провидца К.Э. Циолковского называют отцом космонавтики, разработчиком теоретических основ звездоплавания, выдающимся ученым-самоучкой. Его сравнивают с Ж. Верном, И. Кеплером, Л. да Винчи и другими, находя в его трудах истоки почти всех научно-технических направлений, ориентированных на освоение космоса.

Великая теория ученого-самородка провозглашала торжество и космическое бессмертие разума в саморегулирующейся Вселенной. Воля и разум человека способны сделать людей счастливыми. В перспективе, по К.Э. Циолковскому, самым уважаемым занятием людей будет интеллектуальный труд, а наиболее ценным продуктом – научное знание.

Согласно его антропокосмическим воззрениям, человек не только испытывает на себе влияние Космоса и природных процессов, поскольку он сам – их порождение и составная часть, но и, будучи носителем Разума, способен оказывать воздействие на Космос, на ход развития окружающего мира. При этом он несет нравственную ответственность за свою деятельность по отношению к окружающей природе, самому себе и космосу. Вот почему составной частью антропокосмической концепции К.Э. Циолковского является учение о нравственности (космическая этика), составной частью которого, в свою очередь, является космическая педагогика.

Мечтая построить ненасильственный мир в масштабах Вселенной, К.Э. Циолковский предлагал начинать со школы. Его школа основана на гуманистических принципах, в ней все для ребенка: «отсутствие насилия, страха, угроз, наказаний, угрюмого настроения». В ней нет и строгой системы в преподавании и строгого режима. Педагог-гуманист отстаивал идею «свободы и ненасилия», считал, что в обучении нужно «пользоваться настроением, обстоятельствами и желаниями учеников», дать «как можно больше» свободы и самостоятельности как учащим, так и ученикам. Он считал главным «суметь привлечь учащихся, заинтересовать их знаниями и зажечь их сердца высоким идеалом жизни, чтобы знание было источником возвышенного счастья, а не источником мук и слез».

160-летию со дня рождения К.Н. Вентцеля посвящены статьи Г.Б. Корнетова «К.Н. Вентцель – выдающийся представитель свободного воспитания в России» и Н.П. Юдиной «Константин Николаевич Вентцель – теоретик и практик свободного воспитания».

Профессор **Г.Б. Корнетов** был одним из первых ученых, кто в 1990-х годах участвовал в актуализации идей свободного воспитания в России, разрабатывая, в частности, и аспекты наследия К.Н. Вентцеля. Его научную статью, объемную и детально прописанную, можно считать одновременно и методическим пособием для педагогов, и источником ценнейших сведений для всех интересующихся историей свободного воспитания.

В этом направлении педагогической мысли главным является «освобождение ребенка от цепей невидимого рабства», которые накладывает на него традиционное воспитание. В свободе К.Н. Вентцель видел главную цель, главный способ и главное условие воспитания ребенка.

С момента своего рождения ребенок испытывает мощнейший прессинг со стороны взрослых, которые всеми средствами, часто калечащими его психику, пытаются добиться от него должного, с их точки зрения, единственно правильного и приемлемого поведения. Однако любое насилие, подчеркивает автор, не проходит

для человека бесследно. Особенно пагубно оно отражается на устанавливающейся детской психике, тормозя естественную детскую активность, унифицируя личность, формируя чувство собственной неполноценности, конформизм, подобострастное отношение к более сильному и жестокое – к более слабому.

Заострим внимание читателей на авторском описании модели Дома свободного ребенка как идеальной школы, рассматриваемой К.Н. Вентцелем, что принципиально важно, не в качестве учебного заведения, а как воспитательно-образовательное учреждение. Такая школа должна строиться, как маленькая *педагогическая община*, состоящая из детей, руководителей и родителей и стремящаяся приблизиться к типу идеального общества, в котором возможно полное осуществление идей свободы, братства и справедливости.

К.Н. Вентцель прожил долгую и трудную жизнь. Он умер в Москве в 1947 году, немного не дожив до своего 90-летия. 1930–1940-е годы оказались для него временем нищеты и забвения. Он продолжал работать, не имея ни малейшей надежды на публикацию своих текстов, хотя именно в это время им были написаны такие выдающиеся произведения, как «Философия творческой воли» и «Лучи света на пути творчества». Автор обращает внимание на слова К.Н. Вентцеля, которыми заканчивается последняя из этих статей (опубликована лишь в 1993 году):

«Тому, кто хочет успешно идти по пути творчества и освобождения от цепей невидимого рабства, не свертывая в сторону от простиравшейся перед ним дороги и не будучи вынужденным иногда двигаться и отступать назад, можно сказать только одно:

1. Держись крепко за свое Высшее “Я”, вечное и бессмертное.
2. Слушай только голос свободного творческого сознания.
3. Устремляй свои духовные взоры на самое идеальное, на самое возвышенное, что ты только можешь представить себе, на то, что еще невидимо телесными очами, на то, что еще не имеет бытия и формы, но с необходимостью должно осуществиться и наконец осуществится в грядущем во всей своей дивной красоте, во всем своем великолепии, во всей своей истине и правде.

Пусть воодушевляет тебя эта вера, и пусть в минуты страданий, отчаяния и тяжких испытаний, которые порой приносит нам жизнь в настоящее время, она даст и мир, и покой мятущейся и измученной душе!»

Для профессора **Н.П. Юдиной** направление свободного воспитания послужило той базовой основой, на которой строилась система ее научных и историко-педагогических исследований на протяжении последней четверти века.

В ее статье педагогика К.Н. Вентцеля определяется, исходя из его философии «нравственного человека», а в центр самой педагогики ставится идея о правильном развитии ребенка до совершенного уровня. Здесь принципиально важен вопрос о том, как осуществляется это развитие – путем «самопроизвольного органического развития» или через внешнее воздействие. В формулировке Н.П. Юдиной ведущий принцип свободного воспитания, вытекающий из концепции личности К.Н. Вентцеля, трактуется как осознание личностью направления воспитания и развития, двигателем которых становится понимаемое личностью ее несоответствие идеалу.

Заслуга К.Н. Вентцеля, по словам Н.П. Юдиной, как мыслителя, философа, педагога состоит в том, что он, будучи человеком своего времени, воспринял величественные идеи и выразил их внятными языком, понятным и современникам, и потомкам.

Отношение к его наследию в истории педагогики неоднозначно, он пережил периоды и полного забвения и восхищения. И то, и другое – крайности, подтверждающие, что разностороннюю оценку этому самобытному явлению нашей истории еще предстоит сделать.

Это в полной мере относится и к упоминаемому в статьях Г.Б. Корнетова и Н.П. Юдиной Дому свободного ребенка как уникальному воспитательному учреждению¹.

Однако здесь, по нашему мнению, не все так однозначно. К тому, что получилось при реализации К.Н. Вентцелем своей модели Дома свободного ребенка на практике, определенно отрицательно относился С.Т. Шацкий, которого со сторонниками освобождения детей объединяло общее стремление создать педагогическую науку и практику, свободную от методов авторитарности и угнетения личности ребенка, однако свобода понималась им по-другому.

Л.Н. Толстой начал с практической деятельности в Яснополянской школе, имея в активе теоретический опыт Европы. В практической работе зрели его философские взгляды на педагогику. К.Н. Вентцель – теоретик, сделавший, по существу, лишь попытку создания действующей модели Дома свободного ребенка. В его перспективных для педагогики взглядах было много мечтательности, а потому и притягательности, но при столкновении с жизнью, при попытке воплотить мечты в Доме свободного ребенка, притягательность исчезла, уступив место серой, скучной действительности. Могучий философской мыслью К.Н. Вентцель оказался в полной растерянности перед практической работой.

С.Т. Шацкий при посещении этого Дома увидел вялых, безучастных педагогов и детей и ушел с разочарованием, не найдя здесь порядка и гармонии, а возможно, и логики в действиях. В письме И.И. Горбунову-Посадову он предлагает педагогам Дома свободного ребенка Вентцеля поработать вместе с его единомышленниками, а то «все свои, и со стороны на себя поглядеть трудно». Опыт создания Дома свободного ребенка, на наш взгляд, оказался, скорее всего, тем случаем, когда желаемое больше выдавалось за действительное. При этом не учитывались воспитательные традиции, условия бытия окружающей среды.

По мысли С.Т. Шацкого, «дети гораздо серьезнее, интереснее и умнее, чем мы предполагаем. Поменьше готового: пусть дети изобретают, добиваются и ошибаются, мы будем им помогать, лишь бы только они побольше проявляли инициативы и интереса». При этом дети не должны работать одни, быть предоставлены самим себе в удовлетворении своих интересов, как это виделось К.Н. Вентцелю; приходящие родители, как педагоги-непрофессионалы, здесь не в счет. О свободном детском творчестве, о самостоятельной детской жизни и работе мечтал и С.Т. Шацкий, в мечте он близок К.Н. Вентцелю. Но он понимал, что в практической работе дети не могут сами «дойти» до всего, поэтому нужно жить и работать вместе с ними, а не быть только зрителями детской жизни.

Для С.Т. Шацкого, говоря словами П.П. Блонского, «право воспитывать стояло вне всяких сомнений». Свободное воспитание, точнее, самодеятельность, самообразование (это конек Шацкого: «нет, ты сам дойди») у С.Т. Шацкого были только методом наиболее эффективного воспитания, при котором приобретенное,

¹ См. также: Юдина Н.П. Течение свободного воспитания в отечественной гуманистической педагогике начала XX в. : дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 1995. 156 с. ; Юдина Н.П. Дом свободного ребенка – грандиозный педагогический эксперимент // Ист.-пед. журн. 2016. № 4. С. 86–98.

найденное действительно будет прочным, вошедшим глубоко, а не наносным, чисто внешним. Развивая эту мысль, С.Т. Шацкий кипел в работе, был исполнен задора, ему удавалось постижение тайны «собственного превращения в детство», что заражало детей желанием совместной работы. Важно отметить динамизм работы, спланированность каждого дня, поиск нового для детской жизни: «Наша собственная работа была непрерывным кипением мыслей, предложений, планов. Мы каждую минуту готовы были все изменить, если встречался какой-либо новый факт, имевший в наших глазах существенное значение»².

Вот этого динамизма, совместной ежедневной работы с детьми не было у К.Н. Вентцеля, поэтому его идеи фактически остались мечтой. С.Т. Шацкий же, веривший поначалу, что дети, очутившись в подходящей обстановке, *сразу* станут свободными, способными к естественной жизни, полной детских запросов, быстро убедился в несоответствии мечты и реальной жизни. Анализируя свою работу, он констатировал: «Ошибкой была и та мысль, что дети, попав в нашу колонию, быстро станут свободными, стряхнут с себя налет тех навыков, обычаев, суеверий, которыми уже снабдила их жизнь»³. Детям нужно помочь, чтобы их внутренние запросы реализовались в текущей жизни.

Призрачность поставленных задач побудила известного деятеля экспериментальной педагогики России А.П. Нечаева на одном из съездов назвать идеи К.Н. Вентцеля «преступными», так как они не сопровождаются методическими рекомендациями для воплощения в практику, чего как раз и ждут педагогические работники.

Рубрика «Методология историко-педагогического познания» представлена нашими постоянными авторами, известными историками педагогики.

Профессор Российской академии образования **В.К. Пичугина** проанализировала в своей статье сочинения древнегреческого комедиографа Аристофана как уникальный источник научно-педагогических исследований, ценный для истории и теории образования. Для дискуссии плодотворным может оказаться утверждение о том, что софистика, будучи педагогическим движением, подрывала основы традиционной морали, поскольку ставила целью обучить любого желающего манипулировать окружающими.

В статье **М.А. Поляковой**, плодотворно исследующей вопросы образования в период Средневековья, предложен к рассмотрению концепт «базовая модель школьного образования». Западная школа в новом качестве возникла в результате противостояния как двух разновидностей западного христианства, так и двух подходов к организации образовательной деятельности, породив два базовых варианта – школу-штудиум и школу-конвикт.

По мнению автора, факт формирования данных моделей именно в период наивысшей конфронтации конкурирующих христианских учений свидетельствует о том, что христианство в целом, христианское мировоззрение и христианская этика в частности благодаря долгому историко-генетическому и цивилизационному развитию стали сущностными признаками западной культуры, а базовая модель школьного образования – концептуальным ядром онтогенеза ее образовательной системы.

² Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4 т. М., 1962. Т. 1. С. 254–255.

³ Там же. С. 261.

В интересной статье члена корреспондента РАО **В.Г. Безрогова** и **М.В. Тендряковой** «Что немцу диалог, то русскому учитель: от “Естественной истории” Г.К. Раффа к “Детскому миру” К.Д. Ушинского» рассмотрена работа выдающегося русского педагога над его «Детским миром» как один из эпизодов его многолетней связи с европейским дидактическим опытом.

«Детский мир» создавался с интенцией соединить чтение и понимание. По К.Д. Ушинскому, ребенку понять природу проще всего прочего, поэтому опора сделана прежде всего на естественно-научную тематику пособия. Фразы, произносимые без понимания, для К.Д. Ушинского пусты – даже если предполагается, что такое понимание придет позже.

Продолжение статьи В.Г. Безрогова и М.В. Тендряковой мы дадим в следующем номере нашего журнала.

Мы уже анонсировали значение для журнала темы разлома мира в ходе революционных потрясений в России 1917 года⁴, имеющей широчайший спектр прочтений. Уверены, никто не останется равнодушным, участвуя в обсуждении тенденций развития педагогики и психологии в канун 1917 года и в послеоктябрьское время, деятельности выдающихся педагогов и психологов, проявивших себя в тот период, а также проблем современного общества и образования человека.

Профессор **А.Н. Шевелев** сегодня, открывая дискуссию, вынес на обсуждение статью «Пути исторического развития российской школы до и после 1917 года». Автор размышляет об альтернативах исторического развития российской школы в XX веке, педагогическом потенциале дореволюционной и советской школ, общих и специфических путях развития в этот период мирового школьного образования.

Теоретически важен тезис о соотношении реально достигнутого в истории состояния советской школы с неким условно общим вектором образовательного развития, означающим синергетический уровень саморазвития системы образования вне зависимости от приходящих и уходящих политических режимов.

Говоря словами А.Н. Шевелева, одинаково неправильно было бы сводить все достижения и инновации советской школы как к заслугам государственной политики «партии и правительства», так и к общей магистрали развития образования во всех странах. Уровень синергии в развитии школы заключается в том, что власть это развитие может ускорить или замедлить, повернуть на историческую обочину или выдержать общую линию. Но уровень политики не должен восприниматься как доминирующий тотально. Сегодня он может возобладать в результате стечения комплекса факторов, но в дальнейшем проводимая линия окажется ошибочной. Только будет ли это возвращением на магистраль «из кювета или с объездной дороги», нам не дано знать. Поэтому затягивать с размышлениями не стоит.

Интересный материал в рубрике «Страницы истории» представила наш автор, читатель и коллега **Н.Ю. Стоюхина**, описавшая в своей статье «Психоанализ в СССР: Нижегородский инцидент» драматическую историю увольнения из Горьковского педагогического института психолога и педолога профессора С.М. Василейского как последствие вышедшего в 1936 году Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов»⁵.

⁴ См.: Романов А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психол.-пед. поиск. 2017. № 1 (41). С. 5–9.

⁵ См. также: Романов А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психол.-пед. поиск. 2016. № 2 (38). С. 82–96.

В рубрике «Методология развития личности» профессор **В.А. Николаев** и аспирантка **Е.В. Усольцева** в статье «Этнопедагогический ресурс речевого развития дошкольника» говорят о возможности использования этнопедагогических источников в логопедической практике с целью гуманизации процесса исправления речевых нарушений, установления между ребенком и логопедом более близких и теплых отношений.

В статье «Ответственное родительство как социально-педагогический феномен» профессор **А.М. Аллагулов** характеризует проблемы, критерии оценки и риски в воспитании ответственного родительства в современной России.

Читатели традиционно найдут интересные моменты в статьях рубрики «Культура профессиональной подготовки специалиста».

Профессор **Т.В. Еременко** обосновывает плодотворность применения методики кейс-стади в анализе информационно-этических ситуаций, возникающих в вузе, с позиций этической ценности понятия «ответственность», раскрывает алгоритм такого анализа и описывает авторский опыт применения названной методики.

Результаты исследования актуальной проблемы взаимодействия государства и общества в развитии отечественного школьного литературного образования предлагает к обсуждению заведующий кафедрой журналистики Рязанского государственного университета **Ю.В. Лазарев**. Анализ проблемы на глубину двух последних столетий позволил автору сделать, в частности, вывод о том, что чем деятельнее участвовала общественность в реализации реформ в области преподавания словесности, тем значительнее и результативнее были эти изменения.

В других статьях предлагаемого номера рассмотрены этапы формирования информационной культуры как основы профессиональной компетентности студентов-международников (**Ю.В. Антонова**), формирование межэтнической толерантности у курсантов вузов ФСИН России через работу с многонациональным коллективом (**И.В. Кареева**).

Авторской методикой диагностики и оценки уровня психологического здоровья спортсменов и лиц, занимающихся иными видами профессиональной деятельности, поделилась **А.В. Алёшичева**.

Рубрику «Исследования аспирантов и соискателей» представляют научно-педагогические школы Педагогического института Тихоокеанского государственного университета (продолжающая тему юбилея К.Н. Вентцеля статья аспирантки Н.П. Юдиной – **Ю.В. Музыка**), Волгоградского государственного социально-педагогического университета (статья аспиранта **Э.Р. Бойко** о воспитательном потенциале школьного самодеятельного театра) и Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (исследование **В.Н. Лисович** периодических изданий для детей и юношества в дореволюционной России).

Ждем, дорогие друзья, новых интересных материалов. Творческого вдохновения всем!

Список использованной литературы

1. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
2. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.

3. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
4. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
5. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
6. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
7. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
8. Романов, А.А. Я.А. Коменский – избранный среди великих педагогических подвижников [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 5–13.
9. Шацкий, С.Т. Дети – работники будущего [Текст] // Шацкий С.Т. Педагогические сочинения : в 4 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 1. – С. 197–264.
10. Юдина, Н.П. Дом свободного ребенка – грандиозный педагогический эксперимент [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 86–98.
11. Юдина, Н.П. Течение свободного воспитания в отечественной гуманистической педагогике начала XX в. [Рукопись] : дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1995. – 156 с.
12. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.



Открытая трибуна

УДК 37(47):001

Р.Г. Гостев

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА РОССИИ В КОНТЕКСТЕ РУССКОГО МИРА И ОБРАЗОВАНИЯ¹

Рецензируется коллективная монография, посвященная научно-педагогическим школам России в контексте идеи Русского мира и образования. Особое внимание обращается на диалектическую связь идей и положений, изложенных в монографии, с характеристиками культурно-образовательной среды научно-педагогической школы Е.П. Белозерцева.

научно-педагогическая школа России, историко-культурный контекст, образовательно-педагогический контекст, культурно-образовательная среда, образование, педагогика.

Во второй половине 2016 года в московском издательстве АИРО-XXI вышла коллективная монография ученых Москвы, Санкт-Петербурга, Белгорода, Волгограда, Воронежа, Гродно, Курска, Оренбурга, Ростова-на-Дону, Тулы, Уссурийска «Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования». Монография издана под редакцией доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки России Евгения Петровича Белозерцева. Не рискуя преувеличить его роль в подготовке этого издания, подчеркнем, что без вдохновенного начала, подвижничества Е.П. Белозерцева монография просто не состоялась бы: идея ее подготовки, создание (сбор) авторского коллектива, немалая часть текста исследования – это он.

Е.П. Белозерцев – создатель, научный руководитель, признанный лидер научно-педагогической школы, получившей концептуальное обоснование в ряде его работ².

Ведущей методологической идеей жизнедеятельности школы Е.П. Белозерцева является **идея культурно-образовательной среды**, формирующей определенный социальный тип человека – носителя ценностей и культурных смыслов. В центре внимания ученого и его школы находятся вопросы, связанные с анализом

¹ Рецензия на монографию: Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования : коллектив. моногр. / под ред. Е.П. Белозерцева. М. : АИРО-XXI. 2016. 592 с.

² Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Очерки прикладной философии образования. 2-е изд. Курск : Мечта, 2013 ; Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен : курс лекций. СПб., 2004 ; Белозерцев Е.П., Будаков В.В., Варава В.В. Философско-педагогическое наследие Отчего края. Воронеж, 2015 ; Белозерцев Е.П., Щербакова И.Б. Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект). Воронеж, 2016.

русского образования, его социокультурной миссией, механизмами и условиями формирования всего духовно-нравственного строя Русского мира: принципиально и последовательно отстаивается идея народности образования в качестве базового принципа строительства русской школы, ее ориентации на ценности и смыслы национальной культуры. Е.П. Белозерцев и его ученики и последователи изучают смысл образования, цели воспитания и обучения, основные тенденции развития образования и его принципы, роль среды в образовании личности, содержание образования, его технологии и результаты.

Значимость научно-педагогической деятельности Е.П. Белозерцева, его школы убедительно показана в ряде работ современных педагогов, среди которых хотелось бы выделить научные публикации А.В. Репринцева³.

Рецензируемая нами монография – достойное продолжение исследований роли в формировании личности культурно-образовательной среды, отчего края. По мнению Е.П. Белозерцева, культурно-образовательная среда является носителем богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой, информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит, обеспечивающей его работу как некой лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека; при этом алгоритм ее изучения синхронизирован с процессом формирования личности⁴.

Появление книги о научно-педагогических школах России в контексте Русского мира и образования нельзя отнести к неожиданностям. Она вместе с книгами О.Н. Смолина⁵, В.И. Жукова, Л.В. Федякиной⁶ и др. является ответом на вызовы времени, российской действительности, которая характеризуется в том числе и очередной реформой (модернизацией) образования, являющейся, по оценкам ряда ученых, практиков, политиков, прямой угрозой безопасности страны.

Академик Российской академии образования О.Н. Смолин подчеркивает, что действующая образовательная политика с ее тестовой системой и философией мертвого бюрократического образования способна запросто превратить человека в обезьяну, а вот философия живого образования и основанный на ней закон позволяют каждому ребенку и студенту развивать в себе человека!

Заметим, что проект закона О.Н. Смолина и других депутатов был отвергнут. Принят же Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», проект которого разработан чиновниками Министерства образования и науки во главе с Д.В. Ливановым, с приходом которого в Министерство, по мнению В.И. Жукова и Л.В. Федякиной, «российское образование, наука и воспитание стремительно покатались со ступеньки на ступеньку вниз. Высокомерие, надмен-

³ Репринцев А.В. Культурная антропология как основа постижения русского мира: образование человека в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева и другие статьи из рубрики «К 75-летию Е.П. Белозерцева» // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 79–196 ; Репринцев А.В. Научно-педагогическая школа Е.П. Белозерцева: от смыслов и ценностей русского мира – к культурно-образовательной среде Отчего края // БЕРЕГИНЯ–777–СОВА. 2015. № 1. С. 256–275 ; Романов А.А. Реалии сегодняшнего дня: о радостном и грустном // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 6–10.

⁴ Белозерцев Е.П., Щербак И.Б. Культурно-образовательная среда провинции ... С.109.

⁵ Смолин О.Н. Образование для всех: философия, экономика, политика, законодательство. 2-е изд. М., 2015.

⁶ Жуков В.И., Федякина Л.В. Российское образование: история, социология, экономика, политика : моногр. М. : ВИПО, 2016. 600 с.

ность, коррупция и другие пороки, поселившиеся в кабинетах мелких и средних чиновников, вырвались на федеральный простор. Результаты почти 25-летнего реформирования таковы, что о России как о социальном государстве вспоминать неловко: признаков мало»⁷.

Отправка в отставку Д.В. Ливанова, назначение нового министра, по нашему мнению, далеко не означают, что на все пороки образования будет обращено пристальное внимание и все они на основе системного подхода будут со временем устранены. Что же касается проекта закона об образовании для всех в редакции О.Н. Смолина и других, в ближайшее пять лет принятие его будет невозможно. Правда, действующий Закон «Об образовании» уже подвергается тем или иным изменениям и, видимо, «косметическое» законотворчество мы будем фиксировать еще много раз. Именно таким образом чиновники от образования (и не только они) отвечают на потребность в новой образовательной политике. В то же время профессиональное образовательное сообщество видит образовательную политику в соединении лучших отечественных традиций с новейшими технологиями.

Худо-бедно новейшие технологии в различные образовательные учреждения все же поступают. Бывает так, что они идут во вред живому общению учителя, преподавателя с обучающимися. Но еще хуже дела обстоят с продолжением традиций, преемственностью...

Нам еще предстоит оценить, понять, осмыслить последствия превращения немалого числа педагогических институтов в университеты. В результате часть из них, уйдя из лона педагогических вузов, не смогла обрести университетский менталитет, дух: сказались и научно-педагогические проблемы, и недостатки материально-технической базы. В то же время они оказались потерянными для педагогического образования. Как бы то ни было, но на протяжении многих десятилетий классические университеты в качестве первоочередных своих задач развитие педагогического образования не рассматривали. Оно было прерогативой педагогических вузов, особой значимостью среди которых выделялись Московский государственный педагогический институт (МГПИ) им. Ленина, Ленинградский государственный педагогический институт (ЛГПИ) им. Герцена, Волгоградский и другие пединституты. Получение ими статуса педагогического университета нам представляется со всех сторон обоснованным.

Е.П. Белозерцев неоднократно справедливо подчеркивал, что педагогика как гуманитарная наука о развивающемся человеке в изменяющемся мире располагает достаточным потенциалом для спокойного, делового и бесконфликтного совершенствования. Колоссальный инновационный потенциал сосредоточен в научно-педагогических школах педагогических вузов, которые находились и находятся в центре государственной системы, сложившейся в середине XX века. Начиная с 60-х годов прошлого века формировались научно-педагогические школы, интеллектуальный потенциал которых серьезно не востребован до сих пор. В то же время, как считает Е.П. Белозерцев, результаты научной и образовательной деятельности этих школ сосредоточивают в себе ответы на многие вопросы, возникающие в ходе развивающегося отечественного образования.

Педагогическая наука и образовательная практика, которые не всегда находились в ладу друг с другом, но в главном соответствовали истории и куль-

⁷ Жуков В.И., Федякина Л.В. Российское образование ... С. 7.

туре нашего государства, учитывали ментальность нашего народа, что позволило мировой общественности признать советскую систему образования наиболее эффективной⁸.

Монография состоит из введения, трех разделов, «вместо заключения» и двух приложений.

Во введении в традиционно сжатой форме представлены цели и задачи монографического исследования. Главная мотивирующая причина подготовки монографии изложена емко: «Миссия научно-педагогической школы – вывести современную педагогическую теорию и образовательную практику из технократии, модели развития и возратить на поле историко-культурного наследия, соответствуя духовному предназначению отечественного образования. Наследие научно-педагогических школ свидетельствует о том, что они выполняют свое предназначение: сохраняют, транслируют и развивают все лучшее в отечественном образовании, в чем и проявляется служение Отечеству»⁹. Отбросив рассуждения об исключительном феномене нашей истории и культуры, оставив празднословие, проявив смирение, терпение и любовь, авторский коллектив монографии стремится донести до профессионального сообщества правду о российских научно-педагогических школах с надеждой на то, что не повторится историческая ошибка, когда мнение и опыт педагогов-новаторов, мыслителей оказываются невостребованными, что мы наблюдаем в попытках реформирования образования на протяжении XX и начала XXI века.

В I разделе, автором которого является Е.П. Белозерцев, глубоко и всесторонне подана феноменология понятия «научно-педагогическая школа». Автор предстает перед нами как вдумчивый русский патриот, исходящий в научной и практической деятельности из историко-культурного наследия. Предполагается, что наследие можно трактовать как не только историко-педагогический, но и социально-педагогический, философско-педагогический, психолого-педагогический, религиозно-педагогический, литературно-педагогический источник. К слову сказать, в упоминавшейся выше монографии В.И. Жукова и Л.В. Федякиной это прослеживается на многих страницах¹⁰.

Трудно не согласиться с утверждением Е.П. Белозерцева, В.И. Жукова, Л.В. Федякиной, других авторов, что мы располагаем богатым историко-культурным наследием, которое включает в себя образовательное и просветительское наследие и которое по существу – явление классическое и воспитательное. Классическое потому, что, во-первых, оно представлено общепризнанными трудами выдающихся российских ученых и деятелей культуры, известных богословов и имеет непреходящую ценность для национальной истории, культуры и образования; во-вторых, в 1960-е годы оно было оценено мировым сообществом как самое эффективное, его изучали, его идеи и положения использовались при создании и совершенствовании иных национальных систем образования. Воспитательное потому, что оно имеет преимущественно душеполезный смысл, поучительный характер и просветительскую ориентацию. Таким образом, мы имеем дело с выдающимся, общепризнанным, имеющим непреходящую ценность не только для национальной, но и для мировой культуры историко-культурным наследием¹¹.

⁸ Научно-педагогические школы России ... С. 11.

⁹ Там же. С. 12.

¹⁰ Жуков В.И., Федякина Л.В. Российское образование ... С. 23–181.

¹¹ Там же. С. 16.

Ценности историко-культурного наследия в концентрированном виде предстают в жизнедеятельности научных школ, которым принадлежит значимая роль в их сохранении и развитии, реализации миссии современного классического государственного университета, в которую, как считает Е.П. Белозерцев, входят воспитание уважения к историческому прошлому, попытки разобраться в проблемах сегодняшнего дня, стремление предвидеть будущие направления развития высшей профессиональной школы.

Университет – высший тип учебного заведения. Это организация, в которой образовательный процесс ведется через науки и на базе науки, пронизан научным содержанием; в научном отношении это совокупность сложившихся в нем научных школ. Университет – это, прежде всего, собрание личностей, лидеров, ученых-новаторов и их учеников¹².

Авторы монографии приводят и дотошно анализируют ряд понятий научных школ В.И. Вернадского, М.Г. Ярошевского, В.К. Криворученко, А.С. Левина, И.А. Бандурика, О.Ю. Грезневой, С.А. Писаревой, Н.Н. Родных и др.

Нисколько не умаляя вклада в разработку понятия «научная школа» других авторов, приведу некоторые аспекты определения его В.К. Криворученко, с которым был многие годы знаком. Владимир Константинович являлся одним из оппонентов на защите моей докторской диссертации в докторском совете О.И. Тернового. Плодотворно сотрудничал я с В.К. Криворученко, когда он был моим помощником как депутата Государственной Думы. Его трагический уход из жизни мной был воспринят очень болезненно, с чувством большой и невозполнимой утраты. Кстати, знаю, что и Е.П. Белозерцев хорошо знал В.К. Криворученко по работе в Высшей комсомольской школе.

Более 20 страниц рецензируемой нами монографии посвящены пониманию В.К. Криворученко *научной школы*. Прежде всего, акцентируется внимание на таких понятиях, как «научное направление», «научная проблема», «научное сообщество».

По мнению В.К. Криворученко, когда говорится о *научном направлении* на кафедре, то имеется в виду, что руководитель данного научного подразделения – доктор наук, что в рамках научного направления научные исследования завершаются защищенными диссертациями, опубликованными трудами. Ученый полагал, что во многих российских вузах под термином «научная школа» чаще подразумевается научное направление и лишь в редких случаях научные школы представлены как научные коллективы со своей историей становления, развития и современного состояния. Обычно это коллективы, претендующие на звание «ведущий» в рамках определенного научного направления. Речь идет о реальном существовании системы «научное направление – научная школа».

Под *научной проблемой* понимаются соответствующие публикации, выступления на семинарах и конференциях.

«Научные сообщества» – это объединения ученых, принадлежащих, как правило, к одной научной дисциплине, работающих в одном научном направлении, придерживающихся общих теоретических оснований, принципов и методов при решении исследовательских задач. Вместе с тем научное сообщество представляет собой не аморфную совокупность ученых, а целостный организм, который воспроизводит себя через систему внутринаучного общения и образования.

¹² Научно-педагогические школы России ... С. 19.

Из истории науки известно, что научное сообщество может быть устойчивым и жизнеспособным только в условиях обеспечения известной самостоятельности, самодеятельности, самоорганизованности молодых ученых, определяющих в силу своего возраста, мировоззренческих установок и творческих потенциалов будущее науки; обеспечения постоянного контакта молодых со старшими поколениями ученых, представляющих те или иные направления, опыт, традиции и формы научного поиска.

В.К. Криворученко подчеркивал многозначность термина «научная школа», выделяя три категории этого понятия:

- формальное объединение научно-образовательных организаций различного статуса (университет, кафедра, факультет, научно-исследовательских институт, лаборатория);

- исследовательский (творческий) коллектив, не обязательно имеющий формальную принадлежность к какому-либо структурному подразделению университета или научно-исследовательского института;

- направление в науке, объединившее интересы группы исследователей.

Научная школа воспринимается В.К. Криворученко как особый феномен, сопряженный с другими научно-социальными объединениями и структурами науки (научной дисциплиной, научным направлением, организацией – институт, лаборатория, сектор, кафедра и др.). В своих публикациях и выступлениях он раскрывал различные оттенки фундаментального понятия научного общества.

Научная школа – по своей сути:

- представляет собой эффективную модель образования как трансляции помимо чисто предметного содержания культурных норм и ценностей (в данном случае научного сообщества) от старшего поколения к младшему;

- является инструментом воспитания исследовательского стиля мышления, определенного способа подхода к проблемам;

- это форма организации тесного, постоянного неформального общения ученых с целью обмена идеями и обсуждения результатов;

- это не только и не столько административное, производственное образование на факультете или в научном подразделении, сколько неформальный коллектив.

Являясь ядром научного сообщества, научные школы играют особую роль в формировании гражданского общества. Если формальная трудовая принадлежность к научному сообществу не очень значима для гражданского общества, то научная школа является существенным элементом гражданского общества и оказывает влияние на консолидацию труда ученых.

Суждения В.К. Криворученко о научных школах представляют большой научно-практический интерес. Их значимость очевидна. Следует в одной публикации собрать если не все, что было сказано В.К. Криворученко о научных школах, то хотя бы основные из его высказываний.

Здесь нельзя пройти мимо публикаций о научных школах академика Российской академии наук, лауреата Нобелевской премии Жореса Ивановича Алферова. 10 октября 2008 года в лектории Научно-образовательного центра он прочел лекцию под названием «Папа Иоффе и его “детский сад”», посвященную 90-летию Физико-технического института имени А.Ф. Иоффе РАН, в которой поведал о многих интересных деталях, касающихся как создания Физтеха, так и общего состояния физики в России того времени. Лекция Ж.И. Алферова была опубликована

в сборнике избранных лекций, прочитанных выдающимися учеными России, – «Наука и культура: избранные лекции»¹³ и стала ярким примером глубокого и всестороннего освещения истории создания и развития научной школы.

Нобелевский лауреат отмечает, что Физико-технический институт, который сегодня носит имя своего основателя Абрама Федоровича Иоффе, стартовал с научного семинара А.Ф. Иоффе в Политехническом институте

В свой научный семинар ученый вовлек Петра Леонидовича Капицу (позже академик, лауреат Нобелевской премии по физике, 1978 год), Якова Ильича Френкеля (позже член-корреспондент АН СССР), Николая Николаевича Семенова (позже академик, лауреат Нобелевской премии по химии, 1956 год) и др. Они являлись ядром Физико-технического института.

Из «детского сада» «папы Иоффе» вышли выдающиеся ученые-физики, которые вместе с Абрамом Федоровичем стали создателями (инициаторами создания) ряда институтов. «Детьми Физтеха Иоффе» начиная с 1927 года и в дальнейшем стали: Теплотехнический институт (позже – ЦКТИ им. Ползунова), Сибирский физико-технический институт, Украинский физико-технический институт, Ленинградский электрофизический институт (во главе с академиком А.А. Чернышевым), Институт химической физики (под началом академика Н.Н. Семенова), Институт музыкальной акустики имени академика Н.Н. Андреева, Физико-агрономический институт, директором которого до конца своей жизни был А.Ф. Иоффе, Уральский физико-технический институт, Днепропетровский физико-технический институт, затем лаборатория № 2 – Курчатовский центр, лаборатория № 3 – Институт теоретической и экспериментальной физики им. А.И. Алиханова, Институт полупроводников.

Детьми Ленинградского физтеха являются физико-механический факультет Политехнического института, Московский физико-технический институт, выросший из физико-технического факультета МГУ.

Ж.И. Алферов подчеркивает: «Создавая институты, Абрам Федорович не хотел иметь очень большой институт непосредственно у себя. Развивались новые направления, и, как правило, он выделял эти новые направления вместе с выдающимися, высококвалифицированными учеными. Он отдавал практически выращенные им высочайшего класса научные кадры. Так, Иван Васильевич Образцов¹⁴ стал директором Украинского физтеха; Уральский физтех – это Сергей Васильевич Вонсовский¹⁵, Исаак Константинович Кикоин¹⁶, Яков Григорьевич Дорфиан¹⁷. Точно так же можно говорить про все институты... А.Ф. Иоффе отда-

¹³ Алферов Ж.И. Папа Иоффе и его «детский сад». К 90-летию Физико-технического института им. А.Ф. Иоффе РАН, 10 октября 2008 г. // Наука и культура : избр. лекции / сост. Ю.В. Трушин. СПб. : БАН, 2009. С. 127–167.

¹⁴ Образцов Иван Васильевич (1893–1981) – академик АН СССР, основатель и первый директор Харьковского физико-технического института. Основные работы посвящены физике кристаллов, оптике, молекулярной спектроскопии.

¹⁵ Вонсовский Сергей Васильевич (1910–1998) – академик АН СССР. Внес большой вклад в квантовую теорию твердого тела, многоэлектронную теорию металлов и полупроводников, теорию ядерного и антиферромагнетизма, сверхпроводимости.

¹⁶ Кикоин Исаак Константинович (1908–1984) – академик АН СССР. Внес значительный вклад в развитие советской атомной школы и техники, в исследования электрических и магнитных свойств металлов и полупроводников.

¹⁷ Дорфиан Яков Григорьевич (1898–1974) – автор научных трудов в области магнетизма, физики твердого тела и истории физики.

вал туда лучшие научные кадры. Эти направления развивались уже другими людьми. А он смотрел, какие новые направления, какие новые научные школы нужно создавать непосредственно в альма-матер – в Физико-техническом институте. И я думаю, что он был прав. Именно поэтому с полной уверенностью Ленинградский физтех может считаться альма-матер советской физики. И я думаю, хоть нынешние времена очень сложные, тем не менее эти старые добрые традиции, заложенные еще Абрамом Федоровичем Иоффе, будут помогать еще и нам, и нашим детям, и внукам в развитии нашей отечественной физики»¹⁸.

Старые добрые традиции, заложенные А.Ф. Иоффе, были сохранены и развиты учениками его «детского сада», его последователями. Выдающийся ученый-физик, лауреат Нобелевской премии, академик СССР – РАН, вице-президент РАН Жорес Иванович Алферов – в их ряду. Именно под его руководством был создан и успешно работает Санкт-Петербургский академический университет, объединивший учащихся лицея «Физико-техническая школа», студентов и аспирантов физико-технического факультета Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, собственно Санкт-Петербургского академического университета РАН и кафедры оптоэлектроники, созданной в 1973 году в Санкт-Петербургском государственном электротехническом университете (ЛЭТИ).

В академическом университете созданы и работают научные академические лаборатории. Профессорами кафедр являются научные сотрудники научного отделения Санкт-Петербургского академического университета, физико-технического института им. А.Ф. Иоффе РАН, Санкт-Петербургского института ядерной физики РАН и других научных организаций Северной столицы. В академическом университете созданы если не все необходимые условия, то большинство из них для ведения научных работ и учебного процесса. Университет развивается, даже «наезды» на его деятельность чиновников от науки, различного рода рейдеров этому не могут помешать.

Я знаком с Ж.И. Алферовым по работе в Государственной Думе, бывал в его Санкт-Петербургском академическом университете РАН, прослушал пять его лекций... Восхищался и восхищаюсь его академической основательностью, преданностью советско-российской физике... Осознавая величие Жореса Ивановича как ученого, его заметное место в российской и мировой физике, восхищаюсь его огромной преданностью Родине, любовью к народу.

В России идут достаточно интенсивные процессы формирования научных школ, которые позволяют судить о научной состоятельности отечественного научного сообщества, научных коллективов, о научной успешности научно-педагогических коллективов вузов.

Сегодня приняты следующие критериальные показатели научной-педагогической школы: наличие не менее пяти докторов наук по профилю школы, в том числе не менее трех докторов наук, работающих в вузе в настоящее время по общей тематике и на постоянной основе; наличие четырех специалистов, признанных на государственном или академическом уровне, имеющих опубликованные монографии; получение коллективом российских или международных грантов.

Не только в Москве и Санкт-Петербурге, но и в ряде регионов страны созданы необходимые предпосылки (условия) для формирования и функционирования

¹⁸ Алферов Ж.И. Папа Иоффе и его «детский сад» ... С. 166–167.

научных школ. Так, например, в Воронежской области (по числу вузов она занимает третье место в Центральном федеральном округе после Москвы и Московской области) отряд научно-педагогических работников составляет весомую часть тех, кто определяет направленность и содержание социально-экономической и культурной жизни региона. В государственных и гражданских вузах области трудятся 5275 преподавателей, 64,7 % из которых имеют ученые степени кандидата и доктора наук (в том числе 778 докторов наук, профессоров). Кадровый состав педагогов и научных сотрудников вузов позволяет в основном успешно решать стоящие перед ними задачи.

Воронежский государственный университет и Воронежский государственный аграрный университет имени Петра I имеют столетнюю историю. Воронежскому государственному педагогическому университету и Воронежскому государственному медицинскому университету имени Бурденко – соответственно 80 и 85.

В Воронежском государственном университете активно функционируют тридцать научно-педагогических школ естественно-научной и гуманитарной направленности. В их числе – научные школы профессора Э.П. Домашевской «Атомное и электронное строение твердого тела», академика РАН В.И. Иевлева «Функциональные и конструкционные материалы», профессоров З.Д. Поповой и И.А. Стерника «Теоретико-лингвистическая школа».

Высокий авторитет в научном и производственном сообществе имеют научно-педагогические школы профессоров Е.Д. Чертова («Инженерные методы в механике сплошных сред») и В.К. Битюкова («Автоматизация и управление пищевым и химическим производством») из Воронежского государственного университета инженерных технологий.

Среди аграриев страны широко известна научно-педагогическая школа профессора Воронежского аграрного университета им. Петра I М.И. Лопырева «Агроландшафтное проектирование систем земледелия». В медицинском мире получили известность научно-педагогические школы Воронежского государственного медицинского университета им. Н.Н. Бурденко: «Детская нефрология» во главе с профессором Т.Л. Настаушевой и «Гигиеника», возглавляемая профессорами Н.И. Чубирко и Ю.И. Степкиным¹⁹.

По непонятным (а может быть, понятным) причинам, по нашему мнению, незаслуженно занижена оценка научно-педагогической школы Воронежского государственного университета. Этот вуз был и остается флагманом науки и подготовки профессиональных кадров для Центрального Черноземья, России в целом и ряда зарубежных стран. К сожалению, подобное понимание было утрачено Минобрнауки России. Университету предстоит предпринять серьезные шаги по восстановлению (возрождению) своего имиджа. Уверен, что руководство учебного заведения хорошо знает эту проблему и успешно ее разрешит...

Формирование и деятельность научных школ – это сложный, противоречивый и длительный по времени процесс. Это полностью относится и к научно-педагогическим школам, действующим в рамках педагогических университетов. Здесь в понятии «научно-педагогическая школа» вторая составляющая (педагогическая) обрывает особым смыслом, особым звучанием. Научно-педагогические

¹⁹ Ендовицкий Д.А. Кадровая политика в вузе: решать задачи, повышать эффективность // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. 2016. № 3. С. 5–6.

школы педагогических вузов формируют мировоззренческий психолого-педагогический стержень подготовки учителя, работника системы образования. И в этом смысле педагогические университеты многого еще не сказали. Понятие «научно-педагогическая школа» здесь воспринимается не исходя из общего представления о научной школе, но, что чрезвычайно важно, исходя из современных образов и смыслов изменяющейся образовательно-педагогической реальности²⁰.

Ученые Волгограда, Санкт-Петербурга, Ульяновска и ряда других городов России предложили широкий спектр университетского образования, подготовки учителя в условиях современных государственных педагогических университетов. Уделено ими внимание и научно-педагогическим школам. При этом, как отмечает Е.П. Белозерцев, ученые из Ульяновска, показывая основные этапы развития научной школы и раскрывая их основные характеристики, особое внимание уделили соотношению научно-педагогических условий и значимых личных характеристик лидера. Это является одной из решающих сил (если не единственной решающей), представляющих соответствующие этапы. Эта позиция ульяновских ученых показалась Е.П. Белозерцеву столь привлекательной и важной, что он обращается к ней дважды – на страницах 45 и 57. Обратимся к странице 45:

«Предполагается, что в развитии научные школы в педагогике проходят пять этапов.

Первый этап – становление школы. Оформление новой педагогической идеи, в диалоге с появляющимися учениками и проявляющимся оппонентским кругом, в исследовательскую программу. Создание своей или сближение с адекватной зарождающейся научной концепции практикой. “Проявление” оппонентской практики (не соответствующей концепции зарождающейся школы). Неприятие или игнорирование концепции школы во внешней научной среде.

Второй этап – “нормальное” развитие школы. Охват новых тем и проблем. Расширение круга учеников и близкой практики. Становление и стабилизация внутренней субкультуры научной школы. Устойчивое организационное оформление. Распространение идей школы среди “близкой” педагогической науки.

Третий этап – относительная исчерпанность концепции школы. Появление у “учеников” претензий на собственную интерпретацию (вплоть до отрицания) идей школы. Кризис, напряжение в отношениях лидера с наиболее талантливыми учениками. Дистанцирование некоторых талантливых учеников от школы. Рост популярности идей школы во внешней научной среде. Трансформация и примитивизация идей и концепций школы в массовом педагогическом сознании.

Четвертый этап – расслоение школы. Создание учениками самостоятельных концепций. Новое сближение их с лидером-основателем школы на основе критики и обсуждения идей и концепций. Выдвижение лидером (лидерской группой) школы новых идей, не укладывающихся в исходную концепцию. Независимое от школы существование в науке и практике первоначальных идей.

Пятый этап – становление новой концепции (как правило, развивается параллельно с четвертым этапом). Появление новой исследовательской программы; новых (“не привязанных” к старой концепции) учеников. Обновление близкого оппонентского круга. Сближение с новыми феноменами педагогической практики. Расслоение последователей на принимающих и не принимающих новые идеи шко-

²⁰ Жуков В.И., Федякина Л.В. Российское образование ... С. 35.

лы. Настороженное или негативное отношение внешней научной среды к новой концепции школы²¹. <...> На этом этапе накладываются друг на друга по два вида феноменов как с социокультурной, так и с лидерской стороны. Это проявляется в возврате, на новом витке, к предпосылкам первого этапа: социальной инновационной – стагнации и чувствительности лидера к новому. Но так как лидер – теперь человек существенно другого возраста, то добавляются и некоторые новые важные аспекты: хватает ли у “повзрослевшего” лидера организационных умений удерживать научную школу (или нашелся ли ученик, способный удерживать организационное поле); сумел ли лидер построить взаимоприемлемые отношения с “выросшими” учениками, обладающими нередко к этому времени статусом не ниже, чем учитель; остается ли школа притягательной для талантливой молодежи?»²².

Ситуация может складываться по-разному, и далеко не всегда однозначно. Нередко судьба научной школы зависит от самого невероятного стечения обстоятельств. Базовые варианты выхода из кризисной ситуации таковы: начало нового цикла существования научной школы; напряжение и разрушение школы в форме раскола; исчезновение школы как научного творческого феномена.

В Воронежском государственном университете на протяжении многих лет действовала научная школа историков-аграрников под руководством прекрасного человека, крупного ученого, доктора исторических наук, профессора Александра Виссарионовича Лосева. Сам А.В. Лосев подготовил более 100 кандидатов наук, консультировал докторантов. Самый успешный и продвинутый из его учеников доктор исторических наук, профессор, академик РАН В.И. Жуков. Научная деятельность А.В. Лосева и его учеников была облечена большими успехами. К сожалению, когда пришло время мэтру уходить на пенсию, в ближайшем его окружении не оказалось ученого, способного продолжить дело своего учителя. К тому же 1990-е годы никак не располагали к реализации научной концепции школы историков-аграрников. Аграрная история, историки-аграрники оказались невостребованными.

Ученик А.В. Лосева В.И. Жуков сумел создать научно-педагогическую школу социального образования. Тогда успешно развивалась социальная наука: было защищено множество кандидатских и докторских диссертаций, издано значительное число монографий и научных статей, проводились научные конференции, симпозиумы, круглые столы; набирал темпы развития Российский государственный социальный университет (РГСУ), основателем которого являлся В.И. Жуков. Но потом все рухнуло: Жуков отправлен на пенсию; избранная ректором Л.В. Федякина уволена без каких-либо серьезных объяснений; ректором назначена вдова бывшего российского министра А.П. Починка. В кратчайшее время по научно-педагогической школе В.И. Жукова были нанесены страшные удары, с которыми она вряд ли справится²³.

В монографии приведено множество фактов – свидетельств успешной деятельности научно-педагогических школ России. Делается это профессионально, в контексте Русского мира и образования. И это очень ценно. Велико и легко объяснимо значение раздела «Историко-культурный и образовательно-педагогический

²¹ Научно-педагогические школы России ... С. 45.

²² Там же. С. 57–58.

²³ Жуков В.И., Федякина Л.В. Российское образование ... С. 243, 257 ; Жуков В.И. Наш и мой социальный университет. 1991–2014 годы. М. : ВИПО, 2016. 240 с.

контекст возникновения и развития научно-педагогических школ»: тематику раздела глубоко и всесторонне исследует Е.П. Белозерцев с позиций его научно-педагогической школы.

«Тема монографии, – подчеркивает Е.П. Белозерцев, – предполагает апелляцию к здравому смыслу как элементарному кирпичику культурно-образовательной реальности. Здравый смысл – это вызов, который размышляющий человек бросает труднодостижимой и неповторимой, а временами бессмысленной реальности. Как только реальность отвечает, человек обнаруживает в себе скрытые силы, потенциальные возможности, а в реальной действительности – сферу точки приложения своих сил; мы увереннее входим в аудиторию к студентам, нам есть что поведать и обсудить с будущими специалистами и коллегами»²⁴.

По мнению Е.П. Белозерцева, для России серьезную угрозу представляет русофобия, которая является западной по происхождению идеологией, утверждающей злую природу русского народа. В инструментарии противостояния русофобии серьезное место принадлежит Всемирному русскому народному собору (ВРАС) – общественному движению граждан России, которое занимается вопросами определения места России в судьбе человечества, вырабатывает и предлагает гармоничные формы общественного устройства, прогнозирует завтрашний день и заглядывает в будущее русского народа; идеям Русского мира, который становится все более серьезной силой. В монографии названы главные опоры Русского мира, соотнесенные с отечественной школой, образованием вообще: православие, культура и русский язык, общая историческая память и общие взгляды на общественное развитие.

Критически анализируя отрицательные последствия модернизации образования, авторы монографии высказывают надежды на образованного соотечественника, который является результатом национально-государственного образования, служит воспитанию, руководит образованием и страной; уповают на гармонию, лад, соборность философии, религии и педагогики. Несмотря на справедливую критику, педагогика – гуманитарная наука о развивающемся человеке в изменяющемся образовании – располагает достаточным потенциалом для спокойного, бесконфликтного совершенствования отечественного образования, соединяя «позвонки» традиций и инноваций.

С большим интересом читаются страницы, посвященные конкретному опыту научно-педагогических школ. Например, заслуживает внимания опыт липецких учителей, связанный с именем выдающегося ученого-педагога Константина Александровича Москаленко. Во второй половине XX века в СССР и России были широко известны также казанский опыт проблемного обучения, ростовский опыт оптимизации, красноярский опыт «государственно-общественного управления» и т.д.

Большим событием стало появление педагогики сотрудничества, основные идеи которой определены следующим образом:

- личностный подход к ребенку – один из основных педагогических принципов;
- отношения учителя с учениками должны давать детям новые стимулы к учению, вовлекать их в творческое взаимодействие;
- в учении не должно быть принуждения, дети должны быть уверены в том, что преодолеют самые трудные цели;

²⁴ Научно-педагогические школы России ... С. 62.

- учитель не делит детей на способных и неспособных, а дает всем методические опоры, используя которые каждый ребенок сможет свободно освоить материал; полученные опорные сигналы помогают детям учиться без принуждения;
- можно преодолеть традиционную систему отметок, если опираться на успехи каждого ученика;
- необходимо дать ученику свободу выбора, чтобы педагог и ребенок стали сотрудниками; идея опережения создает условия для роста мотивации ученика;
- учебный материал лучше давать крупными блоками: это не только экономит учебное время, но и снижает нагрузку на учащихся;
- важно создавать в классе интеллектуальную атмосферу, инициировать самоанализ: это расширяет интересы детей;
- коллективные творческие дела расширяют сотрудничество детей и взрослых, стимулируют творческое, ответственное отношение к детям;
- школьное самоуправление – совместная деятельность старших и младших, организованная на демократических началах;
- сотрудничество с родителями ведется только на основе товарищеских отношений; для педагога родители – союзники;
- в школе должны сложиться отношения сотрудничества и взаимопомощи учителей.

Педагогика сотрудничества предполагает особое наполнение общения взрослого и ребенка. Е.П. Белозерцев отмечает, что многие сознательно уходят от узко профессионального понимания этого общения и исходят из того, что общение:

- это равноценный для ребенка и взрослого акт смысловой коммуникации, имеющей культурный контекст, в котором не обязательно направляющим является взрослый;
- только тогда обретает воспитательное значение, когда ребенок воспринимает от взрослого что-то важное для своего внутреннего роста, а значит, воспитание – своеобразный итог общения именно в тех случаях, когда это начинает понимать ребенок;
- как известно, бывает разное, в том числе и кратковременное, ситуативное, деловое (т.е. не педагогическое).

Педагогически целесообразное общение строится «от ребенка» и постоянно реконструируется в зависимости от изменяющихся смыслов совместной деятельности и индивидуальных интересов взрослого и ребенка. Такое общение предполагает их равное взаимоуважение как сотрудников и партнеров по общему делу²⁵.

В монографии представлено и проанализировано педагогическое наследие как учителей, так и представителей педагогической науки. К сожалению, большинство научных и методических публикаций издается весьма малыми тиражами, что, конечно же, затрудняет доступ к ним учителей, преподавателей и студентов вузов, родителей. Очень правильно поступили издатели монографии, приведя в приложениях списки литературы о педагогах-новаторах, опубликованной издательством «Педагогика» в 70–80-х годах XX века, и основных публикаций научно-педагогических школ (вторая половина XX – начало XXI века). Таким образом читателю облегчен поиск литературы по научно-педагогическим школам России.

Не сомневаемся, что читатели с большим вниманием ознакомятся с богатым научно-педагогическим материалом, представленным в разделе «Научно-

²⁵ Научно-педагогические школы России ... С. 102–103.

педагогические школы СССР – РФ». Здесь присутствуют данные о 20 научных публикациях, касающихся разных научно-педагогических школ. В первой части раздела «Научно-педагогические школы второй половины XX века: основные цели и ценности Русского мира в концепциях советских ученых» опубликованы сообщения о научно-педагогических школах Михаила Николаевича Скаткина (1900–1991), Галины Ивановны Щукиной (1908–1994), Людмилы Ивановны Новиковой (1918–2004), Тамары Константиновны Ахаян (Штоль) (1921–2013), Владимира Сергеевича Ильина (1922–1980), Зинаиды Ивановны Васильевой (1924–2013), Владимира Александровича Разумного (1924–2011), Володара Викторовича Краевского (1926–2010), Татьяны Николаевны Мальковской (1928–2010), Виталия Александровича Слестёнина (1930–2010) и Бориса Зиновьевича Вульфова (1932–2009). К сожалению, липчане не успели подготовить публикацию о прекрасном ученом-педагоге Стале Анатольевиче Шмакове.

Во второй части раздела «Научные педагогические школы XXI века: сопряжение традиций и инноваций в отечественной педагогике и образовании» представлен анализ концепций, показана деятельность научно-педагогических школ, которые сложились в последние 25–30 лет. Это школы Евгении Васильевны Бондаревской, Евгения Петровича Белозерцева, Михаила Викторовича Богуславского, Ильи Федоровича Исаева, Аиды Васильевны Кирьяковой, Анатолия Викторовича Мудрика, Николая Константиновича Сергеева, Владислава Владиславовича Серикова, Евгения Ивановича Исаева, Виктора Ивановича Слободчикова.

Публикации о научно-педагогических школах подготовили талантливые ученики их создателей и лидеров. Подкупают трогательное отношение учеников к своим руководителям, высокая оценка их подвижничества. Хочется обратить на это внимание молодых ученых, аспирантов, студентов.

Еще хочется подчеркнуть, что рецензируемая монография – одновременно добрая и умная книга, воплотившая в себе лучшие традиции советской и российской педагогики, отечественного образования, достойно продолжающая и обобщающая историко-культурное и образовательно-педагогическое наследие наших предшественников.

Завершая монографию, Е.П. Белозерцев подчеркивает, что все, о ком в ней шла речь, «по призванию служили и продолжают служить образованию и отечеству; постигли, что “творчество <...> есть тихое богослужение”; поняли, что неумелое–умелое руководство строит другое образование и, стало быть, другое государство. Но уныние не овладело мастерами: они не зря служили по призванию образованию и Отечеству, они создали наследие как явление духовной жизни; они оставляют нам интеллектуальный ресурс образования, национальной экономики, нравственного состояния граждан страны в целом. Дело за теми, кто будет руководить»²⁶.

Монография наполнена оптимизмом, верой в знания, огромные созидательные возможности российского (русского) народа, реализация которых, в том числе нами, связывается с подвижническим творчеством научно-педагогических школ России.

Внимательно вчитываясь в анализ деятельности научно-педагогических школ России, невольно начинаешь вместе с авторами ощущать чувства достоинства, радости научного общения, научного познания, приходишь к пониманию возрастания роли гуманитарных знаний, в ряду создателей которых достойное

²⁶ Научно-педагогические школы России ... С. 555.

место занимают разработки научно-педагогических школ. Мы разделяем утверждение Е.П. Белозерцева, высказанное им от лица авторского коллектива: «Личностные рассказы об отдельных научно-педагогических школах “переплетаются” и создают целостную картину идей и положений, имеющих истоки в отечественной истории и культуре и обладающих неограниченным потенциалом для дальнейшего развития образования в России.

Систематическое знание о научно-педагогических школах представляет важную и необходимую составляющую профессиональной подготовки нового поколения педагогов, которым предстоит реализовать свою миссию в XXI веке. Просто им надо знать правду про образование, а это значит – правду об истории и культуре нашего народа»²⁷.

Не будем утверждать, что авторы справились со всеми задачами, обеспечили всестороннее и полное освещение всех проблем, сюжетов, новелл. Они – первопроходцы, ищущие свой путь. В отдельных случаях улавливается торопливость в изложении материала, в тексте имеются отдельные повторы, которые можно будет легко устранить при втором издании монографии. Следует уделить внимание совершенствованию структуры книги. Готовя ее второе издание (а оно обязательно должно быть), следует остановиться на научно-педагогических школах спортивной направленности – В.М. Выдрина, М.Я. Виленского, В.К. Бальсевича, Л.И. Лубышевой и др.

Прорыв, намеченный в изучении научно-педагогических школ России рецензируемой монографией, должен быть продолжен. У Е.П. Белозерцева и его коллег есть все необходимое, чтобы своим подвижническим научно-педагогическим трудом, новыми монографиями, другими публикациями радовать неравнодушного, благодарного читателя.

Относясь с глубоким уважением к убеждениям верующих, с пониманием отношусь и к авторскому обращению к молитве:

«Господи, ты знаешь лучше меня, что я скоро состарюсь.

Удержи меня от рокового обыкновения думать, что я обязан по любому поводу что-то сказать...

Спаси меня от стремления вмешиваться в дела каждого, чтобы что-то улучшить.

Пусть я буду размышляющим, но не занудой. Полезным, но не деспотом.

Охрани меня от соблазна детально излагать бесконечные подробности.

Дай мне крылья, чтобы я в немощи достигал цели.

Опечатай мои уста, если я хочу поведи речь о болезнях.

Не щади меня, когда у тебя будет случай преподать мне блистательный урок, доказав, что и я могу ошибаться.

Если я умел быть радуиным, сбереги во мне эту способность.

Право, я не собираюсь превращаться в святого: иные из них невыносимы в близком общении. Однако и люди кислого нрава – вершинные творения самого дьявола.

Научи меня открывать хорошее там, где его не ждут, и распознать неожиданные таланты в других людях.

Аминь».

²⁷ Научно-педагогические школы России ... С. 555.

Евгений Петрович Белозерцев, его соавторы по монографии «Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования» смогли достаточно успешно следовать перечисленным выше положениям. Это подтвердили и участники круглого стола, состоявшегося в селе Новая Усмань Воронежской области 17 декабря 2016 года. Все принявшие участие в обсуждении единодушно дали высокую оценку монографическому исследованию, высказали надежду, что изучение роли и места научно-педагогических школ в российской педагогике и российском образовании будет достойно продолжено.

Список использованной литературы

1. Алферов, Ж.И. Папа Иоффе и его «детский сад». К 90-летию Физико-технического института им. А.Ф. Иоффе РАН. 10 октября 2008 г. [Текст] // Наука и культура : избр. лекции / сост. Ю.В. Трушин. – СПб. : БАН, 2009. – С. 127–167.
2. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы. Очерки прикладной философии образования [Текст] / – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013.
3. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен [Текст] : курс лекций. – СПб., 2004.
4. Белозерцев, Е.П., Варава В.В. Философско-педагогическое наследие Отчего края [Текст]. – Воронеж, 2015.
5. Белозерцев, Е.П., Щербакова И.Б. Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект) [Текст]. – Воронеж, 2016.
6. Белозерцев, Е.П. Нужны ли научно-педагогические школы современному отечественному образованию? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 14–26.
7. Ендовицкий, Д.А. Кадровая политика в вузе: решать задачи, повышать эффективность [Текст] // Вестник Воронежского государственного университета. – 2016. – № 3. – С. 5–9.
8. Жуков, В.И., Федякина Л.В. Российское образование: история, социология, экономика, политика [Текст] : моногр. – М. : ВИПО, 2016. – 600 с.
9. Жуков, В.И. Наш и мой социальный университет. 1991–2014 годы [Текст]. – М. : ВИПО, 2016. – 240 с.
10. Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования [Текст] : коллектив. моногр. / под ред. Е.П. Белозерцева. – М. : АИРО–XXI, 2016. – 592 с.
11. Репринцев, А.В. Культурная антропология как основа постижения русского мира: образование человека в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева и другие статьи из рубрики «К 75-летию Е.П. Белозерцева» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 79–196.
12. Репринцев, А.В. Научно-педагогическая школа Е.П. Белозерцева: от смыслов и ценностей русского мира – к культурно-образовательной среде Отчего края [Текст] // БЕРЕГИНЯ–777–СОВА. – 2015. – № 1. – С. 256–275.
13. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
14. Романов, А.А. Реалии сегодняшнего дня: о радостном и грустном [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 6–10.
15. Смолин, О.Н. Образование для всех: философия, экономика, политика, законодательство [Текст] – 2-е изд. – М., 2015.



Методология историко-педагогического познания

УДК 37(085)(09):821.14-22«-06/-05»

В.К. Пичугина

АФИНСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕАЛИИ ВО «ВСАДНИКАХ» И «ОБЛАКАХ» АРИСТОФАНА¹

Сочинения древнегреческого комедиографа Аристофана рассматриваются как уникальный источник научно-педагогических исследований, ценный для изучения истории и теории образования. В корпусе его сочинений выделены педагогические фрагменты, центрированные на обычном человеке, который заботится о себе через ответственное отношение к собственному образованию. Анализ комедий «Всадники» и «Облака» позволил осуществить педагогическую оценку диалога, который Аристофан инициировал с греческой образовательной традицией своего времени, и сделать вывод о том, что человек, заботящийся о своем образовании, занимает особое место в его работах.

древнегреческая педагогика, Аристофан, педагогическое движение софистов.

Изучение античного образования в целом и театра как особой формы этого образования в частности осложнено не только значительной удаленностью античной эпохи от современности, но и неординарностью античной культуры, которая нашла отражение в последующих культурах. Образовательные стратегии, принятые в педагогике разных эпох, показывают их активный и в каждом случае своеобразный диалог с античными образовательными идеалами, многие из которых оформились в V веке до н.э. Это столетие по праву считают золотым веком афинской истории. Именно в это время Афины выделяются на фоне других полисов и становятся для них интеллектуальным и культурным образцом. Именно тогда театр начинает играть в афинском обществе одну из важнейших ролей.

На то, что театр является особым образовательным пространством со своими законами и правилами, четко указал «отец комедии» Аристофан, вложив в уста «отца трагедии» Эсхила следующие слова: «Зевс свидетель, все – правда! Но должен скрывать эти подлые язвы художник, / Не описывать в драмах, в театре толпе не показывать. Малых ребяток / Наставляет учитель добру и пути, а людей возмужавших – поэты. / О прекрасном должны мы всегда говорить» (Aristoph. Fr. 1054–1057)². Высказанная Аристофаном мысль о том, что в театре поэты выступают в роли наставников, а зрители – в роли учеников, в дальнейшем повторялась многи-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Воспитание театром и в театре: античная педагогика сцены» № 17–36–01006.

² Аристофан. Лягушки // Аристофан. Комедии. Фрагменты. М.: Ладомир; Наука, 2008. С. 680.

ми античными мыслителями и, будучи по-разному интерпретированной, несколько веков оставалась ведущим ориентиром античной педагогической культуры.

Аристофан во многих комедиях затрагивает вопросы обучения зрителей театром и в театре, стараясь объяснить, чем театр является для него самого. Античная драма объединяла ретроспективы (как это могло случиться) и перспективы (что случится после всего этого), однако это объединение не было одинаковым для комедий и трагедий. Образно выражаясь, античная драма была «своего рода сновидением в общественном месте»³, поскольку зрители трагедий молча смотрели на идеализированную действительность, а зрители комедий – на деформированную. Если трагедия ставила целью указать на возможность некой программы по улучшению окружающего мира, то комедия демонстрировала ностальгию по этому лучшему миру. Желание Аристофана указать на простые и понятные истины, которые чтились в старые добрые времена, является отражением его взгляда на текущее положение дел в разных сферах общественной жизни и в первую очередь в сфере образования.

Историко-педагогическое изучение комедий Аристофана: методологические сложности и возможности

Античные тексты в целом и тексты Аристофана в частности предполагают множество прочтений, и число их с каждым годом увеличивается, поскольку читатель все дальше отдалается от текстов-оригиналов многочисленными переводами и интерпретациями. Прежде чем перейти к анализу педагогического содержания комедий Аристофана, обозначим методологические подходы, которые обусловили выбор методов работы с источниками и определили логику данной статьи.

Брэтт Роджерс с иронией пишет, что наша история классического античного образования построена на доказательствах, взятых из античных эквивалентов газетных заголовков. Мы находим источники с удивляющими нас событиями, а затем чаще ставим к ним вопросы «что?», «где?», «когда это произошло?» и реже «как?» и «почему?»⁴. В итоге мы видим некие статические картинки, большое количество которых дает нам иллюзию динамичности. Эта иллюзорность, по мнению Б. Роджерса, во многом обусловлена тем, что исследователи сосредотачиваются на сборе и изучении данных по античному образованию, упуская из вида лексику и семантику этого образования. Ученый утверждает, что определение того, что значило «учить» и «учиться» в Афинах классического периода, имеет исключительную важность. Он выбирает трагедии Эсхила, чтобы проследить эволюцию этих представлений и обозначить стратегии, с помощью которых поэт просвещал и убеждал свою аудиторию.

Тереза Морган, также как и Роджерс, иронизирует по поводу фрагментарности современного представления об афинском образовании классического периода: «Платон и Аристофан представляют яркую вымышленную картину образования конца пятого века. Если мы добавим несколько отрывков из Ксенофонта и Аристотеля, большое количество ваз, изображающих мужчин, женщин и детей, читающих, играющих на лире и занимающихся легкой атлетикой, а также одну

³ Redfield J. Drama and Community: Aristophanes and Some of His Rivals // Nothing to do with Dionysos? Athenian drama in its social context. Princeton. New Jersey : Princeton University Press, 1992. С. 324.

⁴ Rogers B.M. Before Paideia: Representations of Education in Aeschylean Tragedy : diss. PhD, Stanford University, 2005. P. 8, 17.

или две археологические находки по образованию, заманчиво взять этот результат как четкий портрет общества в школе»⁵. Античное образование классического периода предстает перед нами цепочкой событий, а не институций или практик, многие из которых развивались на значительном хронологическом отрезке.

Указав на Эсхила и Аристофана, Б. Роджерс и Т. Морган имплицитно обозначили сложность исследовательской задачи по историко-педагогическому изучению древнегреческого театра как одного из ключевых элементов афинской педагогической культуры золотого века.

Джон Винклер и Фрома Зейтлин конкретизируют эту сложность таким образом: сосредоточение на изучении только трагедий или комедий (или даже только одной конкретной трагедии или комедии) – это «методологическое мучение» («methodological sparagmos»), поскольку исследователи вынуждены вырывать «часть из части»⁶. Они считают, что при этом неизбежно теряются стилистическая множественность и общая направленность разных типов пьес.

Мы осознанно пошли на «методологическое мучение», выбрав объектом изучения только две комедии Аристофана и отчасти абстрагировавшись от их социально-политического контекста. Наследие «отца комедии» одновременно отражает и искажает современную ему педагогическую реальность. Сократ и его ученики в изображении Аристофана смешны, но подвигают зрителя серьезно задуматься об образовательных реалиях его времени. Комедии Аристофана – это смешная серьезность, которая возникает из педагогической повседневности и одновременно является уникальным историко-педагогическим источником по ее изучению.

Педагогическая повседневность и «обычные люди» в комедиях Аристофана

Аристотель в «Поэтике» определил современную ему комедию следующим образом: «Комедия <...> есть подражание [людям] худшим, хотя и не во всей их подлости: ведь смешное есть [лишь] часть безобразного. В самом деле, смешное есть некоторая ошибка и уродство, но безболезненное и безвредное; так, чтобы недалеко [ходить за примером], смешная маска есть нечто безобразное и искаженное, но без боли» (Aristot. Poet. 1149a)⁷.

Первая часть этого определения подверглась детальному анализу в одной из статей американского исследователя Джона Зумбруннена. Он обратил внимание современных ученых на то, что греческое слово *phauloterôn*, переведенное на русский как «худший», имело не только это отрицательное значение, но и нейтрально-положительные – «безразличный», «незначительный», «простой», «непосредственный», «обычный»⁸. Д. Зумбруннен считает, что героями комедий были именно простые люди, о жизни которых мы не можем узнать, читая «Сравнительные жизнеописания» Плутарха или диалоги Платона. Имена героев древнегреческих комедий не стояли в одном ряду с именами Перикла, Алкивиада, Сократа и т.п., но больше говорили зрителям-современникам, чем мы привыкли думать.

⁵ Morgan T. Literate Education in Classical Athens // The Classical Quarterly. 1999. № 49 (1). P. 46.

⁶ Winkler J.J., Zeitlin F.I. Introduction // Nothing to do with Dionysos? Athenian drama in its social context. Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 1992. P. 3.

⁷ Аристотель. Поэтика // Аристотель. Соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1983. Т. 4. С. 650.

⁸ Zumbrennen J. Elite Domination and the Clever Citizen: Aristophanes' "Archarnians" and "Knights" // Political Theory. 2004. № 32 (5). С. 656.

Комедии были неотъемлемой частью театральных агонов, и их авторы конкурировали с авторами трагедий за внимание зрителей. Неслучайно Аристофан в своих комедиях уделяет особое внимание творчеству Эсхила, Еврипида и Софокла. В «Ахарниях» главный герой, олицетворяющий того самого «простого гражданина», как будто говорит от лица всех афинских зрителей, вспоминая, как «злился злобою трагической» и «разинув рот, Эсхила ждал трагедии» (Aristoph. Ach. 9-10)⁹.

Чаще всего Аристофан полемизирует с Еврипидом, который упоминается во многих комедиях, а в трех является главным героем. В «Ахарниях» он называет Еврипида «поэтом бродяг», указывая, что тот снизил уровень трагедии до демонстрации приземленных человеческих чувств, и, возможно, намекая на низкое происхождение самого драматурга¹⁰. Это указание-намека отчасти объясняет желание Аристофана постоянно обращаться к творчеству Еврипида, поскольку комическое и трагическое изображение обычного человека имело разные формы, но преследовало близкие цели.

Комедии Аристофана были написаны об обычных людях и ставились для этих же обычных людей. Являясь представителем старой греческой (древней аттической) комедии, которая выступала за сохранение традиций, Аристофан все же был самым инновационным из комедиографов. Его постановки оспаривали один из основных тезисов, выдвинутых «учителем поэтов» Гомером, который относился к «обычным людям» без особого пиетета. Для Гомера существовала четкая линия, разделяющая говорящих и слушающих. Так, в двадцатой песне «Илиады» Зевс призывает бессмертных к совету. На этом «народном собрании» смертные и божества низкого статуса (потоки, реки, нимфы и пр.) являются аудиторией для божеств высокого статуса, главным среди которых является Зевс (II. 20.4-9). Публика молча смотрит на происходящее, что превращает дом, в котором проходит собрание, в подобие театра, где разыгрывается драма. Со временем это разделение на говорящих и слушающих, продемонстрированное Гомером, стало «моральным барьером» или «четвертой стеной» в театре, где те самые «обычные люди», с одной стороны, были включены в действие, а с другой – исключены из него и могли лишь молча наблюдать за происходящим¹¹. Аристофан строит свои комедии таким образом, чтобы «четвертая стена» если и не исчезла совсем, то стала менее значимой. Комедиограф воспринимал театр как особый тип народного собрания, участники которого имеют несколько иные, но не меньшие, права, чем граждане, присутствующие на настоящем народном собрании. Он старается показать, что при рассмотрении насущных вопросов нужно, подобно гомеровскому Зевсу, спускаться с небес на землю. В логике Аристофана сложнейшие проблемы в сфере политики и образования могут быть решены, если будут рассмотрены в театре с точки зрения повседневных забот обычных людей.

Афинский театр времен Аристофана «конкурировал с другими формами образования, в частности с философской и софистической риторикой»¹², за право наставлять граждан, и острота этой конкуренция нашла отражение в комедиях «Всадники» и «Облака». Ряд современных исследователей (Т. Morgan, J. Redfield,

⁹ Аристофан. Ахарняне // Аристофан. Комедии ... С. 5.

¹⁰ Рыканцова О.А. Еврипид в комедиях Аристофана // Мнемон. 2013. № 13. С. 331.

¹¹ Redfield J. Drama and Community ... P. 319.

¹² Kastely J.L. "The Clouds": Aristophanic Comedy and Democratic Education // Rhetoric Society Quarterly. 1997. № 27 (4). P. 26.

I. Ruffell и др.) подчеркивают композиционную и даже сюжетную близость этих комедий. В «Облаках» и «Всадниках» Аристофан демонстрирует озабоченность тем влиянием, которое образование оказывает на сограждан: с одной стороны, образование позволяет бедным стать лучше, чем они есть, а с другой – научить богатых как обманным путем прийти к успеху¹³.

Аристофан приближает комедийное действие к зрителю через серию инновационных приемов, позволяющих театру стать пространством, где несогласные могут достичь согласия за счет большей вовлеченности в происходящее.

Джеймс Редфилд указывает на то, что во «Всадниках» и «Облаках» актеры не просто являются персонажами, но и заявляют о себе как об исполнителях. Во «Всадниках» Демосфен убеждает главного героя не бояться встречи со своим соперником, поскольку «разумные и честные» зрители на его стороне и смогут разглядеть истинное лицо даже под актерской маской (Aristoph. Кн. 225-234)¹⁴. Аристофан вкладывает в уста Демосфена фразу, что актер даже под маской не похож на пафлагонца – представителя грубого по натуре народа, который отличается суеверностью и простотой, граничащей с глупостью. Д. Редфилд предполагает, что в этот момент на сцене и появляется тот герой, о котором идет речь, и играющий его актер в особой маске¹⁵.

В «Облака» включена сцена, где Сократ указывает на небо и восклицает: «Погляди же сюда, на Парнеф! Началось! Вижу, вижу, спокойно и плавно / К нам нисходят они» (Aristoph. Cl.323)¹⁶. Главный герой сначала несколько раз повторяет, что ничего не видит, а потом, смирившись с этим, говорит Сократу, что немного различает облака. Когда Сократ велит ему смотреть прямо, Стрепсиад радостно восклицает, что наконец-то видит облака.

Д. Редфилд утверждает, что театр Диониса был одним из немногих мест в Афинах, откуда гору Парнеф не было видно, поэтому актер-Сократ показывает актеру-Стрепсиаду на выездную рампу на сцене, которая и помогает ему увидеть облака¹⁷. Во «Всадниках» и «Облаках» Аристофан исследует природу отношений между городом и его гражданами, имеющими разный уровень образования, и ему удается сделать комедийное действие «более доступным для зрителя и (как это ни парадоксально) более реалистичным»¹⁸.

Афинские образовательные реалии во «Всадниках»

Комедия «Всадники» была поставлена на Ленеях 424 года до н.э. Аристофан впервые предстал в ней под собственным именем и был удостоен первого места.

Комедия во многом явилась отражением взглядов комедиографа на современные ему образовательные реалии. Он критикует педагогическое движение софистов через цепочку диалогов, участниками которых являются кожевник Клеон, колбасник Агоракрит, дряхлый старик как олицетворение афинского народа, рабы и хор.

¹³ Morgan T. Ethos: The Socialization of Children in Education and Beyond // A companion to families in the Greek and Roman worlds. Maiden (Mss.) : Blackwell Publishing Ltd., 2011. P. 510.

¹⁴ Аристофан. Всадники // Аристофан. Комедии ... С. 86.

¹⁵ Redfield J. Drama and Community ... P. 316.

¹⁶ Аристофан. Облака // Аристофан. Комедии ... С.163.

¹⁷ Redfield J. Drama and Community ... P. 316.

¹⁸ Ruffell I.A Total Write-off. Aristophanes, Cratinus, and the Rhetoric of Comic Competition // The Classical Quarterly. 2002. № 52 (1). P. 154.

Комедия начинается с разговора двух рабов, хозяином которых является Народ. Рабы сначала жалуются на свою судьбу, а потом яростно обличают Клеона, сумевшего втереться к их хозяину в доверие и «подкармливать словечками лукавыми» (Aristoph. Кн. 48)¹⁹. По их мнению, Клеон заискивает, хитрит и льстит, т.е. ведет себя как настоящий ученик софистов, умело жонглируя словами во имя достижения собственных целей. Украд таблички с предсказаниями, рабы узнают, что кожевник будет править городом до тех пор, пока не придет колбасник. Это известие их ободряет и, согласившись с тем, что будущий правитель имеет «ремесло чудесное», они бросаются на рынок искать колбасного продавца. Им удается его найти и убедить в том, что, согласно пророчеству, именно он станет во главе Афин. Сам колбасник не в восторге от своей профессии и отнюдь не считает это ремесло таким чудесным, как это видится рабам. Он удивляется пророчеству и говорит: «Только как же так / Я человеком стану из колбасников?» (Aristoph. Кн. 179)²⁰.

Парадоксальным является то, что рабы, прочитавшие таблички с предсказаниями, хотят поставить во главе города колбасника, которому нужно несколько раз пояснить содержание прочитанного. В одном из эпизодов колбасник говорит рабу: «Голубчик, да ведь я же малограмотен. / Читать умею, да и то едва-едва» (Aristoph. Кн. 188-189)²¹. Раб парирует: «В том и беда, что все же хоть едва-едва! / Ведь демагогом быть – не дело грамотных, / Не дело граждан честных и порядочных, / Но неучей, негодных» (Aristoph. Кн. 190-194)²².

Вопрос о грамотности и неграмотности героев Аристофана является не таким уж и простым. Рабы и колбасник умеют читать, и не так важно, кто из них делает это лучше, а кто хуже. Во времена Аристофана умения читать и писать не давали статуса образованного человека. Лаура Вард указывает на то, то в источниках этого периода необразованными часто называют тех, кто умеет читать и писать, но почти никогда не называли образованными тех, кто был не в состоянии этого делать²³. В частности, Платон в «Законах» связывает уровень образования граждан с их способностью к политической деятельности: «...невежественным гражданам нельзя поручать ничего относящегося к власти; их должно поносить как невежд, даже если они и горазды рассуждать и наловчились во всевозможных душевных тонкостях и извивах. Людей же противоположного склада должно называть мудрыми, хотя, как говорят, им многое и невдомек; как людям разумным, им надо поручать управление» (Plato Leg. 689d)²⁴. В данном контексте слова колбасника о возможности «стать человеком» могут означать его желание приобщиться к миру политики и стать образованным человеком в самом широком значении слова «образование».

По мнению, Т. Морган, на тот момент существовало три типа образования: практическое образование, вооружающее ученика знанием, которое позволяет выжить и заработать на жизнь; профессиональное образование, позволяющее иметь

¹⁹ Аристофан. Всадники // Аристофан. Комедии ... С. 75.

²⁰ Там же. С. 84.

²¹ Там же.

²² Там же.

²³ Ward L.A. Philosophical Allurements: Education and Argument in Ancient Philosophy : diss. PhD, Duke University, 2011. P. 26.

²⁴ Платон. Законы // Платон. Соч. : в 4 т.– СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та ; Изд-во О. Абышко, 2007. Т. 3, ч. 2. С. 172.

узкопрофильные навыки и специальные знания; гуманитарное образование, которое подразумевает грамотность и литературные знания²⁵. Аристофан через ответы колбасного продавца демонстрирует издержки практического образования. Получивший его колбасник по сюжету пьесы должен превзойти получившего софистическое образование кожевника. Рабы подбадривают колбасника и убеждают его в том, что такой честный и порядочный гражданин, как он, может добиться всего, если научится пользоваться «словечками повкрадчивей». Однако, несмотря на их увещевания, первая встреча Клеона и Агоракрита заканчивается бегством колбасника. Только после вмешательства отряда всадников Агоракрит решается начать спор с Клеоном, в котором удивительным образом не уступает ученику софистов в умении оперировать словом.

Хор констатирует, что во главе города скоро встанет такой же подлец, как и Клеон, и поет: «Теперь, голубчик, покажи, каким ты уродился. / Пусть знают все, что грош цена наукам и ученью» (Aristoph. Kn. 332-333)²⁶. Не стесняясь зрителей, Клеон и Агоракрит кричат и убеждают друг друга, что оба хорошо умеют болтать и лгать, а значит, еще вопрос, кто из них лучше для города.

Их диалог интересен тем, что перед нами не сцена, где невежественный горожанин вникает софистическим речам умного, а спор двух людей, разницу в уровне образования которых по их речам уловить не удастся. Этот спор трудно назвать интеллектуальным поединком. Песни хора дают понять, что по-настоящему образованные граждане не вмешиваются в спор, а просто наблюдают за ним, даже когда он перерастает в драку. После этого предводитель хора поздравляет Агоракрита с победой, и перед новым главой города начинает вырисовываться «фронт работ». Поддерживающие его начинают беспокоиться, что колбаснику просто не хватит знаний, чтобы управлять городом: он ничего не понимает в столярном деле и торговле, а потому может не справиться с заключением соглашений о покупке кораблей у спартанцев. На этом хочет сыграть Клеон, разоблачив неграмотного главу города на Совете. Предводитель хора утешает Агоракрита и советует вспомнить его умение воровать мясо, чтобы постоять за себя. Один из рабов предлагает ему наесться чеснока и выпить для храбрости, за что Агоракрит называет его опытным воспитателем.

После этого диалога появляется достаточно серьезная вставка, где предводитель хора рассуждает о том, что поэт всегда стоит за правду, а писать комедии, нравящиеся зрителям, – тяжелый труд. Хор поет о том, что город стоит на славе дедов и отцов, и прошлое отчасти помогает примириться с настоящим. Вернувшийся с народного собрания колбасник рассказывает как победил кожевника в словесном поединке, в нужный момент подкупив слушателей едой. Хор одобряет и радуется, что городом теперь правит новый хитрец, льстец и лжец. Проиграв на Совете, Клеон зовет на помощь Народ, чтобы вернуть себе власть. Клеон и Агоракрит достаточно цинично рассуждают о том, что Народ будет за того, кто его лучше накормит.

Демос (народ) в изображении Аристофана выглядит очень специфично. Это дряхлый глуховатый старик, вся активность которого сводится к желанию поговорить и погреться на теплых камушках. Такой образ объясняет, почему

²⁵ Morgan T. *Literate Education ...* P. 49.

²⁶ Аристофан. *Всадники // Аристофан. Комедии ...* С. 91.

в начале пьесы рабы сетуют, что ближе всех к народу находится Клеон, который занимается мелким угодничеством и «поет пророчества» (Aristoph. Кн. 61)²⁷. В эпизоде, где колбасник говорит Народу, что хочет ему служить, как и многие другие доблестные и благородные граждане, Народ начинает сомневаться.

Комическое изображение народа только один раз сменяется серьезным – в диалоге народа и хора (Aristoph. Кн. 1111–1150). Народ говорит, что ему выгодно казаться глупым и невидящим, замечая, что его обманывают. Эта простота позволяет все контролировать и скрыто отстаивать свои интересы. После этого «краткого мига откровенности» трансформация народа в финале комедии коробит зрителя²⁸. Становится понятно, что это все же не благородная, а глуповатая простота, когда Народ демонстрирует свои аппетиты, сначала радостно принимая в дар от колбасника скамеечку, а потом притязая на юных нимф.

Чтобы подчеркнуть свою позицию, Аристофан использует словообразование, присоединяя к греческому «полит, гражданин» понятие «*chaunos*», что придает «буквальное значение “пористый” или “губчатый”, а в переносном смысле означает “пустой” или “легкомысленный”»²⁹.

Легковерный Народ становится свидетелем словесного поединка между Клеоном и Агоракритом, который прерывает песня хора о том, каким плохим учеником был Клеон. Хор поет, что в юности тот смог выучить всего один лад на лире, за что учитель назвал его глупым. Удивляясь ловкости рук Клеона, хор метафорически поясняет, что и этот один выученный лад – «Подари, да подай мне!» – повзрослевший Клеон сумел использовать себе на благо. Народ, наевшийся подношениями кандидатов на пост главы города, не сразу, но вспоминает, что ему нужно быть «правосудным» перед зрителями, и выбирает главой города Агоракрита.

Через некоторое время помолодевший и празднично одетый Народ благодарит нового держателя власти и спрашивает, какую кару он хочет для Клеона. Агоракрит отвечает, что Клеон должен стать продавцом колбасы и сопровождает свое пожелание нелицеприятным описанием этого ремесла. Если снова вспомнить утверждение, высказанное Платоном в «Законах», то месть Агоракрита можно объяснить желанием окончательно лишить Клеона статуса образованного человека. Агоракрит понимает, что лишение власти не означает для Клеона утраты способностями к политической деятельности. Именно поэтому он приказывает Клеону стать продавцом колбасы, чтобы перевести его в категорию тех невежд, уровень образования которых не позволяет им притязать на политические посты.

Афинские образовательные реалии в «Облаках»

Комедия «Облака» была поставлена на Великих Дионисиях 423 года до н.э. Софисты в ней представлены как опасные для молодых людей наставники, способствующие распространению безнравственности и безбожия.

Приравняв Сократа к софистам, Аристофан неоднократно подчеркивал, что афиняне не должны уподобляться немывтым, бородатым и расхаживающим с палками сократам. Но те, кому был адресован этот призыв, не оценили такой

²⁷ Аристофан. Всадники // Аристофан. Комедии ... С. 76.

²⁸ Scholtz A. Friends, Lovers, Flatterers: Demophilic Courtship in Aristophanes' "Knights" // Transactions of the American Philological Association, 2004. № 134 (2). P. 289.

²⁹ Zumbrennen J. Elite Domination ... P. 663.

странной образовательной заботы со стороны комедиографа. «Облака» заняли только третье место, что означало провал. Во многом это стало результатом грубой пародии на Сократа, который был в то время еще достаточно популярен.

Аристофана обошли Кратин с комедией «Бутылка» и Амипсий с комедией «Конн». Последний тоже представил зрителям пародию на Сократа, но она была достаточно безобидной и, действительно, заставляла смеяться: «у него это был бедный обжора, который, однако, никак не решится почревоугодничать, и мечтатель, хотя и “лучший из немногих”»³⁰. Аристофан попытался переделать «Облака» и повторно представить комедию на суд публике, но ему не удалось это осуществить.

В центре «Облаков» – не просто несчастная семья, члены которой запутались в сомнениях и долгах, а семья как «политическая угроза», семья, глава которой выбирает софистику в качестве средства решения проблем³¹. Олицетворением наставника-софиста в комедии выступает Сократ, изображенный Аристофаном опасно сумасшедшим лидером школы, которую один из главных героев называет «мыслильней для умов возвышенных» (Aristoph. Cl.94)³². Римский софист Элиан Клавдий настаивал на том, что «Облака» написаны Аристофаном по заказу обвинителей Сократа, чтобы очернить его перед афинянами: «Так как увидеть Сократа на комической сцене – неслыханное и удивительное дело, “Облака” сначала привлекли внимание своей необычностью, а затем вызвали восторг афинян, ибо те от природы завистливы и любят высмеивать людей выдающихся на государственном и общественном поприще, а еще охотнее тех, кто прославился мудростью или добродетельной жизнью» (Ael. Ep. II.13)³³. Клавдий пишет, что Сократ присутствовал на показе комедии, чтобы своими глазами увидеть реакцию зрителей. На протяжении всего показа он стоял во весь рост в одном из первых рядов, чтобы знавшие его афиняне видели его презрение к этой комедии, а не знавшие его зрители-чужестранцы понимали, о ком идет речь.

Существует предположение, что Аристофан строит «Облака», отталкиваясь от рассказанной Продином притчи о добродетели и пороке и от анонимного текста «Противоположные речи» («Dissoi Logoi»), где утверждается, что благо для одних есть не только зло для других, но и для одного и того же человека благо может стать злом. Переворачивая известные аудитории тексты, он достигает не только комического, но и педагогического эффекта, поскольку демонстрирует свое понимание того, что есть добродетель, и то, какими способами она достигается.

В «Облаках» сталкиваются два логоса, разницу между которыми Аристофан демонстрирует в нескольких словесных агонах. По мнению Т. Морган, это столкновение позволяет ему показать разницу между традиционным и софистическим образованием, но не настолько, чтобы стало ясно, какой набор предметов будет предложен молодым людям, поскольку Сократ в изображении комедиографа ратует лишь за то, чтобы ученики перестали заниматься гимнастикой³⁴.

Протагор дважды посещал Афины, и большинству зрителей Аристофана были известны (хотя бы в общих чертах) его подходы к обучению, а также то, что

³⁰ Анненский И. Еврипид и его время // Театр Еврипида. СПб. : Гиперион, 2007. С.127.

³¹ Kastely J.L. "The Clouds": Aristophanic Comedy ... P. 25.

³² Аристофан. Облака // Аристофан. Комедии ... С. 150.

³³ Элиан Клавдий. Пестрые рассказы. М. : АН СССР, 1963. С. 19.

³⁴ Morgan T. Literate Education ... P. 47–48.

прозвище Протагора было именно Логос³⁵. Однако Аристофан не ставит целью критиковать только Протагора и Сократа, он явно или скрыто обращается к целому ряду ключевых для того времени наставников – Продику, Антифону, наставникам-софистам. Ему важно дать оценку педагогическому движению софистов и их роли в афинском образовании того времени.

Растущая популярность альтернативного образования не радует, а тревожит комедиографа, который старается «показать разрыв между риторикой и реальностью и продемонстрировать, что учение софистов подрывает нравственность»³⁶. Аристофан в свойственной ему манере описывает, как обедневший по вине сына Стрепсиад приходит к Сократу, чтобы обучиться красноречию. Комедиограф изображает Сократа и его учеников бьющимися над вопросами о том, на сколько ног прыгает блоха и каким образом комар издает свой писк. Стрепсиад олицетворяет простого гражданина – ограниченного и искренне восхищающегося этими интеллектуальными победами. Он слишком приземлен (как в переносном, так и в прямом смысле этого слова, поскольку очень привязан к земле) и занят финансовыми проблемами, чтобы увидеть, насколько софистическое учение оторвано от реальности. Сократа же совсем не смущают целевые установки ученика, которые Стрепсиад сразу же обозначает: «...той речи научи меня, / С которой долгов не платят» (Aristoph. Cl. 243–244)³⁷. Ученик проходит своеобразный обряд посвящения, соглашаясь считать богами облака, и Сократ начинает обучение, используя свой знаменитый метод вопросов и ответов.

С таким учеником Сократу приходится непросто: с одной стороны, Стрепсиад готов принять любые абсурдные утверждения, но, с другой стороны, он очень своеобразно их трактует и почти сразу забывает. Образование, которое предлагает Сократ, ориентировано на учеников, лишенных подлинного теоретического интереса и желающих получить лишь те знания, которые быстро и просто можно применить для собственной выгоды. Стрепсиад готов принять эти правила игры, но Сократ быстро понимает, что этот ученик не в состоянии постичь «теоретические спекуляции» (термин J.L. Kastely), составляющие основу софистического образования.

В самом начале комедии Аристофан указывает на уровень образования главного героя. Стрепсиад обращается к рабу со словами: «Эй, мальчик, огонек подай! / И книгу принеси мне! Перечесать хочу, / Кому и сколько должен, сосчитать лихву» (Aristoph. Cl. 18–20)³⁸. Он не только умеет читать и считать, но и способен выполнять такие сложные арифметические действия, как подсчет процентов по долгам. Л. Вард подчеркивает, что ни в одном из включенных в комедию описаний образовательных практик нет указания на преподавание основ арифметики. Математика не считалась важным компонентом образования, поскольку «имела репутацию» практического навыка³⁹.

Стрепсиад, как и Колбасник в комедии «Всадники», для Аристофана и его современников не является образованным человеком в широком понимании слова

³⁵ Papageorgiou N. Prodicus and the Agon of the Logoi in Aristophanes' "Clouds" // *Quaderni Urbinati di Cultura Classica*, 2004. №78 (3). P. 61.

³⁶ Ibid. P. 64.

³⁷ Аристофан. Облака // Аристофан. Комедии ... С. 159.

³⁸ Там же. С. 146.

³⁹ Ward L.A. *Philosophical Allurements* ... P. 28.

«образование». Стрепсиад и Колбасник – это те самые «обычные люди», которые попали в ситуацию, заставившую задуматься об их наличном уровне образования. Недовольство этим уровнем толкает их на решительные действия, описание которых и позволяет Аристофану создать комический эффект.

В «Облаках» Сократ изображен Аристофаном как наставник, в школе которого соединены учения всех афинских софистов. В «учебный план», который он предлагает Стрепсиаду, включены естественные науки, геометрия, астрономия, литература, метеорология, грамматика, диалектика и риторика. Обращает на себя внимание то, что риторика не называется главным предметом и софистическое образование не определено как элитарное. Сократ в изображении Аристофана руководит «учреждением, несущим грубое сходство с современным университетом»⁴⁰, а Стрепсиад жаждет приобщиться к знаниям, которые мы сейчас обобщили бы до понятия «высшее образование».

Играя с понятиями, Сократ постепенно склоняет Стрепсиада к принятию его эклектического учения. Под контролем Сократа Стрепсиад, а затем и его сын выбирают между добродетелью и пороком не в пользу первой. Своеобразный агон между Правдой и Кривдой, из которого победителем выходит Кривда, превращает наставников-софистов и их учеников в «класс паразитических существ, которые в их презрительном пренебрежении к традиционным законам, обычаям угрожают разрушить этический фундамент демократического полиса»⁴¹.

Стрепсиад в дальнейшем осознает свою ошибку и отказывается быть учеником софистов, но убедить сына ему не удастся. Первоначально скептически настроенный к софистике Фидиппид становится ее ревностным последователем. Его больше не смущают бледность и истощенность учеников Сократа, образ жизни которых существенно отличается от его жизни в удовольствиях. Он видит в софистическом учении путь к обогащению и не тратит время на обдумывание того, почему его последователи живут в такой бедности. Попав в «мудрильню» Сократа, он быстро перевоспитывается: сначала понимает, как превратить плохой аргумент в хороший и что можно вести себя как заблагорассудится, затем начинает отрицать власть Зевса и бить отца, доказывая свою правоту. Стрепсиад старается образумить сына, напоминая, что учил его почитать законы не для того, чтобы тот смог утверждать «нравственно и правильно родному сыну избивать родителей» (Aristoph. Cl.1340-1341)⁴².

Аристофан акцентирует внимание на том, что Стрепсиада, как и Фидиппида, испортило не софистическое образование; напротив, он жаждет приобщиться к нему, поскольку уже испорчен⁴³. Стрепсиад и Фидиппид – не наивные малограмотные горожане, которых Сократ вводит в заблуждение. Их несложно обмануть, потому что они как раз из тех, «кто обманываться рад».

В «Облаках» софистическое образование представлено Аристофаном как опасная игра для молодых людей и их родителей, которым не всегда хватает сил, чтобы принять верное решение и отказаться от нее. Поджог школы Сократа, на ко-

⁴⁰ Sandridge N.B. 2012. Loving Humanity, Learning, and Being Honored: The Foundations of Leadership in Xenophon's Education of Cyrus. URL : http://chs.harvard.edu/CHS/article/display/5126#noteref_n.1 (accessed 10 May 2017).

⁴¹ Kastely J.L. "The Clouds": Aristophanic Comedy ... P. 26.

⁴² Аристофан. Облака // Аристофан. Комедии ... С. 218.

⁴³ Kastely J.L. "The Clouds": Aristophanic Comedy ... P. 28.

торый в конце комедии идет Стрепсиад, является радикальным решением по избавлению города от этого типа образования. Эта бурная реакция со стороны простого гражданина против софистического дискурса требует, чтобы место софистики и риторики в демократическом образовании было пересмотрено.

Театр как школа для взрослых и взрослеющих: версия Аристофана

Таким образом, Аристофан воспринимал театр как образовательное пространство, где зрителей нужно наставлять в правильном понимании событий через демонстрацию одобряемых образцов мышления и поведения.

Софистическое образование в комедиях Аристофана предстает отчасти обесценивающим любое образование, поскольку пропагандирует знание, свободное от любых нравственных обязательств.

Во «Всадниках» и «Облаках» комедиограф настаивает на том, что софистика – это педагогическое движение, подрывающее основы традиционной морали тем, что ставит целью обучить любого желающего манипулировать окружающими.

Список использованной литературы

1. Анненский, И. Еврипид и его время [Текст] // Театр Еврипида. – СПб. : Гиперион, 2007. – С. 17–127.
2. Аристотель. Поэтика [Текст] // Аристотель. Сочинения : в 4 т. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 646–680.
3. Аристофан. Комедии. Фрагменты [Текст]. – М. : Ладомир ; Наука, 2008. – 1033 с.
4. Платон. Законы [Текст] // Платон. Сочинения : в 4 т. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та ; Изд-во О. Абышко, 2007. – Т. 3, ч. 2. – С. 89–513.
5. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
6. Рыканцова, О.А. Еврипид в комедиях Аристофана [Текст] // Мнемон. – 2013. – № 13. – С. 331–338.
7. Элиан Клавдий. Пестрые рассказы [Текст]. – М. : АН СССР, 1963. – 186 с.
8. Kastely, J.L. "The Clouds": Aristophanic Comedy and Democratic Education [Text] // Rhetoric Society Quarterly, 1997. – №27 (4). – P. 25–46.
9. Morgan, T. Ethos: The Socialization of Children in Education and Beyond [Text] // A companion to families in the Greek and Roman worlds. – Maiden (Mss.) : Blackwell Publishing Ltd., 2011. – P. 504–520.
10. Morgan, T. Literate Education in Classical Athens [Text] // The Classical Quarterly. – 1999. – № 49 (1). – P. 46–61.
11. Papageorgiou, N. Prodicus and the Agon of the Logoi in Aristophanes' "Clouds" [Text] // Quaderni Urbinati di Cultura Classica. 2004. – № 78 (3). – P. 61–69.
12. Redfield, J. Drama and Community: Aristophanes and Some of His Rivals [Text] // Nothing to do with Dionysos? Athenian drama in its social context. – Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 1992. – P. 314–335.
13. Rogers, B.M. Before Paideia: Representations of Education in Aeschylean Tragedy [Text] : diss. – PhD, Stanford University, 2005. – 251 p.
14. Ruffell, I.A. Total Write-off. Aristophanes, Cratinus, and the Rhetoric of Comic Competition [Text] // The Classical Quarterly. – 2002. – № 52 (1). – P. 138–163.
15. Sandridge, N.B. 2012. Loving Humanity, Learning, and Being Honored: The Foundations of Leadership in Xenophon's Education of Cyrus [Electronic resource]. – Mode of access : http://chs.harvard.edu/CHS/article/display/5126#noteref_n.1 (date of access: 10 May 2017).

16. Scholtz, A. Friends, Lovers, Flatterers: Demophilic Courtship in Aristophanes' "Knights" [Text] // Transactions of the American Philological Association. – 2004. – № 134 (2). – P. 263–293.
17. Ward, L.A. Philosophical Allurements: Education and Argument in Ancient Philosophy [Text] : diss. – PhD, Duke University, 2011. – 225 p.
18. Winkler, J.J., Zeitlin F.I. Introduction [Text] // Nothing to do with Dionysos? Athenian drama in its social context. – Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 1992. – P. 3–11.
19. Zumbrunnen, J. Elite Domination and the Clever Citizen: Aristophanes' "Archarnians" and "Knights" [Text] // Political Theory. – 2004. – № 32 (5). – P. 656–677.

УДК 373(4)

М.А. Полякова

БАЗОВАЯ МОДЕЛЬ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ЯДРО ОНТОГЕНЕЗА ЗАПАДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В статье предложена схема рассмотрения школьного образования через призму определенных параметров и критериев, объединенных в концепт «базовая модель школьного образования». Автор выделяет в школьной системе две модели – школа-штудиум и школа-конвикт, утвердившиеся в западном образовании к концу XVI века.

педагогическая институция, школа, модель, школа-штудиум, школа-конвикт, школьный устав, Ratio Studiorum.

Отечественная система школьного образования, несмотря на ряд специфических черт, принадлежит западной педагогической культуре, что находит подтверждение, прежде всего, в историческом прошлом российской педагогики. Так, первые школы в Москве появились в XVII веке Немецкой слободе¹ под открытым патронатом герцога Саксен-Готского и Альтенбургского Эрнста Благочестивого (1601–1675), известного филантропа и покровителя наук и искусств в своем герцогстве, при котором там было введено обязательное общее образование (1642 год)². Начиная с XVII века в России активно переводились и использовались (в частности, Петром I в «Юности честное зерцало», 1717 год) произведения «блистательного» Эразма Роттердамского (1469–1536). В западных землях будущего Российского государства уже в конце XVI века открывались и успешно функционировали учебные заведения по образцу иезуитских коллегий³. Становление систе-

¹ Согласно этимологическому словарю русского языка Г.А. Крылова (URL : <https://krylov.lexicography.online>), немцами на Руси изначально называли всех чужестранцев, чей язык был непонятен местным жителям. Таким образом, первоначально в «немецкой» слободе селились любые иноземцы. Но первая школа была организована именно выходцами из Германии (см.: Цветаев Д.В. Первые немецкие школы в Москве и основание придворного немецко-русского театра. Варшава, 1889. 24 с.).

² См.: Полякова М.А. Schulmethodus Андреаса Рейера и первые немецкие школы в Москве // Гуманит. вестн. МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2014. № 2 (16). URL : <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/histarch/hidden/167.html>.

³ См.: Лявчук В.Е. Организационные аспекты образовательной модели иезуитского коллегия : моногр. Гродно : ГРГУ, 2010. 239 с.

мы школьного образования в России в XVIII–XIX столетиях проходило под очевидным влиянием германской школьной традиции. Ряд современных отечественных специалистов в области историко-педагогического знания (Г.Б. Корнетов, В.М. Меньшиков, Т.М. Панченко, В.К. Пичугина, А.А. Романов, М.В. Савин и др.) рассматривают российскую школу как продукт исторического развития европейской модели образования.

В связи с этим встает вопрос о понимании школы как некоего *социального института* или *педагогической институции* (термин Г.Б. Корнетова⁴), *продукта* разделения труда на физический и интеллектуальный (о чем, в частности, говорит этимология слова: *σχολή* от греческого «досуг, свободное времяпровождение») или *средства легитимации* образования (В.И. Добренков и В.Я. Нечаев⁵), *агента социализации* личности или «мастерской гуманности»⁶ (Я.А. Коменский). Указанные (естественно, далеко не все) интерпретации напрямую или косвенно связывают школу с социальной сферой, что и понятно с учетом специфики данного термина и обозначаемого им историко-генетического явления (школы), которое могло зародиться и развиваться только в человеческом обществе в процессе эволюции практики передачи коллективного опыта от старших поколений младшим.

Однако помимо такой сугубо социологической трактовки школы, основанной на исследовании ее функционирования в пространстве общественных структур, ролей и статусов, для полноценного осмысления значения школы в жизни общества и отдельного человека, а также возможных перспектив развития образования вообще необходимо сосредоточить внимание на следующем:

«...какие *педагогические задачи* формирования и развития представителей подрастающих поколений, причем с помощью педагогического инструментария, решает школа;

почему именно школа оказывается оптимальным педагогическим способом их решения;

каким образом в школе организуется *педагогическая деятельность*, взаимодействие субъектов педагогического общения, педагогический процесс в неразрывном единстве всех их необходимых элементов;

каковы особенности *образовательной среды школы*, как эта среда соотносится с социокультурным окружением образовательного учреждения;

какие *педагогические идеи, представления, учения, теории, концепции, технологии, методики* воплощаются в школьной практике, как школьная практика влияет на их генезис и трансформацию»⁷.

Именно выяснение и анализ этих вопросов в рамках историко-педагогического исследования позволят, с точки зрения Г.Б. Корнетова, приблизиться к решению основного вопроса педагогики – «...вопроса о том, каким образом может и должно быть организовано образование, воспитание, обучение человека на основе его максимально возможного личностного вовлечения в педагогический

⁴ Корнетов Г.Б. Педагогические институции: историко-теоретический аспект // Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2017. С. 22–84.

⁵ Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. М., 2003. 381 с.

⁶ Коменский Я.А. Пансофическая школа / пер. В.Н. Ивановского // Ян Амос Коменский. Избр. пед. произведения. М. : Учпедгиз, 1939. Т. II. С. 146.

⁷ Корнетов Г.Б. Педагогические институции ... С. 80–81.

процесс и эффективного использования наличных достоверных знаний о его воспитуемости и обучаемости; имеющихся педагогических способов и средств работы с ним; всех видов наличных ресурсов; потребностей и запросов всех сфер жизни общества (экономической, социальной, политической, духовной) и его различных субъектов»⁸.

Поскольку основной вопрос педагогики является когнитивной составляющей педагогической институции, возникающей как «ментальный результат рефлексии сущности педагогической деятельности, реализуемой в образовании, воспитании, обучении людей и осмыслении этих процессов»⁹, для сущностного понимания любого педагогического явления приемлемо использование некоей теоретической конструкции, своего рода концепта, отражающего отдельные аспекты проблематики, проистекающей из основного вопроса педагогики. При исследовании школьного образования в его историко-генетической ретроспективе таким концептуальным ядром естественнее всего считать понятие *базовой модели школьного образования*.

При этом под моделью понимается идеализированный объект изучения, создаваемый на основе аналогии его системного выражения. Как форма научного исследования это «...обобщенный мысленный образ, замещающий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве в контексте социокультурной среды) конкретного объекта историко-педагогического изучения как развивающуюся систему в виде совокупности понятий и схем»¹⁰. Конкретным объектом является западное школьное образование, в котором выделяются определенные концептуальные признаки, проявления и свойства в их историко-генетической динамике, в процессе своего становления, что должно привести к пониманию его (объекта) структуры и функций данного объекта в некоем «чистом», идеализированном виде. Возникающая на основе такого подхода базовая модель школьного образования, как и любая умозрительная модель, «...как бы фиксирует остов сложных явлений и процессов, освобождая их от деталей, случайностей, второстепенных моментов, затемняющих их сущность»¹¹, и давая тем самым возможность как типологизации педагогических феноменов, так и выявления их специфических особенностей.

Из сказанного ясно, что как особый способ изучения сложного (в данном случае – педагогического) явления моделирование позволяет решить ряд исследовательских задач гносеологического, эвристического и прогностического толка¹². В частности, именно идеализация, применяемая при моделировании, раскрывает устойчивые, инвариантные (базовые) черты всемирного историко-педагогического процесса, а значит, его целостное осмысление невозможно без создания подобных концептуальных моделей¹³. Иными словами, **базовая модель школьного образования** в предложенном толковании выступает как способ познания сущности любого педагогического феномена, в конкретном случае – истории западной школы.

⁸ Корнетов Г.Б. Педагогические институции ... С. 84.

⁹ Там же.

¹⁰ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М. : ИТПиМИО РАО, 1994. С.18.

¹¹ Там же.

¹² Кочергин А.Н. Моделирование мышления. М. : Политиздат, 1969. С. 31, 34.

¹³ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход ... С. 18.

Педагогические феномены (в том числе феномен школьного образования) могут быть поняты только в контексте процесса их становления и развития, историческим результатом которых они являются¹⁴. В отношении них справедливо высказывание Б.М. Бим-Бада: «То, что мы называем настоящим, сплетено из того, что было (наследие), и из того, что будет (зародышей желаемого, ныне существующих тенденций). История педагогики позволяет найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направления их разрешения»¹⁵. В историческом и, в частности, в историко-педагогическом процессе неразрывно связаны прошлое, настоящее и будущее. Иными словами, человек, исследователь бессилён в осуществлении научных и обыденных прогностических функций без знания и осмысления прошлого.

Становление того или иного социального феномена, являющегося объектом конкретного исследования, в том числе и прототипом создаваемой модели (в данном случае – школьного образования), можно и должно проследить на историческом материале. Однако исторический подход всегда таит в себе опасность «заблудиться» в обилии данных, поскольку западное школьное образование в его историко-педагогической ретроспективе – предмет объёмный, особенно если учесть, что сама по себе школа как некая педагогическая институция имеет глубокие исторические корни, уходящие в практику ученичества и даже в ритуалы первобытной инициации¹⁶. Если обратиться к более «близкому» педагогическому опыту античной (древнегреческой) педагогики, в котором, собственно, и оформилось понимание школы (*σχολή*) как институции, завоевавшей позднее все западное образовательное пространство, в частности, к работе А.-И. Марру «История воспитания в античности», можно утверждать, что это по преимуществу «...история школы, показанной как специально организованная и уполномоченная совокупность занятий, прежде всего, умственных»¹⁷. Неизменные (базовые) моменты этих занятий задаются ответами на вопросы «кто? как? с какой целью обучается?», входящими, по мнению Э. Бекки, в «отчеканенную» рамку дискурса А.-И. Марру¹⁸.

Показательно, что аналогичное понимание правильного функционирования школы предложил в свое время еще Ян Амос Коменский в своих «Законах хорошо организованной школы» (*Leges scholae bene ordinatae*, 1652 год): «... Работа [в школе] заключается частью в главнейшей *цели*, ради которой существуют школы; частью – в *средствах*, предназначенных для достижения цели: место, время, образцы того, что нужно делать, книги; частью – в способе действия, или методе.

Лица суть частью те, кто почерпает знания, т.е. *ученики* вместе с их декуронами (десятскими), частью те, которые преподают знания, – школьные (общественные) *учителя* вместе с частными воспитателями под наблюдением и руководством ректора; затем те, кто пускают дело в ход, – инспектора и школьные начальники»¹⁹.

¹⁴ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход ... С. 9.

¹⁵ Цит. по: Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход ... С. 9.

¹⁶ Полякова М.А. Проблема генезиса школы в системе институтов социализации // *Alma mater: Вестн. высш. шк.* 2015. № 9. С. 57–62.

¹⁷ Vecchi E. I bambini del Marrou // *Studi sulla formazione*. 2016. N 2. P. 310.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы / пер. А.А. Красновского // Ян Амос Коменский. Избр. пед. произведения. М. : Учпедгиз, 1939. Т. II. С. 233.

При этом работа и лица связаны определенными узлами – дисциплиной, которая должна иметь свои границы. Главнейшей же целью христианской школы, по мнению Коменского, должна быть следующая: «...чтобы она представляла мастерскую для выработки из людей подлинных людей, из христиан – подлинных христиан»²⁰.

Очевидно, что это те же базовые моменты, которые представлены в приведенной выше схеме Марру–Бекки, где они лишь более лаконично и более абстрактно сформулированы, хотя и отражают ту же сущность, и мало отличаются от также приведенных выше эксплицитно оформленных вопросов Г.Б. Корнетова, на которых предлагается сосредоточиться при интерпретации школы. Во-первых, изучение школы (школьного образования) следует выстраивать в субъектно-субъектной форме, что предполагает уяснение взаимодействий внутри школьного коллектива – между учителем и учеником, между учеником и учеником и между учителями и администрацией (у Г.Б. Корнетова – организация педагогической деятельности и образовательной среды). Во-вторых, нужно понимать, каким способом (как) идет обучение (какие педагогические идеи, представления, учения, теории, концепции, технологии, методики воплощаются в школьной практике). И, наконец, в-третьих, необходимо учитывать, какие цели обучения преследуются (у Г.Б. Корнетова – какие задачи решаются).

Другим словами, автор предлагает определенную схему исследования феномена школьного образования, позволяющую выделить в обширном историко-педагогическом материале так называемый «...“конструктивный принцип” – связующую нить, которая, как звенья, вплетает факты педагогического прошлого в цепь зарождения, формирования, развития, нормативного оформления и общественного признания педагогического феномена (школьного образования). Все это проходит через определенную образовательную практику, проявления которой и позволяют выявить ключевые точки, узловые моменты становления»²¹ базовой модели школьного образования на Западе.

Таким образом, конструкт «базовая модель школьного образования» используется как некое концептуальное ядро с целью приближения к пониманию онтогенеза (зарождения и становления) западного школьного образования в рамках более широкого явления – системы западного образования вообще. В то же время она выступает «путеводной нитью», связывающей факты социального и педагогического прошлого и ведущей к раскрытию нормативного оформления двух моделей школьного образования, в XVI веке условно обозначенных как школа-штудиум и школа-конвикт. Практически первая модель реализовалась в так называемых народных школах Мартина Лютера (1483–1546) и его последователей, вторая – в коллегиях общества Иисуса (иезуитов).

При выделении и характеристике указанных моделей целесообразно использовать описанную выше схему. Ключевые параметры, в которых эти модели проявляются, суть следующие: *кто* (учится), *как* (какими методами) и *с какой целью*. Наибольшие сложности описания моделей связаны с первым параметром, так как он отражает субъектную природу школьного образования, что предполагает анализ не только обучающегося контингента, но и иных лиц и институций, так или иначе связанных с обучением: в первую очередь, естественно, учителей, но кроме

²⁰ Коменский Я.А. Законы ... С. 234.

²¹ Цит. по: Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход ... С. 7.

них и администрации школы и города, а также семьи и (при характеристике иезуитских коллегий) членов ордена Иисуса, его капитула. При этом во взаимоотношениях субъектов школьного образования непосредственно отражаются также методы, теории, технологии и т.д., используемые в обучении и составляющие основу педагогической деятельности.

Нельзя забывать и об аспектах, характеризующих школу как особую педагогическую институцию. Это так называемый общий фон, социально-историческая рамка, в которой зарождались, развивались и формировались указанные модели вплоть до своего нормативного оформления в XVI веке. По отношению к базовым моментам (параметрам) они выступают как своего рода матрица предлагаемого моделирования, образуемая следующими институциональными аспектами:

Историко-генетический аспект задает глубинные корневые признаки, лежащие в основе той или иной модели. Понятно, что и школы Лютера, и иезуитские коллегии возникли не на пустом месте, их формированию и правовому закреплению предшествовала длительная история развития западноевропейских образовательных институтов.

Социально-политический аспект определяет место школы в политической и социальной структуре общества, ее взаимосвязь с другими социальными институциями и институтами. Без сомнения, этот аспект тесно связан с предыдущим, так как понять и оценить значение школы-штудиум и школы-конвикт в европейском обществе XVI века и уровень стандартизации школьного образования того времени можно только при учете соответствующего исторического контекста.

С организационно-экономической точки зрения школа – это учреждение, действующее по определенным правилам и установлениям, а также поддерживаемое государственными или иными средствами. Правила организации школ, регламентация их деятельности, вплоть до распорядка занятий, формы одежды учителей и учеников и программы преподавания отдельных предметов, закреплены в школьных уставах, получивших широкое распространение именно в XVI веке. Примечательно, что иезуиты перерабатывали свой школьный устав (*Ratio Studiorum*) неоднократно, доведя его до стройной, по существу совершенной, формы лишь в 1599 году.

Дисциплинарно-пенициарный аспект фактически развивает предыдущий, так как роль школы как дисциплинарного института, осуществляющего контроль за детьми (и взрослыми), в целом вписывается в организационную структуру характеризующих моделей.

Психолого-педагогический аспект, опять же связанный с детализацией организационных и дисциплинарных сторон школы, непосредственно касается проблемы отношения к ребенку, особенно степени учета его физиологических и психических потребностей, насколько это было возможно в образовательной ситуации XVI века.

Тесно связан с ним **идеологический аспект**, в котором различаются аксиологический, нравственный и мировоззренческий уровни, что весьма значимо для рассматриваемых моделей школ, во многом возникших из целеполагания и распространения определенной идеологической (религиозной, христианской) парадигмы воспитания молодежи.

Таким образом, выделенные аспекты схожи с рассмотренными ранее параметрами моделей школьного образования, так как не только отражают внешние исторические, социально-политические и идеологические характеристики школы,

но и затрагивают ее внутренние стороны – дисциплину, методику и т.д. Все это свидетельствует о сложности анализируемого явления – западного школьного образования, равно как и о необходимости многоаспектного его рассмотрения, чему и служит предложенный конструкт «базовая модель школьного образования».

Возвращаясь к базовым моментам, характеризующим школу как организацию, следует отметить, что параметрическое измерение субъектных отношений (*кто*), являясь особенно сложным, многогранным, как бы «прицепляющим» к себе как минимум организационно-экономический, дисциплинарно-пенициарный и психолого-педагогический аспекты, требует специального рассмотрения. Такая «комплексность» параметра обусловлена тем, что он связан с непосредственными участниками образовательного процесса (людьми, персоналиями), т.е. с теми, *ради кого* (ученики) и *с помощью кого* (учителя) организуется процесс обучения и воспитания (социализации в широком смысле), осуществляемый школой. Это, если можно так сказать, самый фундаментальный из базовых моментов, от трактовки которого зависит интерпретация всех остальных параметров базовой модели школьного образования.

В рамках субъектного параметра модели с достаточной отчетливостью различаются определенными **конструктами-дихотомиями**, отражающими существенные (материальные) отношения внутри школьной организации и школьной жизни и позволяющими точнее понять истинную природу феномена западноевропейской школы как средства легитимации образования, агента социализации и основной образовательно-дисциплинарной единицы цивилизации нового времени. Эти дихотомии – суть «ученик – семья», «ученик – ученик», «ученик – учитель». Весьма существенно при этом наличие во всех трех дихотомиях понятия «ученик», т.е. *того, кого обучают*, что принципиально значимо прежде всего для таких параметров, как методика и целеполагание. Не вызывает сомнений также выделение таких моментов, как взаимоотношения учителей и управляющих органов, которые, несомненно, влияют на процесс обучения и образовательную среду школы, однако не столь важны и вполне могут быть рассмотрены в связи с третьей дихотомией.

Дихотомия «ученик – семья» противопоставлена двум другим как внешне-направленная внутринаправленным, поскольку она связана с межинституциональными отношениями ученика-ребенка и семьи, где осуществляется первый этап социализации и образования в целом.

В соответствии с этим критерием учебные заведения периода Реформации, представленные в педагогической программе Лютера²², можно охарактеризовать в плане регламентации «школьного досуга» как школу-штудиум, поскольку обучение в них ограничивалось несколькими часами в день, хотя в некоторых школах имелся и пансион для учащихся, приезжающих издалека²³.

²² См.: Полякова М.А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке. Калуга : Эйдос, 2016. 272 с.

²³ Таценко Т.Н. Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века // В кн.: Городская культура. Средневековье и начало нового времени / под ред. В.И Рутенбурга. Л. : Наука, 1986. С. 149, 138.

Употребление немецкоязычного термина Studium (штудиум) обусловлено изначально германским опытом в организации подобных школ. В западной педагогической литературе используется термин Familienschule, дословно переводимый как «школа-семья» и, на наш взгляд, мало приемлемый в русскоязычных текстах ввиду возможных разночтений. Во избежание двусмысленности не применяется также термин «школа-студия», обычно ассоциируемый русскоговорящими с художественной студией.

Подобная организация закреплена в многочисленных школьных уставах, являвшихся, в свою очередь, составными частями церковных уставов (Kirchenordnung), которые массово распространились в германских землях в указанный период. В XVI веке подобные уставы были изданы в Брауншвейге (1528 год), Виттенберге (1533 год), Ганновере (1536 год), Вюртемберге (1559 год) и др.²⁴

Принципиальной характеристикой школы-штудиума является то, что в ней сохраняется связь ребенка с семьей, с собственной социальной средой и образом жизни, принятым в том или ином сословии. По мнению Лютера, в задачи семьи входило также обучение ребенка ремеслу; школа же выполняла лишь образовательные функции в тех границах, которые средняя немецкая семья не способна была дать собственным детям в силу отсутствия или ограниченности нужного опыта.

Иезуитские коллегииумы представляют собой типичный пример *школы-конвикта*, подразумевающий постоянное нахождение ученика в школе (кроме летних каникул²⁵). По всей видимости, подобная система сложилась не сразу и была вызвана многочисленностью «иногородних» (и даже «иноземных») учащихся и невозможностью для многих из них «снимать жилье». Тем самым решалась одна из важнейших задач иезуитских коллегииумов, состоявшая в обучении абсолютно всех, невзирая на «кошелек» и даже вероисповедание. Кроме того, не следует забывать, что подобная организация «общей жизни» отвечала идеям ордена и в целом – общинному духу раннего христианства. Изначально коллегииум предполагал именно совместное проживание; обучались же студенты, посещая университет. Однако со временем из «побочного проекта» он стал главным инструментом преобразования своего социального и культурного окружения²⁶. В южных областях Российской империи коллегииумы иезуитов представляли собой единую систему учреждений, включавшую в себя школу, семинарию (бурсу), костел, дома для проживания (пансионаты), хозяйственные постройки, часто – театры²⁷.

Следует отметить, что, несмотря на неизбежные трансформации, происходившие в учебных учреждениях на протяжении столетий, обе указанные модели организации учебного времени сохранились до сих пор и проявляются в чистом виде или в смешанных вариантах повсеместно в современных традиционных школах (школах учебы), школах-интернатах (часто с недельным пребыванием детей в учреждении), британских школах-пансионах (Boarding School), школах для детей с ограниченными возможностями и т.д. Это говорит о том, что в XVI веке действительно сложились две системы образования с четкими базовыми признаками взаимоотношений ученика-ребенка и семьи, с которой он либо сохраняет тесную связь, либо прерывает ее (часто, к сожалению, по объективным причинам) с целью получения полноценного образования в рамках другой – братской, христианской – семьи.

Как отмечалось выше, смысловая линия «ученик – семья» является основополагающей в различении базовых моделей школьного образования, так как носит собственно институциональный характер, поскольку от принципа органи-

²⁴ Таценко Т.Н. Реформация и начальное образование ... С. 135–136.

²⁵ Конвикт (от лат. *convictus*) – закрытое учебное заведение, в котором все воспитанники живут вместе, пользуясь всем готовым: помещением, столом и т.д. (Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. СПб. : Акц. издат. о-во Ф.А. Брокгауза, И.О. Ефрона ; Семеновская Типо-Литография, 1890–1907).

²⁶ Лявшук В.Е. Организационные аспекты ... С. 70–71.

²⁷ Там же. С. 101, 124.

зации учебного времени и пространства, которые отражает данная дихотомия, завысят все остальные признаки моделей школ, при ближайшем рассмотрении не столько контрпозиционные, сколько воссоздающие вариативность подходов к организации процесса обучения. По всей видимости, это связано с «внутренним» характером двух других выделенных оппозиций, с межличностными и организационно-методическими отношениями внутри школы.

Дихотомия «ученик – ученик» отражает организацию детей внутри школы, их взаимоотношения друг с другом, объединение учеников в классы. Понимание необходимости градации учащихся по возрасту было уже в системе образования Древней Греции. Однако трудно сказать, существовала ли в то время «привязка» школьного контингента к месту обучения и производился ли контроль учебных занятий по времени. Но совершенно точно известно, что подобное деление имело место в XVI веке у немецких реформаторов, о чем заявлял в своих произведениях друг и соратник Лютера Филипп Меланхтон²⁸, предлагавший сводить детей в группы, которые он называл *Haufen*²⁹.

Возможно, появившиеся в эту эпоху дифференциация обучения по предметам (расписание) и распределение учащихся по группам (классам) были связаны с необходимостью строгой дисциплины и организацией эффективного нравственного воспитания³⁰, что позволяет считать инициаторами этих инноваций педагогов-протестантов, так как именно они провозгласили необходимость строгого толкования Священного Писания. В любом случае совершенно ясно, что установление Коменским классно-урочной системы не могло возникнуть на пустом месте, что подобная практика уже существовала в братских школах и протестантских общинах и что это «изобретение» должно было обязательно прийти в голову всякому, кто имел дело с большой массой учеников³¹. То есть речь идет, прежде всего, именно о протестантских священниках, распознавших замысел Бога относительно самих себя – по поводу того, как они должны нести слово Божье в массы³².

Наличие классно-урочной системы, рекомендации по порядку прохождения дисциплин в течение дня, недели и т.д., по обустройству классных комнат присутствуют в школьных уставах протестантских школ того времени, что подтверждает четкую регламентацию указанных составляющих школьной жизни. В дальнейшем эти правила уточнялись, ответственность ужесточалась, контроль за соблюдением уставов со стороны городских и церковных властей усиливался.

Что касается иезуитских коллегиумов, то в вопросах регламентации школьной жизни они сумели взять у своих религиозных противников все лучшее и довести организацию классно-урочной системы до совершенства. Кроме жесткой градации учащихся по классам, представляющим, в свою очередь, уровни обучения и элементы целостной программы образования (грамматические классы,

²⁸ Меланхтон Ф. О школах // В кн.: Идеи эстетического воспитания : антология : в 2 т. Т. 1. Античность, средние века, Возрождение. М. : Искусство, 1973. С. 360–362.

²⁹ Brokmann-Nooren C. Weibliche Bildung im 18 Jahrhundert: „gelehrtes Frauenzimmer“ und „gefällige Gattin“. Oldenburg. : Univ. Diss. 1992.

³⁰ Делюмо Ж. Цивилизация Возрождения : пер. с фр. Екатеринбург : У-Фактория, 2006. С. 449.

³¹ Мацкевич В.В. Становление и эволюция индивидуальности в истории образования // Индивидуально-ориентированная педагогика : сб. науч. тр. по материалам 2-й науч. тьютор. конф. и регион. семинаров. М. ; Томск, 1997. С. 11.

³² Там же. С. 12.

классы поэзии и риторики и др.)³³, иезуиты ввели внутри этих классов элементы самоуправления (*magistratus*) с распределением обозначаемых по образцу древнеримского сената должностей, высшие из которых учащиеся могли занять, выполнив лучшим образом специальные учебные задания³⁴. Такой соревновательный момент создавал дополнительную мотивацию к обучению и в то же время определенным образом оптимизировал взаимоотношения детей.

Собственно урочное время строго регламентировалось, распределение дисциплин в пределах учебного дня и недели осуществлялось в соответствии с их важностью и сложностью. Кроме того, устав ордена «*Ratio studiorum*» четко предписывал правила проведения уроков по основным предметам учебного плана³⁵.

Нам представляется, что именно «основательность» подхода создателей классно-урочной системы к организации школьного обучения, осознание ими ее *базового характера*, оказавшегося способным пережить века и различные методики преподавания и обучения, объясняют то, что эта система сохраняет свои ключевые позиции и в современных школах и, по всей видимости, еще долгое время будет оставаться ведущей формой обучения, по крайней мере, в средней школе, несмотря на постоянную критику сторонниками новаторских подходов к обучению и непрекращающиеся попытки пересмотра внутришкольной организации обучения. В этой связи уместно заметить, что и в таких новаторских концепциях, как дисциплинарно-пенитенциарный подход к школе М. Фуко или специальная обучающая среда Д. Дьюи (психолого-педагогический аспект), достаточно отчетливо прослеживаются обе рассматриваемые дихотомии базовых моделей школы.

Таким образом, немецкие школьные уставы XVI века и *Ratio studiorum* дают совершенно четкое представление о наличии (во всяком случае, нормативно зафиксированном и, следовательно, предполагаемом и желаемом) в школах особой, по выражению Г.Б. Корнетова, *образовательной среды*, служившей определенным обучающим, социальным и, несомненно, идеологическим целям.

Дихотомия «ученик – учитель» принадлежит социальному аспекту школы как институции и вписывается в проблематику педагогики авторитета, манипуляции и поддержки³⁶. Однако на взаимоотношения ученика и наставника школы XVI века неизбежно влияли социально-исторические условия образовательного процесса, явно или имплицитно прослеживаемые как в школах-штудиум, так и в школах-конвикт. Проблема учителя (или наставника) становится в это время особенно значимой: ею интересуются, ей посвящают опусы и трактаты, работу учителей пытаются регламентировать.

Последнее особенно важно с точки зрения институционализации конкретных (частных) прецедентов школьного образования. Естественно, значимость учительского дела понимали и раньше. Уже средневековые педагоги (Винсент из Бове, Эгидий Римский), деятели раннего итальянского Возрождения (Витторино

³³ Блинова Т.Б. Иезуиты в Беларуси (Их роль в организации образования и просвещения). Гродно : ГрГУ, 2002. С. 42.

³⁴ Там же. С. 46.

³⁵ См.: *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*. Dilinga, 1600 // Bayerische Staatsbibliothek. URL : <http://www.digitale-sammlungen.de/>.

³⁶ См.: Корнетов Г.Б. Модуль «Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки: историко-теоретическое изучение» // Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества : учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2013. С. 9–72.

да Фельтре, Гуарино Веронезе и др.) и гуманисты Европы обосновывали в своих трудах роль учителя и воспитателя в формировании личности. В большинстве случаев это касалось воспитания наследников престола и государей, тем не менее сам факт подобного интереса существен в формировании познавательного поля образования эпохи Средних веков и раннего Нового времени. Так, «человек мира» Эразм Роттердамский в своем «Воспитании христианского государя» (1516 год) называл процесс воспитания будущего правителя делом «чрезвычайно великим и опаснейшим» и призывал: «Подумай, наставник, скольким ты обязан отечеству, которое вверило тебе все свое благополучие»³⁷.

Однако в XVI веке отношение к учителю становится более осмысленным и требовательным. Интерес и повышенное внимание к профессии учителя (наставника) связаны, по всей видимости, с началом массовости общего образования и распространившимися фактами привлечения в школы в качестве учителей малообразованных и часто безнравственных людей. Видимо, именно поэтому Лютер посвятил проблеме учительства большую часть своего произведения «Проповедь о том, что надо посылать детей в школу» (Eine Predigt, das man kinder zur Schulen halten solle, 1530 год), где, в частности, говорится о значимости всесторонней подготовки учителей: «Тех 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»³⁸. Активно выступали в поддержку важности учительства и другие протестантские деятели (Ф. Меланхтон, И. Штурм, У. Цвингли, Ч.С. Курионе).

Школьные уставы предписывали учителям носить особую форму одежды. Об этом свидетельствует, например, Ганноверский устав 1581 года, а в Вюртембергском уставе есть даже указание, на что, что учитель (Schulmeister) обязан «...являть юношеству пример скромной, честной, трезвой жизни – не покидать школы в случае опасности или без побудительных 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»³⁹. Что же касается устава Ratio studiorum, то он вообще представляет собой свод инструкций для учителей, где расписаны даже рекомендации по преподаванию отдельных дисциплин.

Регламентация отдельных сторон учительской жизни и профессии является подтверждением того факта, что образовательный процесс в эпохи Реформации и Контрреформации переходит на совершенно новый уровень социальной значимости, когда образование в лице своих основных субъектов – учащихся и учителей – приобретает не только институционально-нормативный, но и содержательно-организационный характер. Несомненно, протестантский учитель и учитель-иезуит, как правило, член ордена или высококвалифицированный специалист

³⁷ Роттердамский Э. Воспитание христианского государя. М. : Мысль, 2010. С. 17.

³⁸ Лютер М. Проповедь о том, что нужно посылать детей в школу // В кн.: Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог / сост. О.В. Курило. М. : Изд-во РОУ, 1996. С. 110.

³⁹ См.: История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. Т. 3. История педагогики от Лютера до Песталоцци / пер. с нем. Э. Циммермана. М. : К.Т. Солдатенков, 1880. С. 188.

в какой-либо области, различались и по характеру своей деятельности, и по уровню образования, и по месту в образовательном пространстве школы. Но различия эти имели, скорее, конфессиональную, идеологическую природу; сама же по себе фигура учителя приобретает в указанный период совершенно четкие признаки воспитателя и специалиста, ответственного за производимый им «продукт», что становится особенно важным, первостепенным и несет в себе зачатки современных подходов к учительскому призванию. То есть опять-таки в том, что касается личности и компетенции учителя, просматривается очевидная базовая составляющая выявленных характеристик учительского дела.

Кроме регламентации собственно учительской деятельности немецкие школьные уставы XVI века (прежде всего, Вюртембергский устав 1559 года) и *Ratio studiorum* дают ясное представление об управлении школой и даже системой школ на уровне города, княжества, а в случае иезуитского устава – в рамках образовательной деятельности ордена в общепланетарном масштабе, так как к середине XVI столетия он действовал в восьми провинциях, раскинувшихся по всему миру: орденские дома, коллегииумы и конвикты находились в Индии, Японии, Бразилии, Португалии, Южной Испании и Арагоне, Италии (включая Рим) и на Сицилии, а также в Вене, Лувене, Кёльне и Париже⁴⁰.

В Вюртембергском уставе издания XVI века вопросам организации образования (*Von den Schulen*) отведено в общей сложности 129 листов; при этом порядку обучения в немецких школах (*Von deutschen Schulen*) посвящен особый раздел. Устав замечателен тем, что в нем представлена вся «многоступенчатая» система образования в герцогстве с детальным описанием требований к различным лицам (учителям, ректорам, пасторам, родителям и т.д.)⁴¹.

Ratio представляет собой в строгом смысле слова не устав, но свод правил (*Regule*) и начинается с изложения правил для провинциалов (руководителей школ на территории вверенной им провинции), ректоров (руководителей школ-коллегииумов) и префектов школ (высших и низших классов, непосредственно ведающих учебным процессом)⁴². Тем самым он регламентирует унифицированную ранжированную систему управления иезуитским образованием, гарантировавшую его существование на протяжении долгих лет.

Таким образом, параметр «кто», или, более широко, – параметр, отражающий субъектно-субъектные связи в школе, оказывается весьма сложным, пронизывающим, по существу, большую часть аспектов концепта «базовая модель школьного образования». Кроме упомянутых дисциплинарно-пенитенциарного и психолого-педагогического аспектов конструкта, субъектные отношения непосредственно связаны и с организационно-экономическим аспектом, причем не только в плане регламентации школьной жизни и обучения (в чем участвуют субъекты), но и в отношении ее экономической (материальной) составляющей.

Субъектные отношения в школе непосредственно связаны с параметром «как» (т.е. с идеями, представлениями, учениями, теориями, концепциями, технологиями, методиками, которые воплощаются в школьной практике) или со сред-

⁴⁰ Бёмер Г. История ордена иезуитов : пер. с нем. М. : Ломоносовъ., 2012. С. 39.

⁴¹ Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung. Stuttgart, 1743 // Bayerische Staatsbibliothek. URL : <http://www.digitale-sammlungen.de/>

⁴² *Ratio atque ...*

ствами достижения цели обучения. Собственно ради субъектов – учеников и с помощью субъектов – учителей эти средства и используются.

Немецкие школьные уставы и *Ratio studiorum* дают некоторое представление о средствах обучения и воспитания в ту эпоху. Так, в Вюртембергском уставе подробно охарактеризованы принципы деления детей по классам, установления режима уроков в течение дня и недели, а также набора учебников и методов работы с ними, принципы выполнения домашних заданий и т.д. Значительную часть рекомендаций составляет описание того, что, когда и как необходимо читать из катехизиса с целью воспитания детей в страхе Божиим⁴³. Кроме того, Устав содержит определенные правила (*Statuta*), согласно которым учитель должен воспитывать мальчиков в божеской традиции⁴⁴. Есть в нем также требования приходить в школу в кафтане и приносить все учебники, чтобы не бегать за ними домой во время уроков⁴⁵; упоминание о необходимости в конце каждого урока проверять присутствие детей по журналу, а в случае пропуска занятий выяснять его причину, определяя, если надо, соответствующую меру наказания⁴⁶.

Много внимания в Уставе уделено вопросам поддержания дисциплины. Прежде всего, обращает на себя внимание дисциплинарная организация внутри самих ученических групп. Так, в декуриях, на которые делились классы в латинских школах⁴⁷, выбирались декурионы («групповоды»), следившие за своими товарищами и обязанные доносить прецептору о случаях нарушения дисциплины⁴⁸. Надзор за детьми в немецких школах был еще строже: учителя должны были контролировать детей не только в школе, но и в церкви; спрашивать у них после проповеди ее содержание; не позволять детям прогуливать уроки, уходить без разрешения домой, кричать и болтать. Надзор за учениками продолжался даже вне школы, для чего из их среды назначались «тайные следители», в задачу которых входило наблюдение за тем, чтобы дети сразу после уроков шли домой, в противном случае их наказывали⁴⁹.

Наказание, в том числе физическое, – отдельный предмет Вюртембергского устава. Его автор⁵⁰ замечает, что «...учителя должны быть умеренны в применении для воспитания розог, ... соблюдать в наказании меры для исправления детей, а не вызывать у них отвращения к школе»⁵¹.

В *Ratio studiorum* мысль о методике образования присутствует повсеместно – как при обосновании деления детей на классы и внутри классов, так и при описании правил для учителей, учеников и др.

⁴³ Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung ... F. 215.

⁴⁴ Ibid. F. 217–218.

⁴⁵ Ibid. F. 217.

⁴⁶ Ibid. ; Шмидт К. История педагогики ... С. 121.

⁴⁷ Подробнее о латинских и немецких школах в Германии см.: Полякова М.А. Становление базовых моделей ... С. 202–211.

⁴⁸ Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung ... F. 197–198.

⁴⁹ Ibid. F. 316.

⁵⁰ Устав был издан герцогом Кристофом Вюртембергским (1515–1568), приблизившим к себе одного из ярких деятелей Реформации, сподвижника Лютера Иоганна Бренца и назначившим его в 1552 году пробстом (старшим пастором) Штутгарта. Именно в этой должности Бренц провел в герцогстве ряд реформ церковного и школьного порядка, результаты которых отражены в Вюртембергском церковном уставе, полностью изложенном от лица герцога, хотя составителем его, по всей видимости, был именно Бренц.

⁵¹ Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung ... F. 317.

Главным средством развития познавательной деятельности учеников иезуиты считали соревнование. Соревновательный дух культивировался учителями во всем: в конкурсе письменных работ (сочинений), в диспутах, играх, экзаменах и на уроках в течение учебного года. Победители в конце учебного года получали особые почетные знаки.

Ratio позволяет заключить, что все успехи и неудачи учащихся внимательно отслеживались. В начале каждого нового учебного года учителя подавали префекту список своего класса в алфавитном порядке, где напротив каждой фамилии указывался «рейтинг» ученика – «лучший», «хороший», «средний» и т.д., обозначавшийся также в цифровом эквиваленте (от 1 до 6)⁵². Кроме того, каждый класс имел цензора (или декуриона, или претора) – ученика, который был выделен из прочих «особыми привилегиями» и в обязанности которого входили надзор за соблюдением правил в классе и ежедневный доклад префекту о выявленных нарушениях⁵³.

Еще одной инновацией иезуитской системы обучения являлась так называемая концертация (*concertatio*), при которой ученики опрашивали друг друга по пройденному материалу⁵⁴. Она могла проводиться в разное время урока, а также всего учебного года под руководством учителя. При этом допускалась предварительная подготовка учеников к подобному испытанию⁵⁵.

Что касается наказаний, то следует заметить, что иезуиты не стремились использовать эту дисциплинарную меру в ее крайнем проявлении – телесном наказании. Даже если подобные наказания и применялись, то осуществлялись они не учителями, а особыми светскими лицами⁵⁶, не принадлежащими к ордену,⁵⁷ – так называемыми корректорами.

Таким образом, в отношении средств достижения цели обучения (как) выделенные модели (школа-штудиум и школа-конвикт) в целом не различаются: в обоих случаях ученики делились на классы и даже на «разноуспешные» группы внутри класса; в качестве методов обучения используются заучивание и декламация; в межличностных отношениях поощряются слезка и доносительство; телесные наказания не приветствуются, но признаются порой необходимыми. Однако нужно признать, что иезуитская система образования оказалась наиболее эффективной благодаря активному использованию в процессе обучения соревновательного духа учеников. В основном же, как уже отмечалось, оба типа школ применяли вариации одной методики, развивающейся в рамках дисциплинарно-пенитенциарного и психолого-педагогического аспектов базовой модели школьного образования.

Возможно, это сходство моделей школьного образования объясняется инвариантной целью (и общими задачами), которую преследовали в деле распространения образования и открытия школ и протестанты начиная с Лютера, и иезуиты. Именно в этой цели, как нигде, тесно переплетаются практически все ключевые аспекты базовой модели школы, хотя в первую очередь – аспекты социально-политический, психолого-педагогический и идеологический, поскольку

⁵² Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu ... P. 126–127.

⁵³ Ibid. P. 103.

⁵⁴ Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. Roma-Bari : Laterza, 2009. P. 130.

⁵⁵ Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu ... P. 125.

⁵⁶ Lamanna E.P. Il problema dell'educazione nella storia del pensiero. Firenze : Felice le Monnier, 1941. P. 75.

⁵⁷ Блинова Т.Б. Иезуиты в Беларуси ... С. 53.

главное, к чему всегда стремилось образование, – это формирование человека, личности, *интеллектуала* или *политика*, жителя полиса (у Сократа, Платона и софистов), *гражданина* или *оратора* (у Цицерона и Квинтилиана); это возрождение в человеке *образа Бога* (у Аврелия Августина и рейнских мистиков), выработка *подлинного человека* и *христианина* (у Коменского), а также обучение конкретного *исполнителя* определенных социальных процедур (жреца, писца, ремесленника, священнослужителя и т.д.). Образование всегда представляло (и представляет) собой двойственную систему, обращенную как к внешнему миру (социальная, институциональная сторона), так и к внутреннему – человеку (антропология или гуманистическая сторона). Эта его особенность была подмечена еще в древности, что породило размышления о заботе, пайдеей, *humanitas* и т.д.⁵⁸

В этой связи конструкт (концепт) «базовая модель школьного образования», интерпретирующий школу как педагогическую (и в то же время социальную) институцию, с одной стороны, и как место для проведения досуга (во всех мыслимых толкованиях этого слова), являющееся при этом местом пересечения идей, концепций, методик, межличностных отношений и т.д., – с другой, как нельзя лучше позволяет понять, почему и зачем человечество начиная с определенного этапа своей эволюции (разделения труда на умственный и физический) стало развивать именно эту форму специальной педагогической институции.

С древнейших времен человек пытался передать подрастающим поколениям свой опыт (знания, умения, навыки), имущество (в том числе интеллектуальное), традиции – все то, что обозначается словом «социализация». Происходило это путем вовлечения младших членов общественной ячейки в жизнь старших. Но кроме участия в общих делах/сопричастности для этого требовалась и определенная специальная (теоретическая) подготовка, что нашло отражение в различных типах культурного наследования – наставничестве, ученичестве, школе. Главная цель при этом – сформировать достойного члена общества: племени, полиса, государства, цеховой организации, христианской общины, партии и т.д. Пестрота наименований в данном случае не случайна, так как в разные эпохи и в различных культурно-цивилизационных ситуациях на первый план выдвигаются разные задачи.

К XVI веку в западном мире (Европе) понимание социализации подспудно переходит на новую ступень: узкопрофессиональные интересы подготовки специалистов, способных действовать в новых условиях (буржуазных, товарно-рыночных, связанных с письменной культурой), сливаются с задачами обновляющегося через Реформацию и Контрреформацию христианства. Оба эти процесса настолько переплетены, настолько взаимозависимы, что четко установить приоритет того или иного во времени практически невозможно. Но совершенно ясно, что массовое распространение в Европе школ (народных школ, гимназий и коллегиумов), их нормативное закрепление (составление уставов) и регламентация школьной жизни непосредственно связаны с этими двумя явлениями.

И перед реформаторами, и перед иезуитами стояла двойная цель: подготовить себе достойных преемников, продолжателей дела христианского обновления (в разном его понимании) и в то же время распространить свой вариант христианства. Немецкие уставы совершенно четко показывают, как надо воспитывать хоро-

⁵⁸ См.: Полякова М.А. Актуализация заботы о себе (*cura sui*) в педагогической категории «Bildung» (на основе современных итальянских исследований) // Психол.-пед. поиск. 2015. № 2 (34). С. 75–86.

шего лютеранина, а Ratio studiorum – хорошего католика (иезуита). В следующем XVII столетии, у Коменского, появится формулировка – «подлинный человек», «подлинный христианин». Целеполагание при этом существенно не меняется – в любом случае школа готовит, как это ни парадоксально, функционера, призванного реализовать себя в современном ему обществе и способствовать улучшению этого же общества.

Идеологический (христианский) аспект в выделенных моделях школ совпадает, несмотря на непримиримую борьбу между двумя направлениями западного христианства, подтверждая тем самым известный диалектический закон (единства и борьбы противоположностей). Противостояние как двух разновидностей западного христианства, так и двух подходов к организации образовательной деятельности дало новое качество – западную школу в ее двух базовых вариантах – *школы-штудiums* и *школы-конвикта*. То, что данные модели сформировались именно в период наивысшей конфронтации конкурирующих христианских учений, свидетельствует, как нам кажется, о том, что христианство в целом (христианское мировоззрение) и христианская этика в частности благодаря долгому историко-генетическому и цивилизационному развитию стали сущностными признаками западной культуры, а базовая модель школьного образования – концептуальным ядром онтогенеза ее образовательной системы.

Список использованной литературы

1. Бёмер, Г. История ордена иезуитов [Текст] : пер. с нем. – М. : Ломоносовъ, 2012. – 216 с.
2. Блинова, Т.Б. Иезуиты в Беларуси (Их роль в организации образования и просвещения) [Текст]. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 425 с.
3. Делюмо, Ж. Цивилизация Возрождения [Текст] : пер. с фр. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 720 с.
4. Добренков, В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование [Текст]. – М., 2003. – 381 с.
5. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
6. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
7. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов Т. 3. История педагогики от Лютера до Песталоцци [Текст] / пер. с нем. Э. Циммермана. – М. : К.Т. Солдатенков, 1880. – 760 с.
8. Коменский, Я.А. Законы хорошо организованной школы [Текст] / пер. А.А. Красновского // Коменский Я.А. Избранные педагогические произведения. – М. : Учпедгиз, 1939. – Т. II. – С. 233–262.
9. Коменский, Я.А. Пансофическая школа [Текст] / пер. В.Н. Ивановского // Коменский Я.А. Избранные педагогические произведения. – М. : Учпедгиз, 1939. – Т. II. – С. 146–193.
10. Корнетов, Г.Б. Модуль «Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки: историко-теоретическое изучение» [Текст] // Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества : учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2013. – С. 9–72.
11. Корнетов, Г.Б. Педагогические институты: историко-теоретический аспект [Текст] // Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – С. 22–84.

12. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса [Текст]. – М. : ИТПиМИО РАО, 1994. – 265 с.
13. Кочергин, А.Н. Моделирование мышления. – М. : Политиздат, 1969. – С. 31, 34.
14. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
15. Лютер, М. Проповедь о том, что нужно посылать детей в школу [Текст] : пер. с нем. // В кн.: Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог / сост. О.В. Курило. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – С. 118–154.
16. Лявшук, В.Е. Организационные аспекты образовательной модели иезуитского коллегия [Текст] : моногр. – Гродно : ГРГУ, 2010. – 239 с.
17. Мацкевич, В.В. Становление и эволюция индивидуальности в истории образования [Текст] // Индивидуально-ориентированная педагогика : сб. науч. тр. по материалам 2-й науч. тьютор. конф. и регион. семинаров. – М. : Томск, 1997. – С. 4–18.
18. Меланхтон, Ф. О школах [Текст] : пер. с нем. // В кн.: Идеи эстетического воспитания : антология : в 2 т. – Т. 1. Античность, Средние века, Возрождение. – М. : Искусство, 1973. – С. 360–362.
19. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
20. Полякова, М.А. Актуализация заботы о себе (*cura sui*) в педагогической категории «Bildung» (на основе современных итальянских исследований) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 75–86.
21. Полякова, М.А. Проблема генезиса школы в системе институтов социализации [Текст] // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2015. – № 9. – С. 57–62.
22. Полякова, М.А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке [Текст]. – Калуга : Эйдос, 2016. – 272 с.
23. Полякова, М.А. Schulmethodus Андреаса Рейера и первые немецкие школы в Москве [Электронный ресурс] // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2014. – № 2 (16). – Режим доступа : <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/histarch/hidden/167.html>.
24. Романов, А.А. Я.А. Коменский – избранный среди великих педагогических подвижников [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 5–13.
25. Роттердамский, Э. Воспитание христианского государя [Текст] : пер. с лат. – М. : Мысль, 2010. – 366 с.
26. Таценко, Т.Н. Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века [Текст] // В кн.: Городская культура. Средневековье и начало нового времени / под ред. В.И. Рутенбурга. – Л. : Наука, 1986. – С. 127–151.
27. Цветаев, Д.В. Первые немецкие школы в Москве и основание придворного немецко-русского театра [Текст]. – Варшава, 1889. – 24 с.
28. Шмидт, К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. – Т. 3. История педагогики от Лютера до Песталоцци / пер. с нем. Э. Циммермана. – М. : К.Т. Солдатенков, 1880. – С. 188.
29. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – С.
30. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона [Текст]. – СПб. : Акцион. изд. о-во Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона ; Семеновская Типо-Литография, 1890–1907.
31. Vecchi, E. I bambini del Marrou [Text] // Studi sulla formazione. – 2-2016. – N 2. – P. 309–320.
32. Brokmann-Nooren, C. Weibliche Bildung im 18 Jahrhundert: „gelehrtes Frauenzimmer“ und „gefällige Gattin“ [Text]. – Oldenburg : Univ. Diss., 1992.
33. Cambi, F. Manuale di storia della pedagogia [Text]. – Roma-Bari : Laterza, 2009. – 392 p.

34. Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung [Electronic resource]. – Stuttgart, 1743 // Bayerische StaatsBibliothek. Mode of access : <http://www.digitale-sammlungen.de/>.
35. Lamanna, E.P. Il problema dell'educazione nella storia del pensiero [Text]. – Firenze : Felice le Monnier, 1941. – 300 p.
36. Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu [Electronic resource]. – Dilinga, 1600 // Bayerische StaatsBibliothek. Mode of access : <http://www.digitale-sammlungen.de/>.

УДК 37(430:47)(09)

В.Г. Безрогов, М.В. Тендрякова

**ЧТО НЕМЦУ ДИАЛОГ, ТО РУССКОМУ УЧИТЕЛЬ:
ОТ «ЕСТЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ» Г.К. РАФФА
К «ДЕТСКОМУ МИРУ» К.Д. УШИНСКОГО ¹**

Странно, что воспитательное влияние природы, которое каждый более или менее испытал на себе, которое с такой живостью выражается почти в каждой вымышленной и истинной биографии, так мало оценено в педагогике.

К.Д. Ушинский

В статье рассматривается работа К.Д. Ушинского над книгой «Детский мир» во взаимодействии с немецкой дидактической культурой, в которой он, используя опыт примерно двадцати различных учебников, особенно выделил пособие «Естественная история для детей» Г.К. Раффа. Сопоставление этих двух источников показывает, как прочел Ушинский Раффа, что применил из него, что поменял, мимо чего прошел, а что сознательно отбросил. Рецепция учебника Раффа произошла на почве российской педагогической традиции, основанной на русской ментальности, обогатив ее не противоречащим ей содержанием и методическими подходами из другой традиции.

книга для чтения, учебник, К.Д. Ушинский, Г.К. Рафф, диалог педагогических культур.

Внимание: Ушинский применяет Раффа

Отечественная история педагогики часто говорит о месте Ушинского в российской и мировой педагогике, об отрицании им европейской образовательной практики и теории ². Иногда даже путают исторический феномен Ушинского с его феноменальностью ³. На порядок меньше уделяется внимания значительно-

¹ Работа над статьей поддержана грантами РФФИ 17-06-00066а и 17-06-00288а.

² Белозерцев Е.П., Меншиков В.М. Место Ушинского в российской и мировой педагогике // К.Д.Ушинский и русская школа. Беседы о великом педагоге / под ред. Е.П. Белозерцева. М. : Роман-газета, 1994. С. 176–184 ; Днепров Э.Д. Учебные книги К.Д. Ушинского – нравственная и педагогическая основа русской начальной школы // Тр. каф. пед., истории образования и пед. антропологии Ун-та РАО. Вып. 5 : Пед. антропология и история образования. М. : Изд-во УРАО, 2001. С. 95–159 ; Гончаров И.Ф. К.Д. Ушинский и русская национальная школа // Universum: Вестн. Герцен. ун-та. 2009. № 3. С. 69–79 и др.

³ Паладьев С.Л. Феномен педагогического наследия К.Д. Ушинского // Ярослав. пед. вестн. 2016. № 1. С. 8–13.

му и значимому месту мировой педагогики в становлении Ушинского⁴. Его диалог с Европой в процессе формирования собственных педагогических взглядов оказался в тени, зарубежные источники, положенные в основу теоретических трудов и учебных пособий К.Д. Ушинского, почти не знают. Данная статья посвящена предыстории создания книги К.Д. Ушинского «Детский мир» как одному из эпизодов его многолетней связи с европейским дидактическим опытом.

В предисловии к учебнику Константин Дмитриевич привел список из двенадцати зарубежных пособий, которыми он пользовался при его составлении. В центре списка – «Естественная история для детей» Георга Кристиана Раффа (1748–1788). Учебник был создан еще в XVIII столетии, в первый раз был опубликован в 1778 году и быстро завоевал популярность, переиздаваясь до 1860-х годов. Ушинский называл пособие Раффа «старинным, но очень хорошим сочинением», выделял его среди других пособий, использованных им при подготовке «Детского мира». Он даже рекомендовал эту книгу учителям как источник дополнительных рассказов. Он не пользовался ни одним из двух русских изданий (1785 и 1796 годов), полагая, вероятно, что их стиль устарел, и работал с предпоследним немецким изданием 1854 года, принципиально, впрочем, не отличавшимся от версий 1780–1790-х годов.

Учебник Раффа

Георг Рафф остался в истории как один из ранних представителей научно-популярной литературы для детей. Он закончил гимназию в Ульме и обучался в Гёттингенском университете. Его «География» (1776 год), «Естественная история» (1778 год), «Всемирная история» (1787 год) стали широко известны как среди родителей, так и в среде школьных учителей. В Гёттингене он трудился в лицее преподавателем географии и истории. Последние годы жил в Тюбингене, где продолжали издаваться его книги.

Г. Рафф развивал диалогический метод в обучении. Именно ему он посвятил свои «Диалоги для детей» (*Dialogen für Kinder*, 1779 год). С 1797 года книга издавалась последователями Раффа под названием «Научные диалоги для детей от восьми до четырнадцати лет». Элементы учебных диалогов автора-учителя с детьми-учениками он включил во все свои пособия, применив разговорно-диалогический метод и к начальному естественно-научному образованию⁵. Ю. Олькерс называет Г. Раффа одним из основоположников особого учебного предмета 'Realien', посвященного окружающему ученика миру⁶. Предмет с таким названием встречается в немецкоязычном педагогическом мире и в наши дни⁷.

⁴ Ellis A., Golz R., Mayrhofer W. The Education Systems of Germany and Other European Countries of the 19th Century in the View of American and Russian Classics: Horace Mann and Konstantin Ushinsky // *International Dialogues on Education*. 2014. Vol. 1, N. 1. P. 7–28.

⁵ Stalla B.J. Christian Raff (1748 bis 1788) und sein Werk „Naturgeschichte für Kinder“ // *Die Gestalt. Vierteljahreszeitschrift für bildnerische Erziehung*. Hg. Gestalt-Archiv, Hans Hermann e.V. Schondorf am Ammersee, 62. Jg., N. 1/Januar-März 2000. S. 20–21 ; Oelkers J. Elementary Textbooks in the 18th century and their Theory of the Learned Child // Campi E., De Angelis S., Goeing A.-S., Grafton A.T., eds. *Scholarly knowledge: textbooks in early modern Europe*. Geneva, Switzerland. Droz, 2008. P. 409–432.

⁶ Oelkers, J. *Elementary Textbooks in the 18th century ...* P. 420–423.

⁷ См., например, учебный план кантона Ааргау в Швейцарии. URL : https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/unterricht_schulbetrieb/lehrplan_lehrmittel_volksschule/realien/realien.jsp.

В 1778 году вышло первое издание пособия общего характера («для детей»), а в 1781 автор выпустил его сокращенное издание «для городских и сельских школ». Он построил его в стиле разговора между автором (учителем-наставником) и учащимися. Многоголосие детской аудитории, к которой наставник обращается во множественном числе, позволяет предположить ориентацию автора не только на домашнее обучение и частных учителей, хотя и частные учителя бывало обучали детей группами.

Примерно две тысячи разных объектов сведены в три «царства» – растений, животных и камней. Они рассматриваются в одной книге, но в неравных долях относительно друг друга. Животным уделяется значительно больше места, чем растениям и минералам. Первый вариант включал 60 страниц на растения, 525 на животных и 19 на камни. В издании 1780 года мы видим 70 страниц текста, отведенных для растений, 600 – для животных и 16 – для камней. Издание 1820 года содержит 80 страниц, посвященных растениям, и 121 страницу с описанием камней; за животными остаются прежние 600 страниц. В издании 1833 года о растениях говорилось на 70 страницах, о животных – на 522, о камнях – на 28. Издание 1846 года было напечатано мелким кеглем, в нем 40 страниц отводилось растениям, 16 – камням, 296 – животным; плюс вклейки после текста, как во всех предыдущих выпусках⁸.

После смерти Раффа, в 1792–1846 годы, «линейка» полных изданий выходила в редакции гёттингенского преподавателя медицины и хранителя зоологического музея Фридриха Майера (Meyer, 1768–1795).

Арнольд Бертольд (Berthold, 1803–1861), профессор хирургии, приват-доцент Гёттингенского университета, член минералогического общества, переиздавал Г. Раффа в 1854 и 1861 годах. Издания общего характера, набравшиеся крупным шрифтом, имели объем 624–832 страницы, мелким – 368 страниц; школьные варианты – 504–528 страниц. Последние два издания, 15-е 1854 года и 16-е 1861 года, объединили оба типа, будучи «переработаны» Бертольдом «с точки зрения современной науки», и содержали 521 страницу и 15 гравюр, не имея указания на школьную адресацию.

Пособие переведено на английский, французский, русский и венгерский языки. Дважды выходил полный перевод «Естественной истории» (в 1785 и 1796 годах) и один раз – «Землеописания», первой части «Географии» (1790 год).

Истории из Раффа включены Киприаном Яковлевичем Дамским в «Любопытный словарь естеств животных, вмещающий удивительнейших свойств различных зверей и птиц, любопытных и весьма странных земноводных и иных животных, чудно образных диких людей и тому подобных редкостей природы» (1801 год). Переработки А. Бертольда коснулись конкретных тем и страниц, поэтому мы используем в статье немецкий текст 1780 года: с него был сделан русский перевод и оно удобнее для сравнения. Полное текстуальное сопоставление разделов о растениях и насекомых плюс выборочное сопоставление других частей с версиями 1846 и 1854 годов показали оправданность и верифицированность такого подхода.

⁸ Ушинский в первые издания «Детского мира» поместит иллюстрации таким же образом, снабдив их пояснениями, как и в оригинальном издании Раффа (в русских версиях 1785 и 1796 годов пояснения к таблицам отсутствуют).

Уже в предисловии Г. Рафф вводит легкий, разговорный стиль общения. Он обращается к читателям, задает им вопросы, приглашает к совместной деятельности. Причем не только учитель рассказывает детям, но и дети ему. Они спрашивают, прерывают, возражают, недоумевают. Предполагаются совместные обсуждения и даже проигрывания сцен, когда детям и взрослым тот или иной «зверь» повествует о себе в качестве равноправного собеседника. Беседа взрослого рассказчика-советчика с детьми, учет детского разногласия, включение речи ребенка лежат в основе этого своего рода «занимательного природоведения». Занимательность при этом не противоречит научности. Идею и план книги подсказали работы Жоржа-Луи Леклерка де Бюффона (1707–1788) и Йоханна Кристиана Эркслебена (1744–1777)⁹. Классические труды Карла фон Линнея (1707–1778) и новые Йоганна Блюменбаха (1752–1840) помогли выстроить систематику пособия. На К. Линнея, Й. Блюменбаха, А. Кёстнера Рафф ссылается в предисловиях ко всем изданиям¹⁰. А. Кёстнер и Й.К. Эркслебен сами были авторами различных учебников и пособий.

Разговорный, диалогический стиль как дидактический прием встречается в учебниках с очень ранних времен. В XVIII–XIX веках его уже нередко воспринимали как слишком назойливый и ложно-сюсюкающий. Рафф сумел в такой экстремум не впасть, хотя вынужден был некоторые моменты повторять с детьми по многу раз. От «как бы разговорного» стиля можно было эволюционировать в квазиразговорный искусственно-наставительный либо в реальный разговорно-диалогический. У Раффа мы можем заметить элементы и первого, и второго. Однако разговор о реальных предметах приводит его все же, как нам кажется, ко второму варианту. Единственный известный нам отечественный исследователь педагогического творчества Раффа метко называет такой подход «сочетанием катехизического способа изложения со свободным, разговорным стилем текста»¹¹. Очно-заочный диалог с детьми, перемежающийся живыми репликами научно-популярные описания, свидетельствует о попытке автора представить взрослую науку и образованность не как плоды сухого дерева. Наблюдения, классификации, эксперименты даны в «Естествознании» как веселое обсуждение жизни. Учебник обучал и воспитывал пылливость, решительность, коммуникабельность наряду со знанием вещей¹².

⁹ Об их роли он говорит в первом издании, только о Бюффоне – во втором, а начиная с третьего издания оба эти имени опускает. Русский перевод 1785 года был сделан со второго издания, поэтому в нем имя Бюффона присутствует вместе с именами Линнея и Блюменбаха.

¹⁰ Абрахам Кёстнер (Kästner, 1719–1800) – гёттингенский профессор философии и математики, историк математики, учитель Эркслебена. Научные педагогические и дружеские беседы с этими учеными значительно продвинули подготовку учебника. «Und wieviel hat mein Buch nicht dadurch gewonnen, das mit mein Verehrungswürdiger Lehrer und Sönnner, Herr Hofrath Kästner so manches herrliches Datum kommuniziert, und mich auch nei dessen Censur vor so manchem Fehltritt gewarnt hat?» В 1780-е – 1800-е ключевые сочинения всех пятерых указанных Раффом авторов были также изданы на русском.

¹¹ Ромашина Е.Ю. Катехизация в школьных учебниках: архаика или современность? // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века : сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. XXX сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки РАО. СПб., 2014. С. 300–306.

¹² Ромашина, Е.Ю. Школьный учебник в России XVIII – начала XX века: теоретический и историко-педагогический анализ : моногр. Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2011. С. 32–33.

Живое обсуждение подкреплено разнообразием индивидуальных интересов детей. Рафф утверждает законность и оправданность личностно-ориентированного подхода даже при изучении материала с группой учеников. Преподавание не идет по всей книге, от ее первой страницы до последней. Предлагается выборочное чтение как преддверие к чтению последовательному в зависимости от заинтересованности конкретного ребенка в изучении того, что он чувствует для себя новым и интересным ('ist gern was Neues wissen wollen'). «Конечно, каждый чего-нибудь потребует: один, может быть, историю кошки, другой – повесть мыши, третий – описание овцы, а четвертый – обрисовку слона. Надлежит сему следовать, доколе детям сие приятно будет и смотря по времени и обстоятельствам»¹³. Учебник советует награждать рассматриванием картинок из книги тех учеников, кто хорошо справился с очередным заданием по начальному обучению буквам, складыванию слов и чтению¹⁴.

Разговор двух дидактов на перекрестке культур

В предисловии к «Детскому миру» Ушинский открыто критикует немецких авторов за их поиски «занимательной формы» для учебников. Он пишет о пособиях по истории, но имеет в виду общий подход к делу: «Перебрав множество анекдотических и живописных рассказов из отечественной истории, которые ежегодно появляются в Германии десятками, я пришел к тому убеждению, что все они или дают очень мало реального содержания, или предполагают слишком обширные толкования со стороны преподавателя и что, во всяком случае, они годятся для детской книги, но не для книги, назначенной для классного чтения, которая должна отдавать преимущество реальному содержанию перед живописностью формы <...> в книге для классного чтения содержание нигде не должно приноситься в жертву занимательности, так что такая книга должна быть только по возможности занимательною. Кроме того, классного времени так мало, что грех тратить его на чтение сказок и побасенок, и вообще я думаю, что детей десятилетнего возраста должно уже приучать к серьезному труду, соразмерному, конечно, с их силами и с их пониманием. Нет сомнения, что прежняя схоластическая метода учения губительно действовала на ум; но причина этого лежала не в серьезности занятия, а в его бессмыслии. Но если зубрение часослова и псалтыря действовало вредно на умственное развитие, то шутливая, потешающая детей педагогика (Раффа и других. – В.Б., М.Т.) разрушает характер человека в самом зародыше. Ученье есть труд и должно остаться трудом, но трудом полным мысли, так, чтобы самый интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас. Книга же для первоначального классного чтения должна быть, как мне кажется, преддверием серьезной науки; так чтобы ученик, прочитав ее с учителем, приобрел любовь к серьезному занятию наукой» (СС, 5, 26–27)¹⁵.

¹³ Raff G.C. Naturgeschichte für Kinder. Göttingen, bei Johann Christian Dieterich, 1778. S. A4 ; Рафф Г.Х. Естественная история для малолетних детей г. Георга Христиана Рафа, учителя истории и географии в Гёттингском училище / пер. с нем. яз. Васильем Левшиным. СПб. : иждивением Императорской Академии наук, 1785. Половина 1. С.V.

¹⁴ Raff G.C. Naturgeschichte für Kinder. Wien : Sammer, 1846. S. III–IV.

¹⁵ Здесь и далее тексты Ушинского цитируются по одиннадцатитомному собранию сочинений 1948–1952 годов (аббревиатура «СС» – «Собрание сочинений», первая цифра после аббревиатуры – номер тома, вторая – номер страницы).

«Введение детей в серьезный интерес науки» с помощью «Детского мира» предполагало «постепенное умственное развитие» последовательным чтением текстов о предметах из разных царств, сокращением и соотносением их, где надо, с другими. Сопоставление видов одного и разных родов должно было укреплять понимание. Что же привлекло в «занимательном» Раффе Ушинского и что он из него скорректировал для «серьезного рассказа о науке»?

Создавая «Детский мир» с интенцией соединить чтение и понимание, К.Д. Ушинский решил, что ребенку как близкому природе существу понять ее проще всего другого. Поэтому он опирается, прежде всего, на естественно-научную тематику пособия. Фразы, произносимые без понимания, для него пусты – даже если предполагается, что такое понимание придет позже. Возможно, требование понимания «здесь и сейчас» стало одной из причин его невнимания, даже отталкивания от религиозного образования, во многом тогда строившегося на заучивании до понимания. Ушинский ищет то, что будет понято сразу, и находит это в природе. Религиозное формальное образование для него, по-видимому, сродни слишком раннему изучению иностранных языков, на которое он напал открыто, в отличие от обучения Закону Божьему. «Старинная, но хорошая» книга Раффа приглянулась русскому педагогу осуществленной возможностью построить пособие для детей целиком или почти целиком на материале естественной истории. Педагогически обработанная система Линнея–Блюменбаха придавала курсу единство.

«Детский мир» как минимум наполовину опирается на фундамент «предметов из естественной истории» как чтения об основе всего того, что нужно знать. Рафф считал число растений, зверей, минералов, вел статистику упоминаемых в его пособии «вещей». Ушинский знания ребенка не подсчитывает, но подчеркивает, что для чтения взяты «естественные предметы, уже знакомые ребенку почти настолько же, насколько и учителю» (СС, 5, 413). Системная предметность природы Раффа оказалась близка порывистой, но рациональной натуре Ушинского. Выступая сторонником неслучайного выбора отдельных и вроде бы дискретных текстов для чтения, он нашел в переработке и фрагментарном использовании идей Раффа хорошую опору своему принципу «системности в случайном». Рафф не выступал за последовательное чтение пособия, но шел в нем с детьми по целостной, не дискретной схеме. Ушинский тоже не требовал последовательного чтения. Он сделал набор рассказов внешне более случайным, чем у немецкого коллеги, но в конце каждого текста-описания показал соотношение рассмотренного растения, животного с общей классификацией, временами повторяя ее с учениками.

Природа, по К.Д. Ушинскому, дает ученику «положительное знание». Малолетним явно небезопасны, с его точки зрения, история, путешествия, рассказы из детской жизни, базовые социальные познания. Они содержат сложные для оценки явления и могут вызвать в уме ребенка «ложные толкования», придать мыслям «отрицательное направление»¹⁶. Наглядное обучение природе безопаснее, и начинать следует с него. Рассмотрение лап и когтей кошки лучше изучения исторических, социальных и политических проблем (СС, 5, 412).

Рафф придерживался иного мнения и даже подготовил учебники по географии и всемирной истории. Но Ушинский берет в свой «ковчег» лишь «естественно-научного» Раффа – Раффа растений, животных и минералов. История

¹⁶ Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия. М. : Лествица, 2003. Кн. 1. С. 14.

и география добавлены в «Детский мир» как бы полуофициально, в противоречии с авторскими заявлениями в предисловии. Умолчания Ушинского не менее красноречивы, чем его рассказы. Сознательное удаление из «области взгляда» «Библейских историй» Хюбнера и других пособий Раффа говорит о позиции составителя «Детского мира» подчас больше, нежели включенная в список использованных пособий «Естественная история». Обучение по катехизису природы с минимальными историческими, географическими, логическими и социальными сведениями выбрано Ушинским в качестве концептуальной опоры. И здесь ему, конечно, очень нужен Рафф с его живыми рассказами.

Однако отношение к их содержанию у немецкого и у русского авторов разное. Если Рафф начинает свою книгу с перечисления экзотических «обезьян, львов и слонов», «чайных и кофейных деревьев», чтобы заинтересовать слушателей невиданным и незнакомым, то Ушинский – с самого обычного и повседневного. После разговора о школе, о сезонах года, о человеке он переходит на лошадь, корову, осла, овцу и только потом включает в повествование верблюда и северного оленя (СС, 4, 673). По Ушинскому, вновь обсуждаемые дошкольные образы лучше для спокойного начала занятий, чем экзальтация по поводу познания совсем неведомого. Школа подтверждает, систематизирует знания жизни¹⁷.

Рафф моделируемыми от имени детей вопросами возбуждает интерес к книге у слушателей и читателей. Выяснением ее манящего содержания ученики втягиваются внутрь. И тут их встречает простое и ясное объяснение принципа научной классификации Линнея, основанной на группировке сходных явлений. Ученые, толкует Рафф, разделяют животных «на разные толпы (Häuser) или царства (Reiche), на статьи (Klassen) и ряды (Ordnungen); а именно тех, кои между собою сходны, поставляют они в мыслях за одно или считают в одной статье, и дают оным общее имя; после того каждому царству, каждой статье и ряду постановляют признаки, по которым надлежащих в оные животных от каждого другого животного явственно различить можно» (Raff, 3–4; Рафф, 1, 4–5)¹⁸. Научный порядок повествования объявляется соответствующим желаниям детей, которые отвергают беспорядочный рассказ о том и о сем, а просят рассказывать так, как у них должно уложиться в голове для аккумуляции в обществе взрослых. Поэтому сами дети утверждают научные основы естествознания порядком изложения материала. Рафф лишь делает эти научные основы по возможности понятными¹⁹. Вероятно, именно за этот подход Ушинский так высоко оценил качества учебника Раффа.

Правда, русский педагог отбросил идею стимулирования детской инициативой познавательного интереса учащихся, видимо, полагая его константой либо необязательным элементом для толкового учебного процесса. Среда должна отталкивать человека, чтобы дитя научилось «расширять пределы» детского мира (СС, 9, 470). В главке с простым названием «Всякой вещи свое место», в которой более детально, чем у Раффа, изложена классификационная процедура, дети стал-

¹⁷ Аналогично: Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. Т. 8 : Пед. заметки и материалы, 1860–1863. М. : Худ. лит., 1936.

¹⁸ Здесь и далее ‘Raff’ означает ссылку на соответствующую страницу второго немецкого издания ‘Naturgeschichte für Kinder’ 1780 года; «Рафф» – ссылку на первое русское издание 1785 года в переводе В.А. Левшина. Первая цифра – номер части, вторая – страницы. Перевод В.А. Левшина нами сверен с оригинальными изданиями 1780, 1846 и 1854 годов, в ряде случаев внесены изменения.

¹⁹ Ромашина Е.Ю. Школьный учебник ... С. 32–33.

квиваются с невозможностью самостоятельно разложить вещи так, чтобы каждую из них было просто найти. Отец как мудрый наставник обучает их единственно верной логике деления предметов и явлений на классы, отделы, отряды, семейства, роды и виды. Вначале дети расставляют книги по размеру, но узнают, что их «должно размещать по содержанию», и, исполняя предложенную отцом классификацию, делят книги на учебники, сказки, путешествия.

Животный мир предоставляет составителю «Детского мира» большую свободу для демонстрации научности классификации. Дети узнают, что они «дурно расставили животных» и «как следует» их разделять: млекопитающих – на копытных и хищных; среди первых – одно-, дву- и многокопытные; среди двукопытных – семейства бычачьих, козловых, оленьих, мозолоногих; многокопытные есть парно- и непарнокопытные. Хищных зверей заботливый отец также распределяет, как в его время было принято, на кошачьих, собачьих, гиеновых, медвежьих, хорьковых, грызунов, насекомоядных, рукокрылых, четвероруких, ластоногих, рыбообразных.

Полная таксономия продолжается и на птицах. Дети должны запомнить деление на выводковых и птенцовых птиц; среди выводковых – на куриных, голенастых, бегающих и водных; среди птенцовых – на хищных (дневных и ночных), воробьиных, голубиных, парнопалых или лазунов.

Подобным образом после зверей и птиц рассматриваются пресмыкающиеся, земноводные, рыбы. Беспозвоночные только названы, но не классифицированы – «приведение их в порядок» отложено на потом.

Во вторую часть «Детского мира» помещены как отдельные тексты «Классификация растений» и «Классификация минералов».

Составитель «Детского мира» не говорит о том, что классификация развивается, и о том, кто над ней постоянно работает. Учебник – знание истинное, однозначное, поступающее от отца как непререкаемого и высшего авторитета к сыну. В итоге мы видим распределение представителей животного, растительного и минерального царств без используемой Раффом интриги возможного узнавания многих еще не познанных видов, как учеными, так и детьми. Ушинский уходит от смоделированного Раффом диалога, когда дети сами заинтересовываются рассказом о природе, не столько познанной, сколько познаваемой.

И Рафф, и Ушинский вводят классификационные термины постепенно, по мере изложения. Но Рафф вначале дает определение принадлежности к тому или иному царству²⁰, а затем по тексту постоянно старается облегчить восприятие учениками соответствующих таксонов. Ушинский же просто называет таксоны (классы, отряды и т.п.) при описании того или другого животного, а затем, в начале второй части «Детского мира», дает их классификацию как материал для повторения и заучивания уже не столько предметов, сколько классификационных терминов-таксонов.

²⁰ К примеру, «Zum Thierreich zählen sie (die Gelehrten, Naturforscher) alles, was lebt und empfindet, oder alle Thiere, die im Wasser, und auf der Erde, und in der Erde leben; als die Maus und den Elephanten, die Gans und der Sperling, den Wurm und den Buttervogel, den Froch und den Walfisch» (Raff 1780, 4). «К царству животных причисляют они (ученые, естествоиспытатели) все то, что живет и чувствует, или всех тварей в воде, на земле и в земле обитающих, как то: мышь и слона, гуся и воробья, червя и мошкарку, лягушку и слона» (Рафф 1785, 1, 6). Ушинский (не совсем полностью, на каком основании) полагает, что границы царств дети уже и так понимают и до таких «тривиальных», упрощенческих в его понимании объяснений не опускается.

Не согласен Ушинский и с проявляемой детьми инициативой в разговоре с учителем либо отцом-наставником. Познавательным процессом, направлением внимания детей у него руководит исключительно взрослый. Формулы «каждому из вас знакома», «рассмотрите хорошенько», «из этого вы уже видите», «многие думали прежде, но убедились», «каждому случалось видеть», «мы заметим здесь» и т.п., изредка встречающиеся в тексте пособия, предполагают групповое молчаливое слушание учителя-демиурга. В текстах «Детского мира» невозможно сказать ‘*Ich bit um Vergebung, lieber Herr...*’ («Извините меня, сударь, но...») (Raff, 85; Рафф 1, 124). Даже не так явно перпендикулярный учительскому рассказу вопрос от ученика типа ‘*Des Winters sieht man aber doch manche Vögel gar nicht? Wo bleiben, zum Beispiel, die Lerchen, die Schwalben und die Nachtigallen?*’ («Но зимою некоторых птиц вовсе не видно. Где ж оные бывают, например, жаворонки, ласточки и соловьи?») (Raff, 9; Рафф 1, 12), за редкими исключениями – в нескольких сюжетных рассказах типа «Ветер», «Ласточка», в «Детском мире» полагается лишним и даже невозможным. «Детский мир» регламентирует сосредоточенно внимающее и рецептивно запоминающее поведение учеников. Возражения от детей, их недоумение, диалоги с учителями, родителями и другими учениками не предполагаются. Во главу угла поставлено сосредоточение на одном, во всем и всегда правом, наставнике, на его красивой, научной и в меру образной речи. Это принципиальная позиция автора. Она должна была приносить и, вероятно, в российских условиях приносила эффективные результаты быстрой обученности детей важным вещам их детского и будущего взрослого мира.

На последовательность и методы подачи материала оказали влияние помимо других факторов образы детей (учеников), характерные для немецкой и российской дидактических традиций конца XVIII – середины XIX века. Романтическое отношение к имеющим право собственного голоса крошкам было заменено прагматическим подходом к детям, исполняющим государственную обязанность учения. Они поначалу делают все дурно и только под назидательным руководством взрослого приучаются к порядку и системе – педагогической, мировоззренческой, единственно истинной. Интересно, однако, что «занимательная, потешающая» педагогика Раффа строит диалогическое изучение природы с детьми строго по ее царствам, а систематическая, естественно-научная педагогика Ушинского описывает «из природы» отдельные примеры, и только в конце описания того или иного животного либо растения указано, к какому классу, отряду, семейству, роду и виду его относят.

После изложения разделения на животных (звери живут и чувствуют), растения (живут), камни или минералы (существуют) Рафф говорит о всеобщей взаимосвязи и взаимообусловленности вещей и процессов в природе (даже надоедливые жуки и мошки нужны для пропитания птицам и т.д.). Важность каждого предмета и явления в мире обусловлена их сотворенностью Богом. Природа создана Им «отменно хорошо». «Щедрый Бог» в своем «домохозяйстве» (*Haushaltung*) ежедневно одаривает и людей как часть природы. Каждому существу он дает свои работу (*Arbeit, Geschäft*) и предназначение (*Bestimmung*) (Raff, 5–7, 120; Рафф 1, 7–10, 174–175).

Идеи мудрости «щедрого Создателя» и безграничной силы Творца касается и Ушинский в разговоре о способности растений и животных развиваться на основе дарованных им ресурсов (СС, 4, 29, 57, 136, 291, 304, 483–484, 625). О все-

общей взаимосвязи говорит он применительно к человеку, его внутренним и внешним органам, душе, памяти, желаниям, воображению, дару слова, врожденному моральному чувству (СС, 4, 35–48).

Идея «кругооборота служений» во всех царствах природы К.Д. Ушинским не проговаривается. Его рассказ «Сотворение мира» повествует о прекрасной земле, созданной Богом (СС, 4, 363–365). Слов о взаимосвязи и взаимообусловленности на ней всех явлений, о красоте и единстве всех природных систем и сообществ, сохраняющемся и после грехопадения, мы не найдем. В этом русский автор не захотел выступить учеником Раффа, утвердив прагматический характер «Детского мира».

Разговор о временах года Ушинский начинает не с божественной взаимообусловленности их чередования («они переменяются к нашей радости и благоденствию между собою» – Raff, 7; Рафф 1, 10²¹), а с изложения конкретных зимней, весенней, летней и осенней картин среднерусской природы. Вместо тезиса о взаимосвязи он усиливает другой тезис Раффа – о назначении каждого явления и предмета. Он вывел его из тени размышлений о всеобщем служении. Цель действия подчинена назначению, определенному Богом: «Ничто в мире не делается без цели и если весной идет дождь и осенью дует ветер, то мы знаем, для чего это делается. Ветер и дождь не могут иметь цели, но цель для них указана Создателем: такая цель называется назначением. Все в мире имеет свое назначение, хотя мы и не знаем назначения многих явлений. Присмотритесь к какому хотите растению и подивитесь, как оно верно выполняет свое назначение, как все в нем направлено к тому, чтобы оно могло расти, приносить плоды и семена, давать жизнь новым растениям. Растения не могут иметь цели, потому что ничего не понимают; но как они верно выполняют свое назначение, как деятельно, как успешно покрывают землю зеленой одеждой и готовят пищу бесчисленным живым существам. Животные могут чувствовать, могут желать; а потому могут иметь цель. Но цели животных весьма однообразны: всякое из них заботится только о том, чтобы поддержать свою жизнь и жизнь своих детенышей, заботится о пище, питье и жилище. Однако же мы знаем, что многие животные, достигая своей собственной цели, вместе с тем выполняют какое-нибудь назначение. Паук, расстилая свою искусную паутину, думает только о том, как бы утолить свой голод; но, утоляя голод, он истребляет вредных насекомых <...> животные в своей деятельности имеют цель, которую сознают, и имеют назначение, о котором ровно ничего не знают. Человек также, достигая своих собственных целей, вместе с тем часто выполняет то, что назначено ему сделать, с той только разницей, что животное, преследуя свои цели, не понимает своего назначения и выполняет его невольно, а человек понимает свое назначение» (СС, 4, 574). Назначение и даже предназначенность допускаются Ушинским, но тезис о всеобщем служении растений, животных, человека друг другу ему был, по-видимому, чужд. В человеческом мире назначение принимает подчас вид желания приносить пользу, но за животным и растительным миром Ушинский такого не наблюдает и поправляет Раффа.

Рафф постоянно подчеркивает мудрость, внимание, заботу и милосердие Творца: «Милосердный Бог старался о животных так рачительно, что они и в хо-

²¹ 'Früling, Sommer, Herbst und Winter haben eine Menge Güter für uns Menschen, sie wechseln zu unserer Freude und Wolsein mit einander ab'.

лоднейшую зиму и когда все снегом и льдом покрыто, всегда, однако, находят свою пищу <...> Тем же животным, которым действительно кажется не оставлено корму, определил Бог зимою спать...» (Raff, 8; Рафф, 1, 12)²². «Звери, большей частью, также скрываются на зиму в берлоги, норы и дупла деревьев. Иные засыпают на самое холодное время, как, например: еж, медведь, байбак, сурок... Животные, засыпающие на зиму, называются зимоспящими», – читаем в «Детском мире» (СС, 4, 21).

В «Естественной истории Раффа Бог и человек приглядывают за природным миром ('grosser Garten unsers Gottes', Raff, 10), включая одомашненных животных. Познание природы – это познание Творца в делах его ('seine Werke', ibid.). Оно приносит умиление, восторг и чувство встроенности познающего во вселенский дом²³. В «Детском мире» Ушинского дикие животные с их целями предоставлены самим себе, домашние – человеку (СС, 4, 21).

Рафф через природу вопрошает о морали и ее онтологических корнях, о восславлении Создателя (Schöpfer), Учителя-Отца (Lehrer, Vater) и Поддерживающего начала (Erhalter) для всех тварей, включая человека. Ушинский принципиально не согласен с провиденциальной позицией своего германского коллеги. У него «щедрый Создатель» появляется в конкретных вещах лишь изредка – как, например, в рассказе «Шелковичный червячок» – о том, что Бог позаботился о соответствии дерева и червя (СС, 4, 290–294). Это рассказ выделяется по стилю и, вероятно, ближе к своим немецким источникам, чем другие.

Рассматривая пособия Г. Раффа и К.Д. Ушинского, мы видим принципиальный сдвиг в подходах к учебному чтению с доминантной занимательности к доминантой систематичности. Однако затем последовало обратное движение. Первые, прижизненные, десять переизданий «Детского мира» показывают усиление занимательности при сохранении системности. Вероятно, диалог с Раффом продолжался для Ушинского и после выпуска первой версии «Детского мира» – все последние девять лет жизни автора.

Диалог между назидательной серьезностью и занимательной назидательностью приближал пособие Ушинского к золотой середине, сокращая в российском контексте расстояние между его пособиями и учебниками Е.О. Гугеля, А.А. Чумикова, П.П. Максимовича, И.И. Паульсона, реализовывавшими занимательно-морализаторскую, а не научно-популярную линию в учебной литературе²⁴.

²² 'Der liebe Gott hat für sie so terflich gesorgt, das sie auch im kälteren Winter, und wenn alles mit Schnee und Eis bedeckt ist, dennoch fast immer ihre Speise finden könnne... Dieienigen Thiere aber, für die wirklich kein Futter da zu seyn scheint, läst der liebe Gott des Winters schlaffen...'

²³ См., к примеру: 'Was ist euch zu Muthe, Kinder, da ihr das erstmal in einem Garten seid, den der liebe Gott selbst angelegt hat? Er allein hat alle diese Bäume und Gesträuche, nebst vielen thaussend Kräutern und Blumen hieher gesezt. Niemand pflanzt für ihn, und Niemand begiest für ihn. Er thut alles selbst, und zwar aus Liebe zu uns Menschen, und um unsers besten willen.' – «Что чувствуете вы, детки, находясь первый раз в саду, насажденном самим Богом? Он все сии древесы и кусты, со многими тысячами трав и цветов, здесь произвел. Никто за ними не смотрит, и никто их не поливает. Бог сам все то назидает при том единственно по любви к нам, человекам, и для нашего добра.» (Raff, 55; Рафф 1, 80).

²⁴ Безрогов В.Г., Тендрякова М.В. «Детский мир» К.Д. Ушинского и «Книга для чтения» И.И. Паульсона: спор между Гидом и Наставником // «В России надо жить по книге»: начальное обучение чтению и письму (становление учебной книги в XVI–XIX вв.): сб. науч. тр. и материалов / под ред. М.В. Тендряковой и В.Г. Безрогова. М. : ПИМ, 2015. С. 148–169.

Список использованной литературы

1. Асташова, Н.А. Аксиологический потенциал наследия К.Д. Ушинского как условие подготовки современного учителя [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2. – С. 107–117.
2. Безрогов, В.Г. Автор «Детского мира» и его зарубежные учителя [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2. – С. 50–58.
3. Безрогов, В.Г., Тендрякова М.В. «Детский мир» К.Д. Ушинского и «Книга для чтения» И.И. Паульсона: спор между Гидом и Наставником [Текст] // «В России надо жить по книге»: начальное обучение чтению и письму (становление учебной книги в XVI–XIX вв.): сб. науч. тр. и материалов / под ред. М.В. Тендряковой, В.Г. Безрогова. – М., 2015. – С. 148–169.
4. Белозерцев, Е.П., Меншиков В.М. Место Ушинского в российской и мировой педагогике [Текст] // К.Д. Ушинский и русская школа. Беседы о великом педагоге / под ред. Е.П. Белозерцева. – М., 1994. – С. 176–184.
5. Гончаров, И.Ф. К.Д. Ушинский и русская национальная школа [Текст] // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2009. – № 3. – С. 69–79.
6. Днепров, Э.Д. Учебные книги К.Д. Ушинского – нравственная и педагогическая основа русской начальной школы [Текст] // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 5 : Педагогическая антропология и история образования. – М., 2001. – С. 95–159.
7. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
8. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
9. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
10. Паладьев, С.Л. Феномен педагогического наследия К.Д. Ушинского [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 8–13.
11. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
12. Рафф, Г.Х. Естественная история для малолетних детей г. Георга Христиана Рафа, учителя истории и географии в Гёттингском училище [Текст] / пер. с нем. яз. В. Левшина. – СПб., 1785. – Ч. 1. – 608 с. ; Ч. 2. – 411 с.
13. Романов, А.А. Дорога добра К.Д. Ушинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 5–6.
14. Ромашина, Е.Ю. Катехизация в школьных учебниках: архаика или современность? [Текст] // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века : сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. – СПб., 2014. – С. 300–306.
15. Ромашина, Е.Ю. Школьный учебник в России XVIII – начала XX века: теоретический и историко-педагогический анализ [Текст] : моногр. – Тула, 2011. – 186 с.
16. Рындак, В.Г. Обучение как систематическое и последовательное познание (в контексте идей К.Д. Ушинского) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2. – С. 80–90.
17. Толстой, Л.Н. Полное собрание сочинений. Т. 8 : Педагогические заметки и материалы, 1860–1863 [Текст]. – М., 1936. – 665 с.
18. Ушинский, К.Д. Детский мир и хрестоматия [Текст]. – М., 2003. – Кн. 1. – 368 с.
19. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений [Текст] : в 11 т. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1948–1952.

20. Юдина, Н.П. Разработка проблемы народной школы в отечественной педагогике второй половины XIX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2. – С. 73–80.
21. Ellis, A., Golz R., Mayrhofer W. The Education Systems of Germany and Other European Countries of the 19th Century in the View of American and Russian Classics: Horace Mann and Konstantin Ushinsky [Text] // International Dialogues on Education. – 2014. – Vol. 1, N 1. – P. 7–28.
22. Oelkers, J. Elementary Textbooks in the 18th century and their Theory of the Learned Child [Text] // Campi, Emidio; De Angelis, Simone; Goeing, Anja-Silvia; Grafton, Anthony T., eds. Scholarly knowledge: textbooks in early modern Europe. – Geneva, 2008. – P. 409–432.
23. Raff, G.C. Naturgeschichte für Kinder [Text]. – Göttingen, 1778. – 604 S.
24. Raff, G.C. Naturgeschichte für Kinder [Text]. – Wien, 1846. – 352 S.
25. Stalla, B.J. Christian Raff (1748 bis 1788) und sein Werk „Naturgeschichte für Kinder“ [Text] // Die Gestalt. Vierteljahreszeitschrift für bildnerische Erziehung. Hg. Gestalt-Archiv, Hans Hermann. – Schondorf am Ammersee, 62. Jg., N. 1/Januar-März 2000. – S. 20–21.

УДК 373(09)

А.Н. Шевелев

ПУТИ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ ДО И ПОСЛЕ 1917 ГОДА

Автор размышляет об альтернативах исторического развития российской школы в XX веке, о педагогическом потенциале дореволюционной и советской школ, об общих и специфических путях развития мирового школьного образования. Статья может быть интересна исследователям, специализирующимся на изучении традиций отечественной педагогической культуры.

историческая альтернатива, советская школа, зарубежная школа, XX век, государственная образовательная политика.

Столетие событий 1917 года в России, отмечаемое в этом году, невольно приводит к размышлениям о судьбах отечественной школы в XX веке. Сам контекст подобных размышлений представляется нам многоплановым и включает попытки ответить на ряд вопросов, в частности:

От какого педагогического наследия Россия отказалась, избрав в 1917 году путь построения первого в мире социалистического государства и, соответственно, попытавшись создать принципиально новую систему школьного образования?

Были ли исторические альтернативы в развитии советского школьного образования, представленном несколькими образовательными реформами – 1918, 1934, 1958, 1992 годов? Можно ли считать советскую школу единым историко-педагогическим феноменом или корректнее говорить о ней как о совокупности нескольких самостоятельных исторических проектов – академической знаниевой школы учебы, трудовой школы, школы идеологического воспитания, свойственной тоталитарным обществам?

Как относиться к советскому педагогическому опыту в современных условиях, когда дальнейшее развитие школы связано с ответами на глобальные вызовы современности – геополитическую конкуренцию, глобализацию и идентификацию,

информатизацию общества и образования, кардинальное изменение роли молодежи в социальном развитии, тектонические мировоззренческие сдвиги в духовной сфере, когда в России явно обозначились два вектора школьного развития – связанные либо с продолжением вестернизаторского и либерально-ориентированного школьного курса, либо с возвратом к модели советского школьного образования (государственная, централизованная и унифицированная, фундаментально обучающая и идеологически воспитывающая школа)?

Попытаемся ответить на первые два вопроса. Ответ же на третий вопрос – дело недалекой перспективы и будет вытекать из ответов на предыдущие вопросы. Опираясь при этом можно на трактовку петербургского историка Б.Н. Миронова, который, подробно рассмотрев историографию революционных событий 1917 года в России, выделил в ней три уровня.

На первом, микроуровне, рассматриваются только события 1917 года: революция или политический заговор, роль мировой войны, одна или две революции, «продлонгация революции» до весны 1918 года, до окончания Гражданской войны (1920 год), до окончательной победы социализма в СССР (1936 год).

Основным пафосом исследований этого уровня является ответ на вопрос о случайном или неизбежном характере событий 1917 года, о наличии в стране революционных ситуаций и факторах, превративших одну из множества таких ситуаций в революцию¹.

На втором, мезоуровне, рассматривается период, предшествовавший 1917 году (предреволюционный период). Здесь вопросы и об эффективности политики самодержавия, и о взаимодействии государства и образованного общества (о роли интеллигенции в революции), и о наличии либо отсутствии социально-экономических предпосылок к революции (благополучие или обнищание российского крестьянства и пролетариата к 1913 году, острота национального вопроса, возможности для страны играть роль великой державы).

На третьем, историософском макроуровне, необходимо анализировать причины глубинные, уходящие вглубь на 50 (великие реформы 1860-х годов) – 200 (петровские преобразования) лет истории Российской империи. То же касается и вопроса о пролонгации революции (о ее последствиях) на весь XX век вплоть до современности. Советскую историю все труднее вырывать из контекста предшествующего имперского и постсоветского, современного, периодов. 70-летний советский период объясним как историческая эпоха только имперским прошлым и, в свою очередь, многое объясняет в современности. Экономика, социальное устройство, внутренняя и внешняя политика, состояние культуры (включая, образование и педагогику), ментальность социума рассматриваются на этом уровне, демонстрируя общность или взаимную обособленность исторических периодов.

На всех трех уровнях исторического рассмотрения, по мнению Б.Н. Миронова, можно использовать комплекс подходов, трактующих события 1917 года:

– марксистского (революция как массовая классовая борьба, объективно неизбежный и полезный «локомотив истории»);

¹ Б.Н. Миронов приводит остроумное наблюдение американского историка Тилли: из примерно 700 революционных ситуаций в Европе XVI–XX веков вылились в революции около 10 (см.: Миронов Б.Н. К вопросу о предпосылках и причинах русской революции 1917 года // Благополучие населения и революции в имперской России XVIII – начала XX веков. М.: Весь мир, 2012. С. 563–688).

- мальтузианского (переизбыток населения при ограниченности ресурсов, что приводит к его неизбежному сокращению в результате войн и революций);
- модернизаторского (политико-экономический и структурно-институциональный кризис существующих общественных форм и готовность элит эти формы трансформировать);
- психосоциального (ментальный раскол общества, инверсия общественно-го сознания, наличие пассионарного ядра и объединяющей идеологии);
- синергично-циклического (революция как периодически повторяющийся кризис естественного исторического саморазвития общества)².

Как могут помочь указанные идеи в понимании истории отечественного образования? Во-первых, историкам образования давно очевидно несовпадение периодизации политической и педагогической истории. И если 1917 год представляет несомненный рубеж политической истории России, то преемственность педагогических исканий первой трети XX века как хронологического единства была отмечена еще в начале 1990-х годов в работах М.В. Богуславского³.

Пришедшие к власти в большевики не имели собственной программы реформы образования. Советская школьная реформа 1918 года представляла собой попытку реализовать радикально-либеральный проект (при наличии в предреволюционный период ряда других умеренно консервативных и либеральных проектов, например, проекта министра просвещения А.Н. Шварца), разработанный перед революцией эсерами и кадетами и в отдельных своих компонентах уже воплощенный в небезызвестной реформе П.Н. Игнатьева 1915 года. Новой была лишь коммунистическая идеология советской реформы, ориентированная на построение самой педагогически передовой в мире школы и на воспитание строителя коммунизма⁴.

Очевидно, что отсутствие внимания большевиков к другим эволюционным вариантам школьного реформирования было обусловлено эйфорией взятия власти, борьбой с политическими противниками, отсутствием общей продуманной стратегии, учитывающей не только ближайшие, но и дальние социально-педагогические последствия своих действий. Не случайно радикальный советский педагогический эксперимент 1920-х годов закончился контрреформаторским поворотом к знаниевой школе, которую выбрала сама Советская власть и которая более соответствовала потребностям страны и ментальности населения.

Но был ли такой образовательный проект 1920-х годов экономически и ментально жизнеспособен и осуществим? Сегодня можно уверенно констатировать, что нет. Единая средняя государственная школа не соответствовала экономическим возможностям полуразрушенной войнами и борьбой за власть страны.

К 1917 году Россия отставала от других великих держав по уровню охвата школьным образованием населения (около 30 % детей школьного возраста в Российской империи – и от 80 до 100 % в США, Великобритании, Германии и Франции).

² Миронов Б.Н. К вопросу о предпосылках и причинах...

³ Богуславский М.В. Формирование концепции общего среднего образования единой трудовой школы РСФСР : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : ИТП и МИО, 1994. 35 с. ; Его же. Развитие общего образования: проблемы и решения (Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века) : моногр. М. : ИТПиМИО, 1994. 182 с.

⁴ Дмитриева И.И. Проекты реформирования и их роль в развитии средней общеобразовательной школы России начала XX века : дис. ... канд. пед. наук. СПб. : СПбУПМ, 2005. 167 с.

Потенциал решения школьного вопроса в России имелся: стоит вспомнить школьный проект П.А. Столыпина, рассчитанный «на 20 спокойных лет» (примерно к середине 1930-х годов, т.е. к тому времени, когда в СССР ликвидировали неграмотность), а также максимальные в сравнении с другими странами расходы царской России на школы (к 1920 году планировалось вывести школьный бюджет страны на показатели, позволяющие обеспечить 100%-е детское школьное образование).

Платная школа в царской России была преимущественно недоступна детям из народа. Ею могли воспользоваться дети не более 20 % населения, принадлежащего к обеспеченному и образованному обществу (дворянство и чиновничество, буржуазия и интеллигенция, духовенство и военные). Детям остальных 80 % населения (крестьян, рабочих, инородцев) была доступна школа в пределах 1–2 лет обучения. Любое увеличение этого срока (на 2–4 года) резко увеличивало стоимость обучения (неважно, кто его оплачивал – семья, община, земство, государство). Таким образом, создание массовой сети элементарных начальных школ и включение школьных расходов в государственный бюджет (обеспечение бесплатности школьного образования) становились задачами любой политической власти в России XX века.

Во-вторых, не раз возникал вопрос и о ментальной (бессознательной) ценности образования и образовательных потребностях разных групп населения России в разных педагогически ориентированных школах. Не случайно еще до революции отмечалось, что многие из существовавших тогда народных школ стоят полупустые из-за непонимания крестьянами пользы для их детей продолжительного школьного обучения. С определенной долей упрощения можно говорить о существовании среди населения предреволюционной Российской империи двух стереотипов восприятия «правильной школы» – городского и сельского. Примерно пятая часть населения России, сосредоточенного в городах, к 1917 году ориентировалась на начальную школу повышенного типа (3–6 лет обучения) и различные виды средней школы, т.е. формировала повышенный социальный запрос к образованию своих детей. Эту группу все чаще и активнее представляли высококвалифицированные городские рабочие-металлисты. Остальные были ориентированы на элементарную начальную школу (1–3 года обучения) с практически полезным и воспитывающим нравственно школьным курсом.

Обучение наукам, бесполезным в крестьянском деле и «соблазняющим детей» к выходу из крестьянского состояния, негативно воспринималось крестьянскими сообществами. Характерно, что это наблюдалось еще со времен реформы 1861 года. Именно тогда начался спор в рядах интеллигенции о школе, полезной для народа. В этом споре сформировались два направления: школы прикладных знаний, позволяющие цивилизовать крестьянское население (в них наряду с грамотой даются азы агротехники, метеорологии, ремесел), и школы, дающие равное образовательное содержание детям социальных верхов и низов. Естественно, выбор большевиков был осуществлен в пользу второго варианта.

Еще до революции в многочисленных исследованиях отмечалась нарастающая тяга школьников из крестьянских детей к получению профессий, не связанных с крестьянским трудом, – учитель, земский писарь, землемер, агроном, чиновник. В 1920-е годы эта тенденция, воспринимаемая властями как позитивная, расширилась до поколенческого конфликта «отцов и детей». Сами дети объясняли это отнюдь не меркантильными преимуществами, а желанием служить другим – стране,

обществу, мировой революции. Коллективистская ментальность, базировавшаяся на православном соборном сознании, проявлялась и ранее, до 1917 года, но теперь была умело использована большевиками. Ценность своего труда в месте рождения, восприятие его как помощи своей семье, почетность индивидуального успеха среди данных опросов не превалировали.

К середине 1970-х годов городское население СССР превысило сельское. Сегодня это соотношение составляет примерно 70:30. Сравнивая эту картину с показателями европейских стран, где совершенствование ближайшего, доступного круга жизнедеятельности приводит к достижению положительных образцов европейской культуры – порядка, чистоты, гармонии труда и отдыха, можно вспомнить и о роли советской школьной реформы 1918 года в «раскрестьянивании» русской деревни и причудливой советской урбанизации.

В-третьих, необходимо понять, какую российскую среднюю школу (как потенциальный вариант исторического развития) мы потеряли после 1917 года. Была ли она педагогически «школьной тюрьмой» и потому требовала безусловной замены? Если на стороне советской единой средней школы мифологема о том, что эта школа подготовила поколение победителей в Великой Отечественной войне, то на стороне дореволюционной гимназии как олицетворения царской средней школы – мифологема о подготовке поколения русского Серебряного века. В мифологизированных оценках понять педагогический эффект той и другой школы вряд ли возможно.

Обратимся к фактам. Образовательная политика самодержавия уделяла средней и высшей школе (подготовке интеллигенции) значительно больше внимания, чем школе народной. Это касалось финансирования, контроля, подготовки учительского корпуса⁵. Из-за недостатка даже в Петербурге начальных народных школ многие родители вынуждены были отдавать детей в гимназии (чаще прогимназии), где те обучались лишь половину курса и покидали учебное заведение не доучившись, но приобретя неоправданные социальные амбиции «образованности». Царская гимназия в полном своем курсе была рассчитана на подготовку социальной элиты, а из нее необдуманно сделали вариант почти массовой школы. Избыточность «интеллектуального пролетариата» и амбициозных, но недоучившихся ее выпускников, еще до революции показывала необходимость ускоренного расширения сети реальных и коммерческих училищ, средних профессиональных школ и начальных школ повышенного типа (например, городских училищных домов, 6-летний курс которых постепенно приближался к курсу средней школы, но без древних языков). Именно в невнимании к этой сфере, в нежелании отменить привилегии гимназий по сравнению с другими средними школами заключалась политика царской власти.

Политика же власти советской, ее общий курс заключались в массовизации средней школы, в том, чтобы сделать ее обязательной для всех. Последовательность «платная в старших классах “сталинская гимназия” образца 1934 года – советская 10–11-летняя школа хрущевской оттепели и брежневского застоя – современная (образца 1992 года) средняя школа» кажется в этом смысле естественной: с каждым

⁵ Шевелев А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины 19 века : моногр. – СПб. : СПбУПМ, 2001. С. 185–186.

шагом средняя школа становилась все более массовой, одновременно девальвируя свою ценность. Нарушение естественного (хотя и мучительного) хода развития русской средней школы после 1917 года – главный итог такой политики.

Сравнивая процессы, происходившие в системах образования Европы и США в XX веке, можно смоделировать вероятную картину развития российской школы вне советской школьной политики. Во всех странах в этот период было заметно постепенное сближение начальных школ повышенного типа и средних школ. Наблюдалось оно и в предреволюционной России. При условии разумной школьной политики, сохранения разнообразия видов школ и недопущения административно ускоренной их массовизации Россия в те же сроки эволюционно пришла бы к всеобщему среднему образованию. Но возможность выбора оптимальных для каждой семьи школьных маршрутов не была бы устранена. Именно такое разнообразие позволяет государству в меняющейся исторической ситуации выстраивать «запасные», альтернативные пути развития образования не для всего общества в целом, но для отдельных его групп и слоев.

Советская же школьная модель была ориентирована именно на контроль над всем обществом посредством одинаковой для всех (под флагом равных возможностей) массовой школы. И предпринимаемые властью попытки модернизации этой модели чаще всего проваливались не из-за педагогически неправильных целей реформ («прочные знания» в 1934 году, «связь школы с производством» в 1958 году, «демократизация и гуманизация школьного образования» в 1992 году), а по причине отстранения от них общества, ради которого реформы и проводились.

Если представить обобщенный образ современной западной школы как результата ее исторического развития в XX столетии, то при всем разнообразии национальных различий в разных странах он сводим к нескольким принципиальным моментам:

- меньшему вниманию к освоению школьниками знаний за счет более продолжительной и зачастую самостоятельной как вид начальной школы;
- большому числу предметов по выбору школьников, а также темпу и уровню освоения ими обязательных предметов, что позволяет выстраивать дифференцированные образовательные маршруты каждому учащемуся;
- возможности выбора разных маршрутов обучения в школах разных видов, ни один из которых не становится «тупиком» на пути к дальнейшему профессиональному образованию, что позволяет не считать социальными неудачниками тех, кто по собственному желанию не стал стремиться в вуз;
- сочетанию в рамках школьного образования его общеобразовательного компонента и профориентации учащихся как равноправной педагогической задачи школы;
- децентрализации управления педагогическим процессом школы, выраженной в деятельности школьных управляющих советов и в осуществлении органами управления образованием только контроля над условиями и результатами школьного обучения;
- отсутствию воспитания как набора педагогически достигаемых и массово желательных личностных качеств, заменяемого широко представленным в школе дополнительным образованием;
- практико-ориентированному характеру педагогического образования, обеспечиваемому специальными структурами университетов, с обязательным

испытанием профессиональных компетенций будущего учителя, корпоративной ответственностью педагогического сообщества за качество образовательного процесса и мобильным, вариативным повышением квалификации.

Указанные характеристики нельзя трактовать как достижения, которых нет сегодня в отечественной школе. Российская школа с петровских времен строилась на началах государственного руководства, академизма прочных знаний, единого и обязательного для всех воспитания, подготовки учителя-универсала, сочетающего в себе все мыслимые педагогические функции. Мы другие, и с этим уже ничего не поделаешь. Но в нашей педагогической истории был полувековой период (1864–1917 годы), когда отечественная образовательная специфика активно сближалась с общеевропейской. В 1917 году Россия потеряла три педагогически значимые в долгосрочной исторической перспективе вещи:

– разнообразие видов школ, позволявшее значительно тоньше отвечать на запросы недавно покинувшего сословные границы общества, раздробленного на социальные группы с разной ментальностью и интересами;

– участие общества в развитии образования как потенциально равноправного с государством субъекта, представленного органами местного самоуправления, политическими и общественными организациями, общественной и частной образовательной благотворительностью, научно-педагогическими организациями и журналистикой;

– небольшой по численности, но элитный, неплохо подготовленный по преподаваемым предметам и (или) педагогически учительский корпус с нарождающимися признаками профессиональной корпорации, обеспечивший восстановление российской школы после революции и постепенно замененный новой, советской, генерацией учителей.

Советское государство переключило все образовательные функции на себя, имея в виду высокие социальные и государственные задачи, недостаток времени и ресурсов, но, главным образом, необходимость тотального контроля через школу за обществом. В результате был достигнут пресловутый эффект «слона в посудной лавке». Мы получили массовую и одинаковую для всех школу, выбирать внутри образовательного процесса в которой никто не мог, да и, по большому счету, не может и сегодня. Мы получили социальное восприятие школьного образования как тотальной обязанности государства перед обществом на протяжении четырех приучаемых к этой мысли поколений советских людей.

Не случайно главным достижением России в XX веке большинство наших граждан считает, после Великой Победы, бесплатное и равное школьное образование, то образование, которое в сегодняшнем рыночном обществе остается для многих единственным социальным лифтом и которое в этом виде работает, увы, все хуже⁶. Мы получили увеличившееся в 10 раз по сравнению с предреволюционным периодом массовое учительство, профессиональные характеристики которого требуют особого обсуждения, но без корпоративного единства и самостоятельной педагогической позиции в вопросах развития школы. Не случайно сегодня противостояние учительства и родителей относительно жизнедеятельности школы так обострилось, а позиция «третьего судьи» в лице государства в решении проблем

⁶ Горшков М.К. Российское общество: как оно есть (опыт социологической диагностики). М. : Новый хронограф, 2011. С. 72–73.

развития образования перестает устраивать обе стороны. И вместе эти результаты накладываются на новые вызовы современности, которые ставят под сомнение возможность дальнейшего развития в рамках условной модели «советской школы».

Что же в итоге? Несомненные, но «тактические» образовательные достижения советского периода в истории отечественной школы. И заложенные этим же периодом «мины замедленного действия», оставляющие все меньше возможностей для их нейтрализации. Важнейший исторический урок развития советской школы заключается в том, что нарушение естественной педагогической эволюции политическими средствами создает в будущем большее число кризисных явлений, нежели те сиюминутные плюсы, которые кажутся их современникам грандиозными достижениями.

Советская школа как результат революции 1917 года трехмерна:

– это та школа, в которой мы все в разные годы учились и потому оцениваем ее по-разному (в зависимости от того, в какую школьную среду каждому из нас повезло попасть), но в целом ностальгически, что, правда, не означает, что такая школа будет хороша и для наших детей и внуков;

– это результат советской образовательной политики, средства достижения которого «перестраивались на ходу», в виде череды советских школьных реформ, каждая из которых снова возвращала российскую школу в привычные для нее государственные, знаниевые, воспитывающие парадигмальные рамки;

– это соотнесение реально достигнутого состояния школы с неким условно общим вектором образовательного развития, означающим синергетический уровень саморазвития системы образования вне зависимости от приходящих и уходящих политических режимов.

На последнем тезисе хотелось бы остановиться особо. Одинаково неправильно было бы сводить все достижения и инновации советской школы как к заслугам государственной политики «партии и правительства», так и к общей магистрали развития образования в мире. Уровень синергии в развитии школы заключается в том, что власть это развитие может ускорить или замедлить, повернуть на историческую обочину или выдержать общую линию. Но уровень политики не должен восприниматься как доминирующий тотально. Сегодня он может возобладать в результате стечения комплекса факторов, но в дальнейшем проводимая линия окажется ошибочной. Только будет это возвращение возвращением на магистраль «из кювета или с объездной дороги», нам не дано знать. Поэтому затыкать с размышлениями не стоит.

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Развитие общего образования: проблемы и решения (Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века) [Текст] : моногр. – М. : ИТПиМИО, 1994. – 182 с.
2. Богуславский, М.В. Формирование концепции общего среднего образования Единой трудовой школы РСФСР [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М. : ИТПиМИО, 1994. – 35 с.
3. Горшков, М.К. Российское общество: как оно есть (опыт социологической диагностики) [Текст]. – М. : Новый хронограф, 2011. – 672 с.
4. Дмитриева, И.И. Проекты реформирования и их роль в развитии средней общеобразовательной школы России начала 20 века [Рукопись] : дис. ... канд. пед. наук. – СПб. : СПбУПМ, 2005. – 167 с.

5. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
6. Исторические пути развития образования и педагогики: моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
7. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
8. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
9. Миронов, Б.Н. К вопросу о предпосылках и причинах русской революции 1917 года [Текст] // Благополучие населения и революции в имперской России 18 – начала 20 веков. – М. : Весь мир, 2012. – С. 563–688.
10. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
11. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
12. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
13. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
14. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
15. Шевелев, А.Н. Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность и возможности в контексте исторического опыта [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 28–39.
16. Шевелев, А.Н. Методология историко-педагогического прогнозирования развития непрерывного педагогического образования [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 64–87.
17. Шевелев, А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX – начало XX вв.) [Текст]. – СПб. : ПОНИ, 2015. – 336 с.
18. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века [Текст] : моногр. – СПб. : СПбГУПМ, 2001. – 243 с.
19. Шевелев, А.Н., Ковшов Р.В. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность [Текст] : моногр. – СПб. : Любавич, 2016.
20. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016.



Памятные даты

160 лет со дня рождения К.Э. Циолковского

УДК 629.19(09)

А.А. Романов

К.Э. ЦИОЛКОВСКИЙ: КОСМОС КАК МИР ЧЕЛОВЕКА

*Я учился творя...
К.Э. Циолковский*

В статье К.Э. Циолковский представлен в качестве выдающегося мыслителя, основателя космонавтики и создателя ракеты, утверждавшего космическую точку зрения на человека, разработавшего антропокосмическую концепцию воспитания, базирующуюся на философско-педагогической антропологии.

К.Э. Циолковский, антропокосмическая концепция воспитания, астронавтика, звездоплавание, космическая философия, ракетодинамика, ракетный корабль.

Имя Константина Эдуардовича Циолковского стоит в ряду мыслителей, которые думали и мечтали о лучшей доле человека на земле и совершенном мироустройстве, – Платона, Т. Кампанеллы, Т. Мора, Ф. Бэкона, Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Ш. Фурье, К.Н. Вентцеля и др. Значимость и масштаб развиваемых ими идей возвышали их до уровня великих людей человечества, иногда с приставкой «утопист». Однако именно великие утопии порождали идеи гармоничного мира, гуманной и светлой жизни для людей.

Гениального провидца К.Э. Циолковского называют отцом космонавтики, разработчиком теоретических основ звездоплавания, выдающимся ученым. Его сравнивают с Ж. Верном, И. Кеплером, Л. да Винчи и др.¹

Он родился в селе Ижевское Рязанской области и всю жизнь прожил в провинции – сначала в Рязани, потом в Калуге.

«Мечтатель», «фантазер», «чудак», «неуч-самоучка», «выскочка» – какими только эпитетами не награждали Константина Эдуардовича при жизни. Калужские обыватели считали его просто сумасшедшим, а его идеи бредовыми и вредными, требовали прекратить фантастические проекты и заняться делом, чтобы не позорить город и семью. А позже скажут, что он был «бунтарь, непокорный и непокоренный,

¹ Циолковский К.Э. Грезы о земле и небе: Научно-фантастические произведения. Тула : Приок. кн. изд-во, 1986. С. 5–6.

независимый и храбрый до безумства! Чтобы бросить в мир столько смелых и новых истин и идей, надо было обладать великой дерзостью мысли»².

Как ученый К.Э. Циолковский не пользовался вниманием и авторитетом со стороны представителей академической науки, в среде которых существовал своеобразный заговор молчания вокруг его имени и идей. Ему ни в чем не отказывали, всегда вежливо и любезно обещали помочь, но ничего не делали, сохраняя презрительное отношение к провинциальному учителю, носителю «завиральных идей»³. Позже он напишет: «Было время, и очень недавнее, когда идея о возможности узнать состав небесных тел считалась даже у знаменитых ученых и мыслителей безрассудной. Теперь это время прошло. Мысль о возможности более близкого непосредственного изучения вселенной, я думаю, в настоящее время покажется еще более дикой. Стать ногой на почву астероидов, поднять рукой камень с Луны, устроить движущиеся станции в эфирном пространстве, образовать живые кольца вокруг Земли, Луны, Солнца, наблюдать Марс на расстоянии нескольких десятков верст, спуститься на его спутники или даже на самую его поверхность, что, по-видимому, может быть сумасброднее! Однако только с момента применения реактивных приборов начнется новая, великая эра в астрономии – эпоха более пристального изучения неба»⁴.

И он продолжал работать, имея основным мотивом своей жизни – «сделать что-либо полезное для людей, не прожить даром жизнь, продвинуть человечество хотя немного вперед». Вот почему, говорил он, «я интересовался тем, что не давало мне ни хлеба, ни силы, но я надеюсь, что мои работы, может быть, скоро, а может быть, в отдаленном будущем – дадут обществу горы хлеба и бездну могущества»⁵.

История проверяет таких людей на мужество, и К.Э. Циолковским это испытание было выдержано. Почти полная глухота компенсировалась у него необыкновенной энергетикой и потрясающей работоспособностью в продуцировании и литературной обработке своих научных идей. Он оставил после себя 163 печатные работы и почти 600 рукописей⁶, среди которых: «Вне Земли», «Жизнь в межзвездной среде», «Цели звездоплавания», «Нирвана», «Горе и гений», «Космическая философия», «Монизм Вселенной», «Причина Космоса», «Будущее Земли и человечество», «Общественная организация человечества», «Воля вселенной. Неизвестные разумные силы», «Ум и страсти». А ведь есть еще и труды об аэропланах, о реактивных аэропланах и стратопланах, об исследовании мировых пространств реактивными приборами, о космических кораблях и ракетах, о космических ракетных поездах и звездолетах, об аэродинамических трубах и дирижаблях, о воздушной подушке и пр.

Центральное место в его научных интересах занимали проблемы преодоления смерти человека, смысла жизни, космоса, места человека в космосе, возможности бесконечного человеческого существования. Важнейшим средством решения этих задач он считал изобретение ракет и поселение человечества (ввиду

² Чижевский А.Л. На берегу Вселенной: Годы дружбы с Циолковским: Воспоминания. М.: Мысль, 1995. С. 36.

³ Там же. С. 153.

⁴ Циолковский К.Э. Избр. тр. / ред.-сост. Б.Н. Воробьев, В.Н. Сокольский; общ. ред. А.А. Благонравова. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1962. С. 471.

⁵ Цит. по: Циолковский К.Э. Грезы о земле и небе: Научно-фантастические произведения. Тула: Приок. кн. изд-во, 1986. С. 5.

⁶ См.: Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского: науч. изд. Калуга: КГПУ, 1999. С. 14.

конечности Земли) в других мирах. В конце 20-х годов XX века К.Э. Циолковский, уже получивший мировой приоритет в области описания ракет, приобретает и мировую известность как глава новых научных направлений – астронавтики и ракетодинамики ⁷.

В его трудах, по словам академика А.А. Благонравова, можно увидеть зародыши всех, почти без исключения, научно-технических направлений, получивших развитие в нашей стране в целях освоения космоса. С исключительной точностью определил он последовательный путь развития техники для решения этой задачи. Поэтому вполне естественно, что при каждом новом достижении в этой области мы вспоминаем имя К.Э. Циолковского – как ученого, предвидевшего в той или иной форме свершение этих событий ⁸. Никто до К.Э. Циолковского, говорил В.Я. Брюсов, «не мыслил такими космическими масштабами!.. Уже это одно дает ему право стать в разряд величайших гениев человечества» ⁹.

Вероятно, Константин Эдуардович был почти глухим с подросткового возраста. При этом у него за плечами – сорок лет учительского труда и более полувека исследовательской работы, практически без какой-либо материальной или моральной поддержки. «Тяжело работать, – с горечью писал он, – в одиночку, многие годы, при неблагоприятных условиях и не видеть ниоткуда просвета и содействия» ¹⁰.

Октябрьскую революцию он встретил «радостно»: «преобразовали школу, изгнали отметки и экзамены, вводили общий для всех паек и всеобщее право на труд. Одним словом, вводили самые идеальные коммунистические начала. Учреждена была в Москве Социалистическая (названа потом Коммунистической) Академия. Я заявил о себе и послал свою печатную автобиографию. Был избран членом. Но я уже был развалиной, помимо глухоты, и не мог выполнить желание Академии переехать в Москву. Поэтому через год должен был оставить Академию. Вышел даже в отставку (1920 г.) и совсем оставил учительскую деятельность. Получил академический паек, потом помощь от ЦЕКУБУ ¹¹, затем пенсию... Но я не оставил своих работ, напротив, никогда так усердно и много не трудился, как после оставления училищ» ¹². И далее: «При советском правительстве, обеспеченный пенсией, я мог свободнее отдаться своим трудам и почти незамеченный прежде я возбудил теперь внимание к своим работам. Мой дирижабль признан особенно важным изобретением. Для исследования реактивного движения образовались ГИРДы ¹³ и институт. О моих трудах и достижениях появилось много статей в газетах и журналах. Мое семидесятилетие было отмечено прессой. Через 5 лет мой юбилей даже торжественно отпраздновали в Калуге и Москве. Я награжден был орденом Трудового Красного Знамени и значком активиста от Осоавиахима. Пенсия увеличена» ¹⁴.

⁷ Алексеев П.В. Философы России XIX–XX столетий. Биографии, идеи, труды. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академ. Проект, 2002. С. 1053; Новейший философский словарь. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Интерпрессервис; Кн. Дом, 2001. С. 1171.

⁸ Циолковский К.Э. Избр. тр. ... С. 483.

⁹ Цит. по: Циолковский К.Э. Грезы о земле и небе ... С.428.

¹⁰ Циолковский К.Э. Избр. тр. ... С. 471.

¹¹ ЦЕКУБУ – Центральная комиссия по улучшению быта ученых при Совете народных комиссаров РСФСР в 1921–1931 годах.

¹² Циолковский К.Э. Грезы о земле и небе ... С. 417.

¹³ ГИРД – группа изучения реактивного движения.

¹⁴ Циолковский К.Э. Грезы о земле и небе ... С. 418.

Фундаментальные издания по философии относят К.Э. Циолковского к мыслителям эзотерической ориентации. Разрабатывая теоретические основы космонавтики и философские проблемы космологии, он считал, что никакие авторитеты, кроме «авторитета точной науки», не могут способствовать пониманию его идей, являющихся логическим результатом всей современной ему системы естественно-научных знаний («математики, геометрии, механики, физики, химии, биологии и их приложений») ¹⁵.

Сам ученый считал, что основанием его «естественной философии» было полное отречение от рутины и познание Вселенной, какое дает современная наука. Наука будущего, конечно, опередит науку настоящего, но пока и современная наука – наиболее почтенный и даже единственный источник философии. Наука, наблюдение, опыт и математика были основой моей философии. Все предвзятые идеи и учения были выброшены из моего сознания, и я начал все снова – с естественных наук и математики. Единая вселенская наука о веществе или материи была базисом моих философских мыслей. Астрономия, разумеется, играла первенствующую роль, так как давала широкий кругозор. Не одни земные явления были материалом для выводов, но и космические: все эти бесчисленные солнца и планеты» ¹⁶.

Основным для любого мыслителя является вопрос «зачем»? По воспоминаниям А.Л. Чижевского, К.Э. Циолковский был уверен, что «как только вы зададите себе вопрос такого рода, значит, вы вырвались из традиционных тисков и взмыли в бесконечные выси: зачем все это – зачем существуют материя, растения, животные, человек и его мозг – тоже материя, – требующий ответа на вопрос: зачем все это? Зачем существует мир, Вселенная, Космос? Зачем? Зачем?» ¹⁷.

Глубокое познание материи, считал К.Э. Циолковский, пока недоступно, но переломный момент наступит, когда человечество приблизится к этому «эзотерическому» знанию. Тогда оно и подойдет вплотную к вопросу: зачем? Но для этого должны пройти миллиарды лет космической эры... «Многие считают, – говорил он, – что я хлопочу о ракете и беспокоюсь о ее судьбе из-за самой ракеты. Это было бы глубочайшей ошибкой. Ракеты для меня только способ, только метод проникновения в глубину космоса, но отнюдь не самоцель. Не доросшие до такого понимания вещей люди говорят о том, чего не существует, что делает меня каким-то однобоким техником, а не мыслителем. Так думают, к сожалению, многие, кто говорит или пишет о ракетном корабле. Не спорю, очень важно иметь ракетные корабли, ибо они помогут человечеству расселиться по мировому пространству. И ради этого расселения-то и хлопочу. Будет иной способ передвижения в космосе – приму и его... Вся суть – в переселении с Земли и в заселении Космоса. Надо идти навстречу, так сказать, космической философии!» ¹⁸.

Великая утопия (пусть ее называют эзотерической) выдающегося ученого-самородка провозглашала торжество и космическое бессмертие разума в саморегулирующейся Вселенной. Воля и разум человека способны сделать людей счастливыми. Препятствием являются страсти (от блаженства до агонии) – источник всех человеческих страданий, лишаящие людей разумного умиротворенного существования.

¹⁵ Новейший философский словарь ... С. 1171.

¹⁶ Циолковский К.Э. Грезы о земле и небе ... С. 418.

¹⁷ Там же. С. 419.

¹⁸ Там же. С. 420.

Принципиальное решение этой проблемы в планетарном масштабе К.Э. Циолковский видел в создании посредством направленного биологического подбора «существа без страстей, но с великим разумом». Промежуточным этапом этого процесса полагалось выявление особо одаренных индивидов и создание для них действительно комфортных условий. В перспективе самым уважаемым занятием людей будет интеллектуальный труд, а наиболее ценным продуктом – научное знание. Конечным результатом эволюции станет преодоление людьми собственной физической природы, трансформация в «небывалое разумное животное», способное «обитать в пустоте, в эфире, даже без тяжести, лишь бы была лучистая энергия». Только в таком облике человек достоин контакта и союза с иными разумными силами вселенной, равноправного участия в едином космическом содружестве¹⁹.

Задача воплощения своей мечты и послужила К.Э. Циолковскому ведущим стимулом для разработки теоретических оснований ракетно-космической техники. В этом контексте приобрели особое звучание идеи об универсальной космической этике, о своеобразной «круговой поруке» всех моральных существ, о концентрации преобразующих трудовых усилий носителей разума. По К.Э. Циолковскому, люди являются частью Космоса, жизнь в котором совершенна и разумна, поэтому, живя жизнью Вселенной, они должны быть счастливы²⁰.

Философия К.Э. Циолковского, которую он называл то «естественной» или «натурфилософией», то «космической», – явление сложное и многоплановое. Она во многом уникальна, так как несет на себе яркий отблеск сложной и неординарной личности ученого-мыслителя.

Страстное увлечение идеями космической философии, завоевания разумом Космоса (одна из самых дерзких научных идей в истории человеческого рода), расчеты и предположения К.Э. Циолковского позволяют характеризовать его как гениального ученого и писателя-фантаста. Он выстраивал грандиозную концепцию космоса, вселенной, органической частью которых является человек, а сам космос выступает как «мир человека». Можно говорить о создании в рамках его космической философии оригинальной антропокосмической концепции.

Согласно антропокосмическим воззрениям выдающегося ученого, человек не только испытывает на себе влияние Космоса и природных процессов, поскольку он – их порождение и составная часть, но и, будучи носителем Разума, способен оказывать воздействие на Космос, на ход развития окружающего мира. При этом он несет нравственную ответственность за свою деятельность по отношению к окружающей природе, самому себе и Космосу. Отсюда – учение К.Э. Циолковского о нравственности (космическая этика), включая космическую педагогику, как составная часть его антропокосмической концепции.

Антропокосмическими идеями К.Э. Циолковский обогатил традиционное представление о гуманизме, расширив величественную обитель человека до космической бесконечности. Но Космос для него – это и своеобразная религия, высший фетиш, которому он посвятил свою жизнь и свои труды. Первым среди ученых он увидел в Космосе не только некую беспредельную физическую среду, вмещающую материю и энергию, но и потенциально пригодное поприще для будущего биологического, социального и нравственного совершенствования чело-

¹⁹ Новейший философский словарь ... С. 1171.

²⁰ Там же. С. 1172.

века и человечества. По его словам, вспоминал А.Л. Чижевский, будущее человечество как единый объект эволюции через миллиарды лет превратится в «единый вид лучистой энергии, то есть единая идея заполняет все космическое пространство. О том, чем будет дальше наша мысль, мы не знаем. Это – предел ее проникновения в грядущее, возможно, что это – предел мучительной жизни вообще. Возможно, что это – вечное блаженство и жизнь бесконечная, о которых еще писали древние мудрецы...»²¹.

Стремление познать космос, его эволюцию для того, чтобы понять человека как космическое дитя, раскрыть перед ним грандиозное будущее – «блаженную» вечную жизнь в космосе – составляет одну из основных идей антропокосмической концепции К.Э. Циолковского²². Забота о большом целом – Земле, биосфере, космосе – соединяется у мыслителя с глубочайшими запросами высшей ценности – Человека. Антропокосмизм здесь обращен, прежде всего, именно к человеку, так как его космос – человекоразмерен. Раскрывая перед людьми грандиозную перспективу будущей жизни в космосе, ученый ориентировал человечество на высокие идеалы и ценности. Будущее человечества связывалось не только с расселением в космическом пространстве, но и с изменением самого человека, его образования.

К.Э. Циолковский наметил грандиозную программу преобразования нашей планеты во благо всех людей. Он предлагал более решительно использовать энергию Солнца для освоения пустынь и превращения их в цветущие сады, укротить и покорить водную стихию морей и океанов; заняться выведением новых видов растений и животных. Он верил, что возможно грандиозное преобразование всей Земли в единое общечеловеческое хозяйство. Преобразовав Землю, а затем все околосолнечное пространство, человечество распространится в космосе как носитель разума и счастья. В этом и состоят высшая миссия и цель существования человечества, его национальное и общечеловеческое достоинство.

Идеи о развитии и воспитании человека в процессе его эволюции позволяют охарактеризовать К.Э. Циолковского не только как выдающегося мыслителя, основателя космонавтики и создателя ракеты, но и как оригинального педагога, утверждавшего космическую точку зрения на человека и его воспитание.

Педагогические идеи К.Э. Циолковского базируются на философско-педагогической антропологии – учении о природе (сущности) человека, его воспитании. В проекте школы будущего в систему общих наук он включил и науку о человеке. Для него было неоспоримо право учеников и их родителей выбирать себе подходящее учебное заведение и учителя, резко критиковать «дурные школы», чья деятельность наносит вред обществу. И, наоборот, всяческого уважения и похвал должна заслуживать школа, «дающая добрые плоды», которые видны в жизни. Таким школам надо создавать все условия для творческой деятельности, предоставлять как можно больше свободы и самостоятельности. Правда, сам ученый признавал, что все это «пока мало осуществимо» и представляет «далекий идеал», но к нему необходимо стремиться. К сожалению, и сегодня главным критерием для оценки работы современных школ по-прежнему служат показатели успеваемости, а не то, какие ценностные идеалы и качества воспитаны в учениках.

²¹ Цит. по: Циолковский К.Э. Грезы о Земле ... С. 424.

²² Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. С. 12.

Антропокосмическая концепция воспитания как основа космической педагогики К.Э. Циолковского направлена на то, чтобы помочь человеку не только ответить на вопрос «Зачем жить?», но и решить проблему «Как жить?». Он хотел видеть человека не только образованным, совершенным как в умственном, физическом, так и в нравственном отношении, но и осознающим свое воздействие на окружающую среду, природу и человека; способным к перестройке себя – носителя Разума, своего внутреннего «микрокосма» для достижения полной гармонии с самим собой, природой и космосом²³.

Мечтая построить ненасильственный мир в масштабах Вселенной, К.Э. Циолковский предлагал начинать со школы. Его школа основана на гуманистических принципах, в ней все – для ребенка: «отсутствие насилия, страха, угроз, наказаний, угрюмого настроения». Нет и строгой системы в преподавании и строгого режима. Педагог-гуманист отстаивал идею «свободы и ненасилия», считал, что в обучении нужно «пользоваться настроением, обстоятельствами и желаниями учеников», дать «как можно больше» свободы и самостоятельности как учащим, так и ученикам²⁴.

В педагогических воззрениях К.Э. Циолковского есть такое понятие, как «силы души», под которым понимаются чувства, склонности, страсти – «первые источники страданий», нуждающиеся в нахождении путей для их устранения. При этом необходимо обходиться без наказаний, так как «причиняя муки другим, по нашей этике, мы причиняем их нам самим в нашей будущей жизни». С помощью наказаний воспитывается порода существ, которые хороши только тогда, когда их держат в страхе и муке наказаний. Такие люди никогда не смогут быть по-настоящему свободны и счастливы, потому что воспитаны как рабы, способные из-под палки выполнять то, что им прикажут. – «Не лучше ли вырабатывать породу, слушающую голос рассудка, голос разума и науки?»²⁵.

Нам представляется необходимым выделить органическую связь исходных положений деятельности учителя К.Э. Циолковского с одним из главных принципов его нравственно-этического кодекса: «Никому никогда не причинять никаких страданий». Этот принцип особенно проявлялся в отношениях с детьми. Характеризуя детскую природу, он замечал: «Дети многое понимают... и очень любопытны. Поэтому я всегда придерживаюсь того убеждения, что ни бить, ни кричать на них, когда они отвлекаются, не следует. К детям надо относиться бережно. И больше следить за методикой своей работы. Следует искать лучших способов возбуждать внимание в детях и поддерживать их любознательность, пытливость ума, дерзание творить»²⁶.

Личностные особенности К.Э. Циолковского периода учительской деятельности нашли отражение в официальных отчетах и характеристиках разных лет. Так, смотритель училища И.М. Ладожин в отчете «О состоянии Боровского уездного училища за 1888 гражданский год» писал: «Качества, характеризующие учителя арифметики и геометрии Константина Циолковского: честность, мягкое обращение, терпение и трудолюбие <...> Как лицо, посвятившее себя делу обуче-

²³ Касаткина С.Н., Романов А.А. Антропокосмические идеи воспитания К.Э. Циолковского // Психол.-пед. поиск. 2007. № 2 (6). С. 144.

²⁴ Там же.

²⁵ Там же. С. 145.

²⁶ Там же.

ния и воспитания детей, учитель Циолковский удовлетворяет еще следующим требованиям: обладает хорошей подготовкой, <...> твердостью воли и настойчивостью, отличается серьезным отношением к своим обязанностям». Штатный смотритель училища И.А. Любимов дополняет отзыв об учителе Циолковском следующими сведениями: «Уроки г. Циолковского всегда оставляют по себе весьма приятное впечатление. Его приемы преподавания просты, наглядны и практичны, оживляют и заставляют быть внимательными учеников во все время уроков. Вследствие такого преподавания дети без особого труда и сознательно усваивают изучаемый предмет. Г-н Циолковский предан своему делу и продолжает свое самообразование, читает руководства по математике не только русских, но и французских авторов; занимается алгеброй и высшей математикой; делает сам модели геометрических тел и физические приборы. Под руководством такого умелого, практичного и образованного учителя ученики умственно развиваются и приобретают серьезные познания в математике»²⁷.

За хорошую работу и в связи с выслугой лет в 1889 году К.Э. Циолковский был представлен к чину титулярного советника. Это послужило одной из причин его перевода на работу в губернский город Калугу, где он проработал в системе образования более 20 лет. И здесь были заметны влияние личности учителя на своих учеников, его стремление увлечь их наукой, привить им жажду знаний.

В отчетах смотрителя Калужского уездного училища П.А. Рождественского, директора народных училищ Калужской губернии Д.С. Унковского и других К.Э. Циолковский характеризуется с самой лучшей стороны: «Учитель арифметики и геометрии Циолковский <...> полный специалист своего предмета и глубоко предан педагогическому делу». Подчеркивается, что он преподает свои предметы «с особым умением: ясность, точность, определенность, строгая последовательность и наглядность – отличительные черты в изложении им уроков математики <...> соблюдается педагогическая постепенность в переходе от простого к более сложному и от известного к неизвестному <...> Чтобы убедить учеников в полезности получаемых ими знаний, Циолковский много внимания уделяет решению практических задач. Это сознание полезности труда делает его менее тяжелым и более интересным для детей»²⁸.

На практике учитель К.Э. Циолковский постоянно доказывал, что педагогика является не только наукой, но и искусством, требующим непрерывного творческого поиска. Характеризуя свою педагогическую деятельность, он отмечал: «Всегда я что-нибудь затевал... У меня сверкали электрические молнии, гремели громы, звонили колокольчики, плясали бумажные куколки, пробивались молнией дыры, загорались огни, вертелись колеса, блистали иллюминации и светились вензеля <...> Любовались и дивились на электрического осьминога, который хватал всякого своими ногами за нос или за пальцы. Волосы становились дыбом и выскакивали искры из всякой части тела <...> Надувался водородом резиновый мешок и тщательно уравнивался посредством бумажной лодочки с песком. Как живой он бродил по комнате, следуя воздушным течениям, поднимаясь и опускаясь...»²⁹.

²⁷ Цит. по: Касаткина С.Н., Романов А.А. Антропокосмические идеи воспитания ... С. 146.

²⁸ Там же.

²⁹ Там же.

Великий ученый и вдохновенный педагог, он хорошо понимал значение собственной работы для людей, для будущего, искал любую возможность распространения своих идей. На порой скудные средства печатал свои брошюры, рассылал их бесплатно по стране, обращался к общественности, не доверяя ретроградом, пытаясь убедить в пользе своих изысканий: «Мне бы только хотелось избежать предварительного суда специалистов, которые забракут работы, так как они опередили время; также и по общечеловеческой слабости: не признавать ничего оригинального, что так несогласно с воспринятыми и окаменевшими уже мыслями»³⁰.

К.Э. Циолковский был глубоко убежден в том, что для построения нового мира, мира без зла и насилия, без страданий, нужно начинать с преобразования школы и воспитания человека. В предложенном им проекте школы будущего (1918 год) главным лицом был ребенок, его психическое и физическое здоровье, развитие ума и нравственных качеств, гражданское становление. В его проекте школа призвана, в первую очередь, решать задачу «не надорвать молодых сил», сохранить в своих воспитанниках «спокойствие души». При этом в школе должна создаваться психологическая атмосфера, в которой каждый ребенок может свободно выражать себя, творить, искать, фантазировать³¹.

Кроме ракет К.Э. Циолковский разрабатывал аэропланы (в том числе цельнометаллические и с реактивным двигателем), дирижабли, аппараты на воздушной подушке и др. В 1932 году он пишет, характеризуя свою научно-техническую деятельность: «Я революционер в науке и технике и очень бы страдал, если бы мне не дали возможности, например, работать над стратопланом или конструкцией атома. Нельзя требовать от меня, чтобы я сосредоточился исключительно на дирижабле. Мною олицетворяется революционный дух науки и техники»³².

Даже нам нынешним многие мысли великого провидца кажутся сложными и не связанными с насущными жизненными проблемами. Хотя каждый в состоянии понять, что нужно не бояться думать и обязательно делать что-то конкретное для людей, чтобы жизнь вокруг нас, рядом с нами становилась лучше, хоть на немного... А ведь это в состоянии понять не только избранные, но и каждый человек: любой способен осознать, что он сам есть космос, что окружающий мир – тоже космос, который начинается у порога собственного дома, со своей улицы, своего города. И их красота зависит только от конкретных усилий самого человека. Грязь на моей улице в этом случае – это грязь на моей одежде и в моей душе. В понимании таких простых истин и заключается, наверное, чувство любви к Родине.

За год до своей кончины К.Э. Циолковский, признанный ученый, кавалер ордена Трудового Красного Знамени, награжденный им «за особые заслуги в области изобретений, имеющих огромное значение для экономической мощи и обороны Союза ССР»³³, писал: «Хотя чествовали меня в Калуге, Москве и академиях наук, но истинный суд, истинную оценку личности делает не современное поколение, а будущие века»³⁴. Символично, но в том же 1934 году родился первый

³⁰ Цит. по: Космодемьянский А.А. Константин Эдуардович Циолковский (1857–1935). 2-е изд. М.: Наука, 1987. С. 180.

³¹ Касаткина С.Н., Романов А.А. Антропокосмические идеи воспитания ... С. 147.

³² Цит. по: Космодемьянский А.А. Константин Эдуардович Циолковский ... С. 17.

³³ Циолковский К.Э. На Луне. Фантастическая повесть. М.: Дет. лит., 1984. С. 65.

³⁴ Цит. по: Арлазоров М.С. Циолковский. М.: Молодая гвардия, 1962. С. 310. Серия «Жизнь замечательных людей».

космонавт планеты Ю.А. Гагарин, награжденный после своего полета Золотой медалью имени К.Э. Циолковского Академии наук СССР «За выдающиеся работы в области межпланетных сообщений».

За день до смерти К.Э. Циолковский писал в телеграмме И.В. Сталину: «Уверен, знаю – советские дирижабли будут лучшими в мире». А затем последовал некролог: «ЦК ВКП(б) и СНК СССР с глубоким прискорбием сообщают о смерти знаменитого деятеля науки в области дирижаблестроения – товарища Циолковского Константина Эдуардовича, последовавшей 19 сентября 1935 года»³⁵.

Чувству гордости за свою Родину надо учиться. Память о наших великих земляках в этом деле хорошая подмога, а внимательное прочтение их мыслей и трудов поможет и в новых открытиях. Видимо, ждут своего исследователя неизвестные или малоизвестные материалы, связанные с жизнью К.Э. Циолковского.

Новые странички истории могут быть написаны, например, на тему о взаимодействии и пересечении идей К.Э. Циолковского и И.П. Павлова.

Известно, что один из пионеров космической биологии А.Л. Чижевский по просьбе К.Э. Циолковского в 1926 году ездил в Ленинград к И.П. Павлову с просьбой помочь в решении двух проблем: последствия влияния на организм человека перегрузок во время движения ракеты и последствия невесомости. Как эти физические факторы будут действовать на физиологические функции человеческого организма? Справится ли с ними человек? Какие меры защиты следует применять, чтобы их нивелировать? И.П. Павлов считал необходимым в земных, лабораторных условиях изобрести способы получения этих физических явлений, т.е. создать модели чрезмерного ускорения и невесомости. Первое осуществить нетрудно при помощи огромной центробежной машины, подобной центрифуге. Гораздо труднее получить невесомость в лабораторных условиях. Тут должны помочь физики³⁶.

И.П. Павлов посоветовал при подготовке к полетам обратить особое внимание на реакцию тех органов, которые фиксируют изменение силы тяжести, например, органы равновесия внутреннего уха. Он смог понять, что это тема не только для научной фантастики, и вопросы космических полетов считал интересными для физиологов. «Но область, о которой мы говорили сегодня с вами, – нова, и я предполагал, что она является пока что предметом фантастических романов, но я, оказывается, ошибся. Уже эта область вошла во владение науки. Если это так, то сегодняшнее поколение физиологов и врачей займется этими вопросами вплотную и затмит нас своими познаниями и открытиями. К этому мы все должны быть готовы»³⁷.

При этом И.П. Павлов считал, что К.Э. Циолковский «очень спешит с полетами на другие планеты. Надо ли это человеку вообще... Допустим, что я не доволен своей жизнью, но я не мечтаю улететь с земли, ибо не вижу в небе особых благ <...> Возможно, что это будет интересно, даже увлекательно, но не обязательно. Надо, по моему разумению, стремиться к улучшению человеческих отношений на земле»³⁸.

³⁵ Циолковский К.Э. Космос моей жизни. М. : АСТ, 2016. С. 192–193.

³⁶ См.: Григорьев А.И., Григорьян Н.А. Великий сын России: к 155-летию со дня рождения и 100-летию присуждения Нобелевской премии И.П. Павлову. М. : Наука, 2004. С. 134.

³⁷ Там же. С. 134–135.

³⁸ Там же. С. 135.

Вот еще одна тема для дискуссий ученых: о пользе исследований, не связанных напрямую с сегодняшним днем человека. Действительно ли спешил К.Э. Циолковский или сама жизнь торопила?

Наследие К.Э. Циолковского и И.П. Павлова помогает нам в осознании человеческих ценностей, среди которых главное место занимает интеллект, показывает примеры беззаветного служения науке, любви к жизни.

Далеко не каждый задумывается над этим, а ведь все может быть рядом. Просто необходимо хоть иногда съездить на экскурсию в Ижевское, ощутить рязанские просторы, побродить по обновленному комплексу музея К.Э. Циолковского... Увидеть стены дома и вещи, до которых мальчиком прикасался будущий ученый, почувствовать дух ушедшей эпохи... Представить себя космонавтом, преодолевшим земное притяжение, дотронувшись до обгоревшей капсулы настоящего космического корабля, вернувшегося из реального полета... Тогда, вероятно, станут чуть понятней та неразрывная связь и то взаимодействие между тобой, нашим общим прошлым, космосом и будущим и ты ощутишь чувство своей собственной причастности к творению жизни.

Музей К.Э. Циолковского был открыт в богатом на историческое прошлое селе Ижевское Спасского района Рязанской области в день 110-й годовщины со дня рождения великого земляка. Одним из первых его экспонатов стало письмо Ю.А. Гагарина в ответ на приглашение посетить родину основоположника теоретической космонавтики. В экспозиции музея представлены материалы о прошлом села, о жизни и научной деятельности К.Э. Циолковского, о реальном воплощении его идей.

К.Э. Циолковский считал главным для учителя – «суметь привлечь учащихся, заинтересовать их знаниями и зажечь их сердца высоким идеалом жизни, чтобы знание было источником возвышенного счастья, а не источником мук и слез». А в одном из своих последних писем, адресованном юным техникам Урала (1935 год), он писал: «Улучшайте жизнь, всегда учитесь и никогда не падайте духом, и вы, наверное, достигнете успеха в своих стремлениях быть полезными людям»³⁹.

Любая статья о выдающемся человеке всегда будет лишь неточным приближением к пониманию целостной картины его многогранной жизни и работы. Трудно отобразить все нюансы профессиональной деятельности, значимость полученных результатов, прогностическое значение идей и многое другое. Однако нужно не бояться писать, опасаясь ошибиться в чем-либо; другие исследователи тебя поправят, пусть и сделают свои собственные ошибки, но в результате десятилетий (а то и столетий) усилий пытливых умов история науки, в нашем случае история педагогики, получит своего героя. А они должны быть – положительные, вызывающие удивление и восхищение – Герои!

Список использованной литературы

1. Алексеев, П.В. Философы России XIX–XX столетий. Биографии, идеи, труды [Текст]. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Академ. Проект, 2002. – 1152 с.
2. Арлазоров, М.С. Циолковский [Текст]. – М. : Молодая гвардия, 1962. – 320 с. – Серия «Жизнь замечательных людей».

³⁹ Цит. по: Касаткина С.Н., Романов А.А. Антропокосмические идеи воспитания ... С. 149.

3. Григорьев, А.И., Григорьян Н.А. Великий сын России: к 155-летию со дня рождения и 100-летию присуждения Нобелевской премии И.П. Павлову [Текст]. – М. : Наука, 2004. – 271 с.
4. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
5. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
6. Касаткина, С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 30 с.
7. Касаткина, С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского [Текст] : науч. изд. – Калуга : КГПУ, 1999. – 179 с.
8. Касаткина, С.Н., Романов А.А. Антропокосмические идеи воспитания К.Э. Циолковского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2007. – № 2 (6). – С. 142–149.
9. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
10. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
11. Космодемьянский, А.А. Константин Эдуардович Циолковский (1857–1935) [Текст]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Наука, 1987. – 304 с.
12. Новейший философский словарь [Текст]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Интерпрессервис ; Кн. Дом, 2001. – 1280 с.
13. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
14. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
15. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
16. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
17. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
18. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
19. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
20. Циолковский, К.Э. Вне Земли. Научно-фантастическая повесть [Текст]. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1958. – 144 с.
21. Циолковский, К.Э. Грезы о земле и небе. Научно-фантастические произведения [Текст] / предисл. В.И. Севастьянова, послесл., примеч. Ю.М. Медведева. – Тула : Приок. кн. изд-во, 1986. – 448 с.
22. Циолковский, К.Э. Избранные труды [Текст] / ред.-сост. Б.Н. Воробьев, В.Н. Сокольский ; общ. ред. А.А. Благодрава. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1962. – 536 с.
23. Циолковский, К.Э. Космос моей жизни [Текст]. – М. : АСТ, 2016. – 416 с.
24. Циолковский К.Э. На Луне. Фантастическая повесть [Текст]. – М. : Дет. лит., 1984. – 112 с.
25. Чижевский, А.Л. На берегу Вселенной: Годы дружбы с Циолковским. Воспоминания [Текст]. – М. : Мысль, 1995. – 715 с.
26. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016.

160 лет со дня рождения К.Н. Вентцеля

УДК 371.49(47)(09)

Г.Б. Корнетов

К.Н. ВЕНТЦЕЛЬ – ВЫДАЮЩИЙСЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЬ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

К.Н. Вентцель – наиболее выдающийся представитель свободного воспитания в России. Его педагогические идеи базируются на признании необходимости «освобождения ребенка от цепей невидимого рабства», которые накладывает на него традиционное воспитание. В свободе он видел главную цель, главный способ и главное условие воспитания ребенка.

институт свободного воспитания, К.Н. Вентцель, освобождение ребенка, дом свободного ребенка, педагогика свободы.

Образование по результатам своего воздействия на человека крайне противоречиво и неоднозначно. С одной стороны, оно обеспечивает само становление человека, вводит его в мир культуры и общественных отношений, развивает качества, без которых невозможны его творческая деятельность и жизнь в обществе. С другой стороны, образование формирует стереотипы послушания и подчинения, лишает самостоятельности, приучает человека чувствовать себя зависимым и освобожденным от ответственности принимать решения. Особенно очевидными эти деструктивные аспекты образования, выявленные еще в середине XVIII столетия Ж.Ж. Руссо, стали на рубеже XIX–XX веков, в эпоху, когда мощное массовое демократическое движение поставило в повестку дня вопрос о коренной реформе не только государственного порядка и общественных отношений, но и всех сфер жизни общества, в том и числе и образования, обеспечивающего воспроизводство субъектов социального действия.

Ребенок традиционно воспринимается как незрелое, неподготовленное к жизни, несамостоятельное существо, которое следует оберегать, вскармливать и возвращать, 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, за нынешнее и будущее благополучие, за его образование; с другой стороны – предполагает как само собой разумеющуюся необходимость безусловного подчинения, послушания и повиновения ребенка воле взрослого.

Однако 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 не только недемократично по своей сути, но и, 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.

Ребенок во многих случаях не понимает и не принимает чуждых ему педагогических требований, которые очень часто противоречат самой детской природе. 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 он начинает сопротивляться. А его заставляют, принуждают, «насилуют» во имя «его же блага, его будущего», во имя высших педагогических целей. При этом внутренний мир ребенка не создается, а разрушается, подавляется его естественная природная активность, всячески ограничивается и контролируется его самостоятельность.

С момента своего рождения ребенок испытывает мощнейший прессинг со стороны взрослых, которые всеми средствами, часто калечащими его психику, пытаются добиться от него должного, с их точки зрения, единственно правильного и приемлемого поведения. Они требуют от него есть и спать строго по часам, вести себя спокойно и приветливо, не плакать и не кричать, радоваться окружающему миру и т.п. В ход идут ласки и награды, уговоры и крики, шлепки и подзатыльники, оставление без внимания и т.п. При этом ребенку запрещается выражать свое подлинное негативное отношение к тому, что с ним делают, и к тем людям, которые это с ним делают. Не дай бог, если он начнет проявлять недовольство, возмущаться, кричать, плевать, драться и т.п. Это приведет лишь к усилению прессинга, к стремлению любым способом сломить волю маленького человека, сопротивляющегося тому, что для него является чуждым, неприятным, неприемлемым, враждебным. Ребенок должен не просто безропотно подчиняться взрослым (родителям, воспитателям, учителям), но и выражать любовь и благодарность им – тем, кто предъявляет противные его существу требования и добивается от него их «радостного» выполнения.

Утверждая, что такое воспитание формирует характер и дисциплину, приучает к порядку и учит владеть собой, вводит поведение в культурные рамки, наставники забывают, что оно подавляет волю, озлобляет, превращает ребенка в лицемерного приспособленца, делает его равнодушным, лишает инициативы и самостоятельности, приводит к неврозам.

Воспитание имеет тенденцию формировать стереотип восприятия насилия как безусловно приемлемого и безотказного способа решения любой проблемы, средства заставить человека делать то, чего от него требуют во имя малых и великих целей, во имя его или общего блага.

Но любое насилие не проходит для человека бесследно. Особенно пагубно оно отражается на становящейся детской психике, тормозя естественную активность, унифицируя личность, формируя чувство собственной неполноценности, конформизм, подобострастное отношение к более сильному и жестокое к более слабому. Закладывающаяся в подсознание установка на то, что с помощью насилия можно решить любую проблему, способствует формированию мировоззрения террориста, для которого насилие – главное средство достижения любых целей, а демократия непонятна и неприемлема. Такое воспитание формирует людей, готовых принимать и применять террор как способ решения проблем и достижения целей как в обыденной повседневной жизни, так и в политике.

Стереотип восприятия образования предполагает жесткое разделение людей на тех, кто еще незрел, неопытен, несамостоятелен, необразован, кого нужно гото-

вить к взрослой жизни посредством специального обучения и воспитания, которые по достижении ими определенного возраста осуществляются в школе, и тех, кто компетентен их обучать и воспитывать, чьи требования они должны неукоснительно выполнять, являя в качестве главных добродетелей послушание и прилежание.

В традиционной школе учитель не просто руководит деятельностью ученика по освоению культуры, накопленной предшествующими поколениями, не просто управляет его развитием. Он организует пространство его жизни таким образом, чтобы иметь возможность постоянно контролировать каждый его шаг, направлять и корректировать его поведение. Свобода школьников если и допускается, то остается крайне ограниченной. Практически все сколько-нибудь важные решения за них принимают их наставники (в школе – учителя, дома – родители). Чувство ответственности у детей воспитывается в отношении не результатов своего свободного волеизъявления, а выполнения предъявляемых им внешних, как правило, чуждых для них требований и получаемых ими заданий.

Главным критерием оценки работы современной школы, как и прежде, остается успешность освоения учениками учебных программ, перегруженных информацией, далекой от их реальной жизни и непосредственных интересов. В условиях, когда школьное образование сводится преимущественно к тому, что ученики получают готовые ответы на незадаанные вопросы, их главными добродетелями, хотя и неявно, признаются послушание и прилежание. Послушания и прилежания требуют не только учителя от своих питомцев, но и директора от учителей и чиновники от директоров школ.

Идея свободы в образовании стала проникать в педагогику в XVI веке благодаря работам Э. Роттердамского и М. Монтеня. Спустя два столетия ее подхватил и развил во Франции Ж.Ж. Руссо, а в середине XIX века в России – Л.Н. Толстой. В конце XIX – первой трети XX столетия на Западе и в России в педагогике оформилось течение свободного воспитания. Его представителями были Л. Гурлитт, Э. Кей, М. Монтессори, А. Нил, К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, Н.В. Чехов.

Возникновение и распространение идей свободного воспитания были во многом обусловлены сложившейся к началу XX века социальной ситуацией¹. Индустриальная цивилизация, открывая невиданные дотоле материальные перспективы для развития человека и общества, прогресса науки и техники, развития образования и подъема культурного уровня всего населения, несла в себе опасность еще более резкого усиления отчуждения личности. Особо значимым становился идеал, устремленный к механической предначертанности, исчисляемости и надежности машины: общество представлялось в виде огромного сложного механизма, организуемого государством, люди превращались в определенный вид сырья, необходимого для решения множества экономических, социальных, политических проблем, становились винтиками производственного и социального ме-

¹ См.: Астафьева Е.Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе // Ист.-пед. ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. М., 2015. С. 77–90; Астафьева Е.Н. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Ист.-пед. журн. 2015. № 2. С. 80–99; Астафьева Е.Н. Природа и свобода ребенка в отечественной педагогике первой трети XX века // Ист.-пед. знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования : материалы Одиннадцатой Междунар. науч. конф. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2015. С. 22–36; Астафьева Е.Н. Свободное воспитание в истории педагогики // Ист. пути развития образования и педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова. М., 2015. С. 110–139.

ханизма. Индустриальная цивилизация, усиливавшая отчуждение личности, одновременно обостряла проблемы человеческой индивидуальности, свободы и творческого развития, тем более что утвердившийся буржуазный строй содержал явные интенции к гражданскому обществу, демократии, правовому государству, способствовал формированию экономических гарантий независимости человека в обществе. Общество в своих духовных исканиях все в большей степени обращалось к образованию как механизму, способствующему преодолению негативных черт индустриальной цивилизации, помогающему человеку реализовать свою подлинную природу, обрести индивидуальность. Все это на фоне развития наук о человеке, актуализирующих его деятельную природу, а также развития социальных противоречий и обострения классового антагонизма привело к тому, что в педагогике оформилось направление свободного воспитания.

В России наиболее последовательным теоретиком свободного воспитания был Константин Николаевич Вентцель (1857–1947), опиравшийся, прежде всего, на педагогические идеи и педагогическую практику Л.Н. Толстого (1828–1910), который на основе обобщения опыта работы в 1860-х – середине 1870-х годов своей школы в Ясной Поляне создал собственную теорию свободного образования.

В статье «О народном образовании», опубликованной в первом номере журнала «Ясная Поляна», Л.Н. Толстой указывал на противоречие: с одной стороны, «народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию»; с другой стороны, «народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство». Он с возмущением ставит вопрос о том, «какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом». По мнению Л.Н. Толстого, «школа справедливо представляется ребенку учреждением, где его учат тому, чего он не понимает, где его большей частью заставляют говорить ... на чужом языке, где учитель большей частью видит в учениках своих прирожденных врагов, по своей злобе и злобе родителей, не желающих выучить того, что он сам выучил, и где ученики, наоборот, смотрят на учителя как на врага, который только по личной злобе заставлял их учить столь трудные вещи». Он был убежден, что «учение должно быть только ответом на вопрос, возбуждаемый жизнью. Но школа не только не возбуждает вопросов, она даже не отвечает на те, которые возбуждены жизнью... Поэтому школы, устроенные свыше и насильственно, – не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа, учрежденная не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющих для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения. Вместо того чтобы убедиться, что, для того чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучить его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок), они хотят учить так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка»².

К.Н. Вентцель родился в Петербурге в дворянской семье высокопоставленного чиновника. В 1875 году он окончил реальное училище (реальную гимназию), затем учился в Технологическом институте и на юридическом факультете Петер-

² Толстой Л.Н. О народном образовании // Толстой Л.Н. Пед. соч. М., 1989. С. 54, 57, 59–60, 61–62.

бургского университета, который так и не закончил. С 1881 года участвовал в деятельности революционных кружков народников, члены которых выступали против царского самодержавия и обсуждали новые пути развития России. В 1884 году с семьей переехал в Воронеж. Внимательно изучал работы философов К. Маркса и Г. Спенсера, народников П.Л. Лаврова и Н.К. Михайловского.

В декабре 1885 года К.Н. Вентцель (а позднее и его жена) был арестован за хранение запрещенной литературы и просидел в тюрьме более года. В заключении он прочитал роман Ж.Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», который произвел на него огромное впечатление и стимулировал интерес к проблемам педагогики. Именно в этот период он впервые сформулировал свое понимание цели воспитания, основанного на идее свободы.

Цель воспитания для К.Н. Вентцеля составляет:

«1. Человек, ум, чувство и воля которого свободны, т.е. который в своей мысли свободен от господства всякого авторитета и предания и, руководствуясь строгой критикой, самостоятельно вырабатывает свое мирозерцание и, постоянно проверяя его критически, вносит в него поправки соответственно изменяющемуся своему и общественному умственному развитию; который не насилует своих чувств, но дает им полную свободу проявления в той мере, в какой они заявляют свои права на удовлетворение; который, наконец, в своих действиях руководится своей свободной волей, а не волей, воспринятой им в той или другой форме.

2. Человек, который представляет из себя гармоническое целое, т.е. все стороны которого действуют согласно, а не исключают друг друга и не находятся друг с другом в антагонизме, так, например, мысль не находится во вражде с чувством или чувство с волей – одним словом, человек “цельный”.

3. Это должен быть человек естественный и вместе с тем нравственный. Его действия должны быть направлены на благо и счастье других людей и вообще всего живущего, но это благо и счастье должно быть не умственной и отвлеченной его целью, но естественным и непосредственным влечением его натуры.

4. С самым высшим развитием своей индивидуальности он должен соединять в себе самую высокую степень развития общественных чувств, т.е. самую высокую способность жить в общении со своими братьями – людьми, не подавляя ни одной индивидуальной личности, но давая каждой индивидуальности возможность самого полного расцвета. Он должен быть в своей работе самостоятелен и независим, но в то же время в высшей степени способен к самому широкому коллективному труду в сообществе с другими людьми.

5. Он должен любить *жизнь* во всех ее обнаружениях, проявляется ли она в игре красок или в блеске солнечного луча, произрастании зерна или в пении птицы, в лепете младенца или в заботах матери о нем, в развитии ли в человеке гуманных чувств или в образовании гармонической общественной жизни. Каждое, как самое ничтожное, так и самое могучее, трепетание жизни должно находить отклик в его душе. В этом смысле очевидно, что он должен быть альтруистичен до самой высшей степени, и альтруизм его будет распространяться не только на все человечество, но на все живое, на весь мир. Отсюда видно, что он должен быть более чем гуманен или *человеколюбив*, потому что гуманность предполагает только отношение человека к человеку, он должен быть, если можно так выразиться, миролюбив или, что вернее выразит мою мысль, *жизнелюбив*.

Таким образом, сведя все это вместе, окажется, что это будет человек, обладающий наибольшей полнотою жизни, чувство жизни которого будет повышено до наибольшей степени и который обретает это высокое *чувство в общественной работе* над созданием таких условий, которые дали бы возможность каждому жить полною, цельною, широкою жизнью, и даже более того – в *мировой* работе над созданием таких условий, которые дали бы возможность полного свободного расцвета для каждой живой индивидуальности. Говоря короче, это будет “Живой Человек”, который путем увеличения суммы и широты индивидуальной, общественной и мировой жизни достигает наибольшего развития своей индивидуальности и наиболее высокого “Чувства Жизни”. А выражаясь фигурально, я бы сказал, это будет сосуд наибольшего количества и наивысшего качества жизни»³.

В январе 1887 года К.Н. Вентцель был на три года выслан под гласный надзор полиции сначала в город Бобров, а затем в город Землянк Воронежской губернии. В эти годы он работает над серией статей, посвященных проблемам морали, свободы воли и нравственных идеалов. Большое влияние на него оказывают работы французского философа Ж.М. Гюйо (1854–1888), который «стремился синтезировать индивидуализм представителей английской школы с идеями солидарности, характерными для французской школы позитивизма. <...> Для Ж.М. Гюйо понятие “жизнь” достаточно расплывчато и аморфно; это своего рода метафора, воплощающая в себе творческую динамику бытия. И так же, как и для большинства представителей данного направления, для Ж.М. Гюйо понятие жизни является основой построения нового, неклассического учения о ценностях»⁴.

В сентябре 1891 года после окончания ссылки К.Н. Вентцель переехал в Москву, в которой прожил до начала 1919 года. Он поступил на службу в статистическое отделение Московского городского общественного управления и на протяжении ряда лет писал и публиковал работы по различным проблемам философии и этики. Так, для «Настольного энциклопедического словаря», который издавало товарищество «Гранат и К^о», им были написаны статьи «Любовь», «Метафизика», «Материализм», «Мистицизм», «Позитивизм» и др.

В 1896 году К.Н. Вентцель подготовил и опубликовал в журнале «Вестник воспитания» (№ 2) свою первую самостоятельную статью по педагогике «Основные задачи нравственного воспитания». Он пишет: «Воспитать в человеке нравственные стремления, сделать его неутомимым борцом за нравственный идеал, так чтобы вся жизнь его служила живым воплощением этого идеала, – самое трудное и вместе с тем, быть может, самое важное дело в области воспитания. Воспитание физическое и умственное играет по отношению к нравственному, можно сказать, только чисто служебную роль»⁵.

Согласно К.Н. Вентцелю, «нравственность есть стремление к осуществлению того, что является для человека самым высоким, самым святым, самым лучшим, какими бы именами он ни называл это высокое, святое и лучшее, – правдой,

³ Вентцель К.Н. Из пережитого-передуманного, пережитого и сделанного // Жизнь и педагогика Константина Вентцеля / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2007. С. 74–75.

⁴ Желудева Е.В. Социально-философские воззрения Ж.М. Гюйо: историко-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук. М., 2007. С. 12.

⁵ Вентцель К.Н. Основные задачи нравственного воспитания // Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 2. Педагогика творческой личности. М., 1912. С. 389.

долгом, благом или еще как-нибудь иначе. <...> Самое высшее, самое драгоценное благо и сокровище для человека составляет “жизнь”. <...> Нравственность поэтому есть не что иное, как сознательное стремление и деятельность, направленная на увеличение общей суммы и напряженности жизни в мире»⁶.

Определяя цель воспитания, он писал: «Воспитание должно поставить себе целью выработку человека, который обладал бы способностью с наибольшей полнотой, точностью и ясностью воспринимать явления окружающей его жизни, который мог бы наиболее легко, свободно и на продолжительное время удерживать в своей памяти все то, что ему приходится переживать и воспринимать, и который, наконец, в наивысшей степени располагал бы даром творчески перерабатывать имеющийся в его распоряжении психический материал, чтобы создавать из него более совершенные возможные комбинации действительной жизни. Творчество есть высшая духовная способность»⁷.

Позднее в статье «Нравственное воспитание и свобода», опубликованной в 1908 году, К.Н. Вентцель следующим образом конкретизировал идеи, высказанные им в своей первой педагогической статье:

«Что задерживает прогресс человечества в области нравственности? Этот прогресс задерживается и тормозится именно тем, что в нравственном воспитании мы не заботимся о развитии свободной творческой воли, что мы гасим с самых малых лет в ребенке в этом отношении беспокойный дух искания и творчества и стараемся во что бы то ни стало зажечь ровный и спокойный огонек веры. И поколения за поколениями путем внушения, подражания и слепой веры воспитываются в рамках все одной и той же морали, и нравственный идеал остается поэтому неизменным в течение долгих веков. Мы все еще топчемся по проторенным дорогам одной и той же традиционной морали. Но если эта традиционная мораль была сама некогда преодолением более низшей морали, то не должна ли и она, в свою очередь, когда-нибудь быть преодолена другой, более высокой, формой морали. И если мы хотим, чтобы это как можно скорее случилось, мы должны в возможно большей степени облегчать путь для морального творчества, мы должны в каждом ребенке видеть возможного творца будущей новой, более высокой нравственности и путем соответствующего нравственного воспитания мы должны облегчать ему возможность стать таким творцом».

«Цель нравственного воспитания – не “внушение добра”, как его понимаем мы, воспитатели, не внедрение в детей путем подражания и других психических процессов чисто автоматического характера нашего нравственного идеала, а пробуждение в ребенке самостоятельной свободной нравственной воли, самобытного нравственного творчества, для которого наш нравственный идеал является только материалом, свободно и творчески перерабатываемым в более высокие формы».

Только *такое* нравственное воспитание, задающееся *такими* задачами, будет вести человечество непрерывно к все большему и большему нравственному совершенству и будет все выше и выше поднимать нравственный идеал человечества. Для своего нравственного прогресса человечество нуждается в возможно большем числе индивидуальных свободных творцов новой независимой само-

⁶ Вентцель К.Н. Основные задачи нравственного воспитания ... С. 390–391.

⁷ Там же. С. 398.

бытной нравственности и в возможно меньшем числе представителей «стадной морали», «вечной и неизменной во веки веков». Только люди, «свободные духом», только «вечные искатели» могут быть двигателями нравственного прогресса в человечестве. И только в атмосфере чистой и полной духовной свободы может вырасти цветок истинной, настоящей нравственности»⁸.

С начала 1900-х годов К.Н. Вентцель активно участвует в работе Педагогического общества, которое было создано при Московском университете. Он разрабатывает программы воспитания и преобразования деятельности учебных заведений, пишет многочисленные статьи. Именно в это время тема свободного воспитания становится главной темой его творчества. Он писал, что это была та «тема, которая в связи с моей деятельностью в Педагогическом обществе и в связи с необходимостью воспитания и образования собственных детей казалась мне имеющей более практическое и жизненное значение. Это вопрос о разумном и свободном воспитании, и 14 июля 1904 г. я поставил себе целью выяснить основательно и детально этот вопрос, уяснить его подробно с принципиальной стороны и вместе с тем ясно показать возможность практического осуществления свободного и разумного воспитания, показать, что мечтать о разумном и свободном воспитании вовсе не значит предаваться утопии. А если это даже и утопия, то, во всяком случае, это должно быть нашей путеводной звездой, если даже воспитание не может быть сделано разумным и свободным, то оно должно быть сделано таковым в том размере, в каком это только возможно. И в тот же день я набросал те мысли, которые впоследствии были опубликованы в моей брошюре «Освобождение ребенка» и были прочитаны мною в виде доклада под заглавием «О принципе свободы в его конкретном применении к области воспитания и образования» в заседании Комиссии по вопросу об организации семейных школ 12 февраля 1905 г. Никогда не забуду того неожиданного для меня впечатления, какое произвело это сообщение на присутствовавших, того энтузиазма и воодушевления, какое оно вызвало среди них»⁹.

Актуализация идей К.Н. Вентцеля в тот период была обусловлена тем, что в 1905–1907 годах в России была предпринята попытка революционного преобразования общественного строя, направленная на демократизацию политической власти и ликвидацию пережитков феодального уклада в экономике страны.

Брошюра «Освобождение ребенка» была опубликована в 1906 году на волне революционного подъема. Затем она дважды переиздавалась. В ней впервые была системно изложена квинтэссенция идей свободного воспитания, представленных в широком социальном контексте. На человека, утверждал К.Н. Вентцель, ложатся три великие задачи: освобождение ребенка, освобождение самого себя и освобождение общества. При этом он подчеркивал, что «свободная школа, свободное воспитание есть необходимое предварительное условие свободного общества и свободного человека»¹⁰. Именно поэтому он видел в педагогике, ориентированной на свободу ребенка, важный инструмент преобразования не только воспитательной практики, но и всей общественной жизни.

⁸ Вентцель К.Н. Нравственное воспитание и свобода // Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 2. С. 571–572.

⁹ Вентцель К.Н. Из пережитого-передуманного ... С. 205.

¹⁰ Вентцель К.Н. Освобождение ребенка. 3-е изд., испр. и доп. М., 1923. С. 18.

В своей брошюре К.Н. Вентцель сформулировал и обосновал следующие основные положения:

«Каждый ребенок, рождающийся на свет, имеет право на воспитание, но он имеет также право и на то, чтобы его не воспитывали, и особенно не воспитывали бы чрезмерно, так как воспитание в том виде, в каком оно часто и преимущественно осуществляется, в большинстве случаев является насилием над личностью ребенка и насилием над тем будущим человеком, который мог бы впоследствии возникнуть из ребенка, если бы развитие его совершалось свободно, без всяких помех.

При воспитании в том виде, как оно теперь практикуется, ребенок – орудие, средство, но не самодовлеющая часть. Мы стремимся сделать его воплощением нашего идеала, мы готовим из него удобного члена того общественного порядка, в котором мы живем и в котором, по нашему предположению, и ему придется жить».

«Пора понять, что ребенок – не вещь, не кукла, не игрушка, не собственность своих родителей и воспитателей, – надо в нем раскрыть ту свободную человеческую личность, которая в нем скрыта, и надо всеми своими силами содействовать наиболее пышному развитию этой личности. Говорят много о свободе человека и гражданина, говорят о свободе женщины, говорят о свободе угнетенных национальностей, – пора начать говорить о свободе ребенка! И ребенок нуждается в Великой Хартии Свободы».

«Свободный ребенок, развертывающийся в ничем не стесненном взаимодействии с природой и широким плодотворном братском общении с людьми свои силы и способности, – это первое и последнее слово “нового воспитания”, которое только одно способно составить противовес тому вырождению и измельчению человечества, какое приходится наблюдать за последнее время. Современную школу, школу-фабрику, школу-каторгу, школу-темницу, на которой в значительной степени лежит грех духовного вырождения человечества, должна заменить свободная школа. Свободное воспитание должно окончательно вытеснить ту систему воспитания, в которой человек является предметом для дрессировки или объектом фабричного производства.

Каким же образом могла бы быть обеспечена полная свобода ребенка в области воспитания и образования? Самым первым и основным условием здесь является постоянное наблюдение и изучение природы ребенка и предоставление возможности удовлетворения всех естественно в нем рождающихся потребностей, обусловленных процессом его развития».

«Только свободное воспитание и образование дадут возможность открыть воспитателю наилучшую систему воспитания, соответствующую природе именно того индивидуального ребенка, о воспитании которого идет дело».

«Не дети существуют для системы воспитания и образования, а эти системы существуют для детей и должны быть приноровлены к их природе, к их индивидуальным потребностям, запросам и стремлениям».

«В нашем обществе, кроме всех других видов рабства, политического, экономического, рабства женщин и т.д., существует еще один вид рабства, это – рабство детей, рабство молодого поколения. Наши дети, наше молодое поколение – это рабы, на которых гремят цепи наших предрассудков, наших взглядов, сообразно которым мы пытаемся регулировать их жизнь, развитие и воспитание».

«Освобожденный ребенок – это альфа и омега всех свобод, это единственная и действительная гарантия их великого и всего осуществления».

«И люди, и общественные отношения между ними только тогда станут быстрыми шагами непрерывно совершенствоваться, когда будет свободно и построено на рациональных началах воспитание и образование молодого поколения, когда будет свободная школа, понимая это слово в самом широком смысле. Свободная школа, свободное воспитание есть необходимое предварительное условие свободного общества и свободного человека. В той мере, в какой мы, взрослые люди, уже чувствуем себя свободными, мы должны направить наши силы на освобождение ребенка, на освобождение молодого поколения от того векового гнета, в каком они находятся. В этом ключ освобождения всего человечества от всех форм гнета и насилия»¹¹.

К.Н. Вентцель, разрабатывая теорию свободного воспитания, желал осуществить новые педагогические идеи в практике образовательных учреждений. В 1903 году в Москве был открыт небольшой семейный детский сад М. Станиславской, стремившейся реализовать принципы свободного воспитания. Он с перерывами функционировал до весны 1906 года, когда, по словам К.Н. Вентцеля, «среди родителей, положивших ему начало, возникла мысль придать ему более прочную и устойчивую форму, сделать деятельность его более независимой от разных случайностей в сфере семейной жизни его участников, отражавшихся слишком сильно на нем благодаря малочисленному составу его родителей, и создать благоприятные условия для его перехода в свободную семейную школу. И вот весной 1906 г. мною было составлено от имени группы лиц, принимавших участие в этом свободном детском саде, обращение ко всем лицам, сочувствовавшим принципам свободного воспитания, с предложением объединиться для создания нового свободного воспитательно-образовательного учреждения, которое я называл “Домом Свободного Ребенка”. Обращение это было напечатано почти во всех московских газетах. На призыв откликнулось довольно много лиц, и родителей, и педагогов, пожелавших принять участие в осуществлении попытки школы на основе принципов свободного воспитания. В конце августа или начале сентября приступили и к практическому осуществлению задуманного предприятия»¹².

История Дома свободного ребенка, просуществовавшего в Москве с 1906 по 1909 годы, опыт его создания и функционирования были проанализированы и самим К.Н. Вентцелем¹³, и его современниками¹⁴, и более поздними авторами¹⁵.

К.Н. Вентцель дал подробное описание идеальной школы, к которой должен был стремиться Дом свободного ребенка. По его словам, «современная школа своей исходной точкой берет развитие интеллекта, хотя и это развитие совершается в ней крайне односторонне и является больше культурой памяти, чем гармоническим развитием интеллекта. Идеальная же школа или, вернее, то идеальное

¹¹ Вентцель К.Н. Освобождение ребенка ... С. 7–11, 16–18.

¹² Вентцель К.Н. Из пережитого-передуманного, пережитого и сделанного // Жизнь и педагогика Константина Вентцеля. С. 216.

¹³ Вентцель К.Н. Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу). 3-е изд. М., 1923.

¹⁴ Кистяковский М., Горбунова-Посадова Е. Опыт новой школы «Дом Свободного Ребенка» (Первый опыт свободной трудовой школы). М., 1923.

¹⁵ Михайлова М.В. Дом свободного ребенка (К 125-летию со дня рождения К.Н. Вентцеля) // Сов. пед. 1983. № 4. С. 102–106.

воспитательное и образовательное учреждение, которое я назвал “Домом Свободного Ребенка” и которое должно заменить современную школу, своею исходною точкою будет брать развитие воли путем свободного действия и путем самостоятельного творчества, потому что воля является центральным фактом душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармоническое развитие, и вместе с тем является венцом и высшей точкой развития душевной жизни. Только заботы о нормальном развитии воли могут обеспечить наиболее полный и здоровый рост и развитие и интеллекта, и чувства, и вообще всех других сторон в душевной жизни личности»¹⁶.

Определяя цель Дома свободного ребенка как идеальной школы, К.Н. Вентцель писал: «Освобождение ребенка и доставление освобожденному ребенку всех положительных данных для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности, для раскрытия и наиболее полного развертывания всех дремлющих в нем творческих сил жизни – такова та идеальная цель, к осуществлению которой должна стремиться школа и степенью и размером осуществления которой только и может измеряться высота самой школы»¹⁷.

К.Н. Вентцель обращал внимание на то, что «“Дом Свободного Ребенка” не учебное заведение, это – воспитательно-образовательное учреждение, и это надо твердо помнить и никогда не упускать из виду. В учебном заведении, как это показывает и само название, на первом плане стоит учеба, учение, тогда как в “Доме Свободного Ребенка” на первый план выдвинуто воспитание, имеющее в виду цельную личность человека, причем интеллектуальное образование, или учение, входит сюда только как часть, как второстепенный и подчиненный элемент. Вот почему что касается “Дома Свободного Ребенка”, то здесь речь может идти не об учебном плане, а о *плане жизни*, и этот план жизни я и постараюсь обрисовать в общих чертах»¹⁸.

Он подчеркивал, что «на “Дом Свободного Ребенка” мы должны смотреть как на маленькую *педагогическую общину*, состоящую из детей, руководителей и родителей, – общину, которая стремится в своем строе возможно более приблизиться к типу идеального общества, которая стремится возможно полнее осуществить в своей жизни идеи свободы, братства и справедливости, так как чем полнее будут осуществлены эти идеи, тем более благоприятной средой в воспитательном и образовательном отношении будет являться та община, которую мы назвали “Домом Свободного Ребенка”»¹⁹.

К.Н. Вентцель отмечал, что «общественно необходимый производительный труд должен играть в “Доме Свободного Ребенка” первостепенную и основную роль, и только тогда, когда на это обстоятельство устроителями “Дома Свободного Ребенка” будет обращено должное внимание, только тогда последний станет идеальной средой в образовательном и воспитательном отношении. Только тогда, когда в “Доме Свободного Ребенка” создастся серьезная трудовая атмосфера, только тогда мы можем быть уверены, что развитие тех детей, которые получают в нем образование и воспитание, пойдет нормальным, здоровым путем»²⁰.

¹⁶ Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и пути ее осуществления // Новые пути воспитания и образования детей. 2-е изд. М., 1923. С. 8.

¹⁷ Там же. С. 7–8.

¹⁸ Там же. С. 9.

¹⁹ Там же. С. 10.

²⁰ Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего ... С. 13.

Главными принципами организации учебно-воспитательного процесса в Доме свободного ребенка были создание условий для сохранения за каждым ребенком полной духовной самостоятельности, поддержание непрерывной самостоятельности, неустанное пробуждение у детей творческих интенций. Так, например, говоря об организации занятий искусством, К.Н. Вентцель указывал на необходимость предоставить свободный выбор тем и форм работы в соответствии с душевным складом и возможностями воспитанников.

Основное препятствие к практической реализации теории свободного воспитания он усматривал в противодействии этому взрослых, которым трудно преодолеть устоявшиеся педагогические стереотипы, но еще труднее отказаться от своей власти над детьми.

В своих воспоминаниях К.Н. Вентцель так описывает историю Дома свободного ребенка:

«С целью привлечения материальных средств для осуществления “Дома Свободного Ребенка”, а также и духовной поддержки в смысле теоретической разработки тех или других вопросов, выдвигаемых жизнью “Дома Свободного Ребенка”, в теоретическом освещении которых могли бы принять участие лица и не принимающие участия в его практическом осуществлении, было организовано “Общество друзей естественного воспитания”, которое 31 октября 1906 г. было принято московским областным отделом Лиги образования в свои члены. В целях же еще большей пропаганды новой идеи “Дома Свободного Ребенка” и привлечения возможно большего числа сочувствующих ей лиц к ее практическому осуществлению мною в многолюдном собрании Московского технического общества был прочитан доклад под названием “Дом Свободного Ребенка”, где рисовался общий план создания новой свободной школы. Впоследствии доклад этот в дополненном и расширенном виде был напечатан отдельной книжкой под заглавием “Как создать свободную школу”.

1 октября 1906 г. “Дом Свободного Ребенка” начал функционировать. Как всякое новое дело неизбежно связано с различными промахами и несовершенствами и не может сразу быть поставлено на должную высоту, так и первый год существования “Дома Свободного Ребенка”, несмотря на все положительные стороны, обнаружил целый ряд отрицательных сторон, которые, нисколько не колебля самой идеи этого учреждения, тем не менее указали тот путь, в направлении которого надо было приложить усилия, чтобы провести эту идею более полным и совершенным образом. Отрицательные стороны приблизительно сводились к следующему: 1) не было той трудовой атмосферы, которая должна была являться основой жизни “Дома Свободного Ребенка”. Производительный труд не был поставлен на должную высоту и в большинстве случаев являлся для детей не серьезным делом, а забавой; 2) так как в этом смысле производительный труд не мог проявить того благотворного, свободно дисциплинирующего влияния, которого ожидали от него учредители, то свобода детей, принужденных часто празднично проводить свое время, не пополненное никаким серьезным интересом и содержанием, во многих случаях принимала форму необузданного своеволия, форму, при которой ребенок как бы утрачивал сознание необходимости уважать свободу других детей и окружающих его взрослых, становясь маленьким деспотом; 3) вследствие отсутствия организованного систематического наблюдения за проявлениями детской природы, за нарождающимися у них запросами, отсутствия записи тех вопросов, которые возникают у детей, и вследствие отсутствия после-

довательного, планомерно и систематически проводимого удовлетворения этих запросов многие из детей, и особенно старшие из них, не получали и в области знания, и в других областях того, к чему у них пробудилась потребность, а потому чувствовали себя в значительной степени неудовлетворенными.

Решено было принять все меры, чтобы устранить эти недостатки. Но в 1907 г. положение дел несколько изменилось. «Общество друзей естественного воспитания» вследствие закрытия Лиги образования должно было прекратить свое существование, и организаторы «Дома Свободного Ребенка» в целях духовной и материальной поддержки этого учреждения решили организовать новое общество под именем «Кружка совместного воспитания и образования детей». В силу изменившихся условий и «Дом Свободного Ребенка» должен был перестать существовать под своим настоящим именем. На имя одного из деятельных участников в организации этого «дома» М.А. Гуцевич было испрошено в учебном округе разрешение на открытие Детского сада и школы III разряда. Впоследствии предполагалось перевести это учреждение на имя «Кружка совместного воспитания и образования детей».

«Дом Свободного Ребенка» после этого функционировал еще два года, а затем вынужден был закрыться отчасти благодаря недостатку материальных средств, отчасти благодаря отсутствию полного единодушия среди родителей, затаенного недовольства среди некоторых из них к новым путям и методам воспитания, а также боязни, что дети упустят время для скорейшего приобретения себе дипломов»²¹.

В 1909 году К.Н. Вентцель в журнале «Вестник воспитания» (№ 3) опубликовал статью «Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании», в которой полностью отрицал какое-либо позитивное значение авторитета для организации образовательного процесса и пытался показать полную несостоятельность принципа авторитета и в области воспитания, и в любой сфере жизни вообще.

Утверждая, что «господствующая система воспитания основывается на принципе авторитета, новая – на принципе свободы», К.Н. Вентцель усматривал основную цель педагогической деятельности в содействии освобождению ребенка для свободной творческой работы над своим собственным воспитанием. Ее достижение он связывал с преодолением глубоко укоренившегося предрассудка, суть которого состоит в том, «что люди не могут будто бы жить без подчинения тем или другим авторитетам, что авторитеты составляют необходимое условие существования всякой общественной жизни, что группа людей, обладающих большими знаниями, наиболее умных, имеет естественное право владычествовать и повелевать над остальной частью человечества, стоящего ниже ее в умственном отношении, а эта остальная часть человечества должна ей повиноваться. Отсюда выводится законность власти в человеческом обществе, с одной стороны, и законность власти родителей и воспитателей над детьми и молодым поколением – с другой»²².

К.Н. Вентцель определяет авторитет как необходимость подчинения индивидуальной воли и индивидуального мышления внешней, посторонней воле, подчинения, которое является не насильственным, а добровольным и санкционируется нашим сознанием. Признавая во многих случаях существование авторитета естественной необходимостью, он выступает против самой возможности его нравственного оправдания: «Всегда и везде нравственность заключалась, заклю-

²¹ Вентцель К.Н. Из пережитого-передуманного ... С. 217–218.

²² Вентцель К.Н. Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании // Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 2. С. 574–575.

чается и будет заключаться в исполнении своей высшей воли, но отнюдь не в подчинении ее какой бы то ни было другой, чужой воле, хотя бы это была воля всего человечества»²³.

Не только общее благо, но и обладание большим знанием не может, по К.Н. Вентцелю, оправдывать авторитет. Ибо даже если, ставя какую-либо цель, но не зная средств ее достижения, человеку и приходится обращаться за советом к тому, кто эти средства знает, то постановка самой цели от этого человека не зависит – он не имеет права предписывать цели менее знающим людям. Человек должен подчиняться самому себе, самостоятельно ставить цели и свободно пользоваться знаниями других для их достижения. «Если мы признаем авторитет знания, – писал педагог, – то мы вместе с тем признаем и законность власти взрослого поколения над молодым поколением, и таким образом все идеи об “освобождении ребенка” явятся не более как эфемерной иллюзией»²⁴.

По мнению К.Н. Вентцеля, человечество в сфере идей должно стремиться к тому, чтобы покончить с игом любых авторитетов, прийти к утверждению царства свободной мысли, и одновременно стремиться к освобождению от гнета личных авторитетов. Он протестует против мнения, что достичь порядка в общественной жизни нельзя без подчинения человека авторитетам. Благодаря авторитетам, подчеркивает ученый, человечество создало «только культуру внешне дрессированного человека; его культура касается больше материальных форм существования и имеет внешний, показной характер, но оно не знает еще совершенно культуры духовно освобожденного от целого невидимого рабства человека, свободно и творчески создающего все новые и все высшие формы существования и жизни»²⁵.

Есть порядок, который основывается на силе и авторитете, а есть порядок, который основывается на свободе. Первый, согласно К.Н. Вентцелю, ведет к подчинению воли одного человека воле человека другого, второй – к соединению людей, помогающих друг другу реализовать каждому свою волю. Проблему освобождения ребенка он рассматривает как проблему преобразования «той формы общественных отношений, которые существуют между ребенком и воспитателями (родители, учителя и т.д.), от типа подчинения до типа соединения на равных началах»²⁶.

В ноябре того же 1909 года в дневниковой записи К.Н. Вентцель критикует своего кумира Л.Н. Толстого за то, что тот утверждает необходимость выстраивания воспитания на основе авторитета религии и нравственности:

«Ни религия, ни нравственность не могут быть основой воспитания. Всякое воспитание, в основу которого положена религия или нравственность, уже по этому самому есть несвободное воспитание. Вообще всякая внешняя цель, которую мы ставим себе в деле воспитания, делает его несвободным. Воспитание и образование не должно служить никакой внешней цели, оно должно служить самому себе. Если же воспитание и образование основано на чем-либо, то уже сам факт этого обоснования извращает его истинный характер. Всякое воспитание и образование, основанное на чем-либо, а не на самом себе, есть ложное воспитание и образование, хотя бы для обоснования воспитания и образования служило то, что Толстой называет религией и нравственностью.

²³ Вентцель К.Н. Принцип авторитета ... С. 577.

²⁴ Там же.

²⁵ Там же. С. 589.

²⁶ Там же. С. 587.

Но что значит, что воспитание и образование должно основываться на самом себе? Какой смысл имеют эти слова? Смысл этих слов тот, что цель воспитания и образования должна вытекать из природы того, кого мы воспитываем и образовываем, а не ставиться извне.

Если я говорю, что религия и нравственность не должны быть основой воспитания, то это вовсе не значит, что я отрицаю религию и нравственность. Я отрицаю их только в качестве основы воспитания, но не отрицаю их самих по себе. Человек – творец религии и нравственности, и если мы хотим, чтобы он создал высшие формы религии и нравственности, мы должны освободить его развитие от давления низших форм религии и нравственности.

Под образованием Толстой, очевидно, понимает передачу знаний. И самое воспитание он ставит в зависимость от этой передачи знаний, говоря: “нельзя воспитывать, не передавая знаний”. Тут-то и кроется роковое заблуждение, которое влечет за собой ложные выводы по вопросу о том, на чем должно основываться истинное воспитание и образование. Образование не есть передача знаний, а есть самостоятельное завоевание знаний. Истинное образование заключается не в том, чтобы передавать знания, а в том, чтобы содействовать детям в самостоятельном приобретении этих знаний, не в том, чтобы сообщать детям ответы на те вопросы, которые возникают в их душе, а в том, чтобы помогать им самостоятельно добиваться ответов на эти вопросы. И Толстой смотрит на образование с точки зрения наполнения детей всякого рода знаниями, только вся разница от обычного взгляда на образование, который находит свое применение в существующей школе, заключается в том, что Толстой хотел бы наполнить души детей тем, что он считает истинным и ценным знанием, нужным для жизни религиозной и нравственной, а существующая школа наполняет души детей знанием, которое, с точки зрения Толстого, представляется излишним, ненужным. Толстой стоит на той же почве, на какой стоят и его противники, с которыми он борется»²⁷.

В 1912 году по требованию городского головы Н.И. Гучкова, который был крайне недоволен литературной и общественной деятельностью К.Н. Вентцеля, последнему пришлось покинуть училищное отделение Московского городского общественного управления.

К.Н. Вентцель, оказавшись в весьма затруднительном материальном положении, продолжал активно разрабатывать и пропагандировать теорию свободного воспитания. В 1913 году он выступил с докладом на тему «Свободное воспитание и семья» на I Всероссийском съезде по семейному воспитанию, который проходил в Петербурге. В докладе он выдвинул и обосновал следующие положения, которые были оснополагающими для теории свободного воспитания:

1. Теория свободного воспитания исходит из принципиального признания многообразия воспитания: сколько существует детей, столько существует и систем воспитания.

2. Воспитание в истинном смысле этого слова не есть умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу, имеющемуся в голове воспитателя, но процесс освобождения творческих сил в ребенке, ведущий к формированию его согласно законам, определяемым его самобытной индивидуальностью.

²⁷ Вентцель К.Н. Из пережитого-передуманного ... С. 235–236.

3. Высшей целью воспитания должны являться выработка и развитие творческой индивидуальности. Не индивидуализация только воспитания, но воспитание индивидуальности является лозунгом теории свободного воспитания.

4. Понятие о высшем развитии индивидуальности не только не стоит в противоречии с понятием общественности и культуры, но даже наоборот: истинная общественность и истинная культура необходимо связаны с наибольшим развитием индивидуальности.

5. Истинное воспитание должно иметь активный характер, опираться на самостоятельность ребенка во всех ее формах и вести его все к более повышенной активности.

6. Истинное воспитание должно поставить ребенка в возможно более тесное соприкосновение с природой.

7. На первый план в области душевного развития должно быть выдвинуто начало психической активности или воли в широком смысле этого слова; только при этом условии будет избегнута в воспитании какая-либо односторонность и воспитание будет цельным и гармоничным.

8. Исходя из психической активности вообще, воспитание должно вести к наибольшей выработке той высшей формы активности, которая может быть названа волей в узком смысле слова, т.е. к способности ставить себе сознательно цели и стремиться к их достижению.

9. Краеугольным базисом воспитания и образования должен являться свободный творческий производительный труд.

10. В области нравственного и религиозного воспитания задачи должны сводиться только к содействию ребенку в выработке своей личной нравственности и личной религии. Всякое обучение тому или другому кодексу морали, той или другой определенной религии должно быть отвергнуто. За детьми должно быть признано право быть свободными искателями и творцами высших духовных ценностей жизни.

11. Осуществление истинных задач воспитания предполагает реорганизацию семьи на новых началах. В основу новой семьи должен быть положен принцип равноправности и равной свободы детей и родителей.

12. Чувства детей к родителям должны утратить всякий оттенок принудительности, а принять характер свободного чувства. За ними должно быть признано право на свободное обнаружение того, что они действительно чувствуют.

13. В новой семье дети должны принять возможно более широкое творческое участие в устройстве семейной жизни, играть роль одного из активных определяющих элементов ее. Семейный эгоизм должен уступить место семейному альтруизму. Семья должна стать свободным союзом детей и родителей в деле их взаимного духовного и нравственного совершенствования.

14. Средствами для осуществления задач истинного воспитания и для создания новой семьи могут явиться многообразные ассоциации родителей для тех или других целей.

15. Для облегчения создания таких ассоциаций необходимо учреждение в возможно более широких размерах родительских клубов²⁸.

²⁸ См.: Вентцель К.Н. Из пережитого-передуманного ... С. 253–254.

В том же 1913 году К.Н. Вентцель пишет статью «Реформа современной школы по воззрениям В.А. Лая» (статья была опубликована в журнале «Свободное воспитание», № 7 и 8–9 за 1913/14 гг.). В ней содержалась критика теории действия немецкого педагога, который рассматривал поведение человека в контексте реакции на окружающую среду, опираясь при этом на идеи одного из основоположников бихевиоризма – американского психолога и педагога Э. Торндайка. К.Н. Вентцель не согласен с определением школы будущего как «Школы действия», как определял ее В. Лай, а предлагает назвать ее «Школой творческого действия» или еще «Школой формирования творческой личности», причем понятием личности мы именно и подчеркнули гармоническое единство индивидуального и социального моментов. Личность немислима без широкой общественной жизни, без широких общественных связей, без солидарности в той или другой форме и степени с человечеством, и в то же время личностью может быть только самобытная творческая индивидуальность»²⁹.

Летом 1914 года началась Первая мировая война. К.Н. Вентцель с первых дней войны вел непримиримую борьбу с милитаристскими настроениями, охватившими российское общество.

В 1915 году в книге «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад» он дал обобщенную характеристику основных положений теории свободного воспитания:

– теория свободного воспитания является наследницей той линии развития педагогической мысли, которая связана с именами М. Монтеня, Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля и представляет собой необходимый вывод из мыслей великих педагогов;

– прогресс педагогики состоял во все большем уяснении принципа свободы в деле воспитания, и теория свободного воспитания только подводит итоги всей этой линии развития;

– жизненный факт, давший толчок к созданию теории свободного воспитания, – это то насилие над личностью ребенка, которое приходится наблюдать кругом повсюду;

– в современной практике воспитания ребенок почти никогда не рассматривается как самодовлеющая цель, но всегда как орудие и средство к какой-то внешней и посторонней цели;

– воспитатели, исповедующие определенный идеал и живущие в рамках определенного общественного порядка, всегда стремятся сделать ребенка воплощением своего идеала, всегда стремятся приготовить из него удобного члена того общественного строя, в котором они живут;

– истинный идеал воспитания заключается в том, чтобы обеспечить свободное развитие личности, освободить развитие ребенка от всех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие, чтобы сделать его независимым от факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковывать это свободное развитие;

– ребенок не является собственностью своих родителей и воспитателей, государства и общества, с которой можно делать все что угодно;

²⁹ Вентцель К.Н. Реформа современной школы по воззрениям В.А. Лая // Новые пути воспитания и образования детей. 2-е изд. М., 1923. С. 113.

- свободное воспитание не является системой, так как всякая система воспитания, как система, есть ограничение свободы и воспитателя, и воспитанника;
- свободное воспитание предполагает не единообразие, а доведенное до крайних возможностей многообразие воспитания, так как каждый ребенок предполагает свою особую систему воспитания;
- воспитатель должен любить ребенка, принимать его таким, какой он есть;
- воспитатель должен наблюдать за ребенком, причем ключ к его пониманию ребенка дает только наблюдение за проявлениями его свободной активности, которая только и раскрывает его истинную суть;
- свободное воспитание не может пониматься как умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу человека, созданному воспитателем;
- ребенок, с которым имеет дело воспитатель, есть живой материал, следующий в своем развитии своим собственным законам, определяемым его индивидуальностью;
- необходимо сделать все возможное, чтобы индивидуальность ребенка могла развернуться на основе освобождения творческих сил ребенка;
- свободное воспитание отказывается от любого насилия над ребенком;
- теория свободного воспитания исходит из принципиального признания гармонии между индивидуальностью, с одной стороны, и миром и человечеством – с другой;
- задача воспитания – помочь отдельному ребенку прийти к осознанию той естественной солидарности, которая существует между ним и человечеством, между ним и миром, превратить это осознание в исходную точку и базис всей его последующей жизни;
- общность, к развитию которой ведет выработка творческой индивидуальности, есть свободная общность самобытных индивидуальных личностей;
- творческая индивидуальность не может достигнуть сколько-нибудь высокого развития без широкого приобщения к тому, что человеку дает культура, но личности надо предоставить право брать и усваивать из современной культуры только то, чего требует ее индивидуальность;
- свободное воспитание имеет активный характер, оно опирается на свободную активность ребенка, на его самостоятельность во всех ее формах, постепенно расширяя ее с ростом физических и духовных сил в нем;
- теория свободного воспитания выдвигает требование цельного, гармонического, всестороннего развития индивидуальности, развития каждой из духовной способностей, заложенных в ней, но вместе с тем выдвигая тот принцип, что всякая жизнь, и духовная тоже, развивается и совершенствуется только путем свободного проявления;
- начало активности в духовной жизни есть то, что может быть названо волей в широком смысле этого слова, поэтому теория свободного воспитания выдвигает на первый план в области душевного развития развитие воли;
- при выдвигании на первый план развития воли в широком смысле и сам интеллект получает более здоровое и гармоническое развитие, достигает большего и эмоциональная сторона человеческой природы;
- от воли в широком смысле как психической активности вообще следует отличать волю в узком смысле как такую активность, при которой данная личность сознательно ставит себе те или другие цели и сознательно стремится к их достижению при помощи выбранных ею средств;

– воля, понимаемая таким образом, есть высшая форма активности, которой последняя достигает и может достигнуть в человеке; это есть венец развития психической активности в индивидуальной человеческой личности;

– ребенок должен научиться как можно раньше сознательно ставить сам себе цели и сознательно стремиться к их достижению при помощи им же самим избранных средств;

– свободный творческий производительный труд – это основа свободного воспитания;

– свободный творческий производительный труд приводит к такому общему образованию, которое свободно и естественно вырастает из глубин интеллектуальной жизни ребенка, т.е. к истинному общему образованию, родившемуся изнутри, а не навязанному извне, как это мы видим в наших современных школах;

– нравственный идеал должен быть создан каждым отдельным человеком самостоятельно для себя, и осуществление его должно принять форму свободного творческого производительного труда, охватывающего всю жизнь личности;

– теория свободного воспитания решительно выступает против обучения детей какому-либо твердо установленному догматическому кодексу морали, так как истинной нравственности, т.е. нравственности свободной, творческой, сознательной, нельзя обучить детей;

– религиозное воспитание не должно задаваться целью внедрить в детей ту или другую ортодоксальную религию; оно должно только помочь ребенку создать творческим путем самому себе религию и для этого доставить ему возможно больший материал из области истории религий и знакомства его с различными многообразными формами религий, существующих на земном шаре;

– чем в большей степени воспитание и жизнь ребенка будут построены так, чтобы он чувствовал себя членом более или менее широкой творческой общественной группы, стремящейся к духовному обновлению жизни, тем более будет обеспечено и его совершенствование в духовном отношении.

1917 год стал для России годом революционных потрясений. В результате Февральской революции в стране было уничтожено царское самодержавие и установилась республиканская форма правления. В результате Октябрьской революции к власти пришли большевики.

К.Н. Вентцель позднее вспоминал: «Наступил 1917 год, год двух наших революций – Февральской и Октябрьской. И я тоже стремился в меру своих сил принять участие в общем революционном движении, охватившем Россию, и оказать то или другое идейное влияние на его ход. Одним из первых и насущных дел революции мне представлялось, кроме социального переворота и строительства нового общества, в котором будет отсутствовать наемный труд и система капиталистического хозяйства, необходимость добиваться отделения школы от государства и провозглашения и проведения в жизнь Декларации прав ребенка»³⁰.

14 апреля 1917 года К.Н. Вентцель в докладе на открытом собрании Кружка свободного воспитания и образования детей сформулировал свои идеи по вопросу отделения школы от государства. По его мнению:

– школа не должна служить орудием для осуществления тех или иных преходящих политических задач;

³⁰ Вентцель К.Н. Из пережитого-передуманного ... С. 283.

– не должно существовать никакой государственной школы с особым покровительством государства, с какими бы то ни было привилегиями и преимуществами, и с этой целью школа должна быть отделена от государства;

– школа должна быть свободной, независимой, самоуправляющейся, доступной и бесплатной для народа на всех ступенях (высшей и средней, высшей школы) и находиться в руках самоуправляющихся органов (общин или свободных союзов);

– школа должна свободно создаваться путем свободной ассоциации составляющих ее элементов – учащихся, родителей, педагогов;

– организациям учащихся в деле преобразования школы на новых началах предстоит играть все большую и большую роль;

– широкий простор и материальную поддержку из фонда народного просвещения должна получать всякая серьезная реформаторская инициатива.

25 сентября 1917 года К.Н. Вентцель пишет, а позднее и публикует Декларацию прав ребенка. В этом документе, значительно более радикальном по сравнению с Декларацией прав ребенка, которая была принята спустя 42 года на 841-м пленарном заседании Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций (резолюция 1386), он развивал идеи искоренения порабощения и неравенства, обусловленных различием в возрастах. Так как Декларация К.Н. Вентцеля исключительно важна для понимания его взглядов, приведем полный текст этой работы в том виде, в каком он был опубликован автором в приложении к третьему изданию книги «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад»:

«1. Каждый ребенок, рождающийся на свет, каково бы ни было социальное положение его родителей, имеет право на существование, то есть ему должна быть обеспечена определенная совокупность жизненных условий, как она устанавливается гигиеною детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма и для успешной борьбы последнего с враждебными жизни влияниями.

2. Забота о доставлении детям требуемых гигиеною детского возраста жизненных условий лежит на родителях, на обществе в его целом, на государстве. Роль каждого из этих факторов и их взаимное отношение в деле доставления ребенку этих условий определяются соответствующими узаконениями.

3. Каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность и ни в каком случае не может считаться ни собственностью своих родителей, ни собственностью общества, ни собственностью государства.

4. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни, причем государство и общество должны заботиться о том, чтобы никакие перемены в этом отношении не повлекли за собою ухудшение в материальных условиях жизни ребенка.

5. Каждый ребенок имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, то есть право на воспитание и образование, сообразное с его индивидуальностью. Осуществление этого права должно быть гарантировано бесплатным предоставлением ему во всех возрастах его жизни соответствующих воспитательных и образовательных учреждений, где бы все стороны его природы и характера получили наиболее благоприятные условия для своего гармонического развития.

6. Ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения. Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидуальностью.

7. Каждый ребенок с того возраста, когда это делается для него возможным, должен принимать участие в общественно необходимом, промышленном, земледельческом или каком-либо ином производительном труде, в размере, определяемом его силами и способностями. Этот труд, однако, не только не должен наносить ущерб физическому здоровью детей или служить помехой в деле их духовного развития, но должен слиться в одно целое со всей системой воспитания и образования народа. Должны быть отведены определенные участки земли, организованы специальные мастерские или созданы какие-либо иные учреждения для других возможных видов общественно необходимого труда, тесно связанные с воспитательными и образовательными учреждениями для детей. Создание подобного рода мест для общественно необходимого труда даст возможность осуществить одно из священнейших прав ребенка – не чувствовать себя паразитом, сознавать, что он хотя отчасти окупает расходы общества по его воспитанию и образованию и по сохранению его жизни, а главное, обладать сознанием того, что жизнь его не только может иметь общественную ценность в будущем, но имеет ее уже и в настоящем, что он уже и в данный момент является участником и строителем общественной жизни.

8. Ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком. Если те или другие права не осуществляются им, то это должно быть обусловлено только отсутствием у него необходимых для осуществления этих прав физических и духовных сил. При наличии же последних возраст не должен служить ограничением к пользованию его этими правами.

9. Свобода заключается в возможности делать все, что не наносит вреда физическому и духовному развитию ребенка и не вредит другим людям. Таким образом, пользование каждого ребенка своими естественными правами не должно встречать иных границ, кроме тех, которые диктуются законами нормального физического и духовного развития самого ребенка, и кроме тех, которые гарантируют другим членам общества пользование теми же правами.

10. Та или другая группа детей в своих взаимных отношениях между собой и в своих отношениях к окружающим ее взрослым может быть подчинена правилам, запрещающим действия, наносящие вред общественному целому. Все, что запрещено этими правилами, не должно встречать препятствий к своему осуществлению. Никто из детей не должен быть принуждаем к деланию того, что не предписано этими правилами.

11. Правила, которым подчиняется та или другая группа детей и связанных с ними общей жизнью взрослых, должны быть выражением общей их воли. Всем детям должно быть предоставлено право участвовать в составлении тех правил, которыми регулируется их жизнь и деятельность. Каковы бы ни были эти правила, они должны быть одинаковы для всех, как для детей, так и для связанных с ними взрослых, при неперемennom условии, чтобы они не стояли в противоречии с требованиями социальной справедливости.

12. Никто, ни родители, ни общество, ни государство, не могут принуждать ребенка обучаться той или другой определенной религии или принудительно исполнять ее обряды.

13. Ни один ребенок не должен терпеть стеснения из-за своих убеждений, лишь бы их проявления не нарушали равные права других членов общества, взрослых и детей.

14. Каждый ребенок может свободно выражать в письменной или устной форме свои мнения и мысли в той же степени, в какой этим правом пользуются и взрослые люди, то есть с теми только ограничениями, которые диктуются благом общества и составляющих его личностей и которые должны быть точно установлены законом.

15. Каждый ребенок пользуется правом образовывать с другими детьми или взрослыми те или другие союзы, кружки и тому подобные общественные соединения в той же мере, в какой это право принадлежит и взрослым людям. Безусловно запрещается образование таких союзов, которые преследуют цели и задачи, стоящие в противоречии с истинным благом ребенка и его нормальным физическим и духовным развитием, а также в той или другой мере нанесения вреда обществу в его целом или составляющим его личностям. Эти случаи должны быть точно оговорены в законе.

16. Ни один ребенок не может быть подвергнут лишению свободы, кроме тех случаев, точно формулируемых в законе, когда этого требует благо ребенка и окружающего его общества. Также ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений, путем просвещения или лечения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера.

17. Государство и общество должны всеми средствами наблюдать за тем, чтобы все перечисленные в предыдущих параграфах права ребенка не терпели ни в чем умаления; они должны ограждать эти права от всяких попыток покушения на них и всех, кто не исполняет своих обязанностей по отношению к молодому поколению, должны принуждать к этому.

18. Для реального осуществления прав ребенка должен быть образован особый фонд молодого поколения, достаточный для того, чтобы права ни одного ребенка ни в чем не терпели умаления. Фонд этот может быть образован путем установления специального налога или путем отчисления из общих государственных средств. Расходы, производимые из этого фонда, должны находиться под строгим общественным контролем»³¹.

В 1919–1922 годах К.Н. Вентцель живет в Воронеже, затем возвращается в Москву и продолжает активно работать. После революционных событий 1917 года он разрабатывает концепцию космического воспитания, выводя синтез идей свободного развития человеческой индивидуальности в свободном солидарном обществе на планетарный уровень³². Он трактовал личность как неотъемлемую часть всеобъем-

³¹ Вентцель К.Н. Провозглашение Декларации прав ребенка // Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. 3-е изд. Пг. ; М., 1923. С. 89–92.

³² См.: Корнетов Г.Б., Богуславский М.В. Космическая педагогика Константина Вентцеля // Свободное воспитание. ВЛАДИ – VLADI : пед. альманах / науч. ред. Г.Б. Корнетов. М., 1993. Вып. 2. С. 14–19.

лющего целостного Космоса, исходил из нерасторжимости и органического единства Человека, Человечества и Вселенной, следуя логике таких выдающихся русских мыслителей, как В.И. Вернадский, В.В. Докучаев, Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский.

Первый шаг к разработке идей космической педагогики ученый сделал в работе «Религия Творческой Жизни», создание которой было во многом стимулировано кровавыми ужасами Первой мировой войны и революционной катастрофой, которая разразилась в России. Первый вариант этого фундаментального, но неопубликованного труда был подготовлен им в 1918 году, а завершённый текст датируется 1923 годом.

Не понимая и не принимая насилия одних людей над другими, К.Н. Вентцель пришел к выводу о необходимости создания новой религии, которую он назвал «Религия Творческого Развивающегося Бога – Единой Целостной Жизни и Вселенной». Трактую новую философию религии как творческое жизнеописание, жизнечувствование и жизнестремление духовно освобожденного человека, которое допускает бесконечное разнообразие индивидуальных форм своего выражения, он подчеркивал, что эта религия отрицает какой бы то ни было догматизм.

По замыслу К.Н. Вентцеля, новая религия должна строиться на цельном, едином, гармоническом сознании свободной творческой личности, расширяющемся во все стороны, достигающем наибольшего своего выражения и глубины. Эта религия не требует установления какой-либо церкви как особой формы общественного соединения лиц, исповедующих ее. Она должна носить антицерковный характер, потому что церковь и все, что по духу похоже на нее, есть не что иное, как вид организованного духовного насилия над человеческими душами. В связи с этим К.Н. Вентцель развивал идеи культа единой целостной Вселенной с происходящей в ней творческой эволюцией жизни, культа единого творческого человечества или истории, ведущих к прогрессивному осуществлению высших нравственных и общечеловеческих идеалов. По его замыслу, культ должен был явиться тем оформлением, в котором получит свое символическое выражение новое творческое жизнеописание.

Формулируя психолого-педагогические основы новой религии, ученый утверждал, что в культе творческой личности важнейшую роль будет играть культ ребенка, поскольку ребенок является тем, через что жизнь человечества постоянно сохраняет характер свежести и аромат молодости.

Размышляя о необходимости восстановления единства личности каждого отдельного человека с другими людьми, с человечеством в целом, с Вселенной, К.Н. Вентцель видел необходимость в обретении ими все более совершенных форм единства, цельности и гармонии:

«Единое цельное гармоническое сознание все более становится фундаментом, на котором строится и в области познания, и в сфере нравственной деятельности человека и в области познания прекрасного, и в его религиозном творчестве, и в его преобразованиях форм общественной жизни Человечества и влияния на исторический ход его развития. Везде, во всех сферах и областях жизни, проявляется стремление к единству, цельности и гармонии. И это стремление все более растет и становится более широким. <...>

Все это должно повлечь за собою такой глубокий переворот, такое изменение перспективы и общей ориентации, все громадные последствия которого труд-

но и измерить. Только незначительное меньшинство среди Человечества, да и то в подавляющем числе в слабой степени, стало вступать в эту третью стадию развития сознания, только у немногих начало намечаться развитие Космического Сознания и высших форм Сознания Человечества. <...>

Для достижения этого требуется коренной переворот в воспитании и самовоспитании и молодого, и взрослого поколения. <...> Надо сделать воспитание свободным и надо индивидуальную человеческую личность... гармоническую и единую, сделать его основой и верховной целью. Сейчас воспитание имеет односторонне интеллектуалистический характер, преследует главным образом развитие интеллекта и то далеко не полное, а тех или других его сторон, важных для практической жизни. Оно должно принять характер целостности и гармонии и начать равномерно развивать, что касается душевной жизни, все стороны сознания в их связном, нераздельном единстве, должно развивать в личности единое и цельное сознание. И интеллект не должен быть выдвигаемым на первое место, как теперь, но ему должна быть отведена та роль, которая не ведет к нарушению единства и цельности сознания. Рядом с ним и одинаковое место должна занять культура чувства, культура эмоциональной стороны и культура воли. <...>

И при воспитании в целом, и при каждом отдельном воспитательном шаге, при каждой отдельной воспитательной мере [нужно] иметь в виду цельную личность, иметь в виду развитие ее сознания к все более совершенным формам единства и гармонии. Но это единое гармоническое сознание в личности может быть культивировано только в том случае, если параллельно с этим развивается все в более растущей степени и сознание единства, цельности и гармонии развивающейся индивидуальной жизни с развивающейся Жизнью Вселенной и с развивающейся Жизнью Человечества»³³.

В 1925 году в статье «Проблемы космического воспитания» К.Н. Вентцель, развивая идеи, изложенные им в рукописи «Религия Творческой Жизни», обосновал необходимость особого космического воспитания, которое, по его мнению, должно равноправно существовать наряду с индивидуальным и социальным воспитанием. В этой связи он пишет:

«Мы говорим о социальном воспитании, о воспитании человека как члена общества, в педагогике даже возникло целое течение, носящее название “социальная педагогика”. Но человек не только часть некоторого социального целого, будет ли это целое называться семьей, народом, классом, человечеством, – он также часть того целого, которое мы называем Вселенной, или космосом, каковой мы тоже могли бы рассматривать как своего рода универсальное общество, охватывающее в себе все существа, стоящие только на различных ступенях развития. То, что человек представляет часть космоса, есть факт, с которым так или иначе надо считаться, и если мы говорим о воспитании человека в качестве члена человеческого общества более или менее широких размеров, то является также совершенно правомерным говорить о воспитании человека в качестве члена космоса, как гражданина Вселенной. <...>

³³ Вентцель К.Н. Психологические и педагогические условия торжества новой религии (фрагмент главы из рукописи «Религия Творческой Жизни») // Свободное воспитание. ВЛАДИ – VLADI : пед. альманах. С. 3–4.

Космос тоже, как и общество, подразумевает общность жизни между тем, что мы могли бы назвать его составными частями. Одними из таких составных частей являются человеческий индивидуум, которого воспитывают, и воспитатель его. Посмотрим, какие цели должен ставить себе последний в области воспитания, если он имеет в виду, что тот индивидуум, которого он воспитывает, является составной частью космоса и живет с последним, как и сам воспитатель, общей жизнью, одним словом, когда воспитание принимает космический характер. Если высшей задачей индивидуального воспитания является наиболее полное и широкое развитие в воспитаннике личного самосознания, если высшею целью социального воспитания является воспитание в нем социального самосознания, то аналогично с этим и высшей задачей космического воспитания будет являться развитие в нем космического самосознания, то есть сознания самого себя как неразрывной части космоса. Цель индивидуального воспитания в том, чтобы индивидуум сознал свою личную жизнь в ее целостности, единстве, сознал, что все процессы жизни, которые одновременно протекают в нем, составляют одно целое единство, что такое же единство представляет его жизнь, рассматриваемая как ряд последовательных моментов. Цель социального воспитания заключается в том, чтобы индивидуум сознал свое единство с некоторой социальной группой, все более расширяющейся по своим размерам и поднимающейся в своем развитии к все более и более высоким формам. В конечном процессе эта социальная форма имеет [возможность] стать всем человечеством. Подобно этому можно сказать, что и *цель космического воспитания заключается в том, чтобы довести воспитанника до сознания общности своей жизни с жизнью космической, до сознания того, что он со всем космосом составляет одно единое нераздельное целое, которое развивается в каком-то направлении, и что он, хочет ли этого или не хочет, так или иначе принимает то или другое участие в этом процессе развития космической жизни.*

Основую индивидуального воспитания является естественное единство жизни индивидуальной человеческой личности, основой социального воспитания – естественное единство жизни данной человеческой личности с окружающим ее человеческим обществом более или менее широких размеров, *основой космического воспитания является естественное единство жизни воспитываемой личности с жизнью всего беспредельного космоса.* Сделать это единство сознательным и притом в наибольшей возможной степени – такова цель воспитания во всех трех отмеченных случаях»³⁴.

После серии публикаций 1923 года издание трудов К.Н. Вентцеля в России прекратилось почти на 70 лет. Только в конце 1992 года в первом выпуске педагогического альманаха «Свободное воспитание. ВЛАДИ – VLADI» обрели новую жизнь статьи К.Н. Вентцеля «Культура и воспитание», «Нравственное воспитание и свобода» и «О религиозном воспитании», положив начало новому этапу в издании произведений педагога³⁵.

³⁴ Вентцель К.Н. Проблема космического воспитания // Свободное воспитание. ВЛАДИ – VLADI : пед. альманах. / науч. ред. Г.Б. Корнетов. М. : Кром, 1993. Вып. 2. С. 10, 12–13.

³⁵ См.: Вентцель К.Н. Свободное воспитание : сб. избр. тр. / сост. Л.Д. Филоненко. М., 1993 ; Вентцель / сост. и авт. предисл. Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский. М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 1999 ; Жизнь и педагогика Константина Вентцеля / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2007 ; Свободное воспитание в России: К.Н. Вентцель и С.Н. Дурьлин: Антология педагогической мысли / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2008 и др.

К.Н. Вентцель прожил долгую жизнь. Он умер в Москве в 1947 году, немало не дожив до своего 90-летия. 1930–1940-е годы оказались для него временем нищеты и забвения. Он продолжал работать, но не имел ни малейшей надежды на публикацию своих текстов, хотя именно в это время (в 1937-м) им были написаны такие выдающиеся произведения, как «Философия творческой воли» и «Лучи света на пути творчества».

Статью «Лучи света на пути творчества», опубликованную только в 1993 году, он закончил такими словами:

«Тому, кто хочет успешно идти по пути творчества и освобождения от цепей невидимого рабства, не свертывая в сторону от простирившейся перед ним дороги и не будучи вынужденным иногда двигаться и отступать назад, можно сказать только одно:

1. Держись крепко за свое Высшее “Я”, вечное и бессмертное.
2. Слушай только голос свободного творческого сознания.
3. Устремляй свои духовные взоры на самое идеальное, на самое возвышенное, что ты только можешь представить себе, на то, что еще невидимо телесными очами, на то, что еще не имеет бытия и формы, но с необходимостью должно осуществиться и наконец осуществится в грядущем во всей своей дивной красоте, во всем своем великолепии, во всей своей истине и правде.

Пусть воодушевляет тебя эта вера, и пусть в минуты страданий, отчаяния и тяжких испытаний, которые порой приносит нам жизнь в настоящее время, она даст и мир, и покой мятущейся и измученной душе!»³⁶.

К.Н. Вентцель был угнетен советской действительностью, особенно тяжело переживал сталинский террор и репрессии, отсутствие возможности открыто выражать свои мысли. Об этом свидетельствуют сохранившиеся записи в его дневнике.

Последний всплеск надежды что-то изменить в окружающей его общественной жизни 79-летний мыслитель пережил в связи с публикацией проекта Конституции СССР 1936 года. Он написал письмо в редакцию газеты «Известия». Копия этого письма сохранилась в архиве³⁷. В письме К.Н. Вентцель обосновывает необходимость построить систему образования в духе идей автономии и свободы, организации самоуправления школы на всех ее ступенях во избежание всякого давления на нее со стороны государства. Кроме того, он предлагает предоставить всем гражданам «право свободной критики высших законодательных и правительственных учреждений и лиц» без опасения быть объявленными врагами народа. Более того, он выступает за безусловную отмену смертной казни и замену тюрем и мест заключения преступников такими учреждениями, которые задавались бы целью не столько мстить и карать, сколько перевоспитывать, и требует «амнистии всем политическим преступникам, находящимся в настоящее время в местах заключения и ссылки». До сих пор остается загадкой, почему ученый не был арестован после отправки этого письма³⁸.

Теория свободного воспитания актуализировалась в России в 1990-х годах. Она оказалась во многом созвучной идеям американского психолога и педагога

³⁶ Вентцель К.Н. Лучи света на пути творчества // Вентцель К.Н. Свободное воспитание ... С. 155–156.

³⁷ Науч. архив Рос. акад. образования. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 16. С. 32–34.

³⁸ Корнетов Г.Б., Богуславский М.В. Пророк свободного воспитания // Вентцель ... С. 28.

К. Роджерса, изложенным им в книге «Свобода учиться», высказываниям представителей антипедагогики и критической педагогики, получивших распространение на Западе во второй половине XX столетия. В России в конце 1990-х – 2010-х годах оформилась педагогика свободы, ставшая преемницей и продолжательницей традиций свободного воспитания.

Современной педагогике свободы, получившей развитие в работах О.С. Газмана, Г.Б. Корнетова, Н.Б. Крыловой, А.Н. Тубельского, И.Д. Фрумина, присущи следующие основные черты:

- убеждение, что человек от рождения обладает имманентной активностью, стремлением к творчеству, огромным позитивным потенциалом, требующим развития;

- установка на безусловное принятие каждого ребенка таким, каков он есть, на необходимость уважать его;

- стремление понять ребенка и признание того, что это понимание возможно лишь при условии предоставления ему свободы;

- отношение к детству как к самоценному периоду в жизни человека, значение которого в принципе не может быть сведено к подготовке ребенка к будущей «полноценной» взрослой жизни;

- признание основой полноценного развития человека свободное освоение окружающего его мира, активное накопление им собственного опыта, самостоятельное приобретение которого должно обеспечивать как реализацию потенциала ребенка, так и его вхождение в жизнь общества, овладение культурой;

- понимание воспитания и обучения как предельно индивидуализированных способов развития внутреннего потенциала ребенка посредством создания для него особых педагогических условий, образовательной среды, поддерживающих и стимулирующих естественный рост человека и максимально приближенных к реальной жизни;

- стремление организовать педагогический процесс «исходя из ребенка», на основе самого тщательного изучения как общих закономерностей физического, психического, социального и нравственного становления детей, так и особенностей каждого конкретного человека (его здоровья и наличного опыта, потребностей и способностей, интересов и желаний), а также его социального окружения;

- исключение возможности какого-либо насилия по отношению к детям как участникам педагогического процесса, признание их полноправными субъектами процессов воспитания и обучения, равноправными сотрудниками своих наставников в образовании;

- установка на предоставление детям максимальной свободы в образовании при одновременном создании условий для формирования у каждого ребенка ответственного отношения к своим поступкам, умения делать выбор и оценивать его возможные последствия;

- стремление организовать пространство жизни и развития детей таким образом, чтобы они усваивали ценность свободы, приучались жить в условиях свободы;

- определение роли учителя (воспитателя) как сотрудника и помощника ребенка, организатора той среды, в которой дети живут, развивают свой потенциал, накапливают жизненный опыт, как человека, поддерживающего их активность и содействующего осознанию собственных проблем и поиску путей и способов их решения.

Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Восхождение к истории педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 57–63.
2. Астафьева, Е.Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С.Н. Дурылина [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 38–53.
3. Астафьева, Е.Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 4. – С. 56–68.
4. Астафьева, Е.Н. Критика С.Н. Дурылиным традиционной школы [Текст] // Историко-педагогический ежегодник. 2016 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2016. – С. 100–107.
5. Астафьева, Е.Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе [Текст] // Историко-педагогический ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2015. – С. 77–90.
6. Астафьева, Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 2. – С. 59–62.
7. Астафьева, Е.Н. Понимание воспитания в истории педагогики // Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность / под ред. Л.Н. Антоновой, Г.Б. Корнетова, А.И. Салова. – М. : АСОУ, 2016. – С. 14–19.
8. Астафьева, Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 59–62.
9. Астафьева, Е.Н. Свободное воспитание в истории педагогики [Текст] // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 110–139.
10. Астафьева, Е.Н. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 80–99.
11. Астафьева, Е.Н. Природа и свобода ребенка в отечественной педагогике первой трети XX века [Текст] // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования : материалы Одиннадцатой Междунар. науч. конф. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2015. – С. 22–36.
12. Астафьева, Е.Н. Свободное воспитание в истории педагогики [Текст] // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 110 – 139.
13. Астафьева, Е.Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 115–129.
14. Астафьева, Е.Н., Врачинская Т.В., Салов А.И. Конфликтологическое осмысление детства и воспитания [Текст] / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2012. – 108 с.
15. Вентцель [Текст] / сост. и авт. предисл. Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 1999. – 216 с.
16. Вентцель, К.Н. Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу) [Текст]. – 3-е изд. – М. : Земля и фабрика, 1923. – 60 с.
17. Вентцель, К.Н. Идеальная школа будущего и пути ее осуществления [Текст] // Новые пути воспитания и образования детей. – 2-е изд. – М. : Земля и фабрика, 1923. – С. 7–69.
18. Вентцель, К.Н. Из пережитого-передуманого, перечувствованного и сделанного [Текст] // Жизнь и педагогика Константина Вентцеля / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2007. – С. 7 – 302.
19. Вентцель, К.Н. Лучи света на пути творчества [Текст] // Вентцель К.Н. Свободное воспитание. – С. 155–156.

20. Вентцель, К.Н. Нравственное воспитание и свобода [Текст] // Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. II. Педагогика творческой личности. – М. : Книгоизд-во Н.И. Тихомирова, 1912. – С. 566–572.
21. Вентцель, К.Н. Освобождение ребенка [Текст]. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Земля и фабрика, 1923. – 20 с.
22. Вентцель, К.Н. Основные задачи нравственного воспитания [Текст] // Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. II. Педагогика творческой личности. – М. : Книгоизд-во Н.И. Тихомирова, 1912. – С. 389–437.
23. Вентцель, К.Н. Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании [Текст] // Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. II. Педагогика творческой личности. – М. : Книгоизд-во Н.И. Тихомирова, 1912. – С. 576–611.
24. Вентцель, К.Н. Проблема космического воспитания [Текст] // Свободное воспитание. ВЛАДИ : Педагогический альманах / научн. ред. Г.Б. Корнетов. М. : Кром, 1993. – Вып. 2. – С. 9–13.
25. Вентцель К.Н. Провозглашение Декларации прав ребенка [Текст] // Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – 3-е изд. – Пг. ; М. : Голос труда, 1923. – 102 с. – С. 89–92.
26. Вентцель, К.Н. Психологические и педагогические условия торжества новой религии (фрагмент главы из рукописи «Религия Творческой Жизни») [Текст] // Свободное воспитание. ВЛАДИ : пед. альманах / науч. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : Кром, 1993. – Вып. 2. – С. 2–9.
27. Вентцель, К.Н. Реформа современной школы по воззрениям В.А. Лая [Текст] // Новые пути воспитания и образования детей. – 2-е изд. – М. : Земля и фабрика, 1923. – С. 80–115.
28. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание [Текст] : сб. избр. тр. / сост. Л.Д. Филоненко. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 172 с.
29. Желудева, Е.В. Социально-философские воззрения Ж.М. Гюйо: историко-философский анализ [Рукопись] : дис. ... канд. филос. наук. – М. : Воен. ун-т, 2007. – 168 с.
30. Жизнь и педагогика Константина Вентцеля [Текст] / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2007. – 352 с.
31. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
32. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
33. Кистяковский, М., Горбунова-Посадова Е. Опыт новой школы «Дом Свободного Ребенка» (Первый опыт свободной трудовой школы) [Текст]. – М., 1923.
34. Корнетов, Г.Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования [Текст] // Теория и практика воспитания: педагогика и психология. – М. : МПСУ, 2016. – С. 15–22.
35. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2016. – 172 с.
36. Корнетов, Г.Б. История педагогики сегодня [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3. – С. 136–144.
37. Корнетов, Г.Б. История педагогических идей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1. – С. 197–203.
38. Корнетов, Г.Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 3. – С. 46–56.
39. Корнетов, Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: Пути обучения и воспитания ребенка [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2014. – 256 с.
40. Корнетов, Г.Б. Педагогика: теория и история [Текст]. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : АСОУ, 2016. – 472 с.
41. Корнетов, Г.Б. Педагогика свободного воспитания [Текст] // Свободное воспитание : хрестоматия / сост. Г.Б. Корнетов. – М. : Изд-во РОУ, 1995. – С. 3–32.
42. Корнетов, Г.Б. Понимание педагогики как истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 123–134.

43. Корнетов, Г.Б. Постигание истории педагогики [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2014. – 152 с.
44. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст] : моногр. М. : АСОУ, 2013. – 460 с.
45. Корнетов, Г.Б. Что такое образование [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 3. – С. 48–54.
46. Корнетов, Г.Б. Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов Средневековья и Нового времени [Текст]. – М. : ФГНУ ИТИП РАО ; ИЭТ, 2012. – 388 с.
47. Корнетов, Г.Б., Богуславский М.В. Космическая педагогика Константина Вентцеля [Текст] // Свободное воспитание. ВЛАДИ : пед. альманах / науч. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : Кром, 1993. – Вып. 2. – С. 14–19.
48. Корнетов, Г.Б., Богуславский М.В. Пророк свободного воспитания [Текст] // Вентцель / сост. и авт. предисл. Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 1999. – С. 28.
49. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
50. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
51. Михайлова, М.В. Дом свободного ребенка (К 125-летию со дня рождения К.Н. Вентцеля) [Текст] // Советская педагогика. – 1983. – № 4. – С. 102–106.
52. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
53. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
54. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
55. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
56. Свободное воспитание в России: К.Н. Вентцель и С.Н. Дурьлин: Антология педагогической мысли [Текст] / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2008 – 360 с.
57. Толстой, Л.Н. О народном образовании [Текст] // Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1989. – С. 54–70.
58. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016.

УДК 371.49(47)(09)

Н.П. Юдина

КОНСТАНТИН НИКОЛАЕВИЧ ВЕНТЦЕЛЬ – ТЕОРЕТИК И ПРАКТИК СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассказывается о жизни и деятельности известного российского педагога К.Н. Вентцеля – признанного разработчика и популяризатора идей свободного воспитания. Статья написана на основе анализа авторских работ ученого, опубликованных в начале XX века, и архивных материалов.

свободное воспитание, Дом свободного ребенка, концепция гармоничного человека, природная нравственность.

Один из сквозных вопросов, беспокоивших педагогов на протяжении столетий, – вопрос свободы в воспитании. Его истоки лежат еще в педагогике античности. Собственно, мыслители тех времен и показали, что данный вопрос не может решаться изолированно, но только в связи с вопросом о соотношении свободы и ответственности, поэтому назначение воспитания – помочь человеку найти баланс между свободным волеизъявлением и ответственностью за свои деяния (мера в проявлении добродетелей, по Аристотелю).

Постепенно обозначились разные аспекты исходного вопроса: мера свободы в воспитании; свобода абсолютная или относительная; факторы, ограничивающие свободу воспитателя и воспитанника; средства «приведения» человека к осознанию своей свободы; свобода – средство или принцип воспитания; этические основания свободы в воспитании и т.д. Как в магическом кристалле, они сошлись в теории и практике свободного воспитания, пережившего пик своей популярности на рубеже XIX – XX веков. Оно стало кульминацией в разработке гуманистической традиции, поскольку исполнено веры в гармоничную природу человека и наделило его практически безграничным правом на свободное самоопределение.

В России наиболее последовательным сторонником и пропагандистом идей свободного воспитания был Константин Николаевич Вентцель (1857 – 1947). Во многом именно благодаря ему в нашей стране возникло педагогическое течение, объединившее сторонников идеи свободы в воспитании.

Органом, объединившим сторонников идеи свободного воспитания в течение ¹, был, прежде всего, журнал «Свободное воспитание», во главе которого стоял Иван Иванович Горбунов-Посадов ². В журнале печатались оригинальные статьи отечественных педагогов и переводы работ педагогов Европы и Северной Америки. Роль журнала и его редактора в распространении гуманистических идей еще предстоит исследовать историкам педагогики.

Собственно, и о К.Н. Вентцеле известно не так уж много, несмотря на то, что эта личность очень популярна в отечественной педагогике. Подобная ситуация сложилась потому, что, по убеждению Константина Николаевича, историкам и современникам интересна не фабула жизни мыслителя, а логика развития его идей, и он, охватывая взглядом свое прошлое в очерке «Из пережитого, передуманного, перечувствованного» (1932 год), вымарал практически все, что составило событийную канву эволюции его философских и педагогических взглядов.

Попробуем восстановить события, обратившись к заметкам самого мыслителя ³.

Будущий педагог родился 24 ноября (7 декабря) 1857 года. Детство его прошло в достаточно зажиточной семье. Отец служил чиновником в канцелярии

¹ См.: Юдина Н.П. Течение свободного воспитания в отечественной гуманистической педагогике начала XX в. : дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 1995. 156 с. ; Юдина Н.П. Механизм влияния философских идей на педагогику (на примере К.Н. Вентцеля) // Постигание пед. культуры человека : материалы шестой нац. науч. конф. – М. : АСОУ, 2010. С. 141–143.

² Юдина Н.П. И.И. Горбунов-Посадов: «Утопии спасали мир...» // «Учитель, перед именем твоим...»: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) / отв. ред. А.В. Уткин. Н. Тагил : НТГСПА, 2010. С. 223 – 228 ; Юдина Н.П. Журнал «Свободное воспитание»: образ в контексте // Ист.-пед. знание в начале III тысячелетия: история педагогики как пед. и ист. наука : материалы X Междунар. науч. конф. Москва. 13 ноября 2014 / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. С. 167–170.

³ Науч. архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 1. 484 л.

Петербургского военного губернатора, столоначальником. В 1861 году семья переехала в Одессу, где отец получил должность помощника начальника Новороссийского табакоакцизного округа.

С 9 лет мальчик под руководством отца, который хотел вырастить сына композитором, занимался музыкой, но в юности забросил эти занятия по «этическим соображениям».

В 1872 году семья переехала в Варшаву, отец теперь – действительный тайный советник.

Закончив реальную гимназию, К.Н. Вентцель вынужден был продолжать образование в техническом вузе, хотя по складу своего характера был гуманитарием. В 1876–1878 годах он был вольнослушателем юридического факультета Петербургского университета, обучаясь одновременно в Институте инженеров путей сообщения.

С родителями у юноши складывались непростые отношения. Относясь к собственности как ко злу, в 1880 году он ушел из семьи, написав в своем дневнике: «5 августа 1880 года. ... и убедился я еще раз и окончательно, что такое современная семья, этот омут, в котором гибнут и задыхаются молодые и свежие жизни и силы. И я бегу из своей семьи... Но ... не правильнее ли сказать, что я бегу из той семьи, в которую меня насильственно бросила семья, в свою действительную, настоящую семью. Я иду туда, где господствует действительная сильная любовь, где имеет место крепкая, тесная нравственная связь, где вместо обособленного эгоизма существует совместная работа на других»⁴.

В 1881 году К.Н. Вентцель начинает заниматься в революционно-просветительском кружке. Это продолжается до 1894 года, когда молодой человек уезжает в Воронеж. В 1885 году он переживает арест, заключение на 13 месяцев, из которого освобождается в январе 1887 года. Время, проведенное в тюрьме, было временем напряженных раздумий. Именно тогда молодой философ выработал свое представление о мире, обществе и человеке и о характере их взаимосвязей. Ход его мыслей помогает понять дневник того времени: «Бескорыстие, любовь к ближнему, нравственность есть требование самой «жизни», есть одно условие ее сохранения и возрастания. Если поэтому первая заповедь для человека «живи!», то вторая заповедь, естественно из нее вытекающая, – «живи для других!»⁵.

После заключения К.Н. Вентцель был выслан в город Бобров Воронежской губернии, а затем в Землянк, где жил до 1890 года.

В 1894 году умерла жена Константина Николаевича, оставив на руках у отца двоих детей. Второй раз он женился в 1897 году.

С большим трудом в 1891 году ему удалось вернуться в Москву, где он и жил практически безвыездно вплоть до 1919 года.

В Москве К.Н. Вентцель начал работать в Московском городском общественном управлении, в статистическом отделении, откуда был уволен по требованию московского градоначальника в 1905 году за участие в забастовочном комитете, однако был восстановлен на работе через 2 месяца.

1900 год – начало его работы в Педагогическом обществе. Можно сказать, что именно с этого времени он был тесно связан с образованием. Как вспоминал

⁴ Науч. архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 59.

⁵ Там же. Л. 111.

сам ученый, активно писать по вопросам педагогики и образования он начал в 1906 году, когда вышли его статьи «Этика, педагогика и политика» (журнал «Вопросы воспитания», № 6), а потом «Цепи невидимого рабства» (журнал «Культура и свобода»).

В 1919 году семья вернулась в Воронеж и жила там до 1922 года. К.Н. Вентцель служил в Губернском отделе народного образования, читал доклады по вопросам музыки, философии, культуры, педагогики. В Воронеже в 1922 году началась его работа над исследованиями «Проблема космического воспитания», «Освобождение от цепей невидимого рабства».

С 1923 года работы К.Н. Вентцеля практически не печатаются...

Умер мыслитель в 1947 году, в 90-летнем возрасте.

Вот и все... Вся биография уложилась в десяток дат и событий... Но для анализа философско-педагогического наследия нужно значительно больше времени и усилий. Полно это сделать трудно. Остановимся на тех позициях, которые раскрывают взгляды К.Н. Вентцеля и помогают понять силу его влияния на современников и потомков.

Педагогика К.Н. Вентцеля логически вытекала из его философии «нравственного человека». Ее положения раскрыты в главных работах «Этика творческой личности»⁶, «Педагогика творческой личности»⁷, «Религия творческой жизни»⁸ и «Проблемы космического воспитания»⁹. Это части единого труда, в котором обрисована картина мира, раскрыты «общие законы жизни», доказана возможность воспитания гармоничного человека. Ученый исходил из того, что первоосновой мира является жизнь: она «является тою универсальной причиной, которая порождает деятельность, и тою универсальной целью всех живых существ, к которой они произвольно или произвольно стремятся»¹⁰. В центр мироздания К.Н. Вентцель поставил не сознание, а мир, увиденный через призму познающего субъекта, представил как единство внешнего по отношению к человеку опыта (мира вещей) и внутреннего опыта (мира психических процессов). Таким образом, мир являет собой единство материи и сознания, где материя интерпретируется сознанием и обогащается им: «Нет такого уголка во вселенной, где бы не было сознания, и <...> если существуют атомы, то уже каждый самый ничтожный микроскопический атом таит внутри себя зародыш и элемент сознательной жизни»¹¹. Функция сознания, в представлении К.Н. Вентцеля, заключается в творческом синтезе ощущений и представлений человека в целостность, т.е. в формировании внутреннего опыта. Она реализуется во взаимодействии «индивидуальных сознаний».

Мир, считает ученый, – это усложняющаяся система все более усложняющихся элементов. Сущность всех изменений – в примирении двух антагонистических «стремлений». Мир как целостность стремится к равновесию и гармонии начал, ко все большему объединению и взаимоподчинению каждой части и в этом смысле к достижимому пределу. Индивидуальность как элемент сложного мира

⁶ Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 1. Этика творческой личности. М. : К.И. Тихомиров, 1911.

⁷ То же. Т. 2. Педагогика творческой личности. 1912.

⁸ Науч. архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 53.

⁹ То же. Ед. хр. 30.

¹⁰ Вентцель К.Н. Этика и педагогика ... Т. 1. С. 66.

¹¹ Там же. С. 115.

в своем развитии, напротив, обретает все большие самостоятельность, сложность, активность. Поэтому развитие «является как возрастающий синтез наибольших изменений с наибольшим постоянством»¹². И в этом смысле оно бесконечно.

Будучи первоосновой жизни, сознание может быть «чувствующим» и «мыслящим», а мыслящее, в свою очередь, различается как «психологический автоматизм» и «психологический синтез». Последний – это самая сложная форма сознания, соединяющая ощущения и представления в целостность. Синтез невозможен без автоматизма, так как только автоматизм способен высвободить силы для перехода на новый уровень творчества. Поэтому автоматизм и синтез – это не только два качественных состояния сознания, но и два этапа его развития.

Развитие сознания сопровождается его качественными изменениями. Первоначально в нем преобладает «сознание чувствующее», которое постепенно уступает место «сознанию мыслящему». В результате сознание «научается» ставить цели и организовывать свою деятельность и деятельность субъекта. Постепенно горизонты деятельности расширяются; и так происходит до тех пор, пока объектом целеполагания и волеизъявления личности не станет весь мир, расширяющийся до масштабов Космоса: чем больше сознание расширяется, тем более индивидуализируется. Происходит приспособление человека к среде и одновременно – созидание среды: «Индивидуум не только приспособляется все в более и более широкой степени к данной среде, к данному независимо от его воли миру, – он также может создавать новую среду, – быть источником нового мира»¹³.

К.Н. Вентцель считает, что мир в целом обладает теми же качествами, которыми обладает развитое сознание: стремлением к целостности, стройности, соответствию, гармонии. Из этого посыла следует, что вектор развития мира направлен на достижение гармонии всех его элементов, поэтому развитие и гармония – атрибуты, обеспечивающие главенство сознания в устройстве жизни. На основе этого положения ученый вывел основные законы развития мира: мир в своем развитии стремится к достижимой гармонии всех своих составляющих элементов; каждый элемент, включая человека и общество, также стремится к своему совершенству; отношения в обществе и в мире регулируются рациональной этикой. Следовательно, высшим достижением разума, по К.Н. Вентцелю, является нравственность.

Нравственность – это одна из составляющих сознания, достигшего в своем развитии возможности выполнять законодательную функцию. И в этом смысле она субъективна. Но она и объективна, так как формулируется индивидуально-стью на общественном фундаменте. Поэтому «нравственный человек ... в такой же мере обязан своей высокой нравственности самому себе, в какой он обязан этой нравственности человечеству и миру»¹⁴.

По К.Н. Вентцелю, нравственность может быть органической – представленной инстинктами «симпатии и общности», и свободной – выработанной человеком. Инстинктивная нравственность наследуется и представляет «необходимый базис, который дает возможность свободной нравственности более широкого приложения и распространения»¹⁵. Свободная (или разумная) нравствен-

¹² Вентцель К.Н. Этика и педагогика ... С. 229.

¹³ Там же. С. 127.

¹⁴ Там же. С. 88.

¹⁵ Там же. С. 77.

ность появляется благодаря организованной воле. Критерий сформировавшейся нравственности К.Н. Вентцель видит в масштабности цели. Предельная цель, выросшая на инстинктах «симпатии и общности», считает философ, заключается в объединении человечества в гармоническое целое.

В силу двойственности характера – индивидуального и всеобщего – нравственность может регулировать общественные отношения, развиваться и способствовать формированию и (что важнее) достижению идеала. Так как нравственность предполагает гармонию целей, а гармония индивидуальных нравственных достижений определяет нравственный потенциал всего общества, то общество в своем развитии стремится к гармонии и единству «развивающихся индивидуумов».

На этих основаниях разработана педагогическая теория свободного воспитания К.Н. Вентцеля, изложенная автором в разных работах периода с 1906 по 1918 годы¹⁶.

Воспитанием педагог называл специально оказываемую помощь личности в ее самосозидании, по сути – в выработке ею этического закона. Обязательным условием становления личности является ее развитие, т.е. совершенствование природы, не прекращающееся в течение всей жизни. Назначение воспитания как организованного процесса, таким образом, – в помощи ребенку в его приближении к идеалу, в генерации нравственности и реализации заложенных от природы сил.

Рассуждая об организации воспитания, К.Н. Вентцель доказывал, что из процесса воспитания должны быть устранены все формы гнета и принуждения: на всех его ступенях и для всех возрастов воспитание должно идти «под знаком свободы». Освобождаясь, воспитание и образование все больше должны проникаться духом «самой широкой солидарности» всего человечества и вести ребенка к осознанию и осуществлению «высокой цели» свободного братства всех людей и всех народов земного шара.

Каждому субъекту воспитания, считал К.Н. Вентцель, «должны быть предоставлены» все средства и сокровища культуры, для того чтобы он имел возможность развить данные ему от природы силы и способности до максимума и приобрести тот запас знаний, который его ум может усвоить. Особенности воспитания, его методы и приемы должны определяться индивидуальностью ребенка, о воспитании которого идет речь. Высшей задачей, которую преследует воспитатель, должна быть задача создания из ребенка творческой индивидуальной личности, силы которой должны быть развиты до пределов возможного.

Воспитание должно иметь активный характер и, опираясь на активную природу ребенка, на его самостоятельность, расширять их границы в соответствии с ростом физических и духовных сил.

Кардинальным вопросом для К.Н. Вентцеля является следующий: каким путем ребенок доходит до совершенства – путем «самопроизвольного органического развития» или путем внешнего воздействия? Педагог не отрицает воздействия

¹⁶ См.: Вентцель К.Н. Борьба за свободную школу. М. : А.П. Печковский, П.А. Буланже и К°, 1907. 292 с. ; Вентцель К.Н. Деятельность учителя // Свободное воспитание. 1907 – 1908. № 3. С. 1–10. ; Вентцель К.Н. Дом свободного ребенка (как создать свободную школу). 3-е. изд. М. : Земля и фабрика, 1923. 59 с. ; Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления // Свободное воспитание. 1908 – 1909. № 8. С. 1–28 ; № 9. С. 19–44 ; Вентцель К.Н. Как бороться с проступками и недостатками детей // Свободное воспитание. 1907 – 1908. № 4. С. 1–16 ; Вентцель К.Н. Культура и воспитание // Свободное воспитание. 1907 – 1908. № 7. С. 61–68 и др.

извне, но ограничивает его роль, сводя ее «только к роли толчка, пробуждающего те естественные творческие силы, которые дремлют в ребенке и которые неизбежно должны вести его на пути развития к все большему и большему совершенству, если только окружающая среда не будет оказывать этому противодействие»¹⁷.

Из концепции личности К.Н. Вентцеля вытекает ведущий принцип теории свободного воспитания, который мы можем сформулировать как осознание личностью направления воспитания и развития. На его основе движителем воспитания становится осознанное в той или иной степени несоответствие личности идеалу.

К.Н. Вентцель разделяет идею бифункциональности воспитанников и воспитателей, основу которой он видит, прежде всего, в природе отношений взрослых и детей: «Воспитатель влияет на ребенка, – хочет он этого или не хочет – факт неоспоримый, который должна принять за исходную точку всякая теория воспитания, а следовательно, и теория свободного воспитания. Эта последняя далека от того, чтобы отрицать наличие подобного влияния и особенно влияния бессознательного, которое воспитатель оказывает на ребенка уже одним своим присутствием рядом с ним, всей своей личностью как таковой, со всеми ее достоинствами и недостатками»¹⁸. Природная особенность процесса требует от воспитателя особого рода деятельности: он должен организовать развитие ребенка в направлении, определенном его природой.

Раздумывая над условиями, обеспечивающими наилучшим образом развитие ребенка, К.Н. Вентцель пришел к пониманию особой роли отношений и деятельности. Говоря об отношениях, он имел в виду совокупность межличностных контактов, возникающих в сообществе, и интериоризированный опыт человека. Особой значимостью в свободном воспитании наделяются межличностные отношения – между взрослыми и детьми, между взрослыми, между детьми. Обладающие сложными характеристиками, они должны быть равноправными, что предполагает одинаковую активность всех участников педагогического процесса. Воспитательное учреждение, в котором устанавливаются такие отношения, К.Н. Вентцель называл «свободной ассоциацией всех ее участников», основанной на «свободном договоре»¹⁹. Такая исходная позиция придает любым межличностным отношениям, складывающимся в условиях нового воспитательного учреждения, характер нравственных отношений, а воспитание нравственности становится главным компонентом стратегической цели – развития ребенка.

С функциональной стороны межличностные отношения – это метод воспитания, побуждающий к самовоспитанию. Однако отношения могут быть средством воспитания в том случае, если они адекватны вектору спонтанного развития личности. А это случается только при условии, что воспитатель хорошо понимает природу ребенка. Поэтому межличностные отношения должны быть гуманистическими по качеству и активными, деятельностными по характеру.

Рассматривая деятельность как важное средство развития ребенка, К.Н. Вентцель пришел к выводу, что должна быть «организация жизни» – вся совокупность различных видов деятельности, складывающаяся в жизнедеятельность на основе труда, который организует познание, творчество, досуг, общение: «Только взявши производительный труд, прикладное знание, активное отношение

¹⁷ Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 375–376.

¹⁸ Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М., 1923. С. 52–53.

¹⁹ Вентцель К.Н. Борьба за свободную школу ... С. 143.

ребенка к жизни и природе за исходную точку, нам удастся нащупать тот круг наук, который действительно интересует данных детей, и только таким образом наметится программа их научного образования»²⁰.

Производительный труд во всех его разнообразных формах, как утверждает теоретик, должен служить «выработке» человека, подготовке ребенка к «профессии человека вообще», должен содействовать его гармоничному физическому и духовному развитию. Именно в труде педагог видел деятельность, соответствующую природе ребенка и природе педагогического процесса. Он предложил систему видов и форм трудовой деятельности, имеющих воспитательное значение, – от труда по самообслуживанию до учебного труда, который вошел в педагогический обиход под названием «ручной труд»: картонажные работы, поделки из природного материала, изготовление наглядных пособий. Подчеркивая важную функцию ручного и физического труда, К.Н. Вентцель утверждает, что он способствует внесению «цельности, единства и гармонии» в жизнь воспитательного сообщества²¹.

В рамках своей педагогической теории он создал оригинальную концепцию воспитательной среды, нашедшую воплощение в уникальном воспитательном учреждении – Доме свободного ребенка. Мы уже излагали его историю в нашем исследовании²², опираясь на архивные материалы и воспоминания участников этого эксперимента М.В. Кистяковской и Е.Е. Горбуновой-Посадовой²³. Не повторяя сделанные ранее выводы об экспериментальном характере Дома свободного ребенка, остановимся на том, как конкретизировалось в нем понятие «среда» и как она создавалась.

К.Н. Вентцель называл средой, во-первых, пространство и отношения, в которые заключено сообщество людей, объединенных в воспитательном учреждении и выступающих совокупным субъектом педагогического процесса. Это социально-географическая среда. Она изначально дисгармонична, и сообщество противопоставлено ей, так как призвано сформировать принципиально новые отношения, базирующиеся на гармонии, нравственности и оптимистической вере в природное совершенство личности.

Согласно другой трактовке, среда – это все то, что находится вне личности, в том числе материальные объекты и процессы, которые протекают в пределах воспитательного учреждения, – среда психолого-процессуальная. Особую значимость в воспитании имеет такой компонент среды, как совокупность отношений. Индивидуальность личности – условие, обеспечивающее ей автономность. С другой стороны, социальность и активность личности, своеобразно понимаемая нравственность определяют необходимость соучастия личности в педагогическом процессе и поиска гармоничных отношений со средой, что, в конечном итоге, превращает среду из условия протекания педагогического процесса в его компонент (субъект) и воспитательной системы в целом.

К.Н. Вентцель характеризовал отношения «личность (сообщество) – среда» исходя из двух пониманий среды – социально-географического и психолого-

²⁰ Вентцель К.Н. Дом свободного ребенка ... С. 34.

²¹ Вентцель К.Н. Новые пути воспитания и образования детей. М., 1909. С. 14.

²² См.: Юдина Н.П. Течение свободного воспитания ... ; Юдина Н.П. Дом свободного ребенка – грандиозный педагогический эксперимент // Ист.-пед. журн., 2016. № 4. С. 86–98.

²³ Кистяковская М.М., Горбунова-Посадова Е.Е. Первый опыт свободной трудовой школы «Дом свободного ребенка». М. : Госиздат, 1923. 84 с.

процессуального. Важно, что среда должна обеспечить развитие сообщества и конкретного человека в «сторону» всеобщей гармонии. Спонтанность развития предполагает только некоторую регуляцию со стороны более опытных и более нравственных участников педагогического процесса. Это происходит в рамках создаваемой среды. Среда психолого-процессуальная может быть объектом формирования в процессе становления воспитательной системы «яйцом жизни», нишей для любой индивидуальности, отделенной от социально-географической среды, насколько это возможно, но, однако, не изолированной абсолютно. Среда социально-географическая задана и только опосредованно может быть предметом педагогического воздействия. Ближайшая (психолого-процессуальная) среда и дальняя (социальная) среда, связанные между собой множеством зависимостей, представлялись двумя типами реальности, выполняющими разные функции по отношению к воспитываемому ребенку; точкой их пересечения должна стать семья. Пронизанная устоявшимися общественными отношениями и стремящаяся воспитать нового ребенка, семья должна стать субъектом самовоспитания и превратиться постепенно в модель гармоничного общества, воплощающую в себе черты будущего совершенного социума.

Итак, мы кратко изложили взгляды К.Н. Вентцеля на воспитание гармоничного человека. Именно воспитание должно, по мысли педагога, стать средством создания счастливого и гармоничного общества. Стремление придать педагогике и воспитанию значение социальной силы было присуще началу XX века, и К.Н. Вентцель выражал не только свои убеждения, но и настроение своих современников. На рубеже XIX и XX веков история поставила перед российским обществом вопрос: каким путем можно прийти к всеобщей справедливости – через революционные преобразования или эволюцию? Интеллигенция, которая позже была названа «мелкобуржуазной» и «либеральной», видела в воспитании мощную силу, способную изменить сознание поколения и приблизить счастливый завтрашний день. Заслуга К.Н. Вентцеля как мыслителя, философа, педагога в том, что он, будучи человеком своего времени, воспринял внеличностные идеи и выразил их внятными языком, понятным и современникам, и потомкам.

Отношение к наследию К.Н. Вентцеля в истории педагогики неоднозначно²⁴. Он пережил периоды и полного забвения, и восхищения. И то и другое – крайности, подтверждающие, что разностороннюю оценку этому самобытному явлению нашей истории – Константин Николаевич Вентцель – еще предстоит сделать.

Список использованной литературы

1. Вентцель, К.Н. Борьба за свободную школу [Текст]. – М. : А.П. Печковский, П.А. Буланже и К^о, 1907. – 292 с.
2. Вентцель, К.Н. Деятельность учителя [Текст] // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 3. – С. 1–10.

²⁴ См.: Дружников Ю. Явная и скрытая жизнь К. Вентцеля. URL : www.druzhnikov.com ; Каптерев П.Ф. Свободная школа // Пед. сб. 1908. № 5. С.383–392 ; № 6. С. 449–460 ; Королев Ф.Ф. Вентцель – виднейший представитель теории свободного воспитания // Сов. пед. 1964. № 4. С. 73–91 ; Михайлова М.В. Дом свободного ребенка: к 125-летию со дня рождения К. Вентцеля // Сов. пед., 1983. № 4. С. 102–106 ; Чувашев И.В. Мелкобуржуазная теория «свободного воспитания» в дошкольном воспитании в России // Дошкольное воспитание. 1954. № 11. С. 27–36 и др.

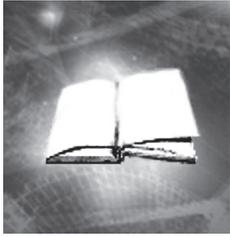
3. Вентцель, К.Н. Дом свободного ребенка (как создать свободную школу) [Текст] : – 3-е. изд. – М. : Земля и фабрика, 1923. – 59 с.
4. Вентцель, К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления [Текст] // Свободное воспитание. – 1908–1909. – № 8. – С. 1–28 ; № 9. – С. 19–44.
5. Вентцель, К.Н. Как бороться с проступками и недостатками детей [Текст] // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 4. – С. 1–16.
6. Вентцель, К.Н. Культура и воспитание [Текст] // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 7. – С. 61–68.
7. Вентцель, К.Н. Новые пути воспитания и образования детей [Текст]. – М., 1909. – 111 с.
8. Вентцель, К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад [Текст]. – М., 1923. – 105 с.
9. Вентцель, К.Н. Этика и педагогика творческой личности [Текст] : в 2 т. – М. : К.И. Тихомиров, 1911. – 664 с.
10. Дружников, Ю. Явная и тайная жизнь К. Вентцеля [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.druzhnikov.com
11. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
12. Каптерев, П.Ф. Свободная школа [Текст] // Педагогический сборник. – 1908. – № 5 – С. 383–392 ; № 6. – С. 449–460.
13. Кистяковская, М.М., Горбунова-Посадова Е.Е. Первый опыт свободной трудовой школы «Дом свободного ребенка» [Текст]. – М. : Госиздат, 1923. – 84 с.
14. Королев, Ф.Ф. Вентцель – виднейший представитель теории свободного воспитания [Текст] // Советская педагогика. – 1964. – № 4. – С. 73–91.
15. Михайлова, М.В. Дом свободного ребенка: к 125-летию со дня рождения К. Вентцеля [Текст] // Советская педагогика. – 1983. – № 4. – С.102–106.
16. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 1.
17. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 30.
18. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 53.
19. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
20. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
21. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
22. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
23. Чувашев, И.В. Мелкобуржуазная теория «свободного воспитания» в дошкольном воспитании в России [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1954. – № 11. – С. 27–36.
24. Юдина, Н.П. Дом свободного ребенка – грандиозный педагогический эксперимент [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 86–98.
25. Юдина, Н.П. Журнал «Свободное воспитание»: образ в контексте [Текст] // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: история педагогики как педагогическая и историческая наука : материалы X Междунар. науч. конф. Москва, 13 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – С. 167–170.
26. Юдина, Н.П. И.И. Горбунов-Посадов: «Утопии спасали мир...» [Текст] // «Учитель, перед именем твоим...» : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) / отв. ред. А.В. Уткин. – Н. Тагил : НТГСПА, 2010. – С. 223–228.
27. Юдина, Н.П. История педагогики и педагогическое прогнозирование [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 40–49.

28. Юдина, Н.П. Механизм влияния философских идей на педагогику (на примере К.Н. Вентцеля) [Текст] // Постижение педагогической культуры человечества : материалы шестой нац. науч. конф. – М. : АСОУ, 2010. – С. 141–143.

29. Юдина, Н.П. Несколько слов о журнале «Психолого-педагогический поиск» и не только [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 60–65.

30. Юдина, Н.П. Разработка проблемы народной школы в отечественной педагогике второй половины XIX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 73–80.

31. Юдина, Н.П. Течение свободного воспитания в отечественной гуманистической педагогике начала XX в. [Рукопись] : дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1995. – 156 с.



Страницы истории

УДК 156.42(47)(09)

Н.Ю. Стоюхина

ПСИХОАНАЛИЗ В СССР: НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНЦИДЕНТ

В статье описан небольшой эпизод из истории психоанализа в СССР. С энтузиазмом воспринятый врачами, психологами и педагогами, психоанализ рассматривался ими как метод, способствующий созданию «нового» человека. На этом историческом фоне автор представляет драматическую историю увольнения из Горьковского (Нижегородского) педагогического института психолога и педолога профессора С.М. Василейского как последствия вышедшего в 1936 году Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».

педология, психоанализ, гипноз, педагогика, Горьковский (Нижегородский) педагогический институт, учение З. Фрейда, С.М. Василейский.

Начало 1920-х годов в советской педагогике и психологии было ознаменовано бурным развитием нового направления науки – педологии, задачей которой было объединение всех знаний о ребенке, добытых медициной, биологией, психологией, педагогикой. После 1917 года о новой науке говорилось на таких научных мероприятиях, как III Всероссийский съезд охраны здоровья детей (1921 год), Всероссийская конференция по борьбе с детской дефективностью (1921 год), где вместе работали педагоги, врачи, педологи, некоторые из которых были психоаналитиками. Деятельность советских педологов-психоаналитиков описывается в работах Е.М. Балашова, С.А. Богданчикова, А.А. Парамоновой, А.М. Эткинды.

Психоаналитическая тематика присутствовала в докладах Первого Всероссийского съезда по психоневрологии, проходившего в Москве 10–15 января 1923 года: И.Д. Ермаков «Детская игра как продукт вытеснения и повторения», А.А. Сидоров «Психоанализ и изобразительное искусство», И.М. Левинсон «К психоанализу этических эмоций у детей», М.В. Вульф «О фобиях и их лечении», И.Н. Шпильрейн «Новый метод психологического анализа счета»¹.

К методу психоанализа научное сообщество отнеслось неоднозначно: психиатр С.М. Штейнгауз подверг резкой критике методологию психоанализа за «громадную роль элемента внушения, причем индуцируются и врач, и пациент, в результате усиливается тренировка тяжелых комплексов, травмируется нервная система. В увлечении психоанализом наблюдаются нездоровые элемен-

¹ См.: Стоюхина Н.Ю., Мазилев В.А. Забытый съезд: Первый Всероссийский съезд по психоневрологии // Ярослав. пед. вестн. 2013. Т. 2, № 4. С. 251–260.

ты, понижающие здравую критику. На строго объективной точке зрения не удержались даже Bleuler и Jung. Результат лечения психоанализом ничтожны, нежелательные последствия нередки, в особенности... когда за дело берутся не врачи. В классической работе Фрейда об анализе фобий у пятилетнего ребенка больно становится за ребенка, которому неразумные родители буквально навязывали свои предвзятые комплексы»². Сам профессор М.Я. Серейский высказал пожелание, чтобы психоанализ вышел из клинического обихода и вернулся в лабораторию³.

Психолог П.О. Эфрусси заметила, что метод психоанализа не получил популярности среди русских педагогов, в том числе по той причине, что материал в этом случае собирается с помощью опроса детей, опроса «весьма детального, имеющего целью выяснить бессознательные сексуальные источники самых обыденных проявлений и поступков. Односторонняя направленность внимания наблюдателя на “сексуальность” ребенка, может стать причиной прямого внушения и извращения психики ребенка, т.е. искусственного доведения до его сознания скрытых в глубинах бессознательного переживаний. В общем, при неосторожном пользовании этим методом вероятность влияния на ребенка в смысле ускорения темпа его сексуального развития чересчур велика»⁴.

На Втором съезде по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии (Петроград, 3–10 января 1924 года)⁵ доклады с психоаналитическими материалами были представлены двумя направлениями – использования гипноза и использования метода Фрейда в педагогике и педологии.

Первое рассматривалось в секции гипноза, внушения и психотерапии. Доктор А.П. Каптерев в докладах «К вопросу о природе гипнотических явлений» и «Внушение в гипнотическом состоянии как фактор со страданиями человека и необходимое изучение его в клинической обстановке», анализируя применяемый им гипноз, объяснил сущность его особой физико-химической энергией, которая исходит от гипнотизера на гипнотизируемого⁶. Однако большинство выступавших участников съезда не согласилось с такой точкой зрения, объясняя гипнотические явления определенным торможением центров мозга при получении соответствующих условных рефлексов.

Доктор М.Г. Вечеслов в отчете о работах московского гипнологического общества в 1922–1923 годах указал на ряд проведенных им экспериментов, включая мысленный гипноз на большом расстоянии и массовый гипноз в аудиториях.

Об использовании гипноза в медицине говорилось в докладах профессора К.И. Платонова и доктора Л.И. Вельковского «Опыт применения гипноза в большой и малой хирургии и родовспоможении», петроградских докторов Н.П. Казаченко-Триродова и В.П. Федорова, профессора А.В. Гервера «О применении гипноза и внушения при меланхолических состояниях».

² Первый Всероссийский съезд по психоневрологии. Реферат докладов // Журн. психол., неврологии и психиатрии. 1923. Т. 3. С. 287.

³ Там же.

⁴ Эфрусси П.О. Успехи психологии в России. Итоги Съезда по психоневрологии. 10–15 января 1923 г. Пг. : Начатки знаний, 1923. С. 13.

⁵ Стоюхина Н.Ю., Мазилев В.А. Неизвестные съезды: Второй психоневрологический // Ярослав. пед. вестн. 2014. Т. 2, № 1. С. 277–288.

⁶ Всероссийский съезд психоневрологов. Гипноз в медицине // Известия. 1924. 8 января. С. 4.

Пресса писала:

«На заседании секции в присутствии всей аудитории были проведены опыты загипнотизирования нескольких лиц, которые при приближении магнита производили двигательные реакции. Особенной интерес вызвал доклад проф. Платонова о возможности передачи мыслей на расстоянии. <...> Академик Бехтерев и проф. Платонов подтвердили возможность телепатии, которую, конечно, нельзя смешивать с мистицизмом и спиритизмом»⁷.

«Был заслушан доклад проф. Гервера о применении гипноза во внушении при лечении различных душевных заболеваний. Особенно хорошие результаты получались при лечении меланхолических состояний в случаях с тяжелыми бредовыми идеями. Докладчику удалось в 25 случаях меланхолии, протекающей в виде тяжелого психоза, получить полное излечение гипнозом и внушением»⁸.

«Доктор Платонов привел 20 случаев применения им гипноза для обезболивания во время операций. Случаи родов после внушения и гипноза протекали совершенно безболезненно. “Роженицы рожали, – по словам профессора, – буквально с улыбкой на лице”. Ряд мелких операций (удаление ряда зубов, выскабливание, вскрытие опухолей и т.п.) прошел совершенно безболезненно после гипноза. Наиболее интересным является случай тяжелой операции со вскрытием брюшной полости, причем операция продолжалась около часа. Оперируемая после гипноза не чувствовала ни малейшей боли. ... Гипноз вполне заменял наркоз, и только в редких случаях по время операции приходилось давать несколько капель хлороформа. Общий вывод всех выступавших – что применение гипноза и внушения при операциях вполне заменяет наркоз и совершенно безвреден»⁹.

Силу гипнотического воздействия считали столь важной, что съезд признал крайне необходимым введение на медицинских факультетах преподавания гипноза и внушения, одновременно считая недопустимым разрешение производства сеансов гипноза и внушения лицам, не имеющим специального врачебного образования. Были отмечены колоссальные успехи в использовании гипноза русской медицины, значительно опередившей западноевропейскую, где подобных наблюдений еще не имелось.

Кроме упомянутых сообщений на съезде были прочитаны доклады «К критике психоанализа в медицине и педагогике», «Опыт применения психоанализа к изучению детской дефективности» (И.А. Перепель), «Религия и “либидо” в учении у Фрейда» (М.А. Рейснер), «Результаты психотерапии убеждением» (С.Н. Каричкин), «Гипноз и внушение в музыке» (В.М. Нарбут), «Психоанализ и методы воспитания, из него вытекающие» (П.Г. Бельский), «Война и психоневрозы», «Революция и психоневрозы» (А.Б. Залкинд) и др. В частности, А.Б. Залкинд в своем докладе указал на возможность использования психоанализа в научной работе по созданию исчерпывающего диалектического и материалистического мировоззрения, «необходимо лишь предварительно провести очистку учения Фрейда от дуалистических и метафизических элементов»¹⁰.

И все же наибольший интерес к психоанализу в СССР проявили педагоги, так как главная цель воспитания, с точки зрения психоаналитиков, заключается

⁷ На съезде психоневрологов // Правда. 1924. 9 января. С. 2.

⁸ Съезд психоневрологов // Известия. 1924. 6 января. С. 4.

⁹ Всероссийский съезд психоневрологов...

¹⁰ Съезд психоневрологов...

в «выявлении сущности глубинных бессознательных мотивов поведения ребенка. Оно должно обнаружить его эгоистические побуждения и направить их на путь альтруистического самовыражения. Таким образом происходит сублимация бессознательных сексуальных влечений посредством переноса интереса ребенка на другие объекты»¹¹. Самое ценное для воспитания с позиции новой власти и новой политики создания «нового человека» – отвлечение ребенка от фантазий, сопряженных с эгоистическим удовольствием, и приобщение его к социокультурным ценностям и нормам.

Еще в 1912 году врач-гигиенист В.В. Рахманов (1864–1918) писал о важности использования метода З. Фрейда при изучении детской души. Ему виделось, что воспитатель будет утром расспрашивать детей об их ночных снах и скоро научится разбираться в них, «легко сумеет отличить выдуманные во время рассказа прикрасы от действительного содержания сна, и очень вероятно, что уже эти простые беседы многое откроют ему в детской душе»¹². В игровой форме воспитатель может провести ассоциативный эксперимент, взяв игру в свои руки и придав ей желательное для него направление. У детей с задержками в развитии простые приемы из метода З. Фрейда помогут раскрыть причину задержки и устранить ее. Главное – не показывать ребенку свой интерес к его снам, чтобы тот не придавал им большое значение и не стал суеверным.

Биолог В.Л. Рыжков, трактуя психоанализ как систему воспитания, объясняет суть метода помощи: «бессознательные переживания, застрявшие в душе с детства, вспоминаются, это сопровождается стыдом, негодованием на себя и сознательным отбрасыванием этих переживаний, после чего они уже не беспокоят. ... психоанализ заменяет вытеснение осуждением»¹³. Автор видит чрезвычайную полезность психоанализа и в довоспитании взрослых в случаях невроза социального происхождения – вследствие неумелого воспитания или неудавшегося приспособления личности к социальным условиям. Подобный невроз можно устранить только правильным социальным воспитанием.

Как безусловно привлекательную черту для педагогов в психоанализе В.Л. Рыжков отмечает первую попытку всестороннего проникновения в индивидуальную жизнь личности в ее росте, в ее образовании из чисто биологической в социальную, возможность пересмотра буржуазной морали, мешающей нормальному росту общественной личности с помощью научного метода.

Философ Б.Э. Быховский (1898–1980), критически подойдя к теории Фрейда, признал, что объектом изучения психоанализа является «цельная человеческая личность во всей ее сложности, притом личность, рассматриваемая как продукт биологической эволюции и в тесной зависимости от общественной среды»¹⁴.

Врач-психоаналитик И.А. Перепель (1895–1964) с сожалением отмечал, что среди русских педагогов психоанализ пользуется самой незначительной популярностью, в то время как в нем интересно «прежде всего типическое, ярко об-

¹¹ Балашов Е.М. Педология в России в первой трети XX века. СПб. : Нестор-История, 2012. С. 30.

¹² Рахманов В.В. Психоанализ и воспитание // Русская школа. 1912. № 7–8. С. 13.

¹³ Рыжков В. Психоанализ как система воспитания // Путь просвещения. 1922. № 6. С. 217.

¹⁴ Быховский Б.Э. Метапсихология Фрейда // Антология российского психоанализа / сост. В.И. Овчаренко, В.М. Лейбин : в 2 т. М. : Моск. психол.-социал. ин-т: Флинта, 1999. Т. 1. С. 594.

наруженное отношение к феномену детской сексуальности»¹⁵. Задача психоанализа в деле воспитания – «поставить развитие в правильные рамки, считаясь с каждой отдельной фазой эволюции»¹⁶, медленно и осторожно.

Психолог С.В. Кравков (1893–1951) рассуждал о применении внушения в педагогике, имея в виду, что внушение – это внедрение в психику субъекта какого-либо образа или идеи, принимаемых им безотчетно и имеющих действительное значение¹⁷. Внушаемостью ребенка можно пользоваться для достижения высших педагогических целей, стараясь при этом внушение обосновать убеждением. При работе с «порочными» детьми, «лгунами», ворами, садистами велик соблазн применить гипнотическое внушение для «целей перерождения, исправления их порочных склонностей» наряду с другими воспитательными средствами, но автор предостерегает от этого: во-первых, «гипнотический транс – явление ненормальное, в которое впасть могут не все»¹⁸; во-вторых, нельзя пренебрегать ценностью индивидуальности. Он предлагает использовать психоанализ Фрейда, где «исцеления достигаются и без погружения в гипнотический транс»¹⁹.

Педолог-психоаналитик Г.Ю. Малис (1904–1962) отмечал, что «попытка психоанализа вскрыть биологическую сущность стремлений, определяющих поведение ребенка, указать на являющееся результатом конфликта с экономической средой вытеснение их, лежащее в основе идеальных ценностей буржуа», произвела впечатление брошенного в болото камня²⁰.

В 1924 году выходит небольшой сборник статей английских психоаналитиков, чьи имена были мало известны в СССР, – «Психология в воспитании»²¹. Переводчиком и составителем сборника выступил молодой в ту пору философ А.Ф. Лосев (1893–1988). Этот сборник до сих пор остается не замеченным и не изученным как психологами и педагогами, так и исследователями творчества А.Ф. Лосева. Небольшого формата, всего около 140 страниц, книга эта, тем не менее, удивляет подбором авторов и тематики. Здесь есть представители всех направлений английской психологии и педагогики начала XX века: физиолог Д. Ноэль, зоопсихолог К.Л. Морган, бихевиорист А. Робинсон, педагог Г. Бомпас-Смит, психолог И.С. Урвик, знаменитый психолог и психиатр Э. Джонс и многие другие²².

Приведенный очень короткий обзор приверженцев внедрения психоаналитического метода в советскую педагогику говорит об интересе отечественных педагогов и психологов к психоаналитическим идеям. Об одном из таких забытых провинциальных ученых – наш дальнейший рассказ.

Психолог, педолог и психотехник Серафим Михайлович Василейский (1888–1961) прожил нелегкую жизнь. Сын сельского священника из Самарской губернии, он блестяще окончил семинарию, а затем Санкт-Петербургский уни-

¹⁵ Перепель И.А. Фрейдизм и его академическая оппозиция. К критике психоанализа в медицине, педагогике и рефлексологии // Там же. С. 608.

¹⁶ Там же. С. 609.

¹⁷ Кравков С.В. Внушение (психология и педагогика внушения). М. : Рус. книжник, 1924. С. 6.

¹⁸ Там же. С. 42.

¹⁹ Там же. С. 44.

²⁰ Малис Г.Ю. Пути психологии. Л. : Гос. тип. им. Евг. Соколовой, 1929. С. 103.

²¹ Психология в воспитании : сб. ст. / пер. А.Ф. Лосева. М. : Госиздат, 1924. 140 с.

²² Стоюхина Н.Ю. Выдающиеся психологи и педагоги в Нижегородском университете (1918–1921 гг.). Печатается по решению Ученого совета ННГУ. Сер. К 100-летию ННГУ. Н. Новгород : Изд-во Нижегород. ун-та, 2013. 307 с.

верситет и Психоневрологический институт, стажировался в Германии, в Лейпциге, у В. Вундта. Его учителями были А.И. Введенский, Н.О. Лосский, А.Ф. Лазурский. Педагогическую деятельность начинал в Самарском государственном университете, но в первой половине 1920-х годов стал работать в Белорусском государственном университете²³.

Среди педологических работ Серафима Михайловича есть статья о половом воспитании, написанная в середине 1920-х годов²⁴. Как и многие его коллеги-современники, в основу рассуждений о методах полового воспитания он положил теорию «венского профессора Фрейда». Относясь с большой осторожностью к некоторым словам Фрейда, в целом он признавал раннее пробуждение половой жизни у ребенка; при этом у «нормального» ребенка сексуальность латентная, обостряющаяся только при некоторых условиях: 1) продлении и повторении удовлетворения, испытанного при других органических процессах; 2) периферическом раздражении эрогенных зон; 3) ритмических сотрясениях (качание, езда, борьба); 4) интенсивном переживании некоторых аффектов, например, страха; 5) боли; 6) душевных напряжениях всякого рода, например, усиленной умственной работе. Далее С.М. Василейский рассуждает о нужности сексуального просвещения, сравнивая различные точки зрения.

К концу 1920-х годов С.М. Василейский перевел книгу английского психоаналитика С.В. Кимминса «Children's Dreams»²⁵. В архивных документах Центрального архива Нижегородской области в списках публикаций, традиционно вкладываемых работникам высшей школы в личное дело, дважды встречаются записи Серафима Михайловича о том, что подготовлен к печати перевод этой книги. Также об этом свидетельствует публикация в журнале «Труды БГУ»²⁶.

Кто этот автор, и что это за книга?

Чарльз Уильям Кимминс (Kimmins Charles William) – английский психоаналитик (3 августа 1856 – 12 января 1948). Закончил Университет Виктории, там же начал работать. Получил степень магистра в Лондонском Университете, докторскую степень – в университете Кембриджа, где преподавал в течение 10 лет. С 1904 года в течение двадцати лет был главным инспектором школьного образования всего лондонского округа и на протяжении четырех лет – редактором книжной серии «Домашняя и школьная библиотека». Был активным членом Британского психологического общества. Его перу принадлежат работы по педагогической психологии и детскому психоанализу: *Educational research*, 1913; *A Montessori experiment*, 1915; *The special interests of children in the war at different ages*, 1915; *The interests of London children at different ages in air raids*, 1916; *Methods of expression by London children in essay writing at different ages*, 1916; *An investigation of London children's ideas as to how they can help in time of war*, 1917; *With others. Vocational training and tests. Rep. Brit.*, 1921; *An investigation of the sense of humour in school*

²³ Стоюхина Н.Ю. Жизнь и научное творчество С.М. Василейского. Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2007. 156 с. ; Стоюхина Н.Ю. Судьба и научное творчество Серафима Михайловича Василейского // *Методология и история психологии*. 2010. Т. 5, вып. 2. С. 115–131; Стоюхина Н.Ю., Кандыбович Л.А. Психотехники Беларуси: имена и судьбы (20–30-е гг. XX ст. : моногр. Минск : Тесей, 2009. 328 с.

²⁴ Василейский С.М. Половое воспитание // *Асьвета*. 1925. № 3. С. 105–122.

²⁵ Kimmins C.W. *Children's Dreams. An unexplored land*. London, 1937. P. 121.

²⁶ Преподавание психолого-педагогических дисциплин // *Тр. БГУ*. 1928. № 19. С. 140.

children, 1921; The sense of visual humour in children, 1922; Psychoanalysis and the school, 1922; Children's dreams. London, 1920; The child's attitude toward life: a study of children's stories, 1926; The mental and physical welfare of the child, 1927; The springs of laughter, 1928; Aspects of psychology in education, 1929; Formal training, 1930.

Самой известной работой Кимминса остается «Children's Dreams» («Детские сновидения»), впервые изданная в 1920 году в Лондоне в издательстве «Longmans». Книга быстро завоевала популярность и хвалебные отзывы. Положительные отклики на книгу были опубликованы сразу же после ее издания в таких журналах, как *The Journal of Delinquency*, *The Literary Digest*, *The International Journal of Psychoanalysis*²⁷ и др. В дальнейшем она переиздавалась в 1930 и 1937 годах. В интернет-пространстве мы и сейчас находим множество ссылок на нее.

Ч.У. Кимминс представил интересное исследование сновидений шести тысяч детей в возрасте от 5 до 16 лет, учившихся в разных типах школ Англии – детских садах, начальных, средних, ремесленных школах, школах для слепых и глухих детей. В результате анализа составлена типология сновидений, свойственных детям разных возрастов, интересов, социальных слоев. Дети описывали свои сновидения значительно ярче, чем случаи из реальной жизни. По мнению автора, сны являются скорее признаком развитого ума, чем наоборот, и для детей они настолько же реальны, как факты ежедневной жизни; сны имеют большое значение в психологии детского развития.

Метод доктора Кимминса заключался в записи опытными наблюдателями рассказов детей 8 лет и старше. Вопрос, обращенный к ребенку, звучал так: «Опиши правильно и полностью содержание твоего последнего сна, который ты помнишь. Укажи свой возраст, а также скажи, длинный ли был этот сон». Здоровые дети получают наслаждение от сновидений, даже кошмарных, от рассказа, от описания своих снов. Примечательна четкость описания детьми снов, которая значительно выше, чем при написании письменных работ.

Еще ряд выводов делает Кимминс:

- у детей в провинции сны ярче и четче, чем у лондонских детей;
- изменения окружающей среды и тяжелая умственная работа стимулируют и усиливают склонность к сновидениям;
- стесненность комнаты уменьшает их ясность;
- дети с высоким и развитым интеллектом видят сны чаще, чем их менее культурные собратья;
- сны с движениями, падениями, полетами редки в возрасте 9–10 лет, но их частота увеличивается к 17 годам. Регулярное посещение учебного заведения снижает частоту таких снов;
- глухой ребенок вряд ли видит сны-полеты;
- кошмарные сны очень распространены среди маленьких детей; у 25 % это страх перед определенными людьми; страхи перед животными более распространены среди мальчиков;
- школьные занятия появляются в снах детей любого возраста;
- сказочные сны чаще впечатляют девочек, нежели мальчиков;

²⁷ Children's Dreams // *The Literary Digest*. 1921. Vol. VI. ; Low B. Children's Dreams: By C.W. Kimmins, M.A. D.Sc. (Longmans, Green and Co., London. P. 361 // *The International Journal of Psychoanalysis*. 1920. N 1. 481–483.

- привидения в снах детей XX века почти исчезли;
- сновидения, связанные с приключениями, более свойственны мальчикам, чем девочкам; мальчик – герой в этих снах;
- у слепоглухонемых детей сны менее разнообразны; бывают исключительно страшные кошмары, в частности, страх животных для глухих и страх огня для слепых.

Война повлияла на детские сны – иногда детям стали сниться воздушные налеты. Для слепого ребенка воздушный налет оказался ужаснее, чем для здорового, и эти впечатления он помнил затем целый год; для глухих детей воздушный налет не был таким страшным. Проанализированные сны доказали, что слепые от рождения дети не видят снов, но недавно потерявшие зрение четко видят сны.

Опыт Великой Войны показал важность изучения сновидений как своеобразного инструмента для успешного диагностирования некоторых форм умственных нарушений, вызванных стрессом, нагрузками и другими ненормальными условиями тяжелой продолжительной войны. В госпиталях для больных с психическими травмами и умственными расстройствами, полученными на поле боя, психологи, изучив их сновидения, приходили к давно прожитым годам детства пациентов, где были жестокие родители. Работа с этими переживаниями смягчала тяжесть заболевания и даже приводила к выздоровлению. Одним словом, когда другие методы не срабатывали, сновидения давали ответы на вопросы, кажущиеся неразрешимыми.

Однако, несмотря на важность изучения снов, сны нормальных детей изучались мало, например, у З. Фрейда в «Толковании сновидений» подобные исследования занимают только два процента. Даже такие известные ученые, как Sante de Sanctis, Marie de Manaceine, Miss Calkins, в основном изучали случаи ненормальных детей, а ведь тщательное изучение детских снов может пролить свет на психическую жизнь детей разных возрастов, особенно когда сны, содержащие подавленные желания, появляются постоянно, указывая на то, чего существенно не хватает ребенку в жизни, что мешает его естественному развитию. Очевидно, что таковыми являются, в первую очередь, сны, указывающие на недоедание, и сны, свидетельствующие о стрессе и напряжении²⁸.

Именно такая книга и была переведена С.М. Василейским. Случилось это еще в бытность его в Белоруссии. В 1928 году книга была сдана в издательство, но не издана. В дальнейшем Серафим Михайлович еще дважды писал в своих документах при устройстве на работу об этой рукописи с пометой «в издательстве», но после 1930 года перестает упоминать о ней. Сама рукопись перевода в архивах не найдена.

Как известно, к концу 1920-х годов отношение государственной идеологии к психоанализу изменилось, он подвергся критическому пересмотру и теоретическому осмыслению с позиций марксистской философии. Многие ученые – П.П. Блонский, В.М. Гаккебуш, Л.С. Выготский, В.Н. Волошинов, И.Д. Сапир, Б.Э. Быховский, М.А. Рейснер, А.П. Варьяш, А.М. Деборин, А.Р. Лурия, А.Б. Залкинд, Б.Д. Фридман, Н.А. Карев, В.А. Юринец и др. – были втянуты в дискуссию о соответствии психоанализа марксизму. Кампания за очищение науки от инакомыслия привела к тому, что началось широкое ниспровержение психоанализа

²⁸ Kimmins C.W. Children's Dreams...

в научных учреждениях и учебных заведениях. Создавались комиссии, переоценивавшие теоретическую и практическую деятельность ученых. В начале 1931 года прошел ряд собраний на кафедре Академии коммунистического воспитания, где осуждались «идеологические ошибки» А.Р. Лурия, Л.С. Выготского, А.Б. Залкинда и других ученых, проявивших «недостаточно бдительности» по отношению к психоанализу и фрейдизму. В печати и на научных конференциях все настойчивее звучали призывы к самокритике, публичному отречению от «идеологически неверных взглядов». Ученые, обращавшиеся к осмыслению психоаналитических идей, вынуждены были признаваться в ошибках и грехах, называть психоанализ «биологизаторской, антимарксистской, реакционной» теорией, несовместимой с классовой сущностью процессов развития и классовыми задачами воспитания. Одни раскаивались в некритическом упоминании имени Фрейда, другие вообще отрекались от прежних взглядов, изобличали себя в «политической близорукости».

Указанная кампания завершилась изгнанием психоанализа из отечественной теории и практики. Любое обращение к идеям психоанализа, попытки позитивно применять его с начала 1930-х годов воспринимаются как идеологически опасные, что сохранялось в нашей стране многие годы²⁹.

В самом конце 1920-х С.М. Василейский из Минска приезжает в Нижний Новгород. К этому времени он хорошо известен в научной среде. Среди его работ большой популярностью пользуются книги «Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований» (1927 год), «Из теории и практики профориентации и профконсультации (для педагогов, педологов, врачей и сотрудников)» (1929). С 1930 года он работает в Нижегородском педагогическом институте³⁰, возглавляя кафедру педологии³¹. После Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 года от становится здесь же профессором кафедры педагогики, однако 8 февраля 1939 года распоряжением директора института был снят с работы «за протаскивание педологических извращений в курсах детской психологии», которые профессор Василейский читал в 1936/37 и 1938/39 учебных годах³².

Закономерны вопросы: почему его не уволили сразу после Постановления как известного педолога? Что случилось в этот период? В журнале «Под знаменем марксизма» в статье, написанной как отчет о совещании психологов при редакции, автор, обозначенный инициалами Г.Ф., писал: «Центральный комитет партии обязывает “раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги теперешних педологов”. Это указание ЦК в значительной степени относится и к работам психологов. Большинство крупных психологов одновременно являются и педологами (Блонский, Выготский, Василейский, Узнадзе и др.); вышедшие психологические работы носят педологический характер»³³. В.Н. Колбановский,

²⁹ Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. М. : Ин-т психол. РАН, 1997. С. 90.

³⁰ С 1932 года, после переименования города, – Горьковский педагогический институт.

³¹ Стоюхина Н.Ю. Деятельность нижегородских психологов в 1920–1930-х годах // Нижегород. образование. 2013. № 2. С. 206–212 ; Стоюхина Н.Ю. Из истории становления психологии в Нижнем Новгороде // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3–4. С. 122–138.

³² Стоюхина Н.Ю., Логиновских Д.В. Психоанализ в советской педагогике в 1920–1930 годах // Приволж. науч. вест. 2014. № 11-2 (39). С. 72.

³³ Г.Ф. О состоянии и задачах психологической науки в СССР (отчет о совещании психологов при редакции журнала «Под знаменем марксизма») // Под знаменем марксизма. 1936. № 9. С. 98.

один из ярых критиков педологии, обвиняя психологов в «слабости» против педологов, в «недостаточно активной борьбе», писал: «Некоторые психологи унифицировали свою связь с педологами. Такие представители психологической мысли, как профессор Выготский, Басов, Залкинд, ныне покойные, и некоторые из ныне здравствующих психологов, как Блонский, Василейский, Загоровский, Узнадзе и др., прекрасно сочетали психологическую работу с педологической»³⁴. Автор признает определенные заслуги их как психологов, но «очень трудно отделить их от того, что эти люди одновременно писали в своих педологических работах»³⁵.

Отчасти прояснили ситуацию документы из архива Психологического института РАО (Москва). Из них стало известно, что перед увольнением была длительная «проработка» профессора на нескольких собраниях разного уровня.

Кто-то из коллег инициировал «комплексную» проверку педагогической деятельности С.М. Василейского. У самых прилежных студентов были собраны тетради с записями лекций по детской психологии, прочитанных на дошкольном факультете, и проанализированы аспирантами с кафедры педагогики. Они же написали статью в институтскую газету «О педологических извращениях в лекциях проф. Василейского». Заведующий кафедрой педагогики Марканов подготовил большую статью «Лжепедология вместо детской психологии» для «Учительской газеты». Было проведено заседание кафедры педагогики 25 и 26 января 1939 года. Сам Василейский представил свое объяснение с рядом составленных им приложений. Проводились многократные беседы бригады поверяющих из Московского педагогического института имени К. Либкнехта (МПИ)³⁶ с директором института, заведующим учебной частью, деканом дошкольного факультета, членами кафедры, студентами; составлены аналитическая записка не установленной нами сотрудницы МПИ, «бывшего педолога», «в течение ряда лет читавшей курсы лженауки педологии», и, наконец, докладная записка профессора Н.Ф. Добрынина в Наркомат просвещения РСФСР по делу о снятии с работы профессора Василейского.

Замечания в целом сводились к следующему: Василейский возглавлял работу по педологии не только в педагогическом институте, но и в масштабе всей Горьковской области; у него было несколько «научных» трудов по педологии, по которым «учились» и засоряли свои головы вредными реакционными теориями студенты; после Постановления ему оказали доверие, оставив его в вузе, но он продолжал «протаскивать вреднейшие педологические теории». Все проверяющие отметили приверженность профессора буржуазным теориям В. Штерна, Дж.М. Болдуина, К. Бюлера, И. Фолькельта и пр., но особенно теории З. Фрейда. Приведем выдержки из документов:

«Положения Фрейда после чисто формальной критики почти полностью принимаются проф. Василейским и кладутся в основу курса “Детской психологии”. Фрейдовская теория аутоэротизма, громадная роль сексуальности на всех возрастах нашла свое отражение и в преддошкольном, и в школьном, и в подростковом возрасте».

³⁴ Колбановский В.Н. Очередные задачи советской психологии // Педагогическое образование. 1936. № 5. С. 7.

³⁵ Там же.

³⁶ Московский педагогический (до 1932 года – индустриально-педагогический) институт им. К. Либкнехта – высшее учебное заведение, существовавшее в СССР в 1923–1943 годах. Первый советский индустриально-педагогический вуз. В дальнейшем присоединен к МГПИ им. В.И. Ленина.

«...он критикует аутоэротическую теорию Фрейда, но критика эта такова, что она походит скорее на признание правильности этой теории, тем более, что по отношению ко всем возрастам проф. Василейский проводит эту теорию Фрейда».

«Наличие полового сексуального чувства проф. Василейский видит уже у дошкольника».

«В одной тетради записано: “факты, приведенные Фрейдом об эрогенных зонах у младенца, верны, но истолкование их неверно”. В другой тетради говорится: “детская сексуальность носит периферический характер под влиянием “внешнего возбуждения”. Как сексуальное чувство проф. Василейский рассматривает проявление ревности у ребенка”. “Сексуальное отношение проявляется иногда у дошкольника”, говорится в тетради».

«Большая роль отводится сексуальности в развитии школьника и подростка. К сексуальности сводится вся эмоциональная жизнь школьника и подростка. <...> У школьника сексуальность рассматривается как половое извращение, как нездоровое сексуальное любопытство, как онанизм, как ранние половые сношения. В записях читаем: “половая жизнь имеет инстинктивно эмоциональный характер. Она затрагивает всю психическую жизнь человека. Личность школьника созревает биологически и психологически. Ребенок имеет значительный запас представлений. Он много наблюдает половых сцен у животных. Кроме того, и среди людей он может видеть иногда такие сцены”. Вся окружающая обстановка, оказывается, способствует пробуждению у ребенка сексуальности. И нескромные сцены, и нескромные беседы, и книги, и приставание к девочкам, и узкая одежда, – все это наталкивает ребенка на сексуальные чувства. Даже “школьная перегрузка создает возбуждение, стоящее недалеко от полового возбуждения”».

«Для того, чтобы подчеркнуть своеобразие этого сексуального чувства, проф. Василейский ссылается на труд Энгельса “Происхождение семьи, частной собственности и государства” о том, что любовь современного человека отличается от Эроса древних. Но ведь Энгельс говорил о взрослом человеке, а проф. Василейский говорит о подростке. И Энгельс, конечно, не придавал сексуальности той доминирующей роли, которую она играет у подростка концепции проф. Василейского».

«На 22 году Великой Октябрьской Революции проф. Василейский не смог рассмотреть в нашей среде, среде социалистического строительства и героических подвигов лучших людей нашей страны, среде, из которой вышли чкаловы, папанины, стахановцы заводов и колхозных полей, моментов более ярких и более сильных, чем нескромные беседы, нескромные сцены, грубые сексуальные проявления взрослых. Вместе с тем такая трактовка школьника как существа, эмоциональная жизнь которого пронизана сексуальностью, является грубой клеветой на нашего советского школьника, эмоции и интересы которого направлены на нашу советскую действительность, который гордится достижениями и победами нашего социалистического строительства, психическая жизнь которого в нашей стране так богата, ярка, многогранна. Тот школьник, которого рисует проф. Василейский, – школьник разлагающейся, вырождающейся буржуазной семьи.

Пионерская работа, которая является таким могучим орудием коммунистического воспитания детей, трактуется проф. Василейским лишь как “профилактика сексуального чувства”. В таком же плане рассматривается и эмоциональная жизнь подростка, выражающаяся в пробуждении любви одного пола к другому. Подросток – это переходный возраст, который связан с половым созреванием, “этим самым в основу развития ребенка кладется половое созревание”.

Сводя всю эмоциональную жизнь подростка к половому чувству, проф. Василейский забывает о социальных эмоциях нашей молодежи, забывает о ее глубокой любви к родине, о ее горячей ненависти к врагам, забывает о героизме наших пионеров и комсомольцев, о Павликах Морозовых, о детях нашей пограничной полосы, забывает о героизме китайских и испанских школьников и подростков, рука об руку со своими отцами отстаивающих родину от натиска фашистов»³⁷.

³⁷ Архив ПИ РАО. Оп 1. Д. 88.

Критики Василейского отмечали наличие у него статьи о половом воспитании, написанной еще в 1925 году, которую он использовал как материал при чтении лекции по этой же теме.

Нельзя не сказать несколько слов о позиции самого Серафима Михайловича в той драматической ситуации. Несмотря на его независимость и стойкость, продемонстрированную предыдущими жизненными событиями, все же он стал сдаваться: оставшись в институте после постановления о ликвидации педологии (как все это проходило для него – неизвестно), он выступил на митинге в сентябре 1936 года с осуждением «троцкистской диктатуры», которую «проглядели» в институте. А на заседании по своему персональному делу на вопрос об отношении к теории З. Фрейда он отвечал: «метод Фрейда я называл чревоуещанием, основные выводы его мракобесием, причем указывал, что ряд фрейдистов занимается просто клеветой на Советский Союз, и меня просто поражает, когда мне говорят, что я чуть ли не занимался пропагандой Фрейда».

Руководитель бригады проверяющих профессор Н.Ф. Добрынин написал в докладной записке: «кафедра преувеличивала некоторые ошибки проф. Василейского, ... поддержку Фрейда и фрейдизма». И заключение было таким: «Несмотря на допущенные профессором грубые ошибки, внезапное снятие его с работы без предупреждения о его ошибках и в середине учебного года, без предварительной попытки помочь ему изжить ошибки является неправильным. Мы считаем возможным ограничиться предупреждением и оставлением его на работе при условии систематического контроля и помощи ему со стороны учебного руководства кафедры педагогики, желательно не в Горьком». Серафим Михайлович был вынужден уехать в Киров. Вернулся в Горький он уже в 1944 году и работал все в том же пединституте до самой смерти в 1961 году.

Так в судьбе рядового профессора советского провинциального педагогического вуза отразилась теория З. Фрейда.

Данным сообщением мы попытались расширить привычные рамки историко-психологического знания за счет введения в оборот сведений о малоизвестном сейчас ученом-психологе С.М. Василейском, который был просто хорошо образованным человеком и честным ученым. Будучи весьма осведомленным в зарубежных теориях психологии, высоко их оценивая, он не мог лукавить, предавая имена иностранных коллег вульгарному проклятью или просто забвению. Как ученый он видел свою задачу в передаче знаний студентам, несмотря на отношение власти. Это ли не мужество?

Список использованной литературы

1. Архив ПИ РАО. Оп 1. Д. 88.
2. Балашов, Е.М. Педология в России в первой трети XX века [Текст]. – СПб. : Нестор-История, 2012. – 292 с.
3. Быховский, Б.Э. Метапсихология Фрейда [Текст] // Антология российского психоанализа : в 2 т. / авт.-сост. В.И. Овчаренко, В.М. Лейбин. – М. : Моск. психол.-социальный ин-т: Флинта, 1999. – Т. 1. – 848 с. – С. 578–595.
4. Василейский, С.М. Половое воспитание [Текст] // Асьвета. – 1925. – № 3. – С. 105–122.
5. Всероссийский съезд психоневрологов. Гипноз в медицине [Текст] // Известия. – 1924, 8 января. – С. 4.

6. Г.Ф. О состоянии и задачах психологической науки в СССР (отчет о совещании психологов при редакции журнала «Под знаменем марксизма») [Текст] // Под знаменем марксизма. – 1936. – № 9. – С. 87–99.
7. Колбановский, В.Н. Очередные задачи советской психологии [Текст] // Педагогическое образование. – 1936. – № 5. – С. 7–20.
8. Кравков, С.В. Внушение (психология и педагогика внушения) [Текст]. – М. : Рус. книжник, 1924. – 45 с.
9. Малис, Г.Ю. Пути психологии [Текст]. – Л. : Гос. тип. им. Евг. Соколовой, 1929. – 135 с.
10. На съезде психоневрологов [Текст] // Правда. – 1924, 9 января. – С. 2.
11. Первый Всероссийский съезд по психоневрологии. Реферат докладов [Текст] // Журнал психологии, неврологии и психиатрии. – 1923. – Т. 3. – С. 246–319.
12. Перепель, И.А. Фрейдизм и его академическая оппозиция. К критике психоанализа в медицине, педагогике и рефлексологии [Текст] // Антология российского психоанализа : в 2 т. / авт.-сост. В.И. Овчаренко, В.М. Лейбин. – М. : Моск. психол.-социальный ин-т: Флинта, 1999. – Т. 1. – 848 с. – С. 596–634.
13. Преподавание психолого-педагогических дисциплин [Текст] // Труды БГУ. – 1928. – № 19. – С. 140.
14. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории [Текст] / под ред. А.В. Брушлинского. – М. : Ин-т психол. РАН, 1997. – 576 с.
15. Психология в воспитании [Текст] : сб. ст. / пер. А.Ф. Лосева. – М. : Госиздат, 1924. – 140 с.
16. Рахманов, В.В. Психоанализ и воспитание [Текст] // Русская школа. – 1912. – № 7–8. – С. 1–13.
17. Рыжков, В. Психоанализ как система воспитания [Текст] // Путь просвещения. – 1922. – № 6. – С. 196–218.
18. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : УРАО, 1996. – 84 с.
19. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
20. Стоюхина, Н.Ю. Александр Петрович Нечаев как психотехник [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 118–128.
21. Стоюхина, Н.Ю. Выдающиеся психологи и педагоги в Нижегородском университете (1918–1921 гг.) [Текст] / Печатается по решению Ученого совета ННГУ. – Серия «К 100-летию ННГУ». – Н. Новгород : Изд-во Нижегород. ун-та, 2013. – 307 с.
22. Стоюхина, Н.Ю. Деятельность нижегородских психологов в 1920–1930-х годах [Текст] // Нижегородское образование. – 2013. – № 2. – С. 206–212.
23. Стоюхина, Н.Ю. Жизнь и научное творчество С.М. Василейского [Текст]. – Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2007. – 156 с.
24. Стоюхина, Н.Ю. Из истории становления психологии в Нижнем Новгороде [Текст] // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. – 2015. – № 3–4. – С. 122–138.
25. Стоюхина, Н.Ю. Судьба и научное творчество Серафима Михайловича Василейского [Текст] // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5, Вып. 2. – С. 115–131.
26. Стоюхина, Н.Ю., Кандыбович Л.А. Психотехники Беларуси: имена и судьбы (20–30-е гг. XX ст.) [Текст] : моногр. – Минск : Тесей, 2009. – 328 с.
27. Стоюхина, Н.Ю., Логиновских Д.В. Психоанализ в советской педагогике в 1920–1930 годах [Текст] // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 11–2 (39). – С. 67–72.
28. Стоюхина, Н.Ю., Мазилев В.А. Забытый съезд: Первый Всероссийский съезд по психоневрологии // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 4. С. 251–260.
29. Стоюхина, Н.Ю., Мазилев В.А. Неизвестные съезды: Второй психоневрологический [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2. – № 1. – С. 277–288.

30. Съезд психоневрологов [Текст] // Известия. – 1924, 6 января. – С. 4.
31. Эфрусси, П.О. Успехи психологии в России. Итоги Съезда по психоневрологии 10–15 января 1923 г. [Текст] – Пг. : Начатки знаний, 1923. – 37 с.
32. Children's Dreams [Text] // The Literary Digest. – 1921. – Vol. VI.
33. Kimmins, C.W. Children's Dreams [Text]. – New York : Longmans, 1920. P. 126.
34. Kimmins, C.W. Children's Dreams [Text] // The Journal of Delinquency. – 1921. – P. 156.
35. Kimmins, C.W. Children's Dreams. An unexplored land [Text]. – London, 1937. – P. 121.
36. Low, B. Children's Dreams: By C.W. Kimmins, M.A. D.Sc. (Longmans, Green and Co., London. Pp. 361 [Text] // The International Journal of Psychoanalysis. – 1920. – N 1. – P. 481–483.



Методология развития личности

УДК 372.2

В.А. Николаев, Е.В. Усольцева

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Представлены результаты исследования путей использования этнопедагогических источников в логопедической деятельности. Доказана позитивная роль этнопедагогики в бесконфликтной мотивации исправления речевых нарушений детей. Представлены примеры преодоления речевых и сопутствующих им двигательных, эмоциональных нарушений с помощью различных этнопедагогических источников.

этнопедагогика, этнопедагогический источник, речь, родной язык, логопедия, речевое нарушение, дошкольник, гуманизация, исправление речевых отклонений.

Основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский особое значение в становлении человека, его благополучной жизни придавал родному языку. По его мысли, «язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни»¹. Он считал, что язык воплощает в себе всю духовную жизнь русского народа, в нем отражается его история, с ним у большинства людей ассоциируется родина. Не территория, не историческое прошлое, а язык, по его мнению, объединяет все поколения народа «в одно великое историческое живое целое»².

Особое значение в жизни этноса К.Д. Ушинский придавал народному языку. Он считал, что, если даже народ потеряет все, он сможет это вернуть, даже новую родину сможет создать, но отнимите у него язык, и он никогда больше его не создаст³.

Родной язык К.Д. Ушинский считал «удивительным педагогом», так как он «не только учит многому, но учит удивительно легко, по какому-то недостижимо облегчающему методу»⁴. По его мысли, осваивая родной язык, ребенок запоминает не только слова, но и множество понятий, взглядов, мыслей, чувств, образов, необходимых в повседневной жизни.

Великий педагог был сторонником раннего развития речи. Он считал, что в первые два–три года жизни ребенок усваивает столько, что и «половины того не

¹ Ушинский К.Д. Родное слово // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. / под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.), Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. М. : Педагогика, 1974. Т. 1. С. 147.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 149.

может усвоить в двадцать лет прилежного ученья»⁵. По данным современных исследований, именно раннее речевое развитие является основой успешного развития мышления, творческих сил, способностей.

К.Д. Ушинский считал народный язык и важнейшим средством приобщения к национальной психологии. По его мнению, изучение родного языка способствует введению ребенка «в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа»⁶. Иными словами, язык позволяет незаметно формировать важнейшие ментальные качества, свойственные отдельной нации, создает условия для приобщения к народной и национальной культуре.

Известный русский психиатр и психолог В.М. Бехтерев писал: «Всеми врачам известно, что задержка в развитии речи очень пагубна для умственного развития ребенка»⁷. Он считал необходимым как можно раньше начинать заниматься развитием речи, которая, по его словам, «составляет орудие правильной и точной мысли». Как только ребенок начинает понимать речь взрослых, начинается его активное воспитание.

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский доказал необходимость раннего развития речи. По его данным, ребенок в 3 года и даже в 8 лет обучается речи на родном и иностранных языках с большим трудом и гораздо хуже, чем в 1,5 года⁸. Несмотря на значительный прогресс в развитии памяти, внимания, интеллекта в старшем возрасте, раннее обучение речи дает наиболее значимые результаты. Это он объяснял на основе культурно-исторической теории, согласно которой развитие мышления и других психических функций происходит не через их саморазвитие, а через использование ребенком «психологических орудий», путем овладения системой знаков-символов⁹. Важнейшими из таких знаков ученый считал речь, язык, письмо, систему счета.

Л.С. Выготский был убежден, что не само обучение развивает, а его правильная организация, создающая зону ближайшего развития, ведет за собой умственное развитие¹⁰. Обучение является источником умственного, в том числе речевого, развития, которое во многом определяет дальнейшее интеллектуальное и социальное становление личности.

Речь, слово Л.С. Выготский называл важнейшими факторами развития мышления. Усвоение понятия, отражающего некоторый класс предметов, является определенной степенью обобщения, т.е. выступает как мыслительный процесс¹¹. Усвоение новых слов Л.С. Выготский относил к интеллектуальным процессам. В этом случае происходят знакомство с их значением, обогащение индивидуальным смыслом, что обеспечивается когнитивными, эмоциональными ассоциациями.

⁵ Ушинский К.Д. Родное слово ... С. 149.

⁶ Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. ... Т. 2. С. 260.

⁷ Бехтерев В.М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства. СПб., 1909. С. 22–37.

⁸ Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. ст. / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991. С. 392–393.

⁹ Козлов Н.И. Культурно-историческая теория Выготского // Психологос. Энциклопедия практической психологии. URL : http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-storicheskaya_teoriya_l.s._vygotskogo.

¹⁰ Выготский Л.С. Умственное развитие детей ... С. 388.

¹¹ Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 6–361.

Выдающийся отечественный психолог П.П. Блонский важнейшим условием успешного обучения считал развитую речь. В его исследованиях было установлено, что те учащиеся начальных классов слабо усваивают предлагаемые задания, которые плохо владеют связной речью¹². Еще большие проблемы возникают у детей и взрослых с плохой речью при воспроизведении увиденного или услышанного. По мнению П.П. Блонского, это происходит из-за негативного влияния речевых нарушений на развитие мышления и памяти. По его данным, хороший словарный запас позволяет испытуемому запоминать и воспроизводить большее число деталей. В экспериментах П.П. Блонского испытуемые с развитым словарем демонстрировали значительное преимущество при необходимости вспомнить оттенки показанных ранее цветных полосок, узнать их среди других¹³, из чего делается вывод о том, что хорошая речь способствует развитию вербальной памяти, обладатели которой значительно свободней оперируют признаками предметов и явлений.

В большинстве справочных изданий речь определяется как исторически сложившаяся форма общения посредством языка¹⁴. Современное языкознание фиксирует сложное диалектическое единство между понятиями «речь» и «язык». Первое трактуется как форма, процесс общения, а второе – как система фонетических, лексических и грамматических средств общения¹⁵. Язык составляют соответствующие структурные элементы: фонетика, лексика, грамматика¹⁶. Формирование правильной речи предполагает полноценное освоение всех элементов языка.

Высокая значимость речи для всестороннего психического, нравственного, социального развития ребенка подтверждается созданием специальной науки – логопедии – науки о нарушениях речи и методах их предупреждения, выявления и устранения¹⁷.

Анализ деятельности большого числа логопедов, беседы с ними показали, что для многих из них серьезной проблемой является мотивация дошкольников с нарушениями речи на выполнение речевых упражнений. Возрастные особенности дошкольников, недостаток произвольности в поведении не позволяют многим из них длительное время сохранять высокую работоспособность. Это связано с тем, что многие дошкольники с речевыми нарушениями не считают свою речь неправильной, не понимают значимости занятий с логопедом. Опыт убеждает, что если в канву логопедических занятий включены игры, сказки, потешки, то ребенок незаметно для себя активно и с интересом включается в самые сложные логопедические упражнения. Эти так называемые «этнопедагогические источники» (выражение Г.Н. Волкова) позволяют оптимизировать работу логопеда, бесконфликтно мотивировать детей на исправление речевых нарушений.

¹² Блонский П.П. Развитие мышления школьника // Блонский П.П. Избр. пед. и психол. соч.: в 2 т. / под ред. А.В. Петровского. М. : Педагогика, 1979. С. 70.

¹³ Там же. С. 71.

¹⁴ Педагогическая энциклопедия. М. : Сов. энцикл., 1968. Т. 3. С. 679.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Логопедическая абилитация и коррекция в дифференцированной реабилитации и социальной адаптации детей и подростков с отклонениями в развитии / сост. С.А. Игнатьева, Ю.А. Блинков ; М-во труда и социального развития РФ. М. : Просвещение, 2002. С. 120.

¹⁷ Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М. : ВЛАДОС, 1998. С. 6.

В XX веке благодаря научным изысканиям Г.С. Виноградова, Г.Н. Волкова, М. Дибирова, К. Пирлиева, М.Г. Стельмаховича, И.А. Шорова, Я.И. Ханбикова и других оформилось новое направление педагогики – этнопедагогика, изучающая народную педагогику. За многовековую историю народная педагогика накопила множество средств и источников педагогического воздействия: загадки, скороговорки, сечки, потешки, дидактические и словесные игры, игры с припевами и приговорами и др. Как показали наши исследования, многие из них имеют высокий логопедический ресурс. Применение их в логопедическом процессе адекватно речевому нарушению, специфике логопедического упражнения позволяет незаметно включить ребенка в выполнение разнообразных логопедических заданий, гуманизирует процесс исправления речевых нарушений.

Сегодня результаты этнопедагогических исследований начинают использоваться в логопедической практике. В исследованиях Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.Р. Шашкиной и других установлено, что под влиянием речевых нарушений у дошкольников ухудшается формирование когнитивной, эмоционально-волевой и сенсорной сфер. Появляются вторичные дефекты: замедление сроков развития словесно-логического мышления, затруднения в освоении мыслительных операций¹⁸. У таких детей снижена познавательная и речевая активность, недостаточны устойчивость, концентрированность, распределяемость внимания, ухудшена вербальная память, они затрудняются в выполнении словесных инструкций. Специалисты объясняют это их низкой умственной работоспособностью, быстрой утомляемостью.

Анализ передового логопедического опыта убеждает в целесообразности использования для преодоления этих недостатков различных этнопедагогических источников. К ним относятся источники, направленные на интеллектуальное и речевое развитие ребенка: загадки, шарady, старинные задачи, скороговорки, сечки и др. Их фольклорно-игровая основа позволяет незаметно, без дополнительного стимулирования включить детей с нарушениями речи в разнообразные виды познавательной деятельности. Логопедическая практика, опытная работа убеждают в том, что под влиянием этнопедагогических источников у детей кроме исправления речевых нарушений улучшается память, формируются мыслительные операции, стимулируется познавательная активность.

Речь в повседневной жизни многофункциональна. Специалисты выделяют ряд ведущих функций речи: коммуникативная, мыслительная, управленческая, содержание сознания, памяти¹⁹. В соответствии с этими функциями речь реализуется в различных взаимосвязанных видах. Как свидетельствуют данные исследований, коммуникативная функция определяет вербальное, психическое развитие, произвольность поведения. Мыслительная функция предполагает использование речи в качестве орудия мышления. Слово выступает как средство обобщения, абстрагирования от реальных предметов²⁰. Коммуникативная и мыслительная функции формируются в единстве и определяют развитие управленческой (регулирующей) функции. Речь делает процесс восприятия более обобщенным,

¹⁸ Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. С.18.

¹⁹ Немов Р.С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. 2-е изд. М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1995. С. 264.

²⁰ Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. Екатеринбург : ЛИТУР, 2000. С. 10.

а запоминание осмысленным²¹. Регулирующая (управленческая) функция речи обеспечивает формирование у ребенка умений подчинять свое поведение указаниям взрослых. Это способствует развитию еще одного умения – действовать по инструкции, устраняет импульсивность поступков.

Как свидетельствуют опыт, результаты логопедических исследований, у многих детей с речевыми проблемами имеет место недостаточная сформированность регулирующей и управленческой функций. В результате для многих из них характерно нарушение координации всех видов моторики – общей, артикуляционной, мелкой, мимической²². Их движения отличаются раскоординированностью. Они часто не слышат ритм и темп музыки, в пении не успевают за музыкальным сопровождением или минусовой фонограммой, в музыкально-ритмических упражнениях, танцах проявляют несогласованность движений с музыкой. Они плохо слышат танцевальный ритм, не улавливают окончания музыкальных фраз, акценты на сильную долю. Для многих представляет трудность прохлопывание ритмического рисунка мелодии, воспроизведение его на детских музыкальных инструментах (металлофонах, музыкальных треугольниках, маракасах, румбах и др.). У многих отмечаются слабая двигательная память, трудности при выполнении действий по словесной инструкции.

Опыт логопедической работы показывает, что постепенное приобщение детей к народному музыкальному творчеству позволяет преодолеть недоразвитие моторики. В логопедической практике оказались эффективными использование в работе с дошкольниками народных игр с припевами, хороводами, включение в занятия упражнений с народными инструментами (бубнами, трещотками, ложками и др.). Это позволяет научить дошкольников с речевыми нарушениями слышать ритм, двигаться в такт музыке, координировать в соответствии с ней собственные движения. У большинства устраняется импульсивность поведения, дети осваивают навыки действий по инструкции.

Особое внимание в логопедической работе обращается на развитие мелкой и артикуляционной моторики. В народной педагогике существует ряд эффективных источников, позволяющих незаметно помогать в преодолении ее недоразвития. Для развития мелкой моторики эффективно использование разнообразных дидактических игр и игрушек: кубиков, сборных игрушек, пирамидок, мозаики, пазлов. Этой же цели служат некоторые произведения детского фольклора: пестушки, потешки, прибаутки, пальчиковые игры и др. Развитию артикуляционной моторики способствуют многочисленные народные произведения, относящиеся к потешному фольклору: словесные игры, молчанки, голосянки, поддевки, сечки, небылицы-перевёртыши и др.

Психологи (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) выделяют несколько видов устной речи, прежде всего, речь внутреннюю, монологическую и диалогическую. Становление речевой культуры дошкольника, по мнению специалистов, предполагает развитие всех видов речи. Внутренняя речь обычно строится как конспективный план предстоящей деятельности, речевого высказывания и т.п. Она предназначена для самого человека и носит характер размышления, рассуждения, аргументации²³. Монологическая речь предполагает связный рассказ, раз-

²¹ Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия ... С. 10.

²² Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа ... С. 20.

²³ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М. : Учпедгиз, 1946. С. 415.

вернутое описание, подтверждаемые соответствующей аргументацией. Развитие монологической речи – важный этап речевого развития.

Особое внимание исследователи рекомендуют уделять становлению диалогической речи дошкольника. Для этого необходимо научить ребенка говорить четко, выразительно, слушать собеседника, понимать смысл сказанного им²⁴. Для формирования диалогической речи важно знакомить ребенка с нормами продуктивного диалога: не перебивать собеседника, в ответах придерживаться основной линии разговора, аргументировать свои высказывания, не критиковать собеседника и др.

Наиболее серьезным отклонением у детей с недоразвитием речи логопеды считают нарушение диалогической речи, общения, неумение вести диалог²⁵. Это связано с комплексом когнитивно-речевых нарушений, недостаточным развитием мотивационной сферы. При таких нарушениях часто возникают задержка психического развития, трудности в обучении. Передовой логопедический опыт для нивелирования названных отклонений рекомендует использовать различные этнопедагогические источники. Так, например, настольные и ролевые игры помогают преодолевать трудности в общении, произведения детского фольклора (считалки, сговорки, докучные сказки и др.), словесные игры стимулируют диалогическую речь, межличностное взаимодействие.

Особое место в работе по преодолению различных речевых нарушений занимают народные логопедические источники – *скороговорки*, или «чистоговорки». Данный фольклорный жанр относят к словесным играм с ярко выраженной развлекательной установкой, основанной на трудно произносимых в артикуляционном отношении сочетаниях однокоренных или созвучных слов.

Глубокие нарушения речи у детей корректируются путем *звукоподражания* различным животным. Опыт показывает, что обычное звукоподражание дошкольников не очень привлекает. Значительно больший интерес вызывают у них эти действия, если они сопровождаются игровой потешкой: «Наши уточки с утра / Кря-кря-кря! / Наши гуси у пруда / Га-га-га! / Наша курочка в окно / Ко-ко-ко! / А как Петя-петушок / Рано-рано поутру / Нам споет кукареку!»

В логопедической практике *потешки* активно используются для развития координации движений детей с речевыми нарушениями. Так, при произнесении потешки «ладушки» логопед стимулирует ребенка ударять по его ладоням. Развитию мелкой моторики, во многом определяющей активизацию речевой зоны мозга, развитию мышления способствуют пальчиковые игры, сопровождаемые потешками: «Большаку дрова рубить (дети показывают большой палец), / А тебе воды носить (указательный), / А тебе печь топить (безымянный), / А малышке песни петь (мизинец), / Песни петь и плясать, / Родных братьев потешать». Последние слова произносятся два раза, при этом все пальцы активно сжимаются и разжимаются.

Опросы логопедов, опыт работы показали, что преодолению речевых нарушений способствует использование *сказки*. В логопедической работе с дошкольниками наиболее эффективны сказки о животных. При этом предполагаются их чтение педагогом, пересказ по ролям, инсценирование, придумывание нового финала, включение новых героев и т.д.

²⁴ Вакуленко Л.С. Умственное воспитание старших дошкольников средствами малых жанров фольклора кольского Севера : дис. ... канд. пед. наук. Мурманск, 2006. С. 35.

²⁵ Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения : метод. пособие / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М. : В. Секачев, 2008. 192 с.

Передовой опыт подсказывает, что в занятия с использованием сказок полезно включать задания, ориентированные на решение ряда логопедических задач:

- 1) четкое произнесение сложных слов;
- 2) разбивка слов на слоги;
- 3) выделение определенных звуков в слове;
- 4) тренировка в употреблении существительных и прилагательных в единственном и множественном числе;
- 5) тренировка интонационной выразительности;
- 6) сравнение поведения и качеств героев;
- 7) характеристика героя с помощью прилагательных;
- 8) описание деталей предметов, объектов, явлений, о которых идет речь в сказке;
- 9) тренировка в употреблении предлогов и др.

По данным исследований, в частности Т.Н. Семеновой, большой популярностью у детей с нарушениями речи пользуются игры-инсценировки, организованные на сказочном материале. В ходе этих игр незаметно и естественно для детей логопед включает в их канву специальные упражнения: голосовые, дыхательные, артикуляционные, на свободу речевого аппарата, на внимание, психогимнастические, на отработку произнесения отдельных звуков, на развитие фонематического восприятия и слуха, на логичность речи и др.

Анализ передовой логопедической практики убеждает в эффективности использования в коррекционной групповой работе произведений народной культуры, относящихся к бытовому фольклору, – закличек, приговорок, страшилок, детских песен, в том числе обрядовых, и др. Заклички имеют довольно легкую рифму, ограниченный, доступный дошкольникам запас слов. Это позволяет легко их запоминать, пропевать хором и по одному. Целесообразно подбирать заклички для разных категорий детей, имеющих сходные речевые отклонения. При нарушении шипящих звуков целесообразно использование таких закличек: «Дождик, дождик, пуще! / Дам тебе гущи, / Хлеба каравай, / Хоть весь день поливай!»; «Дождик, дождик, поливай / Будет хлеба каравай, / Будут булки, будут сушки, / Будут вкусные ватрушки». Вначале разъясняются новые термины, затем закличка произносится по частям, потом целиком.

Согласно результатам наших исследований, использование этнопедагогических источников в логопедической практике с дошкольниками позволяет гуманизировать процесс исправления речевых нарушений, устанавливает близкие, теплые отношения между ребенком и логопедом. Результатом таких отношений становится бесконфликтная мотивация логопедических заданий, более продуктивное их выполнение детьми, ускорение процесса исправления речевых нарушений.

Список использованной литературы

1. Бехтерев, В.М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства [Текст]. – СПб., 1909. – С. 22–37.
2. Блонский, П.П. Развитие мышления школьника [Текст] // Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 2. – 400 с. – С. 5–117.
3. Вакуленко, Л.С. Умственное воспитание старших дошкольников средствами малых жанров фольклора кольского Севера [Рукопись] : дис. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2006. – 167 с.

4. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] // Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 6–361.
5. Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения [Текст] : сб. ст. / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с. – С. 374–449.
6. Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения [Текст] : метод. пособие / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М. : В. Секачев, 2008. – 192 с.
7. Жукова, Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда [Текст]. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2000. – 320 с.
8. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
9. Калинина, Е.С., Николаев В.А. Умственное воспитание младших школьников с трудностями в обучении средствами народной педагогики [Текст] : моногр. – Орел, 2015. – 111 с.
10. Козлов, Н.И. Культурно-историческая теория Выготского [Электронный ресурс] // Психологос. Энциклопедия практической психологии. – Режим доступа : http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-storicheskaya_teoriya_l.s._vygotского.
11. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
12. Логопедическая абилитация и коррекция в дифференцированной реабилитации и социальной адаптации детей и подростков с отклонениями в развитии [Текст] / сост. С.А. Игнатьева, Ю.А. Блинков ; М-во труда и социального развития РФ. – М. : Просвещение, 2002. – 368 с.
13. Логопедия [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
14. Немов, Р.С. Психология [Текст] : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 2-е изд. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1995. – 576 с.
15. Николаев, В.А. Ведущие положения этнопедагогики [Текст] // Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 41–49.
16. Николаев, В.А. Музейная педагогика как фактор духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения [Текст] // Пространство детства: современность и будущее : сб. материалов I Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Е.П. Велихова, Н.Е. Орлихиной. – М. ; Тула, 2014. – 384 с. – С. 157–161.
17. Николаев, В.А., Николаева М.В., Усольцева Е.В. Интеграция народной педагогики и народной медицины по профилактике заболеваний учащихся [Текст] // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Педагогика и психология». – 2015. – Вып. 4. – С. 172–188.
18. Николаев, В.А., Усольцева Е.В. Возможности этнопедагогических технологий в коррекционно-реабилитационной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Педагогическое образование: вызовы XXI века : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 17–18 сентября 2015 г. – М., 2015. – 629 с. – С. 386–391.
19. Николаев, В.А., Усольцева Е.В. Использование народной педагогики на этапе пренатального развития ребенка [Текст] // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2015. – Т. 3, № 31. – С. 33–45.
20. Николаев, В.А. Усольцева Е.В., Гринева Е.А. Подготовка будущих учителей-логопедов к использованию этнопедагогики в коррекционно-развивающей работе [Текст] // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 16–17 марта 2017 г., Москва, МГОУ : в 2 ч. / под ред. Е.И. Артамоновой. – М. : МАНПО, 2017. – Ч. 2. – 452 с. – С. 107–111.
21. Педагогическая энциклопедия [Текст]. – М. : Сов. энцикл., 1968. – Т. 3. – 880 с.

22. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
23. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
24. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]. 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1946. – 703 с.
25. Ушинский, К.Д. Родное слово [Текст] // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.), Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с. – С. 145–159.
26. Ушинский, К.Д. О первоначальном преподавании русского языка [Текст] // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.), Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 2. – 440 с. – С. 251–268.
27. Шашкина, Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
28. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016.

УДК 370.182.6

А.М. Аллагулов

ОТВЕТСТВЕННОЕ РОДИТЕЛЬСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье обозначены проблемы, существующие в современном семейном воспитании; рассматриваются понятия «родительство», «ответственное родительство» с точки зрения психолого-педагогической науки; представлены критерии оценки и риски в воспитании ответственного родительства в современной России.

семейное воспитание, родительство, ответственное родительство, родительское просвещение.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года¹ подчеркивается значимость родительства в воспитании подрастающего поколения и на основании этого ставится ключевая задача государства – «обеспечение поддержки семейного воспитания, содействие формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей».

В то же время в последние годы наблюдается отмирание экзистенциальных ценностей, обеспечивающих устойчивое и эффективное функционирование российского общества. Исследователи отмечают ценностный кризис семьи, который заключается в трансформации ценностных ориентаций личности, возрастающих противоречиях между внесемейными и семейными предпочтениями.

В настоящее время в российском обществе можно выделить ряд существенных проблем в семейном воспитании.

¹ Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996.

Во-первых, крушение ценностей семьи и, как следствие, развод супругов. Дети оказываются заложниками семейных споров. Это в конечном счете приводит к нанесению ущерба физическому, психосоматическому, социально-эмоциональному здоровью ребенка.

Во-вторых, развитие феномена «социальное сиротство», когда дети при живых родителях становятся сиротами.

В-третьих, возрастание насилия в семье, как над матерью, так и над детьми, что приводит к явно выраженным межличностным конфликтам. Семья как естественная среда обитания ребенка в этих условиях формирует агрессивную или подавленную и зависимую личность.

Нельзя не согласиться с утверждением, что в Российской Федерации в последние годы уделяется особое внимание экономическим стимулам повышения рождаемости. Однако на задворках остаются вопросы, связанные с социальным и экономическим положением родителей. «Действия государства в отношении матерей и отцов не являются эффективными, поскольку тот набор и объем поддержки, который предоставляется государством, не соответствует реальным потребностям семей. Сообщества родителей представляют один из способов решения конкретных проблем, являются площадкой различных гражданских инициатив, направленных на снижение социально-экономических рисков родительства в современной России»².

Снижение ценности материнства и отцовства обусловлено переходом на такие ценности, как высокий уровень дохода, профессиональный рост, социальный статус. Люди больше стали обращать внимание на чисто супружеские взаимоотношения, взаимопонимание, психологический комфорт, сексуальную гармонию³.

В Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы отмечается, что дети имеют право на особую заботу и помощь. Конституция Российской Федерации гарантирует государственную поддержку семьи, материнства и детства. Подписав Конвенцию о правах ребенка и иные международные акты в сфере обеспечения прав детей, Российская Федерация выразила приверженность участию в усилиях мирового сообщества по формированию среды, комфортной и доброжелательной для жизни детей⁴.

В этих условиях становится очевидным, что воспитание ребенка связывается с выполнением родителями своих естественных функций. «Однако современная педагогическая наука испытывает серьезный дефицит, как методологии, так и методики семейной педагогики. На данный момент отсутствует понятийный аппарат семейной педагогики, который бы определял основные понятия, связанные с воспитанием ребенка в семье»⁵.

В последнее время в научной литературе, нормативных документах, выступлениях политических деятелей, средствах массовой информации все чаще

² Чернова Ж.В. Родительство в современной России: политика государства и гражданские инициативы // Мониторинг общественного мнения. 2013. № 7. С. 61.

³ См.: Антонов А.И. Микросоциология семьи : учеб. для вузов. 2-е изд. М. : ИНФРА-М, 2005. С. 45.

⁴ Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы. Утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2012, 4 июня. № 23.

⁵ Шапошникова Т.Е. Родительство как педагогический феномен // Вестн. НГУ. Серия «Педагогика». 2010. Т. 12, вып. 2. С. 86.

стало употребляться понятие «ответственное родительство» с разным смысловым наполнением. В данной связи возникает насущная потребность в научном осмыслении феномена «ответственное родительство».

Понятие «родительство» представлено в научной литературе следующим образом:

– родительство – «это специфическая социальная деятельность матерей и отцов по воспитанию и социализации детей, которая предполагает переживание родителями полноценного комплекса родительских чувств»⁶ (Т.Е. Шапошникова);

– «родительство является суммой двух слагаемых – материнства и отцовства и представляет собой сложное социально-психологическое явление, включающее совокупность ценностных ориентаций, совокупность взглядов, позиций, чувства ответственности»⁷ (Г.Г. Филиппова).

И.С. Кон рассматривает родительство с точки зрения зависимости от этнических особенностей⁸.

По определению Р.В. Овчаровой, на стадии развитой формы родительство включает в себя: родительские ценности, родительские установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, стиль семейного воспитания, родительскую ответственность⁹.

Феномен «родительская ответственность», по мнению В.Н. Дружинина, имеет дуальную природу: ответственность перед обществом и ответственность перед своей совестью. Ответственность связана с определенной тревогой, беспокойством за судьбу ребенка, за его здоровье, душевное и духовное развитие. Ответственность определяет поведение родителя¹⁰.

В.Д. Москаленко указывает на то, что ответственный родитель способен сформировать в ребенке высокий уровень самоуважения, любовь и принятие себя. Ответственные родители учат своих детей собственным примером тому, что каждый человек достоин уважения. Ответственный родитель может иногда говорить ребенку «нет» и уважительно относиться к его «нет»¹¹.

Исследователь С.П. Акутина определяет ответственное родительство как интегральное психологическое образование личности, включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений, позиций и убеждений относительно себя как родителя. Ответственное родительство представлено как духовно-нравственная и социальная потребность личности и ее ориентация на ценностное воспитание ребенка, подготовка к позитивным, когнитивным, эмоциональным, поведенческим отношениям в семье, субъективному ощущению себя родителем, эффективному взаимодействию в семье и формированию ценностных установок родительства¹².

⁶ Шапошникова Т.Е. Родительство как педагогический феномен ...

⁷ Филиппова Г.Г. Психология материнства : учеб. пособие. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.

⁸ См.: Кон И.С. Этнография родительства. М. : Академия, 2000. 255 с.

⁹ См.: Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие. М. : МПСИ, 2006. С. 22.

¹⁰ См.: Дружинин В.Н. Психология семьи. СПб. : Питер, 2006. 176 с.

¹¹ См.: Москаленко В.Д. Зависимость. Семейная болезнь. М. : Ин-т консультирования и системных решений, 2015. 368 с.

¹² См.: Акутина С.П. Семейные духовно-нравственные ценности и их воспитание у старшеклассников в условиях взаимодействия семьи и школы. Н. Новгород : НГПУ, 2009. 283 с.

При изучении родительской ответственности в контексте семейного воспитания оперируют понятием «родительский потенциал», в структуру которого включают: биологический компонент (наследственность и генограмма); экономический компонент (имущественные характеристики, материальный/финансовый достаток, жилищно-бытовые условия и другие блага); организационный компонент (структура и состав семьи); социальный компонент (принадлежность семьи к определенной этнической группе, социальный статус родителей, их профессиональная деятельность, образовательный, культурный и духовный уровень); психолого-педагогический компонент (уровень знаний, умений и навыков для эффективной реализации воспитательной функции); нравственно-ценностный компонент (уровень соблюдения и выполнения в семье нравственных норм и принципов поведения, наличие духовно-нравственных значимых целей); коммуникативный компонент (характер внутрисемейных отношений, система взаимоотношений с обществом)¹³.

Таким образом, современные исследователи понимают феномен «ответственное родительство» как осознанное влияние родителей (законных представителей) на процесс сохранения жизни и здоровья ребенка. Ответственное родительство представляет собой совокупность личностной, духовно-нравственной и гражданской ответственности родителей, когда ребенок представляет собой наивысшую ценность семейного воспитания.

Исходя из понимания данного феномена можно выделить следующие критерии оценки ответственного родительства¹⁴:

- социально-психологический – поддержка и гармонизация детско-родительских отношений;
- социально-педагогический – создание условий для успешной социализации ребенка в семье;
- психолого-педагогический – информационные и когнитивные компетенции в вопросах развития, обучения и воспитания ребенка;
- социально-правовой – реализация прав и обязанностей родителей в направлении обеспечения законных интересов ребенка.

На основании сказанного можно сделать вывод о том, что реализация воспитательной функции семьи сегодня нуждается в профессионализации и создании доступного ресурса качественной поддержки (профессиональной и непрофессиональной). Все общественные уровни и институты призваны сыграть свою роль в оказании поддержки детям, родителям и семьям для достижения более здорового и благополучного будущего для общества, а также улучшения качества семейной жизни¹⁵.

Мониторинг общественного мнения в Оренбургской области позволил установить, что родительская общественность испытывает потребность в психолого-педагогическом сопровождении, обеспечивающем эффективное взаимодей-

¹³ См.: Дронова Е.Н., Беляева К.А. Ответственное родительство: сущность и содержание // Культура и образование. 2015. № 8 (август). URL : <http://vestnik-rzi.ru/2015/08/3445> (дата обращения: 04.06.2017).

¹⁴ Там же.

¹⁵ Региональная модель профилактики социального сиротства. Опыт Томской области / под ред. М.О. Егоровой. М. : Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения, 2010. С. 10–15.

стве между семьей и образовательной организацией. Соответственно возникает острая потребность в организации курсов для родителей (законных представителей) несовершеннолетних детей – «Школа ответственного родителя в Оренбургской области»¹⁶.

Организация данных курсов позволит выполнить поручение Президента Российской Федерации В.В. Путина по итогам встречи с участниками форума Общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны» № 2876-п от 12 декабря 2014 года органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, а также методические рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации по организации курсов для родителей, разработанные общероссийской общественной организацией «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей» от 24 августа 2015 года № 07-2643.

В воспитании ответственного родительства в современной России можно условно выделить ряд рисков, преодоление которых позволит повысить эффективность обеспечения поддержки семейного воспитания, содействия формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей:

1. Возрастающие показатели нарушения прав ребенка, включающие в себя жестокое обращение с детьми, низкий уровень участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы.

2. Высокий риск бедности в семьях с детьми, а также значительное неравенство в уровне жизни и в отношении объема и качества доступных услуг в сфере образования и здравоохранения для детей и их семей.

3. Возрастающее семейное неблагополучие, порождающее примеры безответственного родительства.

4. Отсутствие системы профилактической работы с неблагополучными семьями.

5. Низкое качество работы отдельных институтов (дошкольных и общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования) в сфере воспитания подрастающего поколения, отсутствие стандартов социальных услуг, что создает ситуацию, когда родители вынуждены тратить драгоценное время, которое можно использовать для общения с детьми, на преодоление несовершенства работы различных социальных служб.

6. Рост информационных рисков при отсутствии должной информационной безопасности детей. Воспитание детей «может трактоваться и как подготовка к индивидуальному выживанию в обществе риска, где жизнь воспринимается аналогом компьютерной игры на конкурирующее выживание, где команда – временное объединение для индивидуального продвижения, где стратегически планировать нет смысла, где отсутствуют устойчивые ценности, традиции и авторитеты»¹⁷.

7. Значительная нехватка информационных, просветительских, обучающих программ и проектов в сфере воспитания ответственного родительства.

¹⁶ Аллагулов А.М., Аллагулова И.Н. Семья и образовательные организации: региональный опыт взаимодействия // Қазақбiлiмакадемиясының БАЯНДАМАЛАРЫ. 2015. № 4. С. 26.

¹⁷ Ковшов Р.В., Шевелев А.Н. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность : моногр. СПб. : Любавич, 2016. С. 156.

В заключение хотелось бы вспомнить слова В.Г. Белинского: «первое условие родительской любви – владеть полною достоверностью детей, и счастливы дети, когда для них открыта родительская грудь и объятия, которые всегда готовы принять их, и правых и виноватых, и в которые они всегда могут броситься без страха и сомнения!»¹⁸.

Список использованной литературы

1. Акутина, С.П. Семейные духовно-нравственные ценности и их воспитание у старшеклассников в условиях взаимодействия семьи и школы [Текст]. – Н. Новгород : НГПУ, 2009. – 283 с.
2. Аллагулов, А.М., Аллагулова И.Н. Семья и образовательные организации: региональный опыт взаимодействия [Текст] // Қазақ білім академиясының БАЯНДАМАЛАРЫ. – 2015. – № 4. – С. 26–31.
3. Антонов, А.И. Микросоциология семьи [Текст] : учеб. для вузов. – 2-е изд. – М. : ИНФРА-М., 2005. – 368 с.
4. Дронова, Е.Н., Беляева К.А. Ответственное родительство: сущность и содержание [Электронный ресурс] // Культура и образование. – 2015. – № 8, август. – Режим доступа : <http://vestnik-rzi.ru/2015/08/3445> (дата обращения: 04.06.2017).
5. Дружинин, В.Н. Психология семьи [Текст]. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
6. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
7. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
8. Ковшов, Р.В., Шевелев А.Н. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность [Текст] : моногр. – СПб. : Любавич, 2016. – 368 с.
9. Кон, И.С. Этнография родительства [Текст]. – М. : Академия, 2000. – 255 с.
10. Москаленко, В.Д. Зависимость. Семейная болезнь [Текст]. – М. : Ин-т консультирования и системных решений, 2015. – 368 с.
11. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы [Текст] / утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 23, 4 июня.
12. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен [Текст] : учеб. пособие. – М. : МПСИ, 2006. – 496 с.
13. Региональная модель профилактики социального сиротства. Опыт Томской области [Текст] / под ред. М.О. Егоровой. – М. : Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения, 2010. – 288 с.
14. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
15. Филиппова, Г.Г. Психология материнства [Текст] : учеб. пособие. – М : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 240 с.
16. Хрестоматия по истории педагогики [Текст] / сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, Е.Н. Никулина. – М. : Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016. – Т. 2. – 720 с.
17. Чернова, Ж.В. Родительство в современной России: политика государства и гражданские инициативы [Текст] // Мониторинг общественного мнения. – 2013. – № 7. – С. 51–61.
18. Шапошникова, Т.Е. Родительство как педагогический феномен [Текст] // Вестник НГУ. Серия «Педагогика». – 2010. – Т. 12, вып. 2. – С. 86–91.

¹⁸ Цит. по: Хрестоматия по истории педагогики / сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, Е.Н. Никулина. М. : Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016. Т. 2. С. 390.



Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 378.14

Т.В. Еременко

КЕЙС-СТАДИ ИНФОРМАЦИОННО-ЭТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В ВУЗЕ

В статье обосновывается плодотворность применения методики кейс-стади в анализе информационно-этических ситуаций, возникающих в вузе, с позиций этической ценности «ответственность». Раскрывается алгоритм такого анализа и описывается опыт кейс-стади на примере кейса «Курсовая работа». Делаются выводы об уровне сформированности личностной ответственности студентов, основанные на исследовании спектра их мнений об описанной в кейсе ситуации.

информационная этика, ответственность, личностная ответственность, студент, высшее образование, кейс-стади.

Вузовское сообщество является средой, в которой постоянно возникают и находят разрешение те или иные информационно-этические ситуации. Дефиниция понятия «информационно-этическая ситуация», предложенная нами ранее¹, такова: *под информационно-этической ситуацией понимается система внешних по отношению к субъекту условий, в которых он вступает в отношения с информацией и которые побуждают и опосредуют его активность как субъекта, разрешающего возникшее и развивающееся в данных условиях нравственное противоречие.*

В зависимости от сложности ситуации принятие оптимального решения по выходу из нее может требовать от участников разного уровня компетентности в сфере информационной этики. В настоящей статье обосновывается плодотворность применения при анализе информационно-этических ситуаций эвристического потенциала такой моральной ценности, как «ответственность». Сама ситуация при этом описывается в форме кейса, что позволяет использовать в ходе анализа уже имеющийся в системе образования и в научном знании богатый опыт применения методики кейс-стади.

Ответственность как критерий анализа информационно-этического кейса

Обращение к такой этической ценности, как «ответственность», открывает сразу несколько планов возможного ее применения в качестве критерия оценки информационно-этического кейса. Остановимся на двух основных.

¹ Еременко Т.В., Меркулова О.Г. Кейс-стади как метод изучения информационно-этических ситуаций в научно-исследовательской деятельности современного российского вузовского сообщества // Научные и технические библиотеки. 2016. № 1. С. 41–50.

Во-первых, ответственность влияет на выбор субъекта при разрешении нравственного противоречия в сфере отношений с информацией. Уровень сформированности ответственности определяет (в ряду других ценностей человека) его нравственную позицию и становится предпосылкой морального выбора. С позиции изучения личностной ответственности можно предложить следующие вопросы для анализа информационно-этического кейса:

- насколько хорошо осознают люди, вовлеченные в ситуацию, этические нормы, принятые в вузовской среде в отношении использования информации?
- насколько сильно они стремятся следовать этим нормам?
- готовы ли они держать ответ за сделанный ими выбор?

Во-вторых, понимание совместной ответственности как осознания причастности к той или иной проблеме и принятие на себя ответственности за ее решение позволяют при анализе кейса определять долю ответственности за соблюдение норм вузовской этики при использовании информации. За уровень информационной этики конкретного вузовского сообщества совместную ответственность, по нашему мнению, разделяют такие акторы², как руководство вуза, институционализированные структуры вузовского сообщества (кафедры и факультеты), отдельные преподаватели и студенты. О корреляции нарушений информационной этики в вузе с позициями перечисленных акторов свидетельствует, в частности, следующее утверждение, прозвучавшее в одной из статей об академическом мошенничестве: «Большинство преподавателей предпочитает смириться с фактом лавинообразных интеллектуальных заимствований студентами, признавая их как неизбежную черту времени. <...> преподаватели тем чаще занимают подобную позицию, чем менее жестко в отношении академической нечестности руководство образовательного учреждения»³ (курсив наш. – Т.Е.).

В анализе информационно-этической ситуации с позиций принятия совместной ответственности можно опираться на следующие вопросы:

- кто из основных акторов несет ответственность за соблюдение норм информационной этики в данном конкретном случае?
- каковы доли этой ответственности?
- какова степень осознания этой ответственности каждым из акторов?
- готовы ли акторы принимать на себя свои доли ответственности?
- что сделано акторами в границах их ответственности для соблюдения норм информационной этики в вузе?

Интересно отметить, что по результатам анализа информационно-этических кейсов с позиций совместной ответственности могут быть сделаны выводы и, соответственно, даны рекомендации относительно уровня развития академической этики отдельного вуза. Здесь уместно сослаться на материалы Международного центра академической целостности (the International Center for Academic Integrity)⁴, в которых описываются четыре стадии развития высшего учебного заведения с точки

² Актор – действующий субъект (индивидуальный или коллективный); индивид, социальная группа, организация, институт, общность людей, совершающих действия, направленные на других.

³ Семеновских Т.В. Психолого-педагогические детерминанты академического мошенничества в исследовательских работах студентов // Наукovedение : интернет-журнал. 2013. № 4 (17). URL : <http://naukovedenie.ru/PDF/61pvn413.pdf> (дата обращения: 06.02.2017).

⁴ В российских публикациях чаще переводится как «академическая честность»; именно этим термином мы будем пользоваться далее в тексте статьи.

зрения институционализации норм и требований академической честности⁵. Первая стадия соответствует вузу, в котором отсутствуют какие-либо институционализированные правила академической честности. Вторая стадия – это вуз, где постоянно возникают проблемы соблюдения академической честности из-за слабо разработанных и плохо выполняемых правил и инструкций. Третья стадия характеризует вуз, в котором требования и правила относительно академической честности хорошо известны и широко поддерживаются, в первую очередь преподавателями. Четвертая стадия соответствует такому вузу, где главную ответственность за соблюдение академической честности берут на себя студенты, принимая «кодекс чести».

Анализ студентами кейса «Курсовая работа»

Для апробации анализа информационно-этической ситуации с позиций ценности «ответственность» группе студентов второго курса факультета социологии и управления Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина было предложено высказать свое мнение о кейсе, специально разработанном автором настоящей статьи для диагностики уровня сформированности личностной ответственности студентов:

Кейс «Курсовая работа»

В этом учебном году студенты второго курса факультета гуманитарных наук впервые писали курсовые работы. До этого они не раз сдавали рефераты, поэтому курсовая работа особенно никого не пугала; в основном настораживал только большой объем.

Приближался срок сдачи курсовых работ. Студенты Артем и Настя встретились в вузовской столовой, и Артем спросил, как у Насти дела с курсовой. «Да нормально, вот еще страниц 10, и будет готова», – весело сказала Настя. «А ты много берешь из Интернета?» – задал вопрос Артем. «Ну, беру, конечно... А что?» – немного удивилась Настя. «Да нет, ничего. Я тоже много. Только вот не знаю, нужно ли это как цитаты оформлять», – сказал Артем. Настя удивилась: «Какие цитаты?» «Ну, то есть в кавычки текст ставить», – объяснил Артем. «Да ты что, это же из Интернета, а там же все эти, как их называют... А! Ресурсы публичного доступа!». Настя немного подумала и продолжила: «Да и как ты будешь текст в кавычках оформлять, это же какие у тебя цитаты будут – по странице, что ли? Такие длинные нельзя!» «А какие можно?» – спросил Артем. «Ну не знаю... Может, один абзац?» – неуверенно предположила Настя. «А ты сама цитаты делаешь?» – поинтересовался Артем. «Нет, я без кавычек все пишу, а в конце список литературы будет, я его постараюсь побольше сделать. Преподаватели всегда говорят, что список должен быть солидный, без этого хорошей оценки не получишь», – пояснила Настя.

«Вы, ребята, посмотрели бы методичку по курсовым, там все написано!» – раздался голос с соседнего столика. Настя с Артемом обернулись и увидели незнакомого студента явно постарше. «Да нам все рассказывали, когда темы раздавали! Мы знаем! И сколько страниц надо, и про список», – ответила Настя. «Может, все-таки не все знаете? Вот про цитаты вы тут разговаривали, и как-то единого мнения у вас я не заметил!» – продолжил студент-старшекурсник. «Да где ее, эту методичку, взять-то? В библиотеку, что ли, идти? Времени уже совсем мало остается, только дописать», – с явным несогласием высказалась Настя.

⁵ Gary Pavela. Model Code of Academic Integrity. URL : <http://www.academicintegrity.org/icai/resources-4.php> (accessed: 06.02.2017).

Когда возвращались из столовой, Артем продолжил разговор: «Настя, а если все-таки найти методичку? Давай сейчас на кафедре зайдём? Или у старосты спросим, она всегда все знает?». Настя горячо возразила: «Нет, Артем, ты представь: прочитаем мы эту методичку, а там вдруг написано, что из Интернета ничего брать нельзя, только из книг, или еще какие-то правила такие, которые все равно за оставшиеся дни не выполнить. И что тогда? Все переделывать? Да все нормально будет, все сдают! Если и есть какие-то ошибки, руководитель и не заметит. Думаешь, он так все и будет от начала до конца читать? Так, просмотрит по диагонали! Ну, а если будет замечания делать, я скажу, что все писала, как нам объясняли!»

Настина уверенность ободрила Артема, но, когда они расстались, он опять задумался. И как раз увидел во дворе своего однокурсника из другой группы, Кирилла. «Привет! Слушай, Кирилл, у тебя как с курсовой?» «Пишу. Со ссылками этими замучился оформлять, скорей бы уже сдать», – озабоченно сказал Кирилл. «Какие ссылки? Это цитаты, что ли?» – с неприятным чувством, что он еще чего-то не знает, спросил Артем. «Ну, нет, не цитаты, а ссылки. Описания, откуда ты что брал. Из книг, из Интернета. Я их внизу страниц делаю», – авторитетно сказал Кирилл. «А список?». «Что – список?» – не понял Кирилл. «А список в конце курсовой ты делаешь?» – пояснил Артем. «Конечно! Это обязательно нужно!» – ответил Кирилл. «А как же эти ссылки внизу страниц? В них то же самое, что в списке, что ли?» – не понял Артем. «Зачем – то же самое? В ссылках одно, а в списке – другое! Ну ладно, мне идти надо. Пока!». «Пока!» – ответил Артем и продолжал стоять в раздумье.

Анализируя кейс, студенты, в частности, давали развернутые ответы на следующие два вопроса:

1. Чья позиция из высказанных Вам более близка – Насти, Артема, студента-старшекурсника, Кирилла? Почему?
2. Как, по-вашему, в дальнейшем поступит Артем? Почему? Как бы Вы лично поступили на его месте? Почему?

Всего в анализе ситуации участвовали и представили письменные ответы 36 студентов. Оценки, которые дали студенты поведению описанных в кейсе субъектов, позволили собрать ценную информацию об уровне личностной ответственности их самих.

Так, ответы на первый вопрос распределились следующим образом:

Настя.....	1
Артем.....	4
Кирилл.....	5
Кирилл и старшекурсник	3
Старшекурсник.....	23

Как видим, для 23 студентов наиболее близкой оказалась позиция студента-старшекурсника. При этом важно, как аргументируется выбор (это сделали 20 человек из 23). Для 5 студентов наиболее важным аргументом является наличие у старшекурсника опыта написания курсовой работы («прошел все то, что им еще предстоит»; «он больше знает, как писать курсовые, так как не раз это делал»). Очевидно, что они больше склонны опираться на авторитет старшего, нежели принимать ответственность на себя. Свой выбор 15 студентов объяснили в первую очередь совпадением собственных взглядов на обучение с мнением старшекурсника: «мне близка позиция студента-старшекурсника, так как я считаю, что лучше сначала узнать все

подробности и тонкости той работы, которую предстоит выполнять, и только потом браться за нее»; «я считаю, что для начала нужно подробно изучить, что именно требуется, как оформить, и узнать это не со слов кого-либо (вдруг что-то упустишь или прослушаешь), а из письменного источника»; «предпочитаю узнавать все из проверенных источников и считаю, что лучше делать что-либо сразу по определенным критериям»; «при написании курсовой работы нельзя пускать все на самотек, а нужно действовать по четкому плану, соблюдая определенные правила»; «мне близка позиция студента-старшекурсника, потому что если не знаешь, как что-либо сделать, то лучше посмотреть в достоверном источнике».

Аргументация в ответах 8 студентов, выбравших либо позицию старшекурсника и Кирилла, либо позицию одного Кирилла, распределяется следующим образом. Для 6 студентов старшекурсник и Кирилл выступают как авторитеты – первый в силу своего опыта, второй, по мнению студентов, лучше знает требования к написанию курсовых работ: «Кирилл проинформирован о правилах написания курсовой работы более полно»; «Он делал работу в соответствии со всеми требованиями». Два студента раскрывают сходство своих позиций с Кириллом через отношение к работе: «надо придерживаться стандартов, определенных при написании курсовых, подходить к делу с умом и продумав все»; «важно знать, какие требования предъявляются к студентам по написанию курсовой работы, чтобы не было ошибок в дальнейшем».

Из 4 студентов, выбравших как наиболее близкую позицию Артема, объяснения своему выбору дали трое. Один студент увидел сходство между собой и Артемом по признаку не слишком высокой успешности в учебе: «мне близка позиция Артема, так как и я не всегда все понимаю или невнимательно слушаю». Два ответа, по нашему мнению, ярче всего демонстрируют подход в оценке ситуации с точки зрения личностной ответственности: «в данной ситуации мне близка позиция Артема, так как он точно не знал, как правильно оформить курсовую работу, но все равно не оставлял этот вопрос нерешенным и прислушивался к мнениям других»; «мне больше всего близка позиция Артема, потому что он, хоть и не знал правильного решения, но все равно не оставил проблему без внимания».

Один студент выбрал позицию Насти, охарактеризовав ее как «довольно правильную».

Нам представляется, что ответы, в которых делается акцент на отношении к выполнению курсовой работы и в целом к обучению, говорят о хорошо сформированной личностной ответственности высказывавшихся студентов. Это 15 человек из выбравших позицию старшекурсника, двое из выбравших позицию Кирилла и двое из выбравших позицию Артема – итого 19 студентов, или 52,8 % из числа принявших участие в анализе кейса.

Среди отвечавших на второй вопрос – «Как, по-вашему, в дальнейшем поступит Артем? Почему?» три студента не решились предсказать поведение Артема, пятеро посчитали, что он не будет ничего предпринимать, и объяснили это следующим образом: «он оставит все как есть, потому что мало времени осталось»; «вряд ли будет что-то переделывать, так как осталось совсем мало времени»; «вряд ли решится переделывать начатую работу из-за боязни большого объема такой переделки»; «попереживает, но ничего не сделает». Один студент предположил, что, если Артем еще раз поговорит с Настей, она разубедит его в необходимости узнать требования к курсовой работе. Но если этой встречи не будет,

то «голос разума, заставивший его задуматься об этом в первый раз, точно убедит его проверить, дополнить или исправить свою курсовую работу». Основываясь на описании Артемом ситуации, 27 студентов сочли, что он найдет методичку и доделает курсовую в соответствии с требованиями. В нескольких ответах хорошо прочитывается контекст ответственности: «эта ситуация не давала ему покоя», «он озабочен этим, его волнует, что работа написана неправильно».

Интересно, что далее в ответах на вопрос «Как бы Вы лично поступили на его месте? Почему?» только два студента твердо заявили, что не стали бы ничего предпринимать: «я бы ничего не менял, оставил все как есть»; «я бы оставила все как есть, переделывание большой работы в краткосрочный период – очень нервная работа». Пятеро студентов не ответили на этот вопрос. Остальные 29 студентов (80,6 %) ответили, что обязательно узнали бы требования и, если нужно, переделали работу. Вот характерный пример ответа, в котором хорошо прочитывается контекст ответственности и который наглядно демонстрирует отличие от ответа о «нервной работе»: «Лично я постарался бы изначально тщательно разузнать, как писать курсовую. Но я думаю, что и в краткие сроки смог бы исправить ситуацию».

Выводы об уровне сформированности личностной ответственности студентов

Таким образом, анализ мнений студентов о ситуации, описанной в кейсе «Курсовая работа», дает основания для следующих выводов:

– среди студентов, принявших участие в анализе, доля тех, кто стремится следовать этическим нормам в отношении использования информации, принятым в вузовской среде, достаточно велика (80,6 %);

– доля студентов, готовых пойти на сознательное нарушение этих норм, даже предвидя возможность наказания за них, весьма незначительна (6,0 %);

– более половины студентов (52,8 %) в своих высказываниях показали высокий уровень личностной ответственности, объяснив выбор своей позиции необходимостью сознательного и добросовестного отношения к обучению, и продемонстрировали готовность взять на себя дополнительную работу по доведению курсовой до соответствия необходимым требованиям.

Опираясь на типологию уровней морального сознания американского психолога Л. Кольберга⁶, можно утверждать, что принявшие участие в анализе кейса «Курсовая работа» студенты находятся преимущественно на уровне конвенциональной морали, основанном на внешней моральной регуляции. В целом применение методики кейс-стади подтвердило предположение о ее хорошем потенциале в изучении информационно-этических ситуаций, возникающих в вузе, в том числе с позиций критерия «ответственность».

Список использованной литературы

1. Еременко, Т.В., Меркулова О.Г. Кейс-стади как метод изучения информационно-этических ситуаций в научно-исследовательской деятельности современного российского вузовского сообщества [Текст] // Научные и технические библиотеки. – 2016. – № 1. – С. 41–50.

⁶ Kohlberg L. The development of children's orientations toward a moral order: Sequence in the development of moral thought // Vita Humana. 1963. № 6. P. 11–33.

2. Семеновских, Т.В. Психолого-педагогические детерминанты академического мошенничества в исследовательских работах студентов [Электронный ресурс] // Наукосведение : интернет-журнал. – 2013. – № 4 (17). – Режим доступа : <http://naukovedenie.ru/PDF/61pvn413.pdf>. – Загл. с экрана.

3. Gary, Pavela. Model Code of Academic Integrity [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.academicintegrity.org/icai/resources-4.php>.

4. Kohlberg, L. The development of children's orientations toward a moral order: Sequence in the development of moral thought [Text] // Vita Humana. – 1963. – № 6. – P. 11–33.

УДК 379.36(47)

Ю.В. Лазарев

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА В РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На протяжении длительного времени (с середины XIX века по настоящее время) характер государственно-общественных отношений в сфере школьного литературного образования остается сложным: от открытого противостояния до активного взаимодействия. Автор приходит к выводу, что чем деятельнее участвовала общественность в реализации реформ в области преподавания словесности, тем значительнее и результативнее были эти изменения.

педагогическая публицистика, история школьного литературного образования, государство и школа.

Важнейшей составной частью социальной организации общества является система образования. Государство, осуществляющее управление обществом, обеспечивает направляющую и контролирующую роль и в сфере образования. Однако общество предъявляет и свои требования. При этом, как и в других областях, интересы государства и общества в отношении школьного литературного образования далеко не всегда совпадают, что находит отражение прежде всего в многочисленных дискуссиях в средствах массовой информации.

Если проанализировать начальный период школьного литературного образования, то можно заметить, что на протяжении длительного времени именно государство в лице Министерства народного просвещения регламентировало преподавание словесности, являлось направляющей и господствующей силой в этой сфере образования.

Условия же для широкого и активного включения общественности в процесс формирования и реализации образовательной политики государства появились в 40–50-е годы XIX века, когда начала формироваться российская интеллигенция и зародилось общественно-педагогическое движение. Развитию общественных связей способствовало бурное развитие журналистики и публицистики, также пришедшее на это время.

Взаимодействие государства и педагогической общественности и одновременно рост остроты противоречий и конфликтов проявились уже в период правительственных реформ 60–70-х годов XIX века, в результате которых система об-

разования была значительно обновлена. Одной из самых острых стала дискуссия о содержании образования – о реальной или классической школе, живое участие в которой приняли преподаватели словесности¹. В многочисленных публикациях они отстаивали приоритет отечественного языка, русской литературы как мощного образовательного и воспитательного фактора, критиковали государственную образовательную политику за ее противоречивость и непоследовательность, систему образования – за сословный характер, формализацию, за отрыв школы от реальной жизни.

Развернувшаяся на страницах печати дискуссия благотворно повлияла на содержание Устава гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения, утвержденного в 1864 году и уравнившего реальные и классические гимназии. Данный Устав имел прогрессивный характер, так как соблюдал интересы всех сторон, участвовавших в дискуссии.

Процессы сотрудничества и в то же время усиления противоречий между государством и обществом в сфере школьного литературного образования, заложенные в 50–60-е годы XIX века, получили свое развитие в последующие десятилетия.

Среди основных проблем, не удовлетворявших общественность и требовавших решения, можно выделить следующие:

- определение основного направления преподавания литературы – академического или воспитательного;
- реформирование структуры и содержания школьного литературного образования в соответствии с динамикой литературного процесса;
- включение новых авторов и отказ от изучения произведений древней словесности;
- место и объем теории и истории словесности в курсе средней школы;
- создание единой, преемственной системы литературного образования;
- методическая подготовка учителей-словесников.

Вокруг этих и других проблем разворачивались острые дискуссии на страницах ведомственных и частных, специальных и общих периодических изданий, на различных съездах, в комиссиях, комитетах и обществах².

В начале XX века государственная власть вслед за общественностью осознала необходимость существенного обновления системы среднего образования вообще и литературного в частности. В комиссию, созданную при Министерстве народного просвещения, были включены представители научно-педагогической общественности: преподаватели гимназий, профессора университетов. В частности, активное участие в ее работе принимали А.Н. Пыпин и А.И. Кирпичников – авторитетные филологи, которым были не чужды проблемы школьного литературного образования. Промежуточные итоги работы комиссии отразились в корректировке гимназических программ по литературе 1905 года.

¹ См.: Лазарев Ю.В. Преподаватели словесности в дискуссии о реальном и классическом образовании (1861–1864 гг.) // Вестн. Череповец. гос. ун-та. 2011, № 4 (35). Т. 3. С. 168–172.

² См.: Лазарев Ю.В. Фельетоны рубежа XIX – XX веков о проблемах школьного литературного образования // Филол. науки. Вопр. теории и практики. Тамбов : Грамота, 2014. № 2. Ч. 1. С. 102–105 ; Лазарев Ю.В. Дискуссии о школьном изучении древней русской словесности в публикациях второй половины XIX века // Филол. науки. Вопр. теории и практики. Тамбов : Грамота. 2013. № 11. Ч. 2. С. 121–125 ; Лазарев Ю.В. Образ преподавателя словесности в некрологах конца XIX – начала XX века // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 109–119.

Наиболее полно деятельность по реформированию школы с привлечением широкой общественности осуществлялась в 1915–1916 годах и привела в области литературного образования к созданию Проекта программ курса русской словесности 1915 года, фактически не реализованного, но, по единодушному мнению современных исследователей, имевшего прогрессивный характер. В нем расширен раздел новейшей литературы, сокращено количество произведений древней русской словесности, провозглашен принцип «имманентного» (внеисторического, внесоциального) чтения, большее внимание уделено чтению и анализу текстов, шире использованы такие прогрессивные методы, как классная беседа, творческое сочинение, и др.

Остроту противоречий в школьном преподавании литературы отразил Первый Всероссийский съезд преподавателей русского языка в средней школе, проходивший с 27 декабря 1916 года по 4 января 1917 года в Москве. Съезд не разрешил существующие противоречия, однако активизировал творческие искания в сфере преподавания литературы, во многом повлияв на последующее развитие школьного литературного образования.

Период широкомасштабного реформирования советской школы – 1917–1927 годы – можно назвать временем разрушения традиционной российской системы школьного литературного образования.

После революции октября 1917 года Советское правительство не декларировало четкого пути развития литературного образования, а учителя-словесники находились под влиянием противоречивых теоретических направлений. Поиски отразились в программах единой трудовой школы 1921 года, комплексных программах 1923 и 1925 годов, программах 1927 года, вернувших литературе самостоятельное место и значение.

Появление этих программ сопровождалось полемикой и в центральных, и в региональных периодических изданиях; программы подвергались в печати серьезной критике.

Заметим, что ориентация на дискуссию, поиски в области методологии и практической методики преподавания литературы рассматриваются в 1920-е годы как неперемное условие поступательного развития школьного литературного образования. Выступая на Конференции преподавателей языка и литературы (23–28 января 1928 года, Москва), видный методист В.В. Голубков заявляет в начале своего доклада: «То, что мы ищем, говорит о том, что у нас есть живая жизнь. Если есть научные споры, то для преподавательской практики это самое лучшее, ибо до тех пор пока мы спорим и ищем, мы являемся педагогами в настоящем значении этого слова»³.

В целом период 1917–1920 годов можно назвать временем исканий, смелых экспериментов как государства, так и педагогической общественности в определении пути развития школьного литературного образования, сопровождавшихся бурными дискуссиями в печати по многим острым проблемам: о роли литературы в школе, о построении программ по литературе, о месте классической и современной литературы в новой советской школе, о методах изучения литературных произведений в школе (лабораторно-трудовом, комплексном, марксистском и пр.), об изучении биографий писателей и др.

Если до 1917 года школа была достаточно автономна от государства, то после прихода к власти большевиков в отношении к образованию и культуре

³ Голубков В.В. Практика марксистского изучения литературы в школе // Родной яз. и лит. в трудовой школе. 1928. №1. С. 122.

(в том числе к литературе) все более последовательно стал применяться государственно-политический подход. Основной педагогической задачей становится формирование советского человека, «строителя коммунизма, беззаветно преданного делу партии».

В 30-е годы XX века идут восстановление системы школьного литературного образования и одновременно его политизация, установление партийного контроля. Важную роль в развитии школьного литературного образования сыграли Постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931 год), «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932 год), «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933 год). Литература в школе ощущает все большее политическое, идеологическое давление. Это проявилось в строгой регламентации программы преподавания литературы 1933 года, в отборе авторов и произведений для изучения по классовому принципу.

Если раньше тематика публицистических откликов на острые проблемы школьного литературного образования нередко определялась стихийно, самими авторами, то во второй половине 30-х годов стали организовываться, чаще всего централизованно, *обсуждения*, не предполагавшие острых столкновений. Так, в 1937 году на страницах недавно созданного журнала «Литература в школе» проходит активное обсуждение новых программ по литературе. Оно было организовано в связи с решением февральского 1937 года решения Пленума ЦК ВКП(б), поставившего задачи еще большего овладения большевизмом, значительного улучшения воспитательной работы среди учащихся, борьбы с социологизаторством. А критика газетой «Правда» учебников по литературе для VIII – X классов за ряд вульгарно-социологических ошибок и борьба ЦК партии с «вредителями» из руководства Наркомпроса привели к общественному обсуждению учебников по литературе. В то же время практически не встречаются в газетах и журналах этого периода отдельные публицистические выступления вне рамок организованных дискуссий.

В 40–50-е годы XX века существенных реформ в сфере школьного литературного образования не произошло. В то же время государство и партия не оставляли без внимания школьный предмет, являющийся важнейшим фактором в деле коммунистического воспитания молодежи. Решения ЦК ВКП(б) 1946 года по идеологическим вопросам потребовали повысить идейно-политический уровень преподавания, активнее использовать литературу в целях воспитания «полноценного советского гражданина, идейно закаленного, политически и морально устойчивого»⁴. В результате было принято решение скорректировать программы для старших классов, включив в них произведения современной литературы: «Молодая гвардия» А. Фадеева, «Сын полка» В. Катаева, «Два капитана» В. Каверина и др.

Постановление ЦК ВКП(б) «О репертуаре драматических театров и мерах по его улучшению» (1948 год) и ряд других более поздних документов⁵, развернувших борьбу с космополитизмом, привели к усилению патриотического воспитания средствами литературы и заметному увеличению в программе выпускного класса курса советской литературы. Так, если в программе X класса 1946 года на

⁴ Об идейно-политическом воспитании // Лит. в школе. 1947. № 4. С. 76.

⁵ Об одной антипатриотической группе театральных критиков // Правда. 1949. 28 янв.; Против рецидивов антипатриотических взглядов в литературной критике // Правда. 1951. 28 окт.

изучение советской литературы отводилось лишь 56 часов из 132 (менее половины), то программа 1949 года уже вся была отведена советской литературе.

Общественная инициатива в области совершенствования школьного литературного образования в этот период находила реализацию в обсуждении, прежде всего, практических вопросов и отражалась в многочисленных дискуссиях на различных совещаниях и на страницах вновь открытого после Великой Отечественной войны журнала «Литература в школе». Значимым фактом стало появление в журнале новой рубрики «Трибуна словесника», где поднимались актуальные темы школьного преподавания.

Во второй половине 50-х годов в связи с развитием научно-технической революции в сфере образования началась перестройка учебного плана и программ в сторону большей производственной специализации. Курс советской школы на политехнизацию, на связь обучения с производственным трудом, заданный XIX съездом партии (1952 год), привел к пересмотру объема и содержания школьных программ по литературе. Увеличение часов на точные науки привело к их сокращению на гуманитарные предметы, причем сокращению механическому, ломающему и без того нестройную программу по литературе, а это способствует накоплению противоречий, росту недовольства учителей и общественности состоянием литературного образования.

Авторы публикаций в различных изданиях (учителя, журналисты, писатели, критики, ученые) справедливо критиковали школьников за слабые историко-литературные знания, невысокий уровень эмоционального развития, нелюбовь к чтению, неразвитость эстетического вкуса, маленький словарный запас, неразвитую устную и письменную речь, слабое развитие навыков выразительного чтения. Продуктивные дискуссии конца 50-х – начала 60-х годов XX века в значительной степени способствовали развитию отечественного школьного литературного образования⁶.

Процесс «совершенствования» школьного образования в СССР в 1970-е годы все так же тесно увязывался с теми задачами, которые выдвигались постановлениями, резолюциями, решениями и другими документами партийных и государственных органов по вопросам народного образования. Находило это отражение, прежде всего, в изменении программ по литературе для средних и старших классов.

Развернувшийся в Советском Союзе во второй половине 1980-х годов активный поиск путей существенного обновления системы образования связан с переменами в идеологической, социально-политической, экономической жизни общества.

После принятия первого Закона «Об образовании» (1992 год) реализуется идея вариативности и одновременно начинается работа над стандартами литературного образования как важного компонента обеспечения целостности отечественного образовательного пространства. Создаются новые учебники и программы для средних и старших классов общеобразовательной школы. Однако преобразования, проводившиеся под знаком гуманизации, привели к ряду негативных изменений.

90-е годы XX века можно назвать началом кризиса школьного литературного образования, которое, по образному выражению С.А. Зинина, переходит в состояние «глухой обороны» от тех, кто проповедует и активно навязывает

⁶ См.: Лазарев Ю.В. Оттепель в школьном преподавании литературы (к истории изучения творчества А.И. Солженицына в школе) // Вестн. РГУ им. С.А. Есенина. 2013. № 3. С. 5–17.

«идеологию “общества потребления”, исповедующего буржуазный эгоцентризм и прагматизм в достижении целей»⁷.

Если в годы Советской власти государство воспринимало литературу в качестве главного идеологического предмета школьной программы, транслировавшего государственную идеологию, то в постсоветское время прежде всего на государственном уровне в течение длительного времени не существовало ясной идеологии. И на государственном же уровне отпала необходимость эту идеологию (в силу ее отсутствия) формировать. Литература как школьный предмет, имеющий общегосударственное значение, перестал интересовать государство. Школьное литературное образование потеряло свое прагматическое значение. Этим во многом можно объяснить постепенное удаление литературы с ведущего места в школьном образовании в советское время на его периферию в постсоветское.

Предпринятые и заявленные правительством реформы в области школьного литературного образования в 2000-е годы широко и активно обсуждались в СМИ, практически в каждом случае выходя за пределы ведомственных изданий. В ряду наиболее значимых отметим следующие:

2000 год. Публикация проекта нового Базисного учебного плана 12-летней школы, где литературе отведено место в федерально-региональном компоненте, что понижает ее статус, а количество часов на изучение литературы уменьшено.

2001 год. Отказ от итогового сочинения в 11-х классах как единственной формы государственной (итоговой) аттестации по литературе в общеобразовательных учреждениях.

Обсуждение вводимого Министерством образования РФ в качестве эксперимента Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и тестовой системы контроля знаний по литературе.

2002 год. Публикация подготовленного Министерством образования РФ Проекта образовательного стандарта основного общего образования по литературе, предполагавшего концентрический принцип построения программы.

Разработка и публикация демонстрационного варианта ЕГЭ по литературе.

2003 год. Публикация второго варианта проекта стандарта по литературе. Дискуссия о перечне авторов и произведений для изучения между сторонниками сохранения традиций (М. Шолохова, М. Горького, В. Маяковского) и новаторами, выступающими против идеологически устаревших писателей.

2004 год. Публикация утвержденного образовательного стандарта по литературе, который практически невыполним в связи с перегрузкой школьной программы

2007 год. Замена традиционного обязательного экзамена по русскому языку и литературе (сочинения) на ЕГЭ по русскому языку. Место литературы в этой системе до сих пор не определено.

2008 год. Отмена обязательного экзамена по литературе и перевод его в ряд экзамена по выбору учащихся.

В сентябре того же года выходят рекомендации Минобрнауки по расширению изучения творческого наследия А.И. Солженицына в общеобразовательных учреждениях.

⁷ Зинин С.А. Злободневны ли «вечные» вопросы? (К дискуссии по проблеме классического наследия и современности) // Лит. образование и духовно-нравственное развитие личности. XVII Голубковские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. М. : МПГУ, 2010. С. 15.

2011 год. Публикация варианта Проекта федерального образовательного стандарта для старшей школы, согласно которому старшеклассники освобождаются от обязательного изучения базовых предметов (русского языка, математики, литературы, истории).

Формирование списка из 100 книг, «которые должен будет прочитать каждый выпускник российской школы.

2013 год. Публикация разработанной лабораторией литературы Института содержания и методов обучения РАО Примерной программы по литературе, где в перечне авторов и произведений многие разглядели акцент на современных авторах в ущерб классикам.

Инициатива Общественной палаты РФ и Государственной Думы РФ в рамках разработки проекта концепции преподавания литературы ввести единый учебник по литературе.

Предложение Президента РФ вернуть в школу после 10 лет забвения сочинение.

2014 год. Разработка Ассоциацией учителей литературы и русского языка (АССУЛ) Концепции школьного литературного образования, призванной сохранить отечественную образовательную традицию, единое культурное поле.

К ряду правительственных инициатив последних лет, определяющих судьбу школьного литературного образования, широко обсуждаемых общественностью, можно отнести: публикацию проекта Примерной программы по литературе для старшей школы на специализированном независимом краудэксперт-сайте (2015 год); создание при активной поддержке Президента РФ и Правительства РФ «Общества русской словесности» (2016 год); реформирование ЕГЭ по литературе, в результате которого будет исключена тестовая часть, а экзамен будет состоять полностью из творческих заданий (2016–2017 годы).

Школьное литературное образование (как и вся российская школа) с начала 1990-х годов и до настоящего времени находится в состоянии постоянного реформирования. Однако идущие активные процессы в общественной жизни, связанные с поиском национальной идеи, способствуют к утверждению литературы как предмета, имеющего государствообразующее значение, как дисциплины, формирующей духовный облик нации⁸. В связи со стремлением создать идеологию на уровне государства заметны тенденции и со стороны Правительства вернуть литературе, как предмету «воспитывающему», большее значение.

Поведенное исследование позволило прийти к следующим выводам:

На протяжении длительного времени (с середины XIX века) характер государственно-общественных отношений в сфере школьного литературного образования остается сложным – от открытого противостояния до активного взаимодействия.

Отечественное школьное литературное образование много раз реформировалось, что вело к изменениям в его направленности, содержании, структуре. При этом явно прослеживается взаимосвязь социально-политических и экономических преобразований в государстве с реформами в области преподавания словесности. И чем активнее участвовала общественность в их реализации, тем значительнее и результативнее были эти изменения.

⁸ Зинин С.А. Школьный историко-литературный курс: современное состояние и перспективы // Лит. образование: современное состояние, перспективы, технологии. XV Голубковские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. М. : МПГУ, 2007. С. 27.

История отечественного школьного литературного образования в дооктябрьский период не просто является отражением деятельности государства в этой области образования, но в значительной степени стала результатом взаимовлияния различных социальных сил, становления государственно-общественных взаимоотношений. Реформы в области образования зависели в том числе от мнения определенных социальных групп (передовых учителей, писателей, деятелей культуры), транслировавшегося, прежде всего, в публицистических текстах.

Государственная политика в области школьного литературного образования в годы Советской власти строилась в соответствии с представлениями власти о цели формирования «нового человека», с задачами становления страны. Литературное образование рассматривалось как важный фактор стабильности государственной системы. Основные направления развития литературного образования определяли партийно-государственные структуры.

В последние десятилетия проблемы школьного литературного образования оказались в центре внимания широкой общественности. Обсуждение этих проблем вызывает устойчивый общественный резонанс.

Современный этап развития отечественного образования характеризуется ширококомасштабными процессами его модернизации. Литературное образование также подвергается реформированию. Лишь при условии эффективного взаимодействия властных структур и общественности в осуществлении этой задачи могут быть достигнуты позитивные результаты.

В настоящее время можно говорить об усилении внимания государства к вопросам гуманитарного, и в частности литературного, образования школьников, о возвращении предмету ведущей роли в воспитании, образовании и развитии будущего гражданина России.

Список использованной литературы

1. Голубков, В.В. Практика марксистского изучения литературы в школе [Текст] // Родной язык и литература в трудовой школе. – 1928. – № 1. – С. 122–140.
2. Зинин, С.А. Злободневны ли «вечные» вопросы? (К дискуссии по проблеме классического наследия и современности) [Текст] // Литературное образование и духовно-нравственное развитие личности. XVII Голубковские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. – М. : МПГУ, 2010. – С. 15–25.
3. Зинин, С.А. Школьный историко-литературный курс: современное состояние и перспективы [Текст] // Литературное образование: современное состояние, перспективы, технологии. XV Голубковские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. – М. : МПГУ, 2007. – С. 18–29.
4. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
5. Лазарев, Ю.В. Дискуссии о школьном изучении древней русской словесности в публикациях второй половины XIX века [Текст] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 11. – Ч. 2. – С. 121–125.
6. Лазарев, Ю.В. Образ преподавателя словесности в некрологах конца XIX – начала XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 109–119.
7. Лазарев, Ю.В. Оттепель в школьном преподавании литературы (к истории изучения творчества А.И. Солженицына в школе) [Текст] // Вестник РГУ имени С.А. Есенина. – 2013. – № 3. – С. 5–17.
8. Лазарев, Ю.В. Преподаватели словесности в дискуссии о реальном и классическом образовании (1861–1864 гг.) [Текст] // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011, – Т. 3, – № 4 (35). – С. 168–172.

9. Лазарев, Ю.В. Фельетоны рубежа XIX – XX веков о проблемах школьного литературного образования [Текст] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – № 2. – Ч. 1. – С. 102–105.
10. Об идейно-политическом воспитании [Текст] // Литература в школе. – 1947. – № 4. – С. 75–77.
11. Об одной антипатриотической группе театральных критиков [Текст] // Правда. – 1949. – 28 янв.
12. Против рецидивов антипатриотических взглядов в литературной критике [Текст] // Правда. – 1951. 28 окт.
13. Романов, А.А. Реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
14. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.

УДК 378.932

Ю.В. Антонова

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Рассматривается актуальность изучения информационной культуры и информационной компетентности в рамках современного российского информационного социума. Особое внимание уделяется этапам формирования информационной культуры и компетентности как неотъемлемых элементов профессиональной компетентности будущих специалистов.

информационная культура, информационная компетентность, профессиональная компетентность, саморефлексия, энвайронментальная составляющая, социум.

Необходимость исследования информационной культуры, этапов ее формирования и основных характеристик связана с «информационным» характером современного общества. И хотя информация, выполняющая одновременно роль знания и носителя знания, являлась основополагающей ценностью социума на всех исторических этапах его развития, говоря о современном обществе, стоит отметить совсем иное, преобразованное, значение этого понятия – как практического знания, умения, с позиции его качественного применения (компетентности) индивидами в рамках социальной среды.

В этой связи становится актуальным изучение роли информационной компетентности в рамках формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Процесс образования информационной культуры индивида стоит рассматривать наряду с процессом социализации, учитывая энвайронментальную природу его социальной среды¹. Энвайронментальность представляет характер окружающей индивида социальной среды и выражается через схему «Личность – Среда – Деятельность»².

¹ Гагарин А.В., Раицкая Л.К. Развитие информационной личности: энвайронментальная составляющая // Вестн. Междунар. акад. наук (Русская секция). 2013. № 1. С. 13.

² Там же.

Говоря о процессе социализации индивида, стоит отметить, что формированию задатков его информационной культуры способствует социальная среда его первичной группы значимых других³, которые выступают в качестве носителей информационной культуры. Помимо общего представления о характере восприятия информации в обществе (т.е. о том, что можно говорить, а чего нельзя) и ценностно-нормативных аспектов социальной системы группа значимых других (родители, родственники, сверстники и т.д.) передает ребенку основополагающее языковое знание о формах выражения и передачи информации, тезаурусе, вербальной и невербальной системах значений, разделяемых всеми членами общества⁴.

Вербальная система социальных значений выражается в устно-языковой и устно-звуковой формах трансляции информации. Первичные способы передачи информации ребенком через вербальную систему социальных значений с помощью звука (например, плача) имеют инстинктивный характер и частично дополняются врожденной невербальной оптико-кинетической системой – мимикой, пантомимикой и жестами⁵. Вербальная система социальных значений развивается и совершенствуется в том числе и в процессе творческой деятельности ребенка и выражается в символической форме передачи информации (например, в виде рисунка или поделки). Дальнейшее восприятие и развитие у ребенка вербальных систем значений (как и развитие речи) происходят параллельно с совершенствованием невербальных навыков (оптико-кинетической системы).

Важно отметить, что тезаурус, являясь важной частью информационной культуры, способствует не только ее постоянному обогащению, но и сохранению. Последующее расширение группы значимых других обуславливается включением ребенка в прочие социальные группы и социальные сферы жизни общества. Одной из значимых для развития информационной культуры индивида социальных сфер является сфера духовная, включающая в себя образование.

Важно также отметить, что российское общее школьное образование создает особые условия учебной среды как для социализации детей и подростков, так и для развития их общей и индивидуальной информационной культуры. Прирост знаний на базе основных школьных предметов ограничивается строгой системой, выход за пределы которой рассматривается негативно⁶.

В этой связи развитие информационной культуры учащегося происходит по определенно заданному социальному пути, на котором воспитанию индивидуальной информационной культуры (направлению развития, личностного выбора) отводится незначительное место. Таким образом, пространство информационной культуры школьной среды носит скорее общий социальный характер и способствует развитию коллективной (но не индивидуальной) составляющей информационной культуры.

Формирование базиса информационной компетентности как важной части последующей профессиональной компетентности индивида происходит в школе на двух уровнях: с одной стороны, с позиции развития социально-личностного умения

³ Кули Ч. Социальная самость // Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В.И. Добренкова. М. : Изд-во МГУ, 1994. С. 174.

⁴ Андреева Г.М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2006. С. 84.

⁵ Там же. С. 92.

⁶ Свирская Д.А. Специфика возрастного фактора в первичной социализации в жизни студентов // Вестн. ун-та. 2014. № 5. С. 260.

ориентироваться в общих информационных потоках, подбирать информацию для будущего социального и профессионального развития, с другой стороны, с точки зрения обучения техническим навыкам фильтрации информации и способам ее передачи (на уровне компетентности, практического умения работы с компьютером).

Эволюции информационной культуры, как и информационной компетентности, способствует и образовательная среда высшей школы. Российские высшие учебные заведения также подвержены влиянию мировых тенденций в области образования, поэтому вынуждены развиваться в ногу со временем, учитывая значимость стабильного процесса саморазвития и совершенствования в рамках собственной инновационной деятельности ⁷.

Анализируя условия для развития информационной культуры и информационной компетентности будущих специалистов в высшей школе, стоит отметить качественно иную природу энвайронментальной составляющей образовательной среды. В отличие от школьной, среда вуза в большей степени направлена на развитие индивидуальной составляющей информационной культуры учащегося и не столько формирует, сколько направляет его мысль ⁸.

Особое место в процессе обучения в высшей школе отводится развитию мотивационной составляющей студента, направленной на формирование его последующей автономности и развитие индивидуальности ⁹. Именно автономия является ключевым моментом в формировании информационной культуры и компетентности студента, представляя собой психологическое отношение студента к процессу обучения, выраженное в саморефлексии и критическом самоанализе при выборе и использовании информации ¹⁰.

Развитию автономии, как и самостоятельности, у студентов способствует активное использование в процессе обучения Интернета. Так, согласно исследованиям, ключевая доля ежедневной аудитории Интернета приходится на молодежную когорту в возрасте от 18 до 30 лет, которая использует его как источник информации: 54 % респондентов для чтения новостей, 50 % ищут информацию по образованию и работе ¹¹.

В процессе изучения развития информационной культуры и информационной компетентности в вузах международного профиля стоит уделить особое внимание поликультурному характеру социальной образовательной среды, выраженному в многообразии культур, языков и этносов ¹², способствующему формированию у студентов толерантности как одной из значимых ценностей современного мира ¹³ и оказывающему положительное влияние на энвайронментальную составляющую информационной культуры индивидов.

⁷ Романов А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. 2016. № 3 (87). С. 6–7.

⁸ Свирская Д.А. Специфика возрастного фактора... С. 261.

⁹ Раицкая Л.К. Развитие автономии студента в информационно-образовательной интернет-среде // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2009. № 4. С. 54.

¹⁰ Там же. С. 55.

¹¹ ФОМ. Интернет и образование. URL : <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/12256> (дата обращения: 12.02.2017).

¹² Свирская Д.А. Формирование социально-профессиональной компетентности в поликультурной образовательной среде вузов международного профиля // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации : сб. / под общ. ред. Л.К. Раицкой, С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко. М. : ТрансАрт, 2014. С. 231.

¹³ Там же.

Список используемой литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
2. Гагарин, А.В., Раицкая Л.К. Развитие информационной личности: энварийно-ментальная составляющая [Текст] // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2013. – № 1. – С. 13–20.
3. Кули, Ч. Социальная самость [Текст] // Американская социологическая мысль: Тексты / под ред. В.И. Добренкова. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 172–179.
4. Раицкая, Л.К. Развитие автономии студента в информационно-образовательной интернет-среде [Текст] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2009. – № 4. – С. 54–58.
5. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
6. Свирская, Д.А. Специфика возрастного фактора в первичной социализации в жизни студентов [Текст] // Вестник университета. – 2014. – № 5. – С. 259–261.
7. Свирская, Д.А. Формирование социально-профессиональной компетентности в поликультурной образовательной среде вузов международного профиля [Текст] // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации : сб. / под общ. ред. Л.К. Раицкой, С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко. – М. : ТрансАрт, 2014. – С. 228–232.
8. ФОМ. Интернет и образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/12256> (дата обращения: 12.02.2017).

УДК 378.934

И.В. Кареева

**МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫЙ КОЛЛЕКТИВ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ
ОБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
У КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ**

Статья посвящена актуальной проблеме формирования межэтнической толерантности курсантов в полиэтничных коллективах вузов ФСИН России. На основе результатов эмпирического исследования рассматриваются трудности, возникающие в процессе формирования межэтнической толерантности в многонациональных коллективах курсантов, предлагаются пути их решения.

межэтническая толерантность, многонациональный коллектив, формирование межэтнической толерантности, межнациональное общение, курсант, образовательная организация, ФСИН России, уголовно-исполнительная система.

Сегодня вопросы, связанные с формированием и развитием межэтнической толерантности, – в числе наиболее актуальных для Российского многонационального государства. Эти вопросы актуальны как для общества в целом, так и для образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России в частности.

Это обусловлено рядом обстоятельств: во-первых, политическое мышление сегодня предполагает уважение позиций и взглядов других государств

и народов, готовность воспринимать инонациональное не как враждебное или плохое, а как полезное и интересное; во-вторых, быстрыми темпами растет национальное самосознание; в-третьих, увеличение конфликтов на национальной почве требует от общества совершенствования национальных отношений; в-четвертых, попыткам посеять вражду между народами многонационального государства – Россия – необходимо противопоставить практику позитивного и бесконфликтного межкультурного взаимодействия между представителями разных национальностей¹.

Относительно образовательных организаций ФСИН России актуальность формирования межэтнической толерантности обусловлена следующими факторами: изменениями, происходящими в национальной структуре курсантских коллективов, а именно – увеличением числа представителей различных национальностей в вузах ФСИН²; наличием у определенной части курсантов ошибочных взглядов по отношению к представителям других национальностей; многочисленными нормативными документами, действующими сегодня на территории Российской Федерации, в которых говорится о необходимости формирования межэтнической толерантности в молодежной среде, в том числе и у курсантов образовательных организаций ФСИН.

Таким образом, формирование межэтнической толерантности у курсантов образовательных организаций ФСИН России и развитие культуры межнационального общения являются жизненно необходимыми процессами духовного сплочения курсантов в многонациональных коллективах.

Формирование межэтнической толерантности в курсантских коллективах – это целостный, динамичный процесс, включающий в себя разработку соответствующего учебно-методического обеспечения, а также мероприятий воспитательного характера.

Коллективы курсантов вузов ФСИН России, безусловно, имеют свои особенности, которые необходимо учитывать при формировании межэтнической толерантности.

Во-первых, в образовательных организациях ФСИН России в непосредственный контакт вступают представители практически всех национальностей (этнических групп) нашей страны. Учебная и служебная деятельность для многих курсантов становится, по существу, первым по-настоящему всесторонним опытом личных межнациональных контактов. Здесь межнациональное общение разнообразно и интенсивно, и к нему предъявляются определенные требования, обозначенные в нормативно-правовых документах.

Во-вторых, коллективы курсантов вузов ФСИН отличаются специфическими половозрастными характеристиками личного состава. Юноши и девушки попадают в ведомственные вузы, практически не имея жизненного опыта. До прихода на службу в уголовно-исполнительную систему они не успевают усвоить все социальные и нравственные нормы в полном объеме. С одной стороны, для

¹ Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы воспитательной работы с личным составом Вооруженных сил Российской Федерации : курс лекций. М., 2003. С. 82.

² Так, например, в настоящее время в Академии ФСИН обучаются курсанты 33 национальностей, во Владимирском институте ФСИН России – 34 национальностей, в Псковском филиале Академии ФСИН России – 16 национальностей, в Воронежском институте ФСИН – 23 национальностей.

них характерны отсутствие целостной системы ценностей и сформировавшейся жизненной позиции, максимализм, склонность к крайним формам протеста, необдуманным и импульсивным поступкам, неспособность осознать последствия предпринимаемых действий в полной мере. С другой стороны, обучение в вузах ФСИН предоставляет широкие возможности для оказания влияния на курсантов, формирования у них основ толерантности, укрепления духовной связи с малой родиной, уважения ее истории, культуры, национальных традиций. Формирование этнической толерантности у курсанта означает развитие его рефлексии, осознания себя как представителя конкретного народа, носителя определенных общественных ценностей, социально полезной личности.

В-третьих, проведенное в вузах ФСИН России эмпирическое исследование показало, что во взаимоотношениях между курсантами различных национальностей наблюдаются и проявления нетолерантного отношения друг к другу.

Исследование межэтнической толерантности курсантов было проведено в четырех образовательных организациях ФСИН России – Академии ФСИН России, Владимирском институте ФСИН России, филиале (г. Псков) Академии ФСИН России и Воронежском институте ФСИН России. Методом анкетирования было опрошено 639 курсантов. По результатам проведенного исследования можно констатировать, что в общей сложности наличие проблем в межнациональных отношениях в образовательных организациях ФСИН России отмечают 44,33 % курсантов (рис. 1).

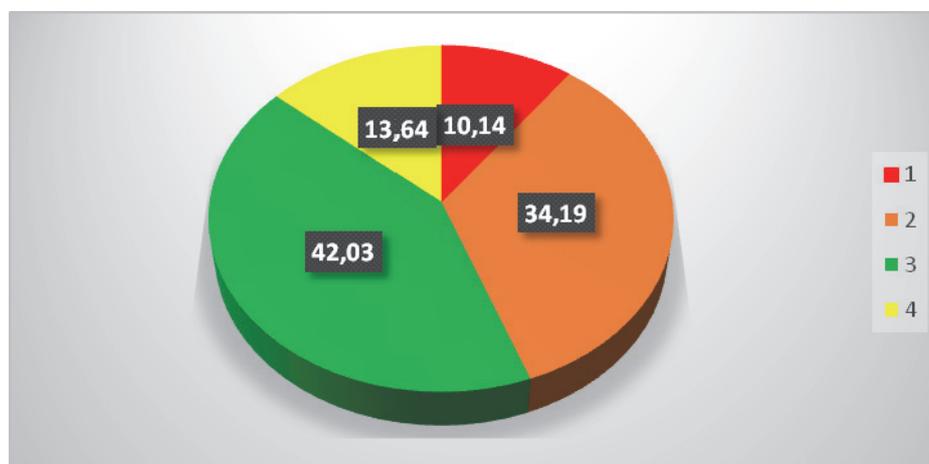


Рис. 1. Представления курсантов о проблеме межнациональных отношений в их вузе:

- 1 – стоит достаточно остро («все чаще слышу о случаях проявления межнациональной нетерпимости»);
- 2 – «время от времени слышу об этой проблеме, но серьезной ее не считаю»;
- 3 – «проблема межнациональных отношений не характерна для моего вуза»;
- 4 – «затрудняюсь ответить»

Наличие случаев нетерпимости по отношению к представителям других национальностей в образовательных организациях ФСИН России отмечают 47,36 % респондентов (рис. 2).

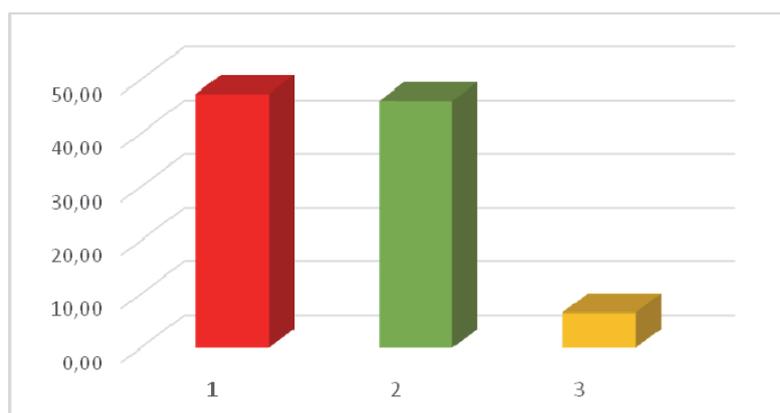


Рис. 2. Наличие случаев проявления нетерпимости к представителям других национальностей в образовательных организациях ФСИН России:

1 – есть (47,36 %); 2 – нет (46,07%); 3 – затрудняюсь ответить (6,58 %)

На вопрос анкеты «Если вы лично испытываете неприязнь к каким-то группам людей определенной национальности, то в чем она выражается?» первое место занял ответ «Просто игнорирую, воздерживаюсь от участия в их деятельности, от общения с ними» (48,66 %); 22,10 % сообщили, что не испытывают неприязни ни к каким группам людей; 19,96 % респондентов ответили, что выражают свое недовольство словесно (рис. 3) ³.

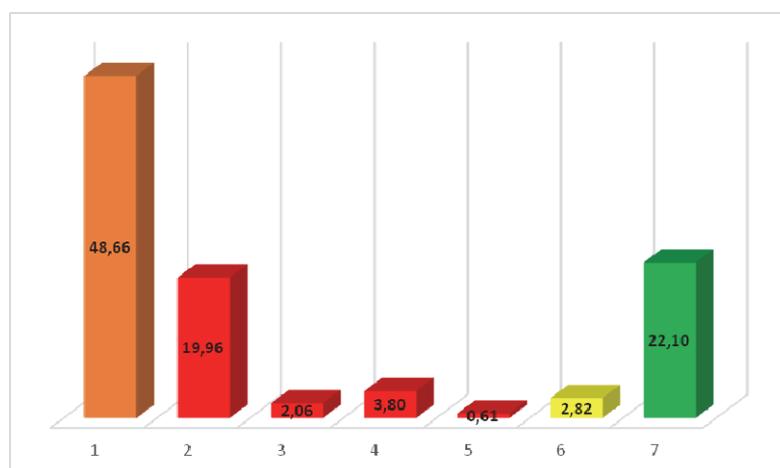


Рис. 3. Выражение курсантами неприязни к людям других национальностей:

- 1 – «игнорирую, воздерживаюсь от общения»;
- 2 – «выражаю свое недовольство словесно»;
- 3 – «осуществляю пропаганду против этих людей»;
- 4 – «при случае готов(а) применить все законные способы борьбы с ними»;
- 5 – «при необходимости готов(а) применить насильственные действия»;
- 6 – другое;
- 7 – «не испытываю неприязни ни к каким группам людей»

³ Кареева И.В., Аксенова Г.И. Развитие межэтнической толерантности курсантов в образовательной среде вуза // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж, 2017. С. 20.

Высказывания националистического характера, возникающие в различных ситуациях, в общей сложности отметили 25,76 % опрошиваемых (рис. 4).

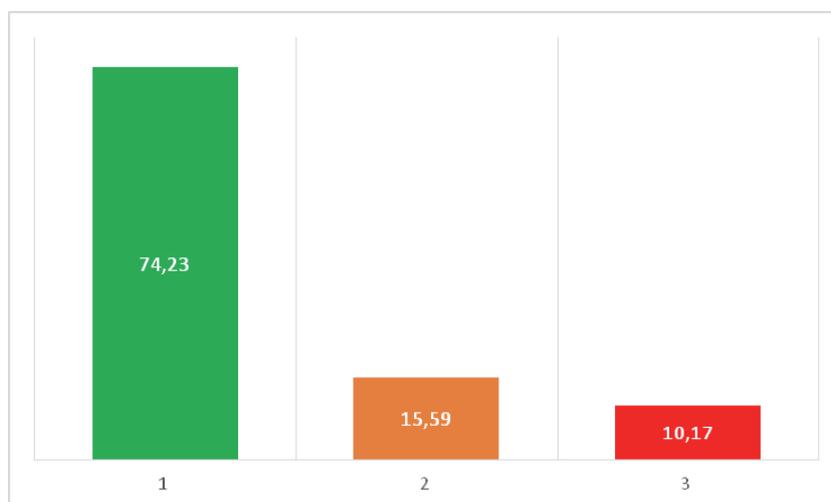


Рис. 4. Наличие высказываний националистического характера в среде курсантов образовательных организаций ФСИН России:

1 – нет; 2 – да, во время личной беседы; 3 – да, во время спора, пререканий, возникших конфликтных ситуаций

Как показало проведенное исследование, процент отрицательных эмоций по отношению к лицам других национальностей составляет 26,59 %, равнодушны к представителям других национальностей 33,74 % курсантов, положительные эмоции по отношению к лицам других национальностей испытывают 39,67 % опрошенных (рис. 5).

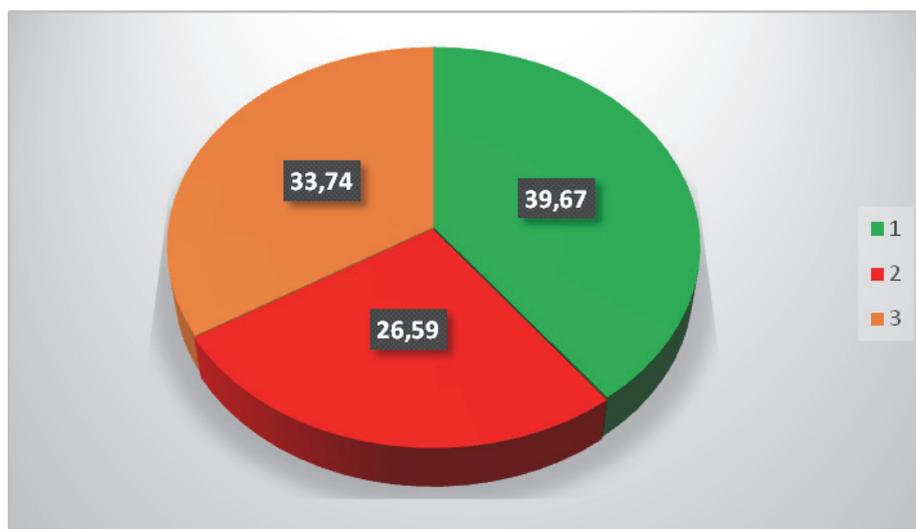


Рис. 5. Эмоции курсантов по отношению к представителям других национальностей:

1 – положительные эмоции; 2 – отрицательные эмоции; 3 – равнодушие

Таким образом, если не принимать меры по нормализации и профилактике нетолерантных проявлений в курсантских коллективах, это может привести к конфликтам на межнациональной почве.

Полиэтничность состава учебно-строевых подразделений вузов ФСИН России диктует необходимость включения в число приоритетов воспитания цель сплочения многонациональных коллективов⁴.

Коллективу придавали большое значение такие выдающиеся педагоги, как А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов.

В контексте нашей работы наибольший интерес представляет определение, которое дал этому понятию В.Г. Крысько: коллектив – высшая форма развития малой группы, в которой ее представители объединены единством общих целей и задач совместной деятельности, строгой организацией труда и сплоченностью⁵.

Многонациональный коллектив – это коллектив, состоящий из представителей трех и более национальностей⁶. Многонациональный коллектив всегда требует особого внимания со стороны руководителя с точки зрения контроля и регулирования существующих в нем взаимоотношений между представителями различных этнических общностей. Межэтнические отношения в таких коллективах находятся в постоянном развитии и могут изменяться в зависимости от обстоятельств. Межнациональное общение в многонациональных коллективах требует от каждого курсанта преодоления дополнительных трудностей, связанных с различием культурных особенностей, языка, обычаев, традиций, менталитета и т.д.

Многонациональные коллективы отличаются от однонациональных групп своей социальной организацией. В таких коллективах наблюдается большое разнообразие форм межличностного общения и межличностных отношений, основанных на упомянутых различиях. Этническая микрогруппа рассматривается как исходная единица социальной структуры многонационального коллектива и является объектом воспитательного воздействия. Этническая микрогруппа представляет собой объединение курсантов одной национальности единым языком, культурным единообразием и этногрупповым сознанием, общими национально-психологическими особенностями, наличием определенных принципов и норм внутри группы.

Главной задачей воспитательной работы в многонациональном коллективе должно быть целенаправленное вовлечение всех членов микрогрупп в общую коллективную деятельность. Несомненно, воспитательная работа в таких коллективах достаточно сложна и требует высокого профессионализма и педагогического мастерства руководителя.

В многонациональных коллективах нередко возникают конфликты на национальной почве. Не являются исключением и вузы ФСИН России. Так, например, на начальной стадии обучения можно наблюдать проявления элементов шовинизма, ксенофобии, а также пренебрежения по отношению к курсантам других национальностей по ряду критериев: язык (неосознанно в разговоре друг

⁴ Васильева С.А. Проблемы воспитания этнокультурной толерантности в курсантской среде (на примере деятельности Академии ФСИН России) // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2014. № 6. С. 18.

⁵ Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения М. 2002. С. 352.

⁶ Латышина Д.И. Педагогика межнационального общения. М., 2004. С. 33.

с другом курсанты употребляют оскорбительные выражения и намеки), стереотипы, предубеждения, сегрегация (тенденция собираться, общаться группами, сформированными по религиозным и национальным признакам)⁷. Причинами этого являются недостаточность семейного воспитания, отрицательное влияние социальной среды, средств массовой информации, недостаточный объем знаний о культуре, религии, традициях и обычаях курсантов разных национальностей.

По сравнению со студенческими группами курсантский коллектив отличается особой сплоченностью. В силу специфики ведомственного образования курсанты большую часть времени проводят вместе: учатся, проживают в казармах, совместно переносят все тяготы службы, проводят совместный досуг. Ощущение и переживание общности в коллективе наиболее ярко проявляется в учебно-воспитательном процессе при организации деятельности курсантов в составе микро- и макрогрупп, в ходе коллективной творческой деятельности, способствуя формированию межэтнического взаимодействия учащихся. В составе коллектива познавательная деятельность способствует осуществлению самостоятельного поиска, осмыслению информации, стремлению обсуждать ее с другими. Как следствие, существенные усилия затрачиваются на доступное и убедительное изложение своей точки зрения, что основано на желании понять ход мыслей партнера по общению, на сопереживании⁸.

Форма организации обучения, предусматривающая участие в коллективной деятельности по выполнению учебного задания, самостоятельную работу творческих коллективов, обмен между обучаемыми полученной информацией, выработку коллективного решения, обладает потенциалом не только развития коммуникативных и творческих навыков, но и формирования способности учитывать интересы других людей и, как следствие, развития эмпатии. Форма организации обучения, предусматривающая отмеченную организацию коллективной деятельности, способствует формированию межличностного общения и межэтнической толерантности у курсантов в плане управления их взаимодействием внутри коллектива. Товарищеская атмосфера в коллективе рождает личную сопричастность общему делу, ответственность при решении проблем. Одним из важных аспектов влияния коллектива на личность курсанта можно назвать развитие ориентации на другого, оказание помощи другому – сокурснику или просто человеку, нуждающемуся в ней.

Задача воспитания межэтнической толерантности заключается в том, чтобы, используя практику повседневных отношений, различных форм и методов воздействия, прививать курсантам образовательных организаций ФСИН России исторически выработанные, социально ориентирующие правила и нормы повседневного общения в духе уважения национального достоинства, культуры, традиций, обычаев и менталитета представителей других национальностей. Курсовое руководство, профессорско-преподавательский состав, кураторы учебных групп, сотрудники отделов по работе с личным составом должны поводить целенаправ-

⁷ Крымов А.А. Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности у курсантов вузов ФСИН России (на примере Академии ФСИН России) // Человек: преступление и наказание. 2016. № 4. С. 135.

⁸ Исмагилова Ю.С., Аксенова Г.И. Психологическая модель формирования духовно-нравственных качеств курсантов вузов ФСИН России : моногр. Рязань : Академия ФСИН России, 2011. С. 71.

ленную работу по формированию межэтнической толерантности и культуры межнационального общения в многонациональных курсантских коллективах посредством укрепления уже существующих наиболее эффективных форм и методов работы в этом направлении, а также находить новые формы и методы работы, соответствующие современному этапу развития межнациональных отношений в нашей стране и требованиям, предъявляемым уголовно-исполнительной системой ФСИН России к ее сотрудникам.

Таким образом, полинациональность и поликультурность могут стать образовательным средством для развития межэтнической толерантности и опыта толерантного поведения у курсантов вузов ФСИН России.

Список использованной литературы

1. Васильева, С.А. Проблемы воспитания этнокультурной толерантности в курсантской среде (на примере деятельности Академии ФСИН России) [Текст] // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2014. – № 6. – С. 15–19.
2. Вдовюк, В.И., Фильков С.М. Основы воспитательной работы с личным составом Вооруженных сил Российской Федерации [Текст]: курс лекций. – М.: Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России, 2003. – 145 с.
3. Исмагилова, Ю.С., Аксенова Г.И. Психологическая модель формирования духовно-нравственных качеств курсантов вузов ФСИН России [Текст]: моногр. – Рязань: Акад. ФСИН России, 2011. – 171 с.
4. Кареева, И.В., Аксенова Г.И. Развитие межэтнической толерантности курсантов в образовательной среде вуза. Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности [Текст]: сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Э.П. Комаровой. – Воронеж, 2017. – С. 19–21.
5. Крымов, А.А. Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности у курсантов вузов ФСИН России (на примере Академии ФСИН России) [Текст] // Человек: преступление и наказание. – 2016. – № 4. – С. 134–137.
6. Крысько, В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения [Текст]: курс лекций. – М.: Экзамен, 2002. – 448 с.
7. Латышина, Д.И. Педагогика межнационального общения [Текст]: учеб. пособие / под ред. Д.И. Латышиной. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.



Психологическая наука и практика

УДК 158

А.В. Алёшичева

МЕТОД ДИАГНОСТИКИ И ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

В статье представлена авторская методика диагностики и оценки уровня психологического здоровья спортсменов и лиц, занимающихся разными видами профессиональной деятельности. На основе ранее выделенных критериев оценки психологического здоровья спортсменов установлены синусоидный характер его изменений, а также общий уровень здоровья.

психологическое здоровье, диагностика, оценка, спортсмен.

В любых теоретических построениях должна учитываться возможность оценки изучаемого объекта, что чаще всего осуществляется путем его диагностики. Эффективное выполнение последней зависит как минимум от двух факторов:

- 1) от того, чем меряют, т.е. от критериев;
- 2) от того, как меряют, т.е. от метода.

Если объектом исследования является такая система, как психологическое здоровье, то, исходя из анализа литературы и собственных данных, можно сделать вывод, что это весьма сложная, динамичная, изменяющаяся во времени система; измерить и оценить степень организации как ее самой, так и ее компонентов на сегодняшний день очень сложно¹. Достаточно сказать, что, во-первых, отсутствует утвердившееся, признанное большинством авторов представление о критериях психологического здоровья; во-вторых, существует мнение о том, что невозможно измерить явление или объект безмерный; в-третьих, диагностика психического и психологического здоровья чаще всего осуществляется целым комплексом методов.

Безусловно, многомерный подход к диагностике здоровья более надежен и предполагает получить большее количество фактов, однако он тоже имеет свои недостатки, так как данная процедура занимает много времени, что не всегда удобно и возможно.

Существующие методы самооценки психического и психологического здоровья единичны в употреблении и не позволяют получить полную информацию об изучаемом объекте. По методике С.С. Степанова можно выявить данные об

¹ См.: Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб. : Речь, 2006. 384 с. ; Братусь Б.С. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988. 301 с. ; Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Киев : ПАН Лтд., 1994. 288 с.

уравновешенности, спокойствию и душевной гармонии². А методика, разработанная А.В. Козловым, рассчитана на определение здоровья по результатам измерения восьми векторов: стратегического, просоциального, я-вектора, творческого, духовного, интеллектуального, семейного и гуманистического. Они же выступают критериями измерения психологического здоровья³. Эта методика имеет более широкий диапазон измерений, но и она не охватывает всех сторон оценки такого феномена, как психологическое здоровье. Так, например, для диагностики психологического здоровья у лиц, осуществляющих свою деятельность в сложных или экстремальных условиях (скажем, в профессиональном спорте), очень важными критериями психологического здоровья становятся такие свойства, как саморегулируемость, устойчивость (особенно эмоциональная), однако в данной методике они не учтены.

Таким образом, ни один из существующих методов не может гарантировать получения исчерпывающей информации о состоянии психологического здоровья личности. При этом ясно, что поиск методов диагностики, или хотя бы отдельных граней этого сложного конструкта, является необходимой и актуальной проблемой.

В связи с этим нами была поставлена цель: используя авторскую методику, осуществить диагностику и оценку уровня психологического здоровья личности.

Для реализации поставленной цели была сформирована выборка, состоящая из трех групп испытуемых: первая – лица, не занимавшиеся спортом, и начинающие спортсмены (n=125), вторая – спортсмены со спортивным стажем 1–2 года, со средней спортивной квалификацией (2–3-й разряды) (n=122), третья – спортсмены со стажем 8–12 лет, кандидаты и мастера спорта с высокой квалификацией (n=118). Испытуемые были разного пола, в возрасте от 18 до 30 лет и занимались разными видами спорта.

Количественные данные обрабатывались методами статистики с использованием коэффициента Стьюдента, корреляционного и факторного анализа⁴.

Критериями психологического здоровья спортсменов считались установленные нами ранее пять системообразующих категорий: устойчивость, адаптированность, саморегулируемость, гармоничность и благополучность⁵.

Ставя задачу определения уровня психологического здоровья взрослых людей независимо от рода их профессиональной деятельности и используя этот же подход, мы провели еще одно эмпирическое исследование. Его участниками были 240 человек в возрасте от 20 до 30 лет, разделенные на три одинаковые по количеству группы (в каждой по 80 человек).

Для оценки психологического здоровья применялись все пять системообразующих категорий, причем в каждой из них на основании корреляционного и факторного анализа был отобран один наиболее значимый компонент, являющийся индикатором как для самой категории, так и для психологического здоровья в целом (табл. 1).

² Степанов С.С. Методика самооценки психического здоровья. Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб. : Питер, 2005. С. 37.

³ Козлов А.В. Методика диагностики психологического здоровья // Перспективы науки и образования. 2014. № 6 (12). С. 110–117.

⁴ Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2001. 350 с.

⁵ Алёшичева А.В. Представление о системообразующих категориях психического здоровья личности спортсменов // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2013. Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 8. С. 35–47.

Системообразующие категории, индикаторы их диагностики и методы определения

Категория	Индикатор диагностики	Метод определения
Устойчивость	Эмоциональная устойчивость	Шкала Р. Кеттелла. Диагностика многофакторного исследования личности
Адаптированность	Адаптивность	Диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда
Саморегулируемость	Саморегуляция	Оценка психологической надежности В.Э. Мильмана. Шкала саморегуляции
Гармоничность	Уравновешенность	Фрайбургский личностный опросник. Шкала F6
Благополучность	Эмоциональный комфорт	Диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда. Шкала «эмоциональный комфорт»

Результаты анализа указанных групп респондентов, представленные в табл. 2, позволяют отметить следующее:

1) между сравниваемыми группами лиц не получено однонаправленных изменений исследуемых показателей;

2) по таким систематизирующим категориям, как устойчивость, адаптированность и саморегулируемость, спортсмены с небольшим спортивным стажем (1–2 года) и, естественно, подвергавшиеся незначительным нервно-психическим нагрузкам на тренировках и соревнованиях, имели более высокие показатели по сравнению с лицами из первой группы. При этом у спортсменов, чей спортивный стаж превышал 8 лет, показатели по этим же систематизирующим категориям были значительно ниже;

3) показатели по категориям «гармоничность» и «благополучность» от первой группы к третьей значительно уменьшались, т.е. наилучшими они были у лиц, не занимающихся спортом, а худшими – у спортсменов высокого класса;

4) диапазон колебаний показателей от минимального значения до максимального по категориям устойчивости, адаптированности и саморегулируемости был наибольший у тех, кто не занимался спортом, а по гармоничности и благополучности – у спортсменов со стажем 1–2 года. Самая малая амплитуда колебаний этих показателей наблюдалась у спортсменов с большим стажем;

5) самые низкие показатели по всем систематизирующим категориям – также у лиц из третьей группы;

6) общий уровень психологического здоровья наибольший у спортсменов, имеющих спортивный стаж не более двух лет; затем следуют респонденты, не занимающиеся спортом; последние – спортсмены с большим опытом и стажем спортивной деятельности.

Таблица 2

**Средние значения и диапазоны колебаний показателей индикаторов
системообразующих категорий спортсменов и лиц,
не занимающихся спортом (в баллах)**

Наименование параметра	Значение параметра		
	лица, не занимающиеся спортом (n=125)	спортсмены со стажем 1–2 года (n=122)	спортсмены со стажем 8–12 лет (n=118)
Устойчивость (среднее арифмет.)	5,72	5,97	5,05
Диапазон колебаний	4,50–6,94	5,01–6,93	4,04–5,86
Разница между минимальным и максимальным показателями	2,44	1,92	1,62
Адаптированность (среднее арифмет.)	99,73	108,28	77,93
Диапазон колебаний	85,03–114,42	94,68–121,87	71,88–83,97
Разница между минимальным и максимальным показателями	29,39	27,19	12,09
Саморегулируемость (среднее арифмет.)	7,80	8,03	5,80
Диапазон колебаний	6,48–9,13	6,98–9,07	4,82–6,78
Разница между минимальным и максимальным показателями	2,65	2,09	1,96
Гармоничность (среднее арифмет.)	8,00	7,73	5,74
Диапазон колебаний	7,06–8,95	6,47–8,98	5,13–6,35
Разница между минимальным и максимальным показателями	1,89	2,51	1,22
Благополучность (среднее арифмет.)	32,36	26,96	16,61
Диапазон колебаний	28,69–36,02	22,86–31,05	14,39–18,83
Разница между минимальным и максимальным показателями	7,73	8,19	4,44
Общий уровень психологического здоровья	153,61	156,97	111,13

Полученные данные по пунктам можно прокомментировать следующим образом:

Во-первых, измеряемые показатели изменялись по синусоиде, т.е. их изменения носили волнообразный характер, что было вызвано повышением некоторых

из них у неопытных спортсменов по сравнению с неспортсменами и снижением у спортсменов с большим стажем;

Во-вторых, показатели, признанные индикаторами таких категорий, как устойчивость, адаптированность и саморегулируемость, относящиеся к функциональным и определяющие функции психологического здоровья личности, раньше во времени и более «чутко» реагируют на изменения в состоянии психологического здоровья. По сравнению с ними индикаторы структурных системообразующих категорий (гармоничность и благополучность) воспринимают изменения в системе психологического здоровья медленнее и с бóльшим «порогом чувствительности». Это отражается на характеристике этих категорий, в результате чего человеку субъективно оценить собственные гармоничность и благополучность можно, только получив (почувствовав) определенные изменения после действия факторов среды на функциональные категории.

Улучшение данных по функциональным системообразующим категориям у спортсменов с небольшим спортивным стажем свидетельствует о положительном влиянии уровня физических и психических нагрузок, который они переносят, на их психику, что и отражают индикаторы функциональных категорий. Более низкие данные у них по структурным системообразующим категориям подтверждают некую их консервативность, т.е. свойство изменяться медленнее (а может быть, после) функциональных категорий.

В-третьих, пользу предыдущего утверждения говорит и факт линейного уменьшения показателей по индикаторам категорий гармоничности и благополучности. То есть у спортсменов с небольшим спортивным стажем в период их диагностики они не повысились, тем самым демонстрируя незначительное отставание в своем изменении по сравнению с индикаторами, относящимися к функциональным системообразующим категориям.

В-четвертых, занятия спортом при незначительных по степени влияния на психику нагрузках (как свидетельствуют данные все той же табл. 2) способствуют улучшению эмоциональной устойчивости, адаптированности и саморегулируемости, в результате чего эта группа исследованных лиц по степени изменения названных индикаторов стала более однородной и менее гетерогенной, следовательно, диапазон колебаний по функциональным системообразующим категориям у них был меньше, чем у очень разнящейся по исследуемым свойствам психики группы людей, не занимающихся спортом.

Меньший разброс у людей, не занимающихся спортом, значений гармоничности и благополучности, чем у спортсменов группы со спортивным стажем 1–2 года, можно объяснить исходя из данных (полученных нами ранее) о ценностных ориентациях в спорте новичков, т.е. тех, кто еще в полной мере не подвергся требованиям спортивной жизни. Оказывается, они из всех терминальных ценностей предпочитают те, которые в большей степени дают возможность почувствовать и субъективно оценить такие блага жизни, как гармоничность и, особенно, благосостояние.

Спортивный режим и волевые усилия, определяющие способность заставить себя идти на тренировку, существенно снижают самооценку этих состояний и, естественно, диапазон колебаний их показателей. Особенно резко они снижаются у спортсменов с большим спортивным стажем и выработанной с годами требовательностью к себе, привычкой следовать, как выражался Н.М. Амосов, «режиму ограничений и нагрузок».

В-пятых, жесточайшие требования к спортсменам высокой квалификации однозначно нацелены, прежде всего, на их личность. Именно поэтому и структур-

ные, и функциональные системообразующие категории, являясь ее компонентами, реагируют на «давление», оказываемое этими требованиями на личность, ухудшением показателей и по названным категориям, и по состоянию здоровья.

В-шестых, наиболее высокий общий уровень психологического здоровья у спортсменов, претерпевающих незначительные физические и психические нагрузки, означает, что мы неправомочны говорить о спортивной деятельности как о процессе, негативно влияющем на психологическое здоровье людей. Важны не деятельность сама по себе, а ее информационно-энергетические характеристики, ее качество и количество, выражающиеся в длительности, интенсивности, особенно-стях отражения их спортсменом, и условия, в которых она осуществляется.

С психологических позиций очень важно, насколько эта деятельность ассимилирована личностью, т.е. важна степень переживания ее воздействия человеком.

Использование названных индикаторов и методов их диагностики, по-видимому, позволит не только оценить психологическое здоровье отдельного субъекта или группы людей независимо от рода их профессиональной деятельности, но и отнести их к группе, имеющей определенный уровень измеряемого вида здоровья, который, возможно, будет различаться у лиц разного пола.

Для подтверждения этого предположения мы провели еще одно эмпирическое исследование. Вначале была сформирована выборка из 240 человек в возрасте от 20 до 30 лет. Затем ее разделили на три одинаковые по количеству группы – по 80 человек. В первую группу вошли только женщины, во вторую – только мужчины, а третья – смешанная, по 40 представителей разных полов.

В каждой группе присутствовали по 10 специалистов, занимающихся очень разной по специфике профессиональной деятельностью: продавцы-консультанты, врачи, инженеры, грузчики и т.д. Все исследуемые были продиагностированы на уровень психологического здоровья с применением тех же индикаторов системообразующих категорий, что и на предыдущем этапе нашей работы. Полученные данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты диагностики уровня психологического здоровья у представителей разных профессиональных и гендерных групп

Исследуемый параметр	Женщины (n=80)	Мужчины (n=80)	Смешанная (n=80)	Уровень достоверности		
				1–2 t/p	1–3 t/p	2–3 t/p
Устойчивость	5,01±0,21	5,77±0,27	5,47±0,13	2,3 < 0,05	2,3 < 0,05	2,5 < 0,05
Адаптированность	96,25±0,18	97,58±0,19	96,86±0,42	2,3 < 0,05	2,4 < 0,05	2,6 < 0,05
Саморегулируемость	6,70±0,43	8,22±0,42	7,06±0,09	2,7 < 0,01	2,8 < 0,01	2,8 < 0,01
Гармоничность	6,02±0,43	7,41±0,37	8,03±0,51	2,5 < 0,05	2,7 < 0,01	2,5 < 0,05
Благополучность	34,55±0,36	33,44±0,31	32,68±0,56	2,4 < 0,05	2,4 < 0,05	2,2 < 0,05
Общий уровень психологического здоровья	148,53±0,75	152,42±0,81	150,10±0,44	2,6 < 0,05	2,4 < 0,05	2,5 < 0,05

Полученные данные позволяют отметить следующее:

1) после диагностики психологического здоровья как спортсменов, так и не занимающихся спортом людей уровень проявления системообразующих категорий изменялся у них в небольших пределах, а общий уровень психологического здоровья варьировал в районе 150 баллов, $\pm(2-7)$ баллов), кроме спортсменов с большим спортивным стажем;

2) гендерные различия в состоянии психологического здоровья сводятся к тому, что у мужчин его общий уровень выше на 3,89 балла по сравнению с женщинами. При этом показатели структурных системообразующих категорий у мужчин выше: устойчивость – на 0,76 балла, адаптированность – на 1,23 балла, саморегулируемость – на 1,52 балла. Функциональные показатели следующие: благополучность у женщин близка к показателям мужчин – она меньше всего на 1,11 балла; гармоничность, наоборот, выше (на 1,39 балла);

3) в смешанной группе как отдельные системообразующие категории, так и общий уровень психологического здоровья (150,42 балла) соответствовали средним показателям первой и второй групп, причем общий уровень психологического здоровья равнялся 150,10 балла ($p < 0,05$).

Выводы

1. Полученные данные свидетельствуют о том, что небольшие по интенсивности и длительности нагрузки оказывают положительное влияние на психологическое здоровье личности. В то же время возрастание интенсивности и длительности спортивной деятельности (увеличение нагрузок) приводит к противоположному результату – ухудшению показателей психологического здоровья личности.

Результаты этой части проведенного исследования позволяют предложить применение индикаторов системообразующих категорий психологического здоровья для его оценки.

2. Выявленные нами индикаторы психологического здоровья подходят для любой выборки взрослых, физически и психически здоровых людей независимо от их профессиональной деятельности. Уровень психологического здоровья, оцениваемый в пределах (150 ± 5) баллов, можно считать оптимальным, менее 145 баллов – низким, а более 155 баллов – высоким. На основании этих данных предлагается выделить следующие уровни психологического здоровья личности: оптимальный – от 145 до 155 баллов; низкий – менее 145 баллов; высокий – более 155 баллов.

3. Результаты данной части эмпирического исследования позволяют описанную технологию предложить в качестве метода диагностики и оценки уровня психологического здоровья личности.

Рекомендуемый метод прост в применении, в нем используются общеизвестные и многократно апробированные психологические приемы, он не требует приборного обеспечения и сложных математических расчетов.

Список использованной литературы

1. Алёшичева, А.В. Необходимость интеграции критериев психологического здоровья спортсменов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 130–136.
2. Алёшичева, А.В. Представление о системообразующих категориях психического здоровья личности спортсменов [Текст] // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – Київ, 2013. – Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості, Вип. 8. – С. 35–47.

3. Ананьев, В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья [Текст]. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
4. Братусь, Б.С. Аномалии личности [Текст]. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
5. Клайн, П. Справочное руководство по конструированию тестов [Текст]. – Киев : ПАН Лтд., 1994. – 288 с.
6. Козлов, А.В. Методика диагностики психологического здоровья [Текст] // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 6 (12). – С. 110–117.
7. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
8. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст]. – СПб. : Речь, 2001. – 350 с.
9. Степанов, С.С. Методика самооценки психического здоровья [Текст] // Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2005. – С. 37.



Исследования аспирантов и соискателей

УДК 37(092)

Ю.В. Музыка

ПОИСК ПАРИТЕТА ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ К.Н. ВЕНТЦЕЛЯ

В статье представлено соотношение свободы и заданности воспитания в философско-педагогической концепции К.Н. Вентцеля. Анализируются концепты «воспитание», «среда», «авторитет» в интерпретации мыслителя. Сформулировано противоречие между природной свободной личностью и ее социальной детерминацией.

воспитание, среда, авторитет, личность ребенка, внутренняя свобода личности, внешняя свобода личности.

Вопрос о том, насколько воспитание и воспитатель свободны от внешнего воздействия, занимает педагогов на протяжении столетий. Со временем ответ на него стал критерием для отнесения педагогической концепции к личностно-центричной или социоцентричной парадигме (Г.Б. Корнетов).

Абсолютизация свободы в воспитании нашла выражение в трудах и опыте сторонников свободного воспитания на рубеже XIX – XX веков. Самый яркий представитель этого течения в нашей стране – Константин Николаевич Вентцель (1857–1947).

Каким же он видел соотношение внешней и внутренней свободы личности в педагогическом процессе?

Опираясь на его труды, попытаемся раскрыть общие значения понятий «воспитание», «среда», «авторитет».

В интерпретации К.Н. Вентцеля *воспитание* – это педагогически организованный процесс, призванный обеспечить свободное развитие творческой индивидуальности; позволяющий ребенку разобраться в объективных законах существования и развития исторически соответствующей ему культурной среды. Успешное воспитание обеспечивается творческим взаимодействием ребенка и взрослого.

Среда – пространство, в котором реализуется личность; фактор воспитания, оказывающий влияние на каждого индивидуума. К.Н. Вентцель рассматривал среду в широком и узком смыслах. В широком смысле среда – это окружающие предметы и вещи, в узком – создаваемое в педагогических целях пространство.

Авторитет – сила, имеющая значение закона, выражающая необходимость подчинения индивидуальной воли и индивидуального мышления внешней воле.

К.Н. Вентцель рассматривал **воспитание** с философско-этических и психолого-педагогических позиций. В общих словах его положения таковы: с философско-этических позиций, человек как предмет воспитания – это высшая цен-

ность. От природы он обладает стремлением к нравственности, и его прижизненное существование есть обретение нравственности.

Воспитание с психолого-педагогических позиций рассматривается К.Н. Вентцелем таким образом: это «умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу»¹. Идеал – это образ личности, которая может жить в обществе. Он может быть задан извне, может быть предложен, но обязательно должен быть присвоен человеком и соотнесен с его внутренними интенциями. Идеал формируется в сознании воспитателя, и задача воспитателя – добиться того, чтобы этот идеал был принят и обрел конкретные формы. Иными словами, идеал принимается воспитанником на основе заданных представлений о должном и необходимом.

Воспитание – это процесс педагогической помощи в становлении «будущего человека». Помощь осуществляется через установление взаимосвязи между природой ребенка и внешней и внутренней средой. Взаимосвязь, определяемая природой ребенка, не должна противоречить идеалу. Для того чтобы эта связь была органичной, непротиворечивой, необходимы постоянное наблюдение за ребенком и изучение его природы. Тогда воспитательный процесс есть удовлетворение всех естественных потребностей человека.

В воспитании педагог должен следовать ряду руководящих принципов. По К.Н. Вентцелю, это принципы свободы, ненасилия над личностью ребенка, равноправия воспитателя и воспитанника. Каким же образом, по замыслу К.Н. Вентцеля, эти принципы должны регламентировать воспитательный процесс?

Принцип свободы предполагает учитывать естественное стремление человека к исполнению своей воли. Константин Николаевич считал, что существуют два пути для достижения свободы в воспитании: путь «внешней дрессировки» и путь «свободного внутреннего развития». Первый ведет к «опутыванию» человека «цепями невидимого рабства», уничтожению «инстинкта свободы» в нем, второй – к самостоятельности, самобытности. Принцип свободы не позволяет вторгаться в природу ребенка, заглушать особенности его индивидуальности, так как эта природа органична и покушение на нее есть «покушение на данную индивидуальность». В то же время, хотя воспитание и направлено на освобождение ребенка, его индивидуальная свобода не должна ущемлять свободу другого члена общества.

Таким образом, принцип свободы, обязательный для всех участников воспитательного процесса, регулирует отношение «индивидуального волеизъявления», т.е. этот принцип регулирует соотношение индивидуальной воли и объективной необходимости.

Принцип ненасилия над личностью ребенка. Высшая задача педагога, по мнению К.Н. Вентцеля, есть воспитание свободной, «самоуправляющейся» личности. Мыслитель предлагает полностью освободить ребенка, предоставить ему возможность свободно жить и развиваться, потому что детская природа изначально совершенна. При этом он предупреждает, что дети бывают разные, с неодинаковыми наследственностью и социальным опытом, в том числе искажающими природное совершенство ребенка. Ученый допускает, что детская природа бывает далека от совершенства, а значит, возникает необходимость в ее коррекции, для которой допустимы косвенные «разумные меры», вырабатываемые на основе изучения личности ребенка.

¹ Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. 2-е изд. М., 1915. С. 6.

Сложность рассуждений К.Н. Вентцеля обусловлена признанием диалектической связи между свободой ребенка и его подчинением. Правильные меры приведут ребенка к пониманию свободы, к самостоятельности, добру и правде, однако эти меры не должны носить насильственного характера. Да, воспитателю придется «бороться» с волей ребенка, но так, чтобы он стал свободной, «самоуправляющейся» индивидуальностью.

Принцип ненасилия над личностью ребенка обостряет вопрос о методах педагогического воздействия. Важно учитывать трактование К.Н. Вентцелем понятия «воздействие». Воздействие – это такая педагогическая мера, которая независимо от своей формы применяется для того, чтобы ребенок менялся для общественного блага, во имя общественных интересов. В своих более поздних трудах Константин Николаевич признал неизбежность воздействий, влияний на ребенка, но был обеспокоен тем, чтобы под видом советов и примеров, гуманных во внешней оболочке, в его педагогику не проникли унижительные воздействия, определяемые им как «цепи невидимого рабства».

Таким образом, принцип ненасилия над личностью ребенка есть диалектика между свободой ребенка и его подчинением интересам общества.

Принцип равноправия воспитанника и воспитателя. К.Н. Вентцель, в отличие от других сторонников свободного воспитания, утверждал, что ребенок и воспитатель – две равнозначные личности. Каждая из них, по убеждению педагога, должна иметь столько же прав, сколько должна нести обязанностей. Рассматривая деятельность учителя как одно из условий саморазвития личности, он акцентировал внимание на характере отношений, которые должны складываться между воспитателем и воспитанником. Подчинение воспитателю, по его мнению, должно компенсироваться равноценным подчинением воли воспитателя воле ребенка. Воспитатель не обязан исполнять любую волю ребенка, как и ребенок не обязан исполнять любую волю воспитателя. Отношение воспитывающего и воспитываемого не есть отношение подчинения и зависимости, а есть равноправие, поскольку педагог тоже свободен в выборе целей воспитания. Свобода личности педагога признается К.Н. Вентцелем равной свободе личности ребенка на том основании, что свобода одного человека не может быть меньше свободы другого человека.

Итак, воспитание в интерпретации К.Н. Вентцеля – это организованный процесс формирования «нового» человека, учитывающий индивидуально-психологические особенности каждого воспитанника. Воспитание как педагогический процесс представляет собой гармоническое единство индивидуального и педагогически и социально заданного, органически связанных между собой. Воспитание осуществляется благодаря сотрудничеству с внешним миром, содействию со стороны воспитателя, признанию равной свободы другого члена общества.

Следующий концепт, который мы рассматриваем у К.Н. Вентцеля, – **среда**. Как мы уже отметили, она интерпретируется ученым в двух аспектах: в широком смысле это окружающие предметы и вещи, в узком – создаваемое в педагогических целях пространство.

К.Н. Вентцель разрешает противоречие между заданной и создаваемой средой. Среда может быть задана социально-культурными обстоятельствами или создана с педагогической целью. Как педагогическое средство она должна быть управляемой, регулируемой и учитывающей свободу ребенка. Задача педагога состоит в том, чтобы найти паритет между заданной средой и природой ребенка. Создаваемая среда нужна для того, чтобы найти этот баланс. В связи с этим педа-

гог призывает внимательно изучать природу ребенка, особенности его развития и воздействие на него окружающей среды.

Воздействие среды на ребенка может быть положительным и отрицательным. Положительная среда пропитана духом творчества, ведет к развитию общественных чувств и стремлений. Наиболее благоприятной средой как средством целостного, гармонического и всестороннего развития детей К.Н. Вентцель считал маленькое общество, состоящее из детей и их воспитателей. С другой стороны, среда может вызывать страдания, страх перед родителями, учителями, детьми, которые высказывают или проявляют недоброжелательность к проявлениям самостоятельности ребенка, его активности, творческому отношению к окружающему миру. В отрицательном смысле среда может быть источником избытка впечатлений и не оставлять ребенку времени для размышлений, деятельности, поэтому задача воспитателя состоит в том, чтобы сводить к минимуму дурное влияние окружающей среды.

В своем комплексе среда, как заданная и создаваемая с педагогической целью, определяет и направляет становление личности ребенка, служит источником пробуждения его активности или пассивности. Между средой и личностью существует взаимосвязь: личность и среда взаимно обуславливают друг друга, среда способствует развертыванию и становлению свободной личности, и чем свободнее будет характер взаимодействия ребенка со средой, тем этот процесс будет результативнее.

Таким образом, среда в представлении К.Н. Вентцеля неизбежно окружает мир ребенка и оказывает на него влияние, формируя его личностные качества, в том числе внутренний мир.

Следующий концепт – **авторитет**. Понятие авторитета мы соотносим с понятием «идеал». К.Н. Вентцель предлагает строить процесс воспитания таким образом, чтобы позволить ребенку самостоятельно осознать тот идеал, или авторитет, воплощением которого он сам стремится стать.

Авторитет для К.Н. Вентцеля – сила, качественное преобразование, благодаря которому преодолевается сущее. Любые преобразования должны соотноситься со сложившимися традициями, порядком; в результате и появляется проблема авторитета. В представлении К.Н. Вентцеля, авторитет может быть личным (синонимы: индивидуальный, ложный, внешний) и безличным (он же высший).

Личный авторитет – это выражение личной воли человека, подчинение чужой воле. Личный авторитет – это, например, авторитет учителя, препятствующий способности ребенка жить в условиях свободы. К.Н. Вентцель отказывается от индивидуального авторитета личности и приходит к авторитету безличному, который для него является более важным.

Безличный авторитет – это высший авторитет, это авторитет закона – закона жизни, закона бытия, единых для всего человечества. «Закон – это истинный авторитет, который составляет душу формы общения людей друг с другом»². Безличный авторитет связан с понятием «порядок, основанный на свободе». Мыслитель устанавливает взаимосвязь между порядком в обществе, основанным на личном авторитете, и порядком, основанным на свободе. Первый ведет к подчинению воли одного человека воле другого, второй – к соединению людей, помогающему им реализовать каждому свою волю.

Таким образом, в представлениях К.Н. Вентцеля личный авторитет ограничивает жизнь и свободу ребенка, «обеспечивает только внешнюю дрессировку», пре-

² Вентцель К.Н. Освобождение ребенка. М. : Земля и фабрика, 1923. С. 14.

пятствует тому, чтобы поднять человеческий род к «высшим ступеням культуры» путем свободного внутреннего развития. С другой стороны, процесс воспитания подчиняется или ограничивается теми универсальными законами, которым следует подчиняться, универсальными онтологическими законами, законами жизни и бытия.

Раскрыв сущность понятий «воспитание», «среда», «авторитет», мы приходим к выводу, что каждое из них есть попытка установления отношения между индивидуальным и социальным, между свободой и заданностью.

Итак, знакомство с философско-педагогической концепцией К.Н. Вентцеля показало, что проблема паритета внешней и внутренней свободы личности в педагогическом процессе решается им на нескольких уровнях – философском, теоретическом и практическом.

На философском уровне человек выступает как высшая ценность, обладая стремлением к саморазвитию, совершенствованию. Критерием гармонии для него, по К.Н. Вентцелю, является природное стремление индивида к нравственности, которая выражается в непротиворечивом соотношении индивидуально-личностных и социально заданных черт.

На теоретическом уровне человек помещается ученым в педагогическое пространство, где ему помогают достичь идеала, содержание которого, в свою очередь, детерминировано средой, высшим авторитетом, онтологическими законами, но формируется личностью, т.е. содержит в себе заданность и личностное принятие. Воспитание становится для человека педагогической защитой, которая организуется и выстраивается для того, чтобы обеспечить органичное развитие личности в условиях внешней детерминации в конкретном обществе, в конкретных исторических условиях.

На практическом уровне поиск соотношения индивидуально-личностного и социально заданного превращается в поиск конкретных форм и методов свободного воспитания.

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В., Корнетов Г.Б. Жизнь и педагогические идеи К.Н. Вентцеля [Текст] // Вестник университета Российской академии образования. – 2003. – № 2. – С. 134–158.
2. Вентцель, К.Н. Борьба за свободную школу [Текст]. – М. : Тип. торг. дома А.П. Печковский, А.П. Буланже и К^о, 1906. – 291 с.
3. Вентцель, К.Н. Освобождение ребенка [Текст].– М. : Земля и фабрика, 1923. – 20 с.
4. Вентцель, К.Н. Основные задачи нравственного воспитания [Текст].– М. : Типолитография В. Рихтер, 1896. – 47 с.
5. Вентцель, К.Н. Новые пути воспитания и образования детей [Текст]. – М. : Земля и фабрика, 1923. – 149 с.
6. Вентцель, К.Н. Отделение школы от государства и декларация прав ребенка [Текст]. – М. : Тип. Т-ва Кушнарев и К^о, 1918. – 16 с.
7. Вентцель, К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад [Текст]. – М. ; Пг. : Голос труда, 1923. – 103 с.
8. Вентцель, К.Н. Этика и педагогика творческой личности (Проблема нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания) [Текст]. – М. : Книгоизд-во К.И. Тихомирова, – 1911. – 388 с.
9. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
10. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
11. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.

12. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
13. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
14. Семенова, Н.В. Генезис понятия «воспитание» в отечественной педагогике [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 6. – С. 91–95.
15. Семенова, Н.В. Идея соотношения индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 2006. – 494 с.
16. Семенова, Н.В. Отечественное гуманитарное знание о соотношении индивидуального и социального в процессе воспитания личности (конец XIX – начало XX вв.) [Текст] // Гуманитарный вектор. – 2008. – № 4. – С. 84–93.
17. Семенова, Н.В. Ребенок – субъект социальной жизни и воспитания: историко-педагогическое обоснование [Текст] // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2006. – № 2. – С. 46–53.
18. Юдина, Н.П. Дом свободного ребенка – грандиозный педагогический эксперимент [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 86–98.
19. Юдина, Н.П. История педагогики и педагогическое прогнозирование [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 40–49.
20. Юдина, Н.П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике 70-х годов XIX века – начала XX века [Рукопись] : дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 2004. – 440 с.
21. Юдина, Н.П. Проблемы исследования историко-педагогического процесса в свете особенностей постнеклассической рациональности (конец XX в.) [Текст]. – Хабаровск : ТОГУ, 2016. – 126 с.

УДК 371.383.1

Э.Р. Бойко

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА ¹

Обосновывается актуальность проблемы влияния самодеятельного школьного театра на воспитательный процесс в школе, его помощи в формировании культурно-творческого потенциала школьников, направленного на самообразование, саморазвитие и сохранение нравственных и эстетических устоев и традиций.

воспитание, школьник, воспитательный потенциал, самодеятельный школьный театр, театральное воспитание.

Истоки возникновения самодеятельного театра, равно как и понимания его большого воспитательного значения, связаны с Древней Грецией. Древнегреческий театр как часть великого наследия античного мира возник именно как самодеятельный театр, где ритуальность действия реализовывалась силами любителей ².

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Воспитание театром и в театре: античная педагогика сцены» №17-36-01006.

² Головня В.В. История античного театра. М. : Искусство, 1972. С. 12–16.

Театр не только играл большую роль в культурной жизни древнегреческого города, но и являлся своеобразным образовательным центром, поскольку любители – актеры и драматурги – не были дилетантами. Обучение пению и танцам было многолетней обязанностью всех свободнорожденных греков, и зрители никогда не потерпели бы на сцене низкокачественной самодеятельности. Отсутствие певческой, танцевальной и поэтической подготовки являлось синонимом отсутствия воспитания и образования³.

Древнеримские представления о воспитательной силе театра существенно отличались от греческих, но и театр в целом, и самодеятельный театр в частности были и в Риме важнейшими элементами педагогической культуры, проникая в школьные учебные тексты и воспитывая целые поколения учеников-зрителей⁴.

В наше время самодеятельный театр продолжает играть важную роль, являясь элементом культуры, в том числе педагогической. Его роль заключается в сохранении нравственных и эстетических устоев и традиций, воспитании одухотворенного служения любимому делу и стремления к социальному единству⁵.

Еще А.Н. Островский писал: «Если отнять у молодежи изящные удовольствия, как предмет ее восторгов, она будет увлекаться и восторгаться по другому поводу: восторг – потребность юного возраста. Найдутся хорошие поводы для увлечения, – юность увлекается; не найдется хороших, она увлекается, чем придется». Одним из таких увлечений, способных благотворно влиять на нравственное здоровье общества, бесспорно, является увлечение подрастающего поколения театром. А.А. Брянцев афористично заметил: «Школа – повседневность, а театр – праздник. Он жизнь раскрывает глубже, чем на обыкновенных уроках. На уроке развиваются мыслительные способности, но человеческие качества, конечно, раскрываются больше в театре». Театр влечет юных в первую очередь своей зрелищной стороной. «Не будем говорить, что театр – школа, – предупреждал Станиславский. – Нет, театр – развлечение. Нам невыгодно упускать из рук этого важного для нас элемента. Пусть люди всегда ходят в театр, чтобы развлекаться. Но вот они пришли, мы закрыли за ними двери, напустили темноту и можем вливать им в душу все, что захотим»⁶. Синтез развлечения и влияния на душу человека, реализованный через театральную деятельность, несет в себе огромный воспитательный потенциал. Театр выполняет особую общественно-воспитательную задачу, поэтому обязан быть художественно полноценным, интересным, доставляющим художественное наслаждение⁷.

Необходимо отметить, что театральное воспитание как часть общекультурного воспитания личности включает в свой арсенал достижения как профессионального театра, так и эксперименты театра любительского, а также целый пласт культурного багажа, накопленного в историческом и современном предтеатре, в бытовых и праздничных обрядовых действиях, зрелищах и играх. Такие мощные основания, как народное музыкальное (песенно-танцевальное) творчество, с преобладанием

³ Пичугина В.К. Школа на сцене: уроки греческого театра V в. до н.э. // Ист. пути развития образования и педагогики : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2015. С. 71–77.

⁴ См.: Пичугина В.К. Простая сложность воспитания культурой в сочинениях Марка Туллия Цицерона // Психол.-пед. поиск. 2017. № 1 (41). С. 66–79.

⁵ Бойко Э.Р. Роль самодеятельного театра в социализации современной молодежи // Грани познания. 2015. № 7. С. 26–30.

⁶ Цит. по: Брянцев А.А. Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневники. Письма. М. : ВТО, 1979.

⁷ См.: Ершов П.М. Технология актерского искусства. М. : Горбунок, 1992.

эмоционального начала над рационально-логическим, генетически присущий театральному творчеству синкретизм, естественно объединяющий в себе разные виды искусств, коллективный характер творчества, создают уникальные предпосылки для активного проникновения театрального начала в сферу воспитания подрастающего поколения. По мнению Г.И. Камаевой, театрализованная игра как динамическая целостность позволяет педагогу осуществить воспитательный процесс комплексно, в единстве его нравственных, трудовых, познавательных и эстетических вопросов⁸. Поэтому в современной школе внимание учителей все более обращается к нетрадиционным формам внеурочной деятельности, в том числе игровым и театральным.

В других педагогических исследованиях – Ю.И. Рубиной, Т.Ф. Завадской, А.П. Ершовой, В.М. Букатова, Л.М. Некрасовой, А.В. Гребенкина – отмечается, что благотворное воздействие театрального искусства на личность может осуществляться несколькими тесно переплетающимися между собой путями как по линии восприятия искусства, так и по линии воспитания созидательных навыков юных любителей театра. В педагогике достаточно четко определились их характеристики. Это навыки:

- культурного зрителя, в первую очередь в плане восприятия театрального спектакля, а также умений анализировать произведение театрального искусства и адекватно выражать свое отношение к происходящему на сцене;

- сценического действия, т.е. умения достигать целей персонажа в условной сценической ситуации;

- коллективного творчества, соблюдения ансамбля, умения взаимодействовать логично и взаимообусловлено;

- выразительного поведения, учета наличия зрителя при акте творчества, определения причастности зрителя к качеству представления; соучастия и сопереживания;

- диалогичного поведения с учетом вымышленной ситуации, сюжетности действия, т.е. выявления целей и мотивов каждого поворота сценической истории.

Этот далеко не полный перечень с достаточным основанием демонстрирует воспитательный потенциал театра, способный приобщить детей к постижению особенностей человеческого бытия, поискам истины и ощущения красоты и многогранности окружающего мира. Миссия искусства театра в этом процессе – отображать на сцене «жизнь человеческого духа», обращаться к миру мыслей и чувств Человека, являясь проводником в эту и по сей день во многом загадочную область бытия. Желание играть на сцене, действовать в условиях вымысла, в предлагаемых обстоятельствах, перевоплотившись в другого, – это лишь первый, поверхностный, слой мотивов, которые привлекают детей к театру. Более глубокий слой, который чаще всего не осознается, но, тем не менее, оказывает сильнейшее воздействие на личность ребенка, – это желание ощутить в себе Художника-Творца, расширить границы своего «Я», обогатить свое понимание окружающего Мира и углубить осознание своего места в нем.

Постановка спектакля, рассматриваемая с учебно-воспитательной стороны, способствует:

- активизации общего интереса школьников к искусству не только в границах драматического направления, но и в более широком аспекте, поскольку спектакль – это продукт синтеза искусств различных направлений – изобразительного, музыкального, пластического и т.д.;

⁸ См.: Камаева Г.И. Театрализованная игра и ее влияние на старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1983. 21 с.

- укреплению мировоззренческих основ личности юных актеров, развитию их представлений о единстве мира и его законах, о межпредметных связях;
- активизации творческой инициативы членов театрального коллектива в процессе обучения непосредственно в ходе постановки спектакля;
- развитию сферы предметно-игрового общения, совершенствованию во владении различными способами общения;
- созданию предпосылок для развития умений строить логичные умозаключения, что является ступенью к овладению научным мышлением;
- развитию творческого подхода к собственной деятельности;
- созданию у юных исполнителей-актеров установки на необходимость правдивого отображения жизни;
- вовлечению юных участников театрального коллектива в деятельность по организации работы над спектаклем, корректировке его первоначального замысла, созданию костюмов, реквизита и декораций и, в общем смысле, созданию предпосылок для гармоничного развертывания процессов социальной, интеллектуальной и трудовой адаптации.

Таким образом, воспитательный потенциал театрального искусства заложен в его уникальной синкретичности, в своеобразии принципов его реализации, что является гармонизирующей основой для привлечения школьников к труду, обучению, творчеству, игре. Баланс между этими компонентами определяет основной вектор занятий школьников театральным творчеством, реализующимся, как правило, в форме постановки спектакля. Обучение в процессе постановки спектакля, и в частности обучение основам актерского мастерства, есть генетически первая форма театрального воспитания. Подобная форма обучения стала одной из основных начиная с первого театра, учрежденного царем Алексеем Михайловичем в 1672 году, и не исчезала из арсенала театральных педагогов на протяжении всего периода развития русского реалистического театра, вплоть до настоящего времени.

В связи с коренными изменениями системы театрального образования, произошедшими в начале XX века, активными поисками в области методологии и методики преподавания мастерства актера, утверждением в театральном педагогическом процессе принципов системы К.С. Станиславского форма обучения в процессе постановки спектакля постепенно переходит из профессиональной сферы в экспериментальную и любительскую. Развитие системы самодеятельных и любительских, в том числе и детских, театральных объединений создает предпосылки для возрождения данной модели обучения актерскому мастерству.

В заключение сошлемся на мнение В.Г. Ширяевой, которая считает, что школьный театр должен служить «общим целям обучения, воспитания и развития творческих способностей учащихся как в области искусства и литературы, так и в области технических, ремесленных и административно-хозяйственных навыков»⁹. Это достижимо на практике еще и потому, что у детей присутствует «особый игровой инстинкт», который при правильном осуществлении постановки спектакля способен проявляться как активная движущая сила общего развития юного любителя театра¹⁰. Грамотная организация репетиций спектакля при этом

⁹ Ширяева В.Г. Самодеятельный школьный театр : пособие для рук. театр. коллективами школьников. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. 72 с.

¹⁰ Брянцев А.А. Воспоминания...

обязательно учитывает потребность ребенка в игре, в нашем случае сценической игре, в которой главное – не в том, что она чему-то учит, а в том, что она воспитывает чувства, делает их богаче и тоньше, развивает способность живо откликаться на окружающую жизнь и вызывает потребность в творческом проявлении этих чувств.

Список использованной литературы

1. Бойко, Э.Р. Роль самодеятельного театра в социализации современной молодежи [Текст] // Грани познания. – 2015. – № 7. – С. 26–30.
2. Брянцев, А.А. Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневники. Письма [Текст]. – М. : ВТО, 1979.
3. Головня, В.В. История античного театра [Текст] // М. : Искусство, 1972. – С. 12–16.
4. Ершов, П.М. Технология актерского искусства [Текст]. – М. : Горбунок, 1992.
5. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
6. Камаева, Г.И. Театрализованная игра и её влияние на старшеклассников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1983. – 21 с.
7. Пичугина, В.К. Концепция воспитания культурой Марка Туллия Цицерона [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 31–42.
8. Пичугина, В.К. Простая сложность воспитания культурой в сочинениях Марка Туллия Цицерона [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 66–79.
9. Пичугина, В.К. Школа на сцене: уроки греческого театра V в. до н.э. [Текст] // Исторические пути развития образования и педагогики : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 71–77.
10. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
11. Ширяева, В.Г. Самодеятельный школьный театр [Текст] : пособие для рук. театр. коллективами школьников. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 72 с.

УДК 821.161.1-92(470.23-25)«1813/1917»

В.Н. Лисович

ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ КАК ОТДЕЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ (на примере петербургских журналов 1813–1917 годов)

В статье предпринята попытка анализа периодических изданий для детей дореволюционного периода с целью создания общей картины развития детской журналистики как особой категории литературы и выявления ее значимости в воспитании подрастающего поколения. Поскольку Санкт-Петербург являлся главным центром издания детских журналов в России, историческими источниками послужили материалы именно петербургских журналов для детского чтения.

детская журналистика, рецензия, педагоги, общественные деятели, детский журнал, дореволюционный период.

XIX столетие в России характеризуется появлением и широким распространением периодических журналов. «Журнализация» литературы коснулась и детского чтения. Именно в этот период детская журналистика становится отдельной отраслью детской литературы.

Под термином «детская журналистика» понимаются печатные периодические издания, предназначенные для детей в возрасте от 3 до 18 лет, – как создаваемые взрослыми, так и являющиеся самостоятельным детским творчеством.

Первоначально необходимо остановиться на уже известных в истории тенденциях развития данного явления. Первая попытка создания детского журнала принадлежит Н.И. Новикову, редактору и издателю журнала «Детское чтение для сердца и разума» (1785–1789 годы), предназначенного для детей всех сословий. Целями журнала были обогащение детского ума науками и формирование в подрастающем поколении «лучших, благороднейших сторон человеческой натуры»¹. На страницах журнала печатались повести, пословицы, изречения, сказки, анекдоты, очерки по различным научным отраслям. Отказавшись от языка «двора, министров и сановников», журнал «Детское чтение для сердца и разума» первым ввел в детскую литературу живой разговорный язык, что сыграло огромную роль в дальнейшем развитии русской детской периодики и в воспитании подрастающего поколения в целом². Далее происходит некоторый хронологический перерыв.

В первой трети XIX века количество журналов для детей и юношества составляло уже 12 наименований. В Петербурге выходили: «Журнал для детей, или Приятное и полезное чтение для образования ума и сердца» (1813–1814 годы), «Детский собеседник» (1826–1828 годы), «Детский музей» (1815–1829 годы), «Детский драматический Вестник» (1829 год). Эти журналы существовали недолго (от года до пяти лет), поскольку носили формальный характер. Лишь «Детский музей», основателем которого был Е. Ушаков, просуществовал 14 лет – с 1815 по 1819 и с 1821 по 1829. Журнал отличался доступным для детского восприятия языком, наличием цветных картинок и интересных для детей статей на русском, немецком и французском языках.

Далее в периодической печати для детей наблюдается застой вплоть до выпуска уже специализированных журналов для мальчиков – «Журнал для чтения воспитанников военно-учебных заведений» – и для девочек – «Звездочка». Эти издания обладали более устойчивым по сравнению с началом столетия характером; статьи и очерки в них отличались тематическим разнообразием, что стимулировало читательский интерес со стороны юного поколения.

Поскольку возрастал интерес к детской журналистике и все более остро вставал вопрос о воспитательном потенциале детского чтения, во второй половине XIX века в контексте общественно-педагогического движения и возникновения педагогических журналов («Учитель», «Вестник воспитания», «Педагогический листок», «Женское образование», «Воспитание и обучение») появляются первые рецензии педагогов и просветителей на детскую периодику. Русские исследователи детского чтения впервые задались вопросом о значении детской периодической печати в свете ее воспитательной значимости.

¹ Засодимский А.П. Очерк истории детской журналистики в России // Пед. листок. 1878. № 3–4. С. 178.

² Бабушкина А.П. История русской детской литературы. М. : Учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1948. С. 107.

Анализ педагогических рецензий показывает, что отношение педагогов и общественных деятелей к детским журналам было неоднозначным. Одна группа рецензентов весьма категорично считала, что детские журналы, «обладая журнальным характером» – отрывочностью, случайностью и несвязностью материала, не могут быть уместными применительно к детскому чтению и иметь воспитательное и познавательное назначение. Ф.Г. Толь, русский педагог и журналист, называл детские журналы «не иначе как чтением бестолковым»³. Другие рецензенты придерживались мнения, что детская журнальная литература отвечает потребности публики в легком и поучительном чтении. Е.А. Чебышева-Дмитриева, русский литератор, педагог и общественный деятель, выделяла следующие преимущества детской периодики: дешевизна, приток свежих литературных сил и, как следствие, выработка талантов⁴.

В своем очерке о «Детском чтении» (известный и весьма популярный детский журнал второй половины XIX столетия) А.Н. Острогорский, его первый редактор, говорил о том, что именно периодичность создает у детей привычку к чтению, а журнальная форма является «наибольшей возможностью разнообразия и полной, всесторонней, проникнутой одной идеей, законченной системы»⁵. Его мысль поддерживает М.Н. Васильевский, считая, что детский журнал ввиду разнообразия, яркости и «естественной сжатости своего содержания» читается и усваивается легче, чем книга⁶.

Некоторые педагоги воздерживались от критики, считая издание детской периодики делом серьезным, добросовестным, поскольку «дети верят в то, что читают; вымышленные лица – для них живые лица, они сами живут с этими лицами, радуются и плачут с ними»⁷.

В свете разнообразных педагогических воззрений на детскую периодику, в период появления в обществе новых идеалов, которые изменили детский тип (сострадание, любовь, сочувствие), когда педагоги и просветители стали задумываться о полноценном, на их взгляд, духовно-нравственном, мировоззренческом развитии ребенка как отдельной личности, выработались определенные требования, которые впоследствии повлияли на популярность и выживаемость детских журналов. Такими требованиями стали:

- предназначение журнала для определенной возрастной группы: для младшего (3–8 лет), среднего (9–13 лет) и старшего (14–18 лет) возрастов;
- художественное оформление журнала: наличие иллюстраций, картинок, «интересных по содержанию, полных выразительности и движения»;
- доступность подаваемого материала и живое, яркое изложение научных открытий;
- правдивость изложенного материала: «небрежность, ложь, фальшь – наши непримиримые враги»;

³ Толь Ф.О детских журналах // Учитель. 1861. № 21. С. 855.

⁴ Чебышева-Дмитриева Е. Нужны ли детям журналы? // Жен. образование. 1889. № 9. С. 566–567.

⁵ Острогорский А.Н. Десятилетие журнала «Детское чтение» // Пед. листок. 1878. № 3–4. С. 261.

⁶ Васильевский М.Н. Нужен ли детям детский журнал. СПб. ; М. : Изд. т-ва М.О. Вольф, 1911. С. 19.

⁷ Засодимский А.П. Очерк истории детской журналистики в России // Пед. листок. 1878. № 3–4. С. 219.

– разнообразие познавательных статей, «изображающих многообразный строй жизни человеческой»;

– наличие беллетристики «для нравственной атмосферы, которая воспитает в юношах чуткость ко всему дурному и злему»⁸.

Таким образом, огромную роль в становлении детских журналов играла критика, выраженная в позитивных и негативных рецензиях на них. В табл. 1 представлены характерные отзывы общественных и педагогических деятелей на петербургскую детскую периодику исследуемого периода.

Таблица 1

**Отзывы рецензентов о петербургских детских журналах
XIX – начала XX века**

Название журнала	Характерные отзывы
«Детский собеседник»	«Изданье серое с характером неопределенным» ⁹
«Звездочка»	«...шаткость, раздвоенность, неопределенность» ¹⁰
«Журнал для детей»	«...любимец детской публики, явление отрадное» ¹¹
«Час досуга»	«...журнал уже слишком увеселительный» ¹²
«Рассвет»	«...журнал добросовестный, современный и серьезный» ¹³
«Семейные вечера»	«...всякая показная мораль» ¹⁴
«Детское чтение»	«...встало на почву здоровую и крепкую» ¹⁵
«Задушевное слово»	«...ведется без всякой системы, без всякого порядка в педагогическом смысле» ¹⁶
«Игрушечка»	«...приятное явление в детской прессе» ¹⁷
«Родник»	«...самый изящный из детских журналов» ¹⁸

В это время выходят в свет такие журналы, как «Журнал для детей» (1851–1865 годы), «Подснежник» (1858–1862 годы), «Рассвет» (1859–1861 годы), «Калейдоскоп» (1859–1862 годы), «Детское чтение» (1869–1906 годы), «Чтение для

⁸ Чебышева-Дмитриева Е. Нужны ли детям журналы? ... С. 568–675.

⁹ Засодимский А.П. Очерк ... С. 197.

¹⁰ Там же. С. 207.

¹¹ Толь Ф. О детских журналах ... С. 968.

¹² Засодимский А.П. Очерк ... С. 211.

¹³ Семенов, Д. «Рассвет», журнал наук, искусств и литературы для взрослых девиц, изданный под редакцией В. Кремпина // Журн. М-ва нар. просвещения. 1862. Ч. СХІІІ. С. 76.

¹⁴ Бугаев К.Б. Обзор детских журналов первой четверти настоящего года. СПб.: Тип. Н.А. Лебедева, 1885. С. 15.

¹⁵ Что и почему помещается в детском журнале / от ред. // Пед. листок. 1878. № 1. С. 1.

¹⁶ Бугаев К.Б. Обзор ... С. 23.

¹⁷ Круглов, А. Литература маленького народа // Вестн. воспитания. 1894. № 1. С. 179.

¹⁸ Чебышева-Дмитриева Е. Нужны ли детям журналы? ... С. 677.

юношества» (1864–1866 годы), «Семейные вечера» (1864–1891 годы), «Задуманное слово» (1877–1918 годы) и др. Журналы отличались просветительской и воспитательной направленностью, способствовали эстетическому развитию ребенка, развитию таких качеств, как «любовь к добру, к природе, уважение труда, таланта, гения, воспитание возвышенного идеала», формированию детских взглядов на окружающий мир¹⁹.

Идеи нравственного воспитания и развития детей меняются на фоне революционных настроений в обществе, связанных с революцией 1905–1907 годов – временем «революции детства»²⁰. Основными воспитательными задачами детских журналов стали воспитание чувства общности, товарищества, хладнокровия, мужества, сообразительности. В детских журналах происходят содержательные и идейные преобразования. Появляются сообщения о событиях в политической жизни страны, о программах партий и разъяснения к ним. Юношеские журналы приобретают публицистический характер и общественно-политический статус. Детские журналы данного периода: «Всходы» (1896–1917 годы), «Юный читатель» (1899–1906 годы), «Природа и жизнь» (1902–1904 годы), «Тропинка» (1906–1912 годы), «Золотое детство» (1907–1917 годы) и др.

Таким образом, мы обобщили информацию о содержании детских петербургских журналов и проследили качественное изменение их характеристик. Анализу подверглись наиболее рецензируемые издания данной категории XIX – начала XX века. Линиями анализа детской периодики стали: 1) продолжительность существования; 2) воспитательная значимость; 3) возрастная принадлежность и категория читателей; 4) жанровая наполняемость. Результаты сравнительного анализа сведены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ петербургских детских периодических изданий дореволюционной России²¹

Название журнала, направление, возрастная категория	Годы издания, издатель-редактор	Жанры статей
«Журнал для детей, или Приятное и полезное чтение для образования ума и сердца»	1813–1814	Беллетристика, научные статьи, стихи, басни, загадки
«Детский собеседник» – научный (учебный)	1826–1828, Ф.В. Булгарин, Н.И. Греч	Беседы о русской грамматике, разговоры о физике, смеси, сказки

¹⁹ Что и почему помещается в детском журнале ... С. 1.

²⁰ Е.Л. Современное воспитание и половая нравственность // Вестн. воспитания. 1908. № 6. С. 110.

²¹ Таблица составлена на основе исследований: Лисовский Н.М. Библиография русской периодической печати ... ; Шевелев А.Н. Образовательная урбанистика: методологические аспекты изучения школьной среды петербургских дореволюционных учебных заведений : моногр. СПб. : СПбАППО, 2008. 127 с.

Название журнала, направление, возрастная категория	Годы издания, издатель-редактор	Жанры статей
«Новая детская литература» – художественно-литературный, для среднего возраста	1827–1831, Б. Федоров	Повести, рассказы, стихи, басни, загадки, переводы
«Журнал для чтения воспитанников военно-учебных заведений» – для среднего и старшего возрастов	1836–1851, Я.И. Ростовцев	Словесность, история, стихи, научные статьи, анекдоты
«Звездочка», «Лучи» – религиозно-нравственные, для девочек младшего и старшего возрастов	1842–1863, А.О. Ишимова; 1850–1869, А.О. Ишимова	Беллетристика, стихи, статьи научного содержания, игры, библиография, нравоучительные беседы
«Журнал для детей» – для старшего возраста, познавательный	1851–1865, М.Б. Чистяков, А.Е. Разин	Рассказы, мифы, научные статьи по географии, этнографии, истории, естествознанию
«Час досуга» – для всех возрастов, досуговое, легкое чтение	1857–1861, С.П. Бурнашева	Фельетоны, фокусы, шарады, легкие рассказы, игры, забавы
«Подснежник» – для детского и юношеского возрастов, нравоучительный	1858–1862, В.Н. Майков	Нравственные рассказы, повести, пьесы, стихи сказки, игры
«Рассвет» – для взрослых девиц, научно-литературный	1859–1861, В. Кремпин	Научные статьи, романы, повести, библиография, исторические романы
«Чтение для юношества» – для старшего возраста	1864–1866, И.И. Паульсон, Ф.Ф. Резенер	Научные статьи переводы, описания, повести, стихи
«Семейные вечера» – для младшего и старшего возрастов, религиозно-нравственный	1864–1891, М. Ростовская	Стихи, рассказы, исторические очерки, статьи по естествознанию, путешествия
«Детское чтение» – познавательный	1869–1906, А.Н. и В.П. Острогорские; 1888–1892, Д.Д. Семенов; с 1893 П.В. Голяховский	Повести, сказки, стихи, географические и исторические очерки, тексты песен и мелодии, биографии, научные статьи, путешествия, игры

Название журнала, направление, возрастная категория	Годы издания, издатель-редактор	Жанры статей
«Задушевное слово» – научно-популярный, для старшего возраста	1877–1918, С.М. Макарова	Стихи, повести, рассказы, этнографические, географические, исторические очерки, научные статьи, биографии, переводы
«Родник» – литературный	1882–1917, Е.А. Сысоева, А.Н. Альмендинген	Биографические повести, сказки, исторические и научные очерки
«Мой журнал» – для девочек	1885–1990, Н. Аловерт	Повести, переводы, путешествия, пьесы, рукоделие
«Мир Божий» – литературный с религиозной окраской, для юношества	1892–1901, В.П. Острогорский	Стихи, романы, история, переводы
«Игрушечка» – для младшего возраста	1880–1912, Т.П. Пассек, А.Н. Тюфяева-Толиверова	Рассказы, исторические монографии
«Всходы» – художественно-литературный, для детей школьного возраста	1896–1917, П. Голяховский (редактор), А. Давыдова (издатель)	Рассказы, повести, предания, переводные рассказы
«Юный читатель» – для старшего возраста	1899–1906, Е. Казакевич-Стефановская	Рассказы, научные статьи, историко-литературные заметки, библиографические очерки

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Средняя продолжительность существования детского журнала в дореволюционной России составляла около 20 лет.

2. Вне зависимости от целей конкретных изданий содержательное первенство в журналах для детей переходит на протяжении столетия от религиозных, нравоучительных, учебных и переводных статей к материалам беллетристического, познавательного и развлекательного характера.

3. В первой трети XIX века появляются специализированные журналы для конкретизированного круга читателей – девиц, воспитанников военно-учебных заведений и др. К середине XIX столетия появляется возрастная градация детских журналов – для младшего, среднего и старшего возрастов.

4. Популярность и долголетие детских журналов зависели от следующих факторов: жанровое разнообразие статей, наличие положительных рецензий.

5. В состав редакционных коллегий детских журналов входили известные писатели, литераторы и педагоги (И.И. Паульсон, Ф.В. Булгарин, А.Е. Разин, М.Б. Чистяков, А.Н. и В.П. Острогорские и др.).

Список использованной литературы

1. Бабушкина, А.П. История русской детской литературы [Текст]. – М. : учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1948. – 480 с.
2. Бугаев, К.Б. Обзор детских журналов первой четверти настоящего года [Текст]. – СПб. : Тип. Н.А. Лебедева, 1885. – 32 с.
3. Васильевский, М.Н. Нужен ли детям детский журнал [Текст]. – СПб. ; М. : издание т-ва М.О. Вольф, 1911. – 23 с.
4. Е.Л. Современное воспитание и половая нравственность [Текст] // Вестник воспитания. – 1908. – № 6. – С. 110–141.
5. Засодимский, А.П. Очерк истории детской журналистики в России [Текст] // Педагогический листок. – 1878. – № 3–4. – С. 164–219.
6. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
7. Круглов, А. Литература маленького народа [Текст] // Вестник воспитания. – 1894. – № 1. – С. 152–179.
8. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
9. Лисовский, Н.М. Библиография русской периодической печати 1703–1900 (Материалы для истории русской журналистики) [Текст] : в 2 т. Пг. : Тип. Акц. общ. Тип. Дело, 1915. – Т. 2. – 1066 с.
10. Острогорский, А.Н. Десятилетие журнала «Детское чтение» [Текст] // Педагогический листок. – 1878. – № 3–4. – С. 220–261.
11. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
12. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
13. Семенов, Д. «Рассвет», журнал наук, искусств и литературы для взрослых девиц, изданный под редакцией В. Кремпина [Текст] // Журнал Министерства народного просвещения. – 1862. – Ч. СХІІІ. – С. 75–94.
14. Толь, Ф. О детских журналах [Текст] // Учитель. – 1861. – № 21. – С. 853–862, 968.
15. Чебышева-Дмитриева, Е. Нужны ли детям журналы? [Текст] // Женское образование. – 1889. – № 9. – С. 561–677.
16. Что и почему помещается в детском журнале [Текст] / от ред. // Педагогический листок. – 1878. – № 1. – С. 1–10.
17. Шевелев, А.Н. Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность и возможности в контексте исторического опыта [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 28–39.
18. Шевелев, А.Н. Методология историко-педагогического прогнозирования развития непрерывного педагогического образования [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 64–87.
19. Шевелев, А.Н. Образовательная урбанистика: методологические аспекты изучения школьной среды петербургских дореволюционных учебных заведений [Текст] : моногр. – СПб. : СПбАППО, 2008. – 127 с.

20. Шевелев, А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX – начало XX вв.) [Текст]. – СПб. : ПОНИ, 2015. – 336 с.

21. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века [Текст] : моногр. – СПб. : СПбГУПМ, 2001. – 243 с.

22. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016.

НАШИ АВТОРЫ

Алёшичева Анна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и ИКТ ФДПО Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. E-mail: ANnamona@yandex.ru (Рязань).

Аллагулов Артур Минехатович – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Оренбургский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», профессор кафедры общей педагогики ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». E-mail: art_hist@bk.ru (Оренбург).

Антонова Юлия Викторовна – старший преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России. E-mail: antonova@mail.ru; antonova@mgimo.ru (Москва).

Безрогов Виталий Григорьевич – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования (РАО), член-корреспондент РАО. E-mail: bezrogov@mail.ru (Москва).

Бойко Эмиль Ричардович – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». E-mail: emileboyko@mail.ru (Волгоград).

Гостев Руслан Георгиевич – доктор исторических наук, профессор, главный редактор журнала «БЕРЕГИНЯ-777-СОВА». E-mail: belozercev_e@mail.ru (Москва).

Еременко Татьяна Вадимовна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: t.eremenko@rsu.edu.ru (Рязань).

Кареева Ирина Владимировна – преподаватель кафедры философии и истории ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Академия ФСИН России). E-mail: kareevai@mail.ru (Рязань).

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Лазарев Юрий Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой журналистики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: journalist.rgu@gmail.com (Рязань).

Лисович Вера Николаевна – аспирант кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. E-mail: v.ermachenkova@yandex.ru (Санкт-Петербург).

Музыка Юлия Владимировна – аспирант кафедры педагогики Педагогического института Тихоокеанского государственного университета, преподаватель Дальневосточного юридического института МВД России. E-mail: Juliamuzyka@yandex.ru (Хабаровск).

Николаев Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». E-mail: waleranikolaev@mail.ru (Орел).

Пичугина Виктория Константиновна – доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО. E-mail: Pichugina_V@mail.ru (Москва).

Полякова Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «История» Московского государственного технического университета (МГТУ) имени Н.Э. Баумана (Калужский филиал). E-mail: mariap71@rambler.ru (Калуга).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета (РГУ) имени С.А. Есенина. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Стоюхина Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии управления Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского. E-mail: natast0@rambler.ru (Нижний Новгород).

Тендрякова Мария Владимировна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Института этнологии и антропологии РАН. E-mail: mashatendryak@gmail.com (Москва).

Усольцева Елена Викторовна – аспирантка ФГБОУ ВО «Тверской государственной академии», старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования АНО ВО «Российский новый университет». E-mail: logos2001@mail.ru (Москва).

Шевелев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, ведущий научный сотрудник учреждения РАО «Институт педагогического образования». E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

Юдина Надежда Петровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института Тихоокеанского государственного университета. E-mail: nayudina@yandex.ru (Хабаровск).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

Romanov A.A.

LIBERAL EDUCATION AND HUMAN COSMOS

OPEN TRIBUNE

Gostev R.G.

RUSSIAN SCIENTIFIC PEDAGOGICAL SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN CULTURE AND EDUCATION

The paper reviews a collective monograph devoted to research of Russian scientific pedagogical schools through the prism of the Russian culture and education. A special emphasis is laid on the dialectical connection of propositions expressed in the monograph and the propositions of E.P. Belozertsev's scientific pedagogical school.

Russian scientific pedagogical schools, historical, cultural, and academic context, cultural learning environment, education, pedagogy.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Pichugina V.K.

ATHENIAN EDUCATION: "THE KNIGHTS" AND "THE CLOUDS" BY ARISTOPHANES

The article treats plays written by Aristophanes, a comic playwright of ancient Athens, as a unique source of scientific and pedagogical research important for history and theory of education. Aristophanes' plays are analyzed to single out pedagogical fragments which focus on a human being conscious of the importance of self-education. The author analyzes Aristophanes' plays "The Knights" and "The Clouds" to assess Aristophanes' dialogue from a pedagogical point of view. The author maintains that the ancient comic playwright's works centered on a person who understood the importance of self-education.

Ancient Greek pedagogy, Aristophanes, sophists' pedagogy.

Polyakova M.A.

THE BASIC MODEL OF SCHOOL EDUCATION AS A CONCEPTUAL PIVOT OF WESTERN EDUCATIONAL SYSTEM

The paper presents a scheme of school education and views it through the prism of parameters and criteria of the basic model of school education. The author focuses on

the two models of school education adopted by the western world in the late 16th century, i.e. secular school (studium) and religious school (stadtkonvikt)

pedagogical institution, school, model, secular school (studium) and religious school (stadtkonvikt), school regulations, Ratio Studiorum.

Bezrogov V.G., Tendryakova M.V.

ONE MAN'S WORK IS ANOTHER MAN'S TEACHER: FROM G.CH. RAFF'S "NATURAL HISTORY FOR CHILDREN" ("NATURGESCHICHTE FÜR KINDER") TO K.D. USHINSKY'S "CHILDREN'S WORLD"

The paper analyzes K.D. Ushinsky's "Children's World" and traces its connection with the German didactics. When compiling his "Children's World", K.D. Ushinsky relied on more than twenty textbooks, paying special attention to Georg Christian Raff's "Natural History for Children" (1778-1861). The paper presents a comparative analysis of K.D. Ushinsky's "Children's World" and G.Ch. Raff's "Natural History for Children". The paper shows K.D. Ushinsky's treatment of G.Ch. Raff's work, it focuses on what was used by the scholar, what was discarded, what was left unattended. G.Ch. Raff's textbook was not blindly adopted by the Russian pedagogical tradition but was enriched with a new content and with new methodological approaches.

reader, textbook, K.D. Ushinsky, G.Ch. Raff, interaction of pedagogical traditions.

Shevelev A.N.

THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN SCHOOL BEFORE AND AFTER THE YEAR 1917

The article treats an alternative development of the Russian school in the 20th century. It deals with the pedagogical potential of the pre-revolutionary school and the Soviet school, global and national trends in education of the 20th century. The article is intended for scholars who specialize in the history of Russian pedagogy

historical alternatives, Soviet school, western school of the 20th century, state educational policy.

MEMORABLE DATES

The 160th Birth Anniversary of Konstantin Eduardovich Tsiolkovsky

Romanov A.A.

K.E. TSIOLKOVSKY: COSMOS AS HUMAN UNIVERSE

The article centers on K.E. Tsiolkovsky, an outstanding thinker, the founder of cosmonautics, an inventor of a space rocket, a developer of an antropocosmic conception of education, which is based on philosophical and pedagogical anthropology.

K.E. Tsiolkovsky, antropocosmic conception of education, cosmonautics, astronautics, philosophical cosmology, rocket dynamics, space rocket.

The 160th Birth Anniversary of Konstantin Nikolayevich Ventsel

Kornetov G.B.

K.N. VENTSEL – AN OUTSTANDING ADHERENT OF LIBERAL EDUCATION IN RUSSIA

K.N. Ventsel (1857–1947) is an outstanding adherent of liberal education in Russia. His pedagogical ideas underlie the necessity of liberating children from the invisible bonds of traditional education. K.N. Ventsel maintained that freedom is the main goal of education, the means of education and the main prerequisite to education.

liberal education institution, K.N. Ventsel, child liberation, liberal school, liberal pedagogy.

Yudina N.P.

KONSTANTIN NIKOLAYEVICH VENTSEL – A THEORETICIAN AND A PRACTITIONER OF LIBERAL EDUCATION

The article focuses on the life and work of a renowned Russian pedagogue K.N. Ventsel, a founder and popularizer of liberal education. The article analyzes K.N. Ventsel's works published in the early 20th century and archive materials.

liberal education, liberal school, harmonious personality, natural morality.

PAGES OF HISTORY

Stoyukhina N.Yu.

PSYCHOANALYSIS IN THE USSR: AN ANALYSIS OF A CASE

The paper describes an episode of the history of psychoanalysis in the USSR. In the USSR, psychoanalysis was widely accepted by therapists, psychologists, and educators. It was treated as a method of shaping a new personality. The author of the paper uses the historical background to speak about professor S.M. Vasileysky, a psychologist and paedologist, who was dismissed from Nizhny Novgorod Pedagogical Institute on the basis of a Resolution issued by the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union in 1936 (On Paedological Perversions in the Ministry of Education)

paedology, psychoanalysis, hypnosis, pedagogy, Nizhny Novgorod Pedagogical Institute, S. Freud's theory, S.M. Vasileysky

METHODOLOGY OF A PERSONALITY'S DEVELOPMENT

Nikolaev V.A., Usoltseva E.V.

ETHNOPEDAGOGICAL RESOURCES OF SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

The paper presents the results of a research which focuses on the implementation of ethnopedagogical findings in speech therapy. The paper underlines the positive

effects of ethnopedagogy when enhancing motivation in speech therapy. The paper describes situations when speech disorders and accompanying motor impairments and emotional problems are overcome through various ethnopedagogical practices.

ethnopedagogy, ethnopedagogical practices, speech, native language, speech therapy, speech disorders in preschool children, humanistic approach to speech therapy.

Allagulov A.M.

RESPONSIBLE PARENTHOOD AS A SOCIAL PEDAGOGICAL PHENOMENON

The article focuses on major problems of modern family upbringing and education. The article treats such notions as parenthood and responsible parenthood through the prism of modern psychological and pedagogical research. It analyzes assessment criteria and assesses risks of promoting responsible parenthood in modern Russia.

family upbringing, family education, parenthood, responsible parenthood, educating parents.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Yeremenko T.V.

A CASE STUDY OF INFORMATION-ETHICAL ISSUES AT A UNIVERSITY

The paper substantiates the efficiency of employing a case study approach to analyze information-ethical issues at a higher educational institution through the prism of responsibility. The paper explains the algorithm of analysis and illustrates her theory by describing the Term Paper case study. The analysis of students' attitude to the situation described in the case study is used to draw conclusions about their level of responsibility.

information ethics, responsibility, personal responsibility, students, higher education, case study.

Lazarev Yu. V.

THE ROLE OF STATE AND SOCIETY IN THE PROMOTION OF LITERATURE EDUCATION IN RUSSIAN SCHOOLS

Since the mid-19th century the nature of state and society relations in the sphere of literature education has been rather complex and has varied from open hostility to active cooperation. The author maintains that in order to ensure efficient reforms in the sphere of literature education, it is essential that society should actively promote these reforms.

pedagogical articles, history of literature education in schools, state and school.

Antonova Yu.V.

THE DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE AS A BASIS OF IR STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE

The article underlines the relevance of investigating information culture and information competence within the framework of modern Russian information society. A special emphasis is laid on the development of information culture and information competence as integral components of novice IR specialists' professional competence.

information culture, information competence, professional competence, self-reflection, environment, society.

Kareeva I.V.

A MULTINATIONAL TEAM AS A SPECIFIC OBJECT OF INTERETHNIC TOLERANCE FORMATION IN MILITARY STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

The paper focuses on the issue of interethnic tolerance formation in military students in multinational learning environments at the example of higher education institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia. The paper analyzes empirical research findings, highlights the challenges which accompany interethnic tolerance formation in military students of higher education institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia, and suggest possible solutions.

interethnic tolerance, multinational team, interethnic tolerance formation, international communication, military students, educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia, correctional system.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH AND PRACTICE

Alyoshicheva A.V.

MENTAL HEALTH IDENTIFICATION AND ASSESSMENT

The paper presents an original methodology of identifying and assessing mental health problems in sportsmen and other professionals. Relying on mental health assessment criteria, the author focuses on fluctuations in mental health, which are sinusoidal in nature, and centers on health standards and health levels.

mental health, identification, detection, assessment, sportsmen.

POSTGRADUATE RESEARCH

Muzyka Yu.V.

SEARCHING FOR THE PARITY OF INTERNAL AND EXTERNAL FREEDOM IN K.N. VENTSEL'S WORKS

The article deals with the parity of freedom and predetermination of education in K.N. Ventsel's pedagogical philosophy. The article analyzes K.N. Ventsel's interpretation

of such concepts as education, environment, and authority. It underlines the discrepancy between personal freedom and social determination.

education, environment, authority, child's personality, internal and external freedom.

Boyko E.R.

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF AN AMATEUR SCHOOL THEATRE

The paper maintains that amateur school theatres have a great educational potential and help developing students' creative potential, securing students' self-education, self-improvement, and the preservation of moral and aesthetic norms and traditions.

education, students' education potential, amateur school theatre, theatre education, school theatre.

Lisovich V.N.

JUVENILE JOURNALISM IN PREREVOLUTIONARY RUSSIA AS JUVENILE LITERATURE (AT THE EXAMPLE OF ST. PETERSBURG MAGAZINES OF 1813–1917)

The paper attempts to analyze children's periodicals in order to sketch the development of children's journalism as a special type of juvenile literature and in order to investigate its educational potential during the prerevolutionary period. Since St. Petersburg used to be the heart of juvenile journalism in Russia, the author analyzes St. Petersburg magazines for children and adolescents.

juvenile journalism, reviews by teachers and public figures, juvenile magazines, prerevolutionary period.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for authors

Информация для авторов

1. Требования к статьям

Статьи авторами присылаются в электронном виде на один из следующих адресов: ppsjournal@rsu.edu.ru; a.romanov@rsu.edu.ru.

Статья должна содержать Ф.И.О. автора, аннотацию, ключевые слова, УДК, текст, список использованной литературы, подстрочные ссылки. Рекомендованный объем статьи – 0,5–0,75 печ.л. (20000–30000 знаков).

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученые степень и звание. Возможно указание и других важных характеристик.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц. Для статей: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рецензии (рекомендации) научного руководителя. Публикуются бесплатно (очная форма обучения).

Не соответствующие требованиям статьи не публикуются и не возвращаются почтой авторам.

2. Порядок рецензирования и опубликования статей

Поступившие статьи редакционный совет и редакционная коллегия рассматривают и распределяют между соответствующими специалистами для рецензирования. Все рецензенты должны быть признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и иметь в течение последних трех лет соответствующие публикации.

Рецензенты обращают внимание в первую очередь на актуальность, научную новизну, теоретическую и практическую значимость результатов исследовательской работы, отмечают оригинальность решения проблемы или педагогической задачи. Анализируются также аннотация, ключевые слова, ссылки на источники на предмет их соответствия содержанию статьи.

Рецензент не ограничен в спектре выбираемых для анализа статьи аспектов проблемы и объеме рецензии.

В итоге рецензент делает заключение о возможности публикации статьи в журнале «Психолого-педагогический поиск» либо дает мотивированный отказ. Редакция направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Редакция направляет копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию соответствующего запроса.

Рецензии хранятся в издательстве и в редакции в течение пяти лет.

Прошедшие отбор и рецензирование статьи komponуются в соответствующие рубрики и редактируются (авторский вариант научного содержания сохраняется). Автор уведомляется о сроке публикации статьи, который определяется очередностью наполнения тематических разделов журнала.

В случае наличия замечаний по статье, они отправляются автору по электронной почте, который должен сообщить о результатах выполненной работы. Доработанные статьи рассматриваются в таком же порядке, как и вновь поступившие.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2017

№ 3 (43)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *Н.В. Кулешова*
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Дата выхода в свет 22.09.2017. Цена свободная
Поз. № 28. Заказ № 222. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈
Усл. печ. л. 25,57. Уч.-изд. л. 16,4. Тираж 100 экз.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390000, г. Рязань, ул. Ленина, 20а