

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

2018

№ 2 (46)

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:**

**А.И. Минаев**, доктор исторических наук, ректор РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*);  
**Л.А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **Т.В. Еременко**, доктор педагогических наук, профессор; **К.К. Жампеисова**, доктор педагогических наук, профессор (Алма-Ата, Казахстан); **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор (Минск, Белоруссия); **Д. Кароли**, доктор исторических наук, профессор Университета города Мачерата (Италия); **Л.Г. Лаптев**, доктор психологических наук, профессор; **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **В.Н. Футин**, доктор психологических наук, профессор

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**А.А. Романов**, доктор педагогических наук, профессор (*главный редактор*); **В.Г. Безрогов**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО; **С.Л. Кандыбович**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **Г.Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **Н.В. Мартишина**, доктор педагогических наук (*заместитель главного редактора*); **М.Ф. Секач**, доктор психологических наук, профессор; **А.Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **Н.А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор; **Шевелев А.Н.**, доктор педагогических 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. Отрасли науки:  
педагогика (педагогические науки – 13.00.00), психология (психологические науки – 19.00.00).

**Журнал выходит 4 раза в год**

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### К ЧИТАТЕЛЮ

<b>А.А. Романов</b> Подвижники отечественной педагогики XX века .....	5
--	---

### МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

<b>Корнетов Г.Б.</b> Теория познания педагогического прошлого .....	11
--	----

<b>Пичугина В.К., Бойко Э.Р.</b> Античные образы в самодеятельных школьных театрах России XVII – XVIII веков .....	32
--	----

<b>Никулина Е.Н., Безрогов В.Г.</b> Неизвестный Адольф Дистервег: к вопросу о переводе К.Д. Ушинским классика германской педагогики .....	39
---	----

<b>Баранникова Н.Б.</b> Методология изучения учебной литературы русского зарубежья .....	51
---	----

<b>Сальникова А.А., Галиуллина Д.М.</b> Буквари и книги для чтения татарской финской диаспоры 1930 – 1940-х годов как инструмент сохранения языка и этнокультурных ценностей .....	59
---	----

<b>М.А.Шмелева</b> Что роднее – Испания или Советский Союз? К истории учебников для «испанских детей» .....	68
---	----

### СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

#### *130 лет со дня рождения А.С. Макаренко*

<b>Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И.</b> Труд в образовательном пространстве: направления педагогизации (освоение наследия А.С. Макаренко) .....	81
---	----

#### *100 лет со дня рождения В.А. Сухомлинского*

<b>Рындак В.Г.</b> Гуманизм В.А. Сухомлинского вне времени и политики (эскизы к биографии) .....	90
--	----

#### *К 60-летию Г.Б. Корнетова*

<b>Бим-Бад Б.М.</b> К шестидесятилетию юбилею Григория Борисовича Корнетова .....	104
--	-----

<b>Шевелев А.Н.</b> К юбилею Григория Борисовича Корнетова .....	109
---	-----

<b>Романов А.А.</b> 100 книг Григория Корнетова: стратегические горизонты .....	112
--	-----

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

**Рогачева Е.Ю.**

Педагогика прогрессивизма в контексте начального образования  
в Финляндии в XX веке: взлеты и падения ..... 124

## КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

**Архипова Е.В., Лаврентьев В.А.**

Академик Н.М. Шанский и Рязанская земля (лингвистические  
и лингводидактические аспекты становления научных школ) ..... 136

**Демидова Н.И.**

Основные итоги и тенденции развития методической лингвоконцептологии ..... 141

**Беловолов В.А., Беловолова С.П., Пивоваров Р.В.**

Экспериментальная реализация педагогических условий  
формирования готовности будущего офицера войск Национальной  
гвардии РФ к воспитанию ценностей военной службы ..... 146

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА

**Боженкова К.А., Бохан Т.Г.**

Доминирующие эмоции и мысли у лиц пожилого возраста  
с опытом переживания геронтологического насилия ..... 155

**Корнеенко Т.Н.**

Феномен субъектности: педагогическое обоснование ..... 166

## ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

**Назарова Ю.В.**

О некоторых механизмах развития самосознания ..... 173

## ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

**Лапина Н.А.**

Педагогическое сопровождение образования детей  
с ограниченными возможностями здоровья в Российской  
Федерации и Великобритании: нормативно-правовые основы ..... 182

**Фомина М.М.**

Справедливость в контексте духовно-нравственных  
ориентиров личности ..... 190

**НАШИ АВТОРЫ** ..... 197

**TABLE OF CONTENTS** ..... 200

**Информация для авторов** ..... 206

## *К читателю*

УДК 37(470)«19»

*А.А. Романов*

### **ПОДВИЖНИКИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ XX ВЕКА**

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

Уникальность современной ситуации развития педагогики объясняется во многом ее нацеленностью на решение не столько насущных задач, сколько новых вызовов, идущих из будущего. Их опознание возможно лишь на основе колоссального опыта предыдущих эпох и культур, при условии создания системы отношений, предполагающих стремление к диалогу и человеческому равноправию. При этом трансформация современного мира идет столь стремительно, что образование не успевает оперативно отвечать на все противоречивые вопросы времени. Важно, чтобы входящий в самостоятельную жизнь человек успевал за короткое и необратимое время детства освоить необходимый пласт ценностей и нормативов культуры своего народа, получить надежную прививку от всех социальных болезней и пороков, обрести устойчивость ко всяким искушениям и соблазнам. Эта миссия возложена на институты образования, модернизация которых обнажила многие серьезные проблемы, обострила внимание общества к состоянию всей системы образования, его структуре, содержанию, используемым технологиям, оценке качества результатов его деятельности и т.п.<sup>1</sup> Продолжаются попытки совершенствования структуры управления образованием и наукой на уровне высших эшелонов власти Российской Федерации.

В этих условиях мы стремимся обсуждать широкий спектр проблем повышения методологической и профессиональной культуры преподавателей, использования достижений педагогики и психологии в образовательных учреждениях разного уровня, акцентировать внимание на сфере философии и истории образования, выделяя значимые для сегодняшнего дня аспекты историко-педагогического знания как основы современной и будущей педагогической культуры. Особую роль мы отводим статьям о педагогических подвижниках, выдающихся ученых и деятелях образования, доминантой жизни которых стало устремленное в будущее педагогическое искание<sup>2</sup>.

Редакция журнала «Психолого-педагогический поиск» на протяжении всего 2018 года намерена размещать серии статей, посвященных 140-летию со дня рождения С.Т. Шацкого, 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко, 100-летию со дня рождения В.А. Сухомлинского, о значении наследия которых мы неоднократно говорили в своих публикациях<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Романов А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал // 2016. № 3 (87). С. 6–7.

<sup>2</sup> Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. Рязань : Концепция, 2017. С. 6 ; Романов А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? // Психол.-пед. поиск. 2017. № 4 (44). С. 5–12 ; Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психол.-пед. поиск. 2016. № 3 (39). С. 5–14.

<sup>3</sup> Романов А.А. Наследие А.С. Макаренко: долгий путь постижения // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 1 (45). С. 5–13 ; Романов А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психол.-пед. поиск. 2014. № 4 (32). С. 70–83 ; Романов А.А. Педагогия в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психол.-пед. поиск. 2016. № 2 (38). С. 82–96.

Во втором (сорок шестом) номере нашего журнала читателям предлагается статья **Е.Ю. Илалтдиновой** и **С.И. Аксёнова** «Труд в образовательном пространстве: направления педагогизации (освоение наследия А.С. Макаренко)». Достижения авторов в изучении наследия А.С. Макаренко мы достаточно подробно охарактеризовали в предыдущем номере журнала<sup>4</sup>. По их словам, одним из приоритетов современной государственной политики России в области воспитания является создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности. Труд входит в систему базовых национальных ценностей российского образования. Тем не менее существенный недостаток современного воспитания детей и молодежи состоит в утрате социально-гуманитарной ценности труда, и прежде всего труда продуктивного, производительного. Остро ощущается неразработанность на методологическом уровне фундаментальных проблем: «педагогика и жизнь», «воспитание и труд», «воспитание и управление педагогическим учреждением, укладом его жизни». Именно к этим проблемам было обращено творчество А.С. Макаренко. В условиях нынешнего дня новая интерпретация ценного и необычайно успешного макаренковского социально-педагогического наследия требует особого внимания.

Важное значение для журнала имеет статья известного педагога, ученицы В.А. Сухомлинского **В.Г. Рындак** «Гуманизм В.А. Сухомлинского вне времени и политики (эскизы к биографии)». Автор попыталась создать объективный портрет директора школы, ученого, педагога-гуманиста. Актуальны ее мысли и выводы по многим вопросам, касающимся творческого наследия выдающегося педагога, путей становления и развития парадигмы гуманистической педагогики в России, в частности, дискуссии по статье Б.Т. Лихачева «Нужна борьба, а не проповедь».

60-летию члена редколлегии «Психолого-педагогического поиска» Г.Б. Корнетова посвящена подборка статей **Б.М. Бим-Бада**, **А.Н. Шевелева**, **А.А. Романова**. Юбиляр представлен в них как один из лучших отечественных теоретиков и практиков педагогики, выдающийся российский историк педагогики, крупнейший исследователь актуальных проблем теории и истории педагогики. Он является автором инновационной концепции использования историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования, реализованной в практике преподавания высших учебных заведений. Среди его начинаний выделены авторский проект серии научных трудов «Историко-педагогическое знание», конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», Национальный форум российских историков педагогики, представляющие собой ярко выраженную научную составляющую современного отечественного общественно-педагогического движения. Вклад Г.Б. Корнетова в развитие истории педагогики в современной России поистине уникален, без его подвижнической деятельности, по словам А.Н. Шевелева, само единство историко-педагогической корпорации было бы нарушено<sup>5</sup>.

Статьей **Г.Б. Корнетова** «Теория познания педагогического прошлого» открывается содержательная рубрика «Методология историко-педагогического познания».

Автор понимает историю педагогики, во-первых, как знание о педагогическом прошлом, т.е. о том, что было, и, во-вторых, как само это педагогическое прошлое. При этом существует множество вариантов рациональных реконструкций

<sup>4</sup> Романов А.А. Наследие А.С. Макаренко ...

<sup>5</sup> См.: Романов А.А. 100 книг Григория Корнетова: поиск и подход к предмету исследования // Психол.-пед. поиск. 2018. № 1 (45). С. 43–54; Уткин А.В. Наука требует всего человека... (к юбилею Григория Борисовича Корнетова) // Ист.-пед. журн. 2018. № 1. С. 6–19.

(интерпретаций) истории педагогики как знания о педагогическом прошлом, что неизбежно обуславливает множество образов этого прошлого. Педагогическое прошлое можно рассматривать как часть педагогического настоящего. При таком взгляде оказывается, что именно педагогическое прошлое задает систему координат для педагогического настоящего (педагогические понятия, ценности, идеи, стереотипы, знания, практики, институции, само представление о педагогической реальности, понимание того, что является в педагогике инновационным). Иными словами, созданная в прошлом педагогическая культура формирует педагогическое настоящее, определяет позицию человека в нем. История педагогики помогает вычленив в педагогическом настоящем педагогическое прошлое, соотнести их между собой, при необходимости противопоставить их друг другу. История педагогики есть, во-первых, рассказ (повествование) о педагогических событиях прошлого, во-вторых, развертывание историко-педагогического процесса во времени и пространстве, включающее прошлое, настоящее и будущее, и, в-третьих, изучение прошлого, т.е. наука – отрасль знания о прошлой педагогической реальности.

Статья **В.К. Пичугиной** и **Э.Р. Бойко** «Античные образы в самодеятельных школьных театрах России XVII – XVIII веков» посвящена мало исследованной области науки, связанной с изучением античных проекций в отечественной школьной драматургии. Школьные театры России XVII–XVIII веков рассмотрены как культурный и педагогический феномен эпохи, в которой Античность не просто получила право на существование в театральном искусстве, но и определила его воспитательное влияние. Репертуар и способы организации постановок школьных театров России того периода отличались, с одной стороны, зависимостью от западноевропейского школьного театра, а с другой – вбирали в себя традиции театральной культуры Древней Руси.

В статье «Неизвестный Адольф Дистервег: к вопросу о переводе К.Д. Ушинским классика германской педагогики» **Е.Н. Никулина** и **В.Г. Безрогов** открывают интересную и методологически сложную для истории педагогики тему «К.Д. Ушинский как переводчик». Анализируется перевод учебного пособия А. Дистервега «Начатки детского школьного учения» (полное название: «Занятие в школе для маленьких детей, или начало обучения и воспитания (образования, просвещения) в народной школе от Адольфа Дистервега»), опубликованный в «Журнале Министерства народного просвещения», когда его главным редактором был К.Д. Ушинский.

Авторы обратили внимание на отсутствие в тексте перевода религиозно-поэтического раздела пособия Дистервега, что существенно исказило замысел немецкого классика в отношении цельности начального образования, стремления к воплощению идеи гармонии земного и небесного в начальном обучении.

Следующие три статьи рубрики могут быть условно объединены предложенной В.Г. Безроговым темой «Свой среди иных: эмигрантские учебники в истории образования»<sup>6</sup>.

Эмигрантская культура каждого века, народа, волны эмиграции, региона размещения, каждого эмигрантского учреждения, поколения, каждой семьи и каждого конкретного эмигранта, говоря словами В.Г. Безрогова, своеобразна и уникальна. Все они достойны отдельного изучения и не похожи друг на друга. В то же время можно выделить некоторые общие процессы и характеристики, так или иначе присутствующие

<sup>6</sup> Статьи подготовлены в рамках гранта ОГОН РФФИ 17-06-00071а.

ющие в любой ситуации, связанной с оставлением отечества. Часть этих общих черт проявляется в педагогической области, в налаживании обучения и воспитания вывезенных в иную страну и родившихся там детей. Инструментами для такого обучения становились созданные на новом месте учебные пособия и различные руководства. Чаще они подготавливались самими эмигрантами, иногда – деятелями культуры стран, их принявших.

Число наименований и распространенность учебников для начального обучения очень зависели от конкретных условий, в которых проживали эмигранты, от истории их общин, от спектра размещенных в них учебных заведений, библиотек и т.д.

«Упал дух, сердце пусто, глаза <...> обратились к пройденным дорогам. Вчера лучше, нежели сегодня, а завтра нет, потому что завтра темнее, нежели вчера. Потемки впереди, потемки сзади, в настоящем гнусные будни, которые удушают, в которых нет <ни> Бога, ни надежды, ни любви, ни аппетита к жизни. <...> Пылкодушные, оптимизм – под гробовой крышкой; нужны выносливая воля, мозоли в душе, крепкие руки и упрямый лоб <...> жизнь описала круг: начав с настоящего, перелетела в будущее, которого не будет, разметалась, разорвалась, разбилась в щепы и вернулась вспять»<sup>7</sup>. Подобные слова, как нам кажется, могут быть отнесены как к русской эмиграции первой волны (представителю которой они и принадлежат), так и к другим волнам эмиграций и эмигрантам.

В предложенных статьях – «Методология изучения учебной литературы русского зарубежья» **Н.Б. Баранниковой**, «Буквари и книги для чтения татарской финской диаспоры 1930 – 1940-х годов как инструмент сохранения языка и этнокультурных ценностей» **А.А. Сальниковой** и **Д.М. Галиуллиной**, «Что роднее – Испания или Советский Союз? К истории учебников для «испанских детей» **М.А. Шмелевой** – мы обращаем внимание на три совершенно разных, но одинаково знаковых аспекта поднятой темы: методологию изучения русскоязычных учебных пособий разных этапов истории российского зарубежья, анализ учебников для вывезенных в СССР в 1930-е годы испанских детей и изучение учебных изданий, выпускавшихся в Финляндии в 1930-х – начале 1940-х годов для эмигрантов-татар.

Разнообразие сюжетов показывает важность данной темы как для истории педагогики, так и для педагогики в целом, поскольку она показывает многоаспектную миссию учебников для обучения эмигрантов: это и помощь в подготовке к возвращению на родину, и выстраивание путей к адаптации в культуре страны-реципиента. Задачу собрать культуру, (вос)создать и передать ее новому поколению учебники выполняли по-разному. В диалоге с прошлым просвечивало настоящее. Отслеживая характер отдельных изданий, мы наблюдаем важные процессы, которые могут лечь в основу анализа эмигрантской учебной литературы.

В прошлом у немало числа народов случались тяжелые времена, когда людям приходилось покидать родные и привычные города и села, оставлять могилы предков и отправляться в непредсказуемую одиссею. Помимо ссылки, высылки, депортации, когда народы, группы людей и индивиды принудительно меняли места проживания внутри одной и той же страны, изгнание и вынужденная эмиграция были связаны с переселением в другие страны, страны рассеяния. В результате возникали анклавные группы, общежития, различные эмигрантские организации. Раз-

---

<sup>7</sup> Дроздов Ал. Без завтрашнего дня // Время. 1921. 9 мая. № 149.



брошенные по разным населенным пунктам эмигрантские семьи и эмигранты-одиночки начинали новую жизнь в неизведанном. Педагогика своих и иных, их взаимодействие и диалог – несомненная часть самых разных педагогических дисциплин, от истории и компаративистики до дидактики и методик конкретных предметов обучения. Разговор на эту тему только начинается. Приглашаем всех читателей и авторов журнала к нему присоединиться.

Международный опыт представлен статьей **Е.Ю. Рогачевой** «Педагогика прогрессивизма в контексте начального образования в Финляндии в XX веке: взлеты и падения». Образовательную систему Финляндии можно считать сегодня одной из лучших в мире. По мнению автора, финская система начального образования сформировалась под влиянием прогрессивных педагогических идей как европейского, так и американского происхождения. Однако на протяжении XX века наблюдались как взлеты, так и падение интереса к идеям прогрессивного воспитания. В статье сопоставляются идеи американского педагога Д. Дьюи и финского педагога А. Сало.

В рубрике «Культура профессиональной подготовки специалиста» рассмотрены исследовательские материалы о влиянии академика Н.М. Шанского на становление научных школ в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина (статья **Е.В. Архиповой** и **В.А. Лаврентьева**), основные итоги и тенденции развития методической лингвоконцептологии (статья **Н.И. Демидовой**). Результатами своей работы по экспериментальной реализации педагогических условий формирования готовности будущего офицера войск Национальной гвардии РФ к воспитанию ценностей военной службы поделились **В.А. Беловолов, С.П. Беловолова, Р.В. Пивоваров**.

В последнем номере нашего журнала за 2017 год – № 4 (44) – наши авторы В.Т. Кудрявцев и Г.К. Уразалиева поднимали тему насилия над детьми и субъектах насилия в детско-взрослом сообществе. В сегодняшнем номере в рубрике «Педагогическая, психологическая науки и практика» **К.А. Боженкова** и **Т.Г. Бохан** говорят об актуализации проблемы поддержки и защиты пожилых людей, в том числе и от разного рода насилия. Авторы анализируют смысловые категории, характеризующие феноменологию геронтологического насилия.

В этой же рубрике **Т.Н. Корнеев** пытается развернуть дискуссию о педагогическом обосновании феномена субъектности, так как современная ситуация в мире требует от человека самосовершенствования и постоянного обновления своих способностей. Субъектность, по словам автора, выступает одним из тех качеств, которые как характеризуют степень личностной самореализации, так и являются основанием развития прочих способностей человека. В статье рассмотрены основные выводы и положения применения феноменологического подхода в развитии субъектности.

Рубрика «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики» предлагает читателям статью **Ю.В. Назаровой** «О некоторых механизмах развития самосознания», раскрывающую психологические механизмы целенаправленного формирования структурных звеньев самосознания у школьников с нарушением речи.

Надеемся, вызовут интерес читателей и статьи аспирантов **Н.А. Лапиной** «Педагогическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации и Великобритании: нормативно-правовые основы» и **М.М. Фоминой** «Справедливость в контексте духовно-нравственных ориентиров личности».

Завершим обращение к читателям справкой о том, что среди авторов предлагаемого номера «Психолого-педагогического поиска» 16 докторов наук, представляющих 10 регионов России: Владимир, Казань, Москву, Нижний Новгород, Новосибирск, Оренбург, Рязань, Санкт-Петербург, Томск, Хабаровск.

Ждем новых интересных материалов, в том числе о выдающихся подвижниках отечественной педагогики. Удачи всем в работе и хорошего летнего отдыха!

#### Список использованной литературы

1. Дроздов, Ал. Без завтрашнего дня [Текст] // Время. – 1921. – 9 мая, № 149.
2. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
3. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
4. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
5. Романов, А.А. 100 книг Григория Корнетова: поиск и подход к предмету исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 43–54.
6. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
7. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
8. Романов, А.А. Наследие А.С. Макаренко: долгий путь постижения [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 5–13.
9. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
10. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
11. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
12. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
13. Уткин, А.В. Наука требует всего человека... (к юбилею Григория Борисовича Корнетова) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 6–19.
14. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 344 с.
15. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.



## Методология историко-педагогического познания

УДК 16:37(09)

*Г.Б. Корнетов*

### ТЕОРИЯ ПОЗНАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО

Автор характеризует исторический способ существования педагогики, при котором педагогическое прошлое присутствует в педагогическом настоящем, служит условием его идентификации, понимания, оценки и легитимизации, в чем-то определяет его, помогает эффективнее решать современные педагогические проблемы теории и практики образования, способствует определению дальнейших перспектив исторического развития педагогики.

история педагогики, педагогическое настоящее, методология историко-педагогического познания, историко-педагогический факт.

На протяжении всей своей истории человечество непрерывно и неизбежно сталкивается с необходимостью воспитывать и обучать новые поколения людей, создавать специальные условия для роста и развития каждого, обеспечивать передачу людям определенных элементов накопленного обществом опыта, способствовать их включению в системы социальных связей и отношений, приводить человека к принятым в сообществе нормам, формировать у него требуемые качества, развивать имеющийся потенциал и т.п. Таким образом, с момента возникновения эволюционирующей социокультурной реальности в пространстве ее бесконечного разнообразия возникает и развивающаяся педагогическая реальность, являющаяся частью пространства социализации человека и его осмысления, неразрывно связанная с самыми разными сферами общественной жизни, тесно переплетающаяся с иными видами существующих в социуме реальностей, иногда практически растворяясь в них, иногда обособляясь от них, обретая зримую пространственно-временную качественную определенность вплоть до четкого институционального оформления<sup>1</sup>.

В философской литературе слово «реальность» используется как «термин, употребляющийся в разных значениях: все существующее вообще; объективный мир; действительность; феномен универсума, составляющий предметную область соответствующей науки (например, “физическая реальность”, “биологическая реальность”»<sup>2</sup>. В педагогической литературе «под педагогической реальностью подразумевается вся совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний,

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века : моногр. М. : АСОУ, 2013. 438 с. ; Корнетов Г.Б. Образование и педагогические учения в истории России : моногр. М. : АСОУ, 2017. 172 с.

<sup>2</sup> Новая философская энциклопедия : в 4 т. / рук. проекта В.С. Степин, Г.Ю. Семигин. М. : Мысль, 2010. Т. III. С. 428.

проявленных в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов»<sup>3</sup>.

Мы понимаем педагогическую реальность как сферу действительности, составляющую предметную область педагогики в ее прошлом, настоящем и будущем измерениях, т.е. на протяжении всей истории существования человеческого общества, как историко-педагогический процесс, вплетенный в процесс развития всех сфер человеческого общества. Такой подход позволяет говорить о существовании прошлой (прошедшей), настоящей (существующей) и будущей педагогической реальности. При этом настоящую педагогическую реальность следует рассматривать не только как непрерывно перетекающее в прошлое ее актуальное здесь и сейчас бытие, но и как некую длительность, как то, что называют *современностью*, понимание, трактовка и продолжительность которой может меняться в зависимости от положенных в ее основание критериев. Важно иметь в виду, что педагогическая реальность неразрывно связана с тем экономическим, социальным, политическим, духовным контекстом, в котором она существует, который на нее влияет и на который влияет она. Педагогическая реальность (педагогическая культура) является не просто частью культуры человечества, органически входя в ее состав, но несет в себе механизмы, способствующие трансляции, воспроизводству, преобразованию, творческому развитию, обновлению всей культуры человечества, всей социокультурной реальности. Значим также антропологический контекст педагогической реальности, ибо бытие в принципе невозможно без субъектов педагогической деятельности, без участников педагогического процесса – тех, кто осуществляет воспитание и обучение, тех, на кого образование направлено, и тех, кто осмысливает эти процессы, анализирует их, оценивает, концептуализирует и конструирует<sup>4</sup>.

Общество изначально фиксировало постоянно увеличивающийся и усложняющийся опыт педагогической деятельности, накапливало, осмысливало, оценивало его, пыталось понять причины педагогических успехов и неудач, определить, кто, для чего, каким образом и в каких условиях должен воспитывать и обучать людей, какие социально-педагогические институты для этого необходимо создавать. Первоначально вплетенная в повседневную жизнь человека педагогическая деятельность обретала все новые институциональные формы, сопровождалась все более разнообразными установками и рекомендациями, обогащалась новыми организационными условиями. Педагогическая мысль, первоначально вплетенная в педагогическую практику, постепенно обособлялась от нее. Педагогическая мысль как совокупность представлений, идей, знаний о воспитании и обучении, о том, что они собой представляют, какими они должны быть, как их следует реализовывать, пронизывала фольклор и мифологию, религиозные и философские учения, идеологические доктрины. Будучи с ними неразрывно связанной на протяжении всей человеческой истории, непрерывно обращаясь к достижениям различных наук (в частности, психологии, физиологии, социологии, политологии), педагогическая мысль выделилась в самостоятельную отрасль знания, обогатилась теоретическими построениями.

В результате развития педагогической мысли, на основе разнообразных теоретических построений, восходящих к античной эпохе, в ее рамках возникла педаго-

---

<sup>3</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб. : СПбГУПМ, 1999. С. 11.

<sup>4</sup> См.: Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики : моногр. М. : АСОУ, 2013. 460 с. ; Корнетов Г.Б. Постижение истории педагогики : моногр. М. : АСОУ, 2014. 152 с. ; Корнетов Г.Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем : моногр. М. : АСОУ, 2017. 168 с.

гическая наука. Ее появление в зависимости от того, как понимается сам феномен науки и как трактуются такие достижения педагогической теории, как разработка идеальных объектов, источников получения и способов обоснования достоверности педагогического знания, одни исследователи связывают уже с древнегреческими софистами V века до н. э., другие – с Платоном (427–347 годы до н. э.), третьи – с Яном Амосом Коменским (1592–1670), четвертые – с Иоганном Фридрихом Гербартом (1776–1841), пятые – с К.Д. Ушинским (1824–1870), шестые – с возникновением экспериментальной педагогики на рубеже XIX – XX веков. Некоторые авторы – Пауль Герхард Наторп (1854–1924), С.И. Гессен (1887–1850) и отчасти Джон Дьюи (1859–1952) – рассматривают педагогику как прикладную философию. А иные вообще убеждены, что педагогика до сих пор не обрела статуса науки<sup>5</sup>.

Педагогика как *наука о сущем* стремится познать, всесторонне исследовать (описать, объяснить, интерпретировать, оценить) существующую педагогическую реальность, а как *наука о должном* – улучшить эту реальность, выработать правила и нормы когнитивной и практической педагогической деятельности, определить, какой педагогическая реальность должна быть и какие пути, способы, формы, средства будут способствовать созданию желаемого образа этой реальности<sup>6</sup>.

Слово «педагогика» имеет множество значений. Так, Б.М. Бим-Бад в «Педагогическом энциклопедическом словаре» определяет педагогику как «многозначный термин, обозначающий: 1) различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные и др.) на стратегию (цели), содержание и тактику (технологии) воспитания, обучения, образования; 2) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием; 3) специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию; 4) учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального и послевузовского педагогического образования; 5) искусство, виртуозность, мастерство, маневры и тонкости воспитания»<sup>7</sup>. Во многих случаях, говоря о педагогике, имеют в виду и педагогическую мысль (включающую в себя педагогическую науку), и педагогическую практику (во всех ее институционализированных и не институционализированных формах), взятые в неразрывном единстве в контексте всех процессов социализации человека, социокультурных и духовных форм его жизни.

Педагогика как наука немыслима без единства исторического и логического осмысления педагогических феноменов. Поэтому история педагогики есть не просто способ постижения педагогического прошлого. Она есть еще и условие понимания педагогического настоящего и условие предвидения (прогнозирования) педагогического будущего<sup>8</sup>. Именно такой взгляд позволяет понять истин-

<sup>5</sup> См.: Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка : моногр. М. : АСОУ, 2013. 256 с. ; Корнетов Г.Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе : моногр. М. : АСОУ, 2015. 260 с.

<sup>6</sup> См.: Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история : учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. М. : АСОУ, 2016. 472 с.

<sup>7</sup> Педагогика // Пед. энцикл. сл. / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая Рос. Энцикл., 2002. С. 186.

<sup>8</sup> См.: Астафьева Е.Н. Восхождение к истории педагогики // Academia. Пед. журн. Подмоск. вья. 2015. № 4. С. 57–62 ; Астафьева Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Academia. Пед. журн. Подмоск. вья. 2015. № 2. С. 59–62 ; Астафьева Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia. Пед. журнал Подмоск. вья. 2016. № 2. С. 59–62 ; Астафьева Е.Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Academia. Пед. журн. Подмоск. вья. 2016. № 4. С. 56–58 ; Астафьева Е.Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет // Ист.-пед. журнал. 2017. № 4. С. 161–180.

ное соотношение исторического и педагогического аспектов и истории педагогики, и самой педагогики<sup>9</sup>. Следует также помнить, что, по словам историка-медиевиста Л.П. Репиной, «прошлое вполне реально присутствует в настоящем, и не только в виде памятников и других артефактов, но и в унаследованной от предшествующих поколений невидимой кладовой социального опыта, включающей систему идей и регламентации»<sup>10</sup>.

Отечественный историк И.И. Курилла обращает внимание на то, что «современный человек приучен мыслить исторически, задумываться над происхождением вещей и проблем, искать свое место на “оси времени” и отличать сегодняшний день от прошлого»<sup>11</sup>. Исторический взгляд базируется на идее развития. По словам польского историка Войцеха Вжосека, «по мере того, как идея развития овладевала культурой, формировались ее фундаментальные черты <...>: (1) развитие естественно, (2) имманентно, (3) непрерывно, (4) необходимо, (5) имеет гомогенные причины и (6) является направленным. <...> Исторический метод опирается на метафору генезиса. Способ построения повествования в *history* подобен способу повествования в *story* и восходит по меньшей мере к Старому Завету. Следствием пронизанности нашего мышления идеей генезиса оказывается, во-первых, понимание времени в триаде прошлое–настоящее–будущее, во-вторых, схватывание событий в единстве, в-третьих, предположение причинности между событиями, соседствующими в последовательностях. Именно эти черты образуют суть генетической метафоры»<sup>12</sup>.

В.М. Розин говорит об историческом способе жизни человека и об историческом способе существования культуры. Поясняя свою мысль, он пишет: «Для человека, *сознательно живущего в истории* или <...> исповедующего “исторический образ жизни”, история – это не только исторические знания, которые, кстати, тоже могут быть самыми разными (история в рамках объективного изучения прошлого, или гуманитарного изучения, или изучения для практических целей, например, идеологических, или не столько изучение, сколько, например, решение обра-

<sup>9</sup> См.: Астафьева Е.Н. Педагогические институты в истории человеческого общества // Academia. Пед. журн. Подмосковья. 2017. № 4. С. 59–62; Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2017. 384 с. ; Корнетов Г.Б. Прогностическая функция истории педагогики // Психол.-пед. поиск. 2011. № 1 (17). С. 90–106; Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отеч. и заруб. педагогика. 2011. № 1. С. 68–83; Корнетов Г.Б. Педагогика как история педагогики // Academia. Пед. журн. Подмосковья. 2014. № 1. С. 58–63; Корнетов Г.Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Изв. Рос. акад. образования. 2016. № 2. С. 108–126; Корнетов Г.Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика // Ист.-пед. журн. 2017. № 1. С. 38–55; Корнетов Г.Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Ст. 1 // Ист.-пед. журн. 2017. № 2. С. 51–81; Корнетов Г.Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Ст. 2 // Ист.-пед. журн. 2017. № 3. С. 43–83.

<sup>10</sup> Репина Л.П. Историческая культура как предмет исследования // История и память: историческая культура Европы до начала Нового времени / под ред. Л.П. Репиной. М. : Кругъ, 2006. С. 5–19. С. 11.

<sup>11</sup> Курилла И.И. История, или Прошлое в настоящем. СПб. : Изд-во Европ. ун-та в СПб., 2017. С. 8.

<sup>12</sup> Вжосек В. Метаморфозы метафор. Неклассическая историография в кругу эпистемологии истории / пер. с польск. А.П. Буряка. URL : <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1995/1-2/v951vvv0> (дата обращения: 05.11.2017).

зовательной задачи и пр.), так вот, для такого человека история представляет собой аспект и способ настоящей его жизни. <...> При таком истолковании прошлое смыкается с настоящим и даже, отчасти, с будущим. Но где смыкается? Не в самой истории как в течении событий и времени, захватывающих и нас и других, в котором одни поколения сменяют другие, а *в нашем индивидуальном сознании, где история не столько прошлое, сколько настоящее, определяющее, как мы живем и действуем.* <...> Во-первых, исторический образ жизни предполагает жизнь не только со своими современниками, но и с давно ушедшими людьми. <...> Во-вторых, исторический образ жизни предполагает убеждение, по которому прошлая жизнь людей как-то определяет <...> настоящую жизнь. <...> В-третьих, оба указанных момента реализуются с опорой на правильные реконструкции истории, то есть такие, которые удовлетворяют требованию “тождества и нетождества прошлого и настоящего”. <...> История как особая техника (семиотическая), с одной стороны, связывает умерших и живущих, позволяя последним получить помощь от первых (силы, энергии, смыслы), с другой стороны, обособляет (разводит) умерших и живущих и во времени, и бытийственно»<sup>13</sup>.

Аналогичным образом можно говорить и об историческом способе существования педагогики, при котором педагогическое прошлое и присутствует в педагогическом настоящем, и служит условием его идентификации, понимания, оценки и легитимизации, и в чем-то определяет его, и помогает эффективнее решать современные педагогические проблемы теории и практики образования, и способствует определению дальнейших перспектив исторического развития педагогики.

По наблюдению И.И. Куриллы, используя понятие «историчность», описывающее то, что имеет историю, некоторые авторы (в частности, В. Дильтей, Ф. Аргог) определяют «историю не как завершённое прошлое, а как неотъемлемый признак современности, обеспечивающий принадлежность самой современности к истории»<sup>14</sup>. Режим историчности, опирающийся на настоящее, называют *презентизмом*.

Обращаясь к истории педагогики, следует обратить внимание на то, что она понимается, во-первых, как знание о педагогическом прошлом, о том, что было, и, во-вторых, как само это педагогическое прошлое, т.е. как то, что действительно было. При этом следует иметь в виду, что существует множество вариантов рациональной реконструкции (интерпретации) истории педагогики как знания о педагогическом прошлом, что неизбежно обуславливает множество образов этого прошлого.

Педагогическое прошлое можно рассматривать как часть педагогического настоящего. При таком взгляде оказывается, что именно педагогическое прошлое задает систему координат для педагогического настоящего (педагогические понятия, ценности, идеи, стереотипы, знания, практики, институции, само представление о педагогической реальности, понимание того, что является в педагогике инновационным), т.е. созданная в прошлом педагогическая культура формирует педагогическое настоящее, исходно определяет позицию человека в нем, ведь даже любые попытки это прошлое преодолеть, отринуть начинаются с обращения, пусть негативно, к этому прошлому; именно оно оказывается точкой отсчета для любого обновления настоящей (современной, существующей здесь и сейчас) педагогической реальности, как и самого объяснения, понимания и оценки этого настоящего.

<sup>13</sup> Розин В.М. Новая концепция истории: История как образ жизни личности, социальный дискурс и наука. М. : ЛЕНАНД, 2018. С. 93–99.

<sup>14</sup> Курилла И.И. История ... С. 27.

История педагогики необходима для того, что вычленив в педагогическом настоящем педагогическое прошлое, соотнести их между собой, при необходимости противопоставить их друг другу. «Только так, – подчеркивает И.И. Курилла, – можно высвободить настоящее как место решений, только это создаст “разность потенциалов”, помогающую двигаться в будущее. <...> Само наше внимание к прошлому меняет настоящее. В момент, когда человек создает тот или иной рассказ о прошлом (а история для нас существует только в виде рассказа), он переструктурирует сегодняшний день. <...> Новое поколение историков изучает прошлое в настоящем»<sup>15</sup>. А педагоги, обращаясь к педагогическому настоящему, не могут разобраться в нем вне историко-педагогического контекста, точнее, вне множества историко-педагогических контекстов<sup>16</sup>.

Таким образом, история педагогики есть, во-первых, рассказ (повествование) о педагогических событиях прошлого, во-вторых, развертывание историко-педагогического процесса во времени и пространстве, включающее прошлое, настоящее и будущее, и, в-третьих, изучение прошлого, наука (отрасль знания) о прошлой педагогической реальности. При этом педагогическое настоящее так или иначе влияет на это прошлое, присутствует в нем. Также, впрочем, как историко-педагогическое прошлое так или иначе присутствует в педагогическом настоящем. Французский историк Фернан Бродель (1902–1985) писал: «В конечном итоге История обнаруживает свои добродетели, свою полезность за пределами самой себя, в соотношении с настоящим. <...> Историк уникальным образом осуществляет свой интерес к настоящему. Как правило, чтобы выйти за его пределы»<sup>17</sup>.

К истории педагогики вполне применимо то ориентированное на современность понимание истории вообще, на которое обращает внимание британский урбанист Грегори Эшворт (1941–2016): «история – или то, что произошло в прошлом, – обычно используется для выполнения ряда важных функций, связанных с современностью», причем ученый отмечает, что «такое целенаправленное использование тех или иных элементов прошлого не является чем-то новым; оно имело место не только в Европе»<sup>18</sup>.

Исторический подход не просто направляет исследователя на изучение педагогического прошлого, но и ориентирует на понимание педагогических событий, процессов и структур как исторически изменчивых феноменов, возникающих и развивающихся в определенных условиях, на поиск источников и истоков современных педагогических феноменов (педагогических учреждений, практик, технологий, идей, учений, систем и т.д.), на их объяснение с помощью выстраивания исторических последовательностей и определения корней, на их понимание через призму признания исторической динамики и трансформации, единства преемственности и различия, присутствия старого в новом и зарождения нового в старом.

<sup>15</sup> Курилла И.И. История ... С.157, 161, 114.

<sup>16</sup> См.: Корнетов Г.Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2016. С. 12–31 ; Корнетов Г.Б. Выступление на круглом столе «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–88.

<sup>17</sup> Бродель Ф. Очерки истории / пер. с фр. В. Орловой. М. : Акад. проект ; Альма Матер, 2015. С. 212.

<sup>18</sup> Эшворт Г.Дж. От истории к наследию – наследия к идентичности: в поисках понятий и моделей / пер. с англ. А. Степанова. URL : <http://magazines.russ.ru/nz/2017/4/ot-istorii-k-naslediyu-ot-naslediya-k-identichnosti-v-poiskah-p.html> (дата обращения: 28.11.2017).



Именно обращаясь к собственной истории, педагогика решает вопросы:

- своего прошлого, своих корней и истоков, пройденного пути;
- своего места и роли в жизни и развитии общества и человека, в эволюции культуры, своих связей с экономическими, социальными, политическими, духовными процессами;
- движущих сил, причин, факторов и условий собственного развития, взаимосвязи педагогической мысли (представлений, идей, знаний и т. п.) и педагогической практики, природы и особенностей педагогических традиций и новаций, исторической изменчивости и обусловленности педагогического сознания как совокупности представлений, присущих обществу в целом и его отдельным сегментам, образовательных идеалов, целей, содержания, способов, форм, субъектов, смыслов педагогической деятельности;
- причин педагогических достижений и неудач, своих возможностей и ограничений;
- того, наконец, что ей, педагогике, действительно известно.

По мнению многих исследователей, история является не только важнейшим источником понимания настоящего, в том числе и существующей сегодня педагогической реальности, но также и источником предвидения будущего. Отечественный историк М.Н. Покровский (1868–1932) даже связывал власть человека над будущим с его знанием о прошлом. Он, в частности, писал: «Знать – значит предвидеть, а предвидеть – значит мочь или властвовать. Знание прошлого дает, таким образом, власть над будущим»<sup>19</sup>.

В фокусе историко-педагогического исследования оказываются акторы, события, процессы, структуры прошлого, о которых ведет повествование историк педагогики, стремящийся с той или иной степенью подробности рассказать о них, объяснить их, раскрыть их значение и смысл. При этом возникают проблемы как их отбора для включения в это повествование, так и определения путей и способов их интерпретации, аргументированной оценки в соответствии с четко определенными критериями.

История педагогики (в единстве всех практических и ментальных, конкретно-исторических и обобщенно-типологических форм педагогической деятельности и педагогического общения, педагогических событий, процессов, структур и институтов, традиций и новаций, ритуалов и обрядов, представлений, идей, знаний, учений, систем, технологий, методик и т.д.) занимается судьбой развивающейся педагогики в развивающемся обществе. Она отвечает на вопросы:

- что такое педагогика как некая всеобщая универсалия, какова сущность ее качественной определенности как некоего «вечного» и «общего» общественного явления;
- как эта всеобщность преломляется в конкретных формах существования, характеризуя суть их качественной определенности «здесь и сейчас» в конкретных экономических, социальных, политических, духовных условиях, в рамках отдельных эволюционирующих и взаимодействующих цивилизаций, культур, эпох, государств и т.п., существовавших и существующих во времени и пространстве;
- как, почему и когда педагогика возникла и изменялась, что и каким образом на эти процессы влияет, каким образом эти процессы влияют на другие феномены общественной жизни;

---

<sup>19</sup> Покровский М.Н. Русская история в самом сжатом очерке. 5-е изд., посмерт. М.: Учпедгиз, 1934. С. 6.

– какова генеалогия педагогических форм, порожденных различными дискурсивными прутиками в разных социокультурных условиях;

– каковы место, роль и значение педагогики в человеческой истории вообще и в конкретные моменты эволюции общества и культуры в частности, как она на них влияет.

Главный козырь историков – это, по словам французского антрополога Марка Оже, их знание о том, что «происходит потом»<sup>20</sup>. Знание и понимание историками педагогики последствий того, что происходило в прошлом, позволяет им адекватно интерпретировать различные педагогические феномены, оценить их, установить их место и роль как в историко-педагогическом процессе в целом, так и в современной педагогической реальности в частности.

В историко-педагогических исследованиях речь неизбежно идет о воссоздании «педагогических проекций» сознания людей и культурных традиций изучаемых эпох, их явных или неявных интерпретаций и объяснений, говоря современным языком, того:

– что есть педагогическая деятельность в самых разных формах ее проявления и существования, каким образом она рефлексировалась, осмысливалась и толковалась, как и почему определялись ее смысл и ценность, как понималось существо педагогических практик, идей, представлений, знаний и т.п.;

– каковы место и роль образования, воспитания, обучения людей в жизни общества, государства, общины, семьи, отдельных социально-классовых, религиозно-конфессиональных, этнических, профессиональных и других групп;

– каковы возможности и границы педагогической деятельности, ее место и роль в становлении человека в соотношении с другими источниками, причинами, факторами и условиями роста и развития человека (врожденными предпосылками и механизмами, влиянием среды и обстоятельств жизни, включая воспитание и обучение, собственной активностью, божественным предопределением, предначертанием судьбы и т.д.);

– как в конкретных исторических условиях понимается и обосновывается эффективность педагогической деятельности и как эта эффективность зависит от накопленного обществом и его группами педагогического знания, от образовательных потребностей социума и его отдельных представителей, от экономических, социальных, политических и духовных условий осуществления педагогической деятельности;

– что представляет собой человек как предмет и субъект педагогической деятельности, как образующий и образующийся, каково его место в педагогическом процессе, как результат полученного им образования влияет на него как на субъект экономической, социальной, политической, духовной жизни в обществе, как на создателя различных культурных форм;

– каковы образовательные идеалы педагогической деятельности, пути, способы и механизмы их реализации в педагогических целях разного уровня конкретизации;

– каким образом эти цели могут быть достигнуты на практике, почему и каким образом для решения практических педагогических задач используются те или

---

<sup>20</sup> Оже М. Не-места. Введение в антропологию гипермодерна / пер. с фр. А.Ю. Коннова. М. : Новое лит. обозрение, 2017. С. 19.

иные педагогические концепции, теории, подходы, системы, технологии, методики, конкретные формы, методы, средства, приемы воспитания и обучения;

– как, почему и зачем эти педагогические концепции, теории, подходы, системы, технологии, методики, формы, методы, средства, приемы разрабатываются, фиксируются, обосновываются в индивидуальном и общественном педагогическом сознании<sup>21</sup>, передаются и применяются;

– какие критерии и почему лежат в основе признания успешности прилагаемых педагогических усилий, полученных учебных и воспитательных результатов.

История педагогики имеет свое ценностное измерение в следующих аспектах:

– история педагогики как ценность для человечества, образовательной политики, науки, педагогики, теоретиков и практиков, для простых людей и т.п.;

– ценностные ориентиры историков педагогики и историко-педагогических исследований;

– оценка персоналий, событий, институтов, структур, процессов, идей, учений, практик и т.п.;

– критерии оценки: по новизне, по вкладу в постановку и решение педагогических проблем, по «прогрессивности»; по классово-политическому, идеологическому, этическому, религиозному основаниям и т.п.

История педагогики позволяет нам ответить на вопрос, что действительно мы знаем в педагогике, что можем аргументированно объяснить, понять и оценить, какие уроки мы можем извлечь из прошлого для сегодняшнего дня и можем ли вообще это сделать. Педагогика без своей истории оказывается лишенной собственной памяти, а следовательно, лишается возможности самоосознания и самопознания, идентификации себя в поистине безграничном пространстве педагогической культуры человечества.

«Большинство современных определений истории использует понятие “прошлое”, называя историю “наукой о прошлом”, “наукой о действиях людей в прошлом” или же “наукой о прошлой социальной реальности”»<sup>22</sup>.

В широком смысле слова история педагогики есть знание о прошлой педагогической реальности:

– целях и задачах, смысле и значении, возможностях и ограничениях познания педагогического прошлого;

– источниках, путях, методах и приемах его реконструкции, описания, объяснения, понимания, интерпретации, оценки;

– случившихся в прошлом педагогических событиях, участвовавших (действовавших) в них людях, разворачивавшихся педагогических процессах, о педагогических институциях, педагогической повседневности прошлого, педагогическом менталитете прошлого;

– возникающих, эволюционирующих, взаимодействующих, трансформирующихся, отмирающих педагогических структурах, обладающих собственным функционалом, системной организацией и органически вписанных в более широкие социокультурные структуры общества;

– о педагогическом прошлом в педагогическом настоящем.

<sup>21</sup> Педагогическое сознание охватывает все многообразие стихийно сложившихся или преднамеренно созданных духовных форм, в которых общество осознает (воспринимает, объясняет, интерпретирует, оценивает) свои усилия по созданию условий для роста и развития человека.

<sup>22</sup> Курилла И.И. История ... С. 30.

Особо следует подчеркнуть, что для истории педагогики существенно важно не просто изучать педагогические события прошлого, их взаимосвязи, причины и следствия, раскрывать их смысл и значение, но также исследовать и историческую динамику более общих педагогических процессов и структур. Применительно к истории на это обращал внимание Ф. Бродель: «Жизнь, мировая история, все частные истории предстают перед нами в форме серии событий: то есть в актах, всегда драматичных и кратких. <...> Задача заключается в том, чтобы перешагнуть эту первоначальную границу истории. Нужно приблизиться к социальным реалиям в них самих и ради них самих». «Под этим, – писал Ф. Бродель, – я подразумеваю все крупные формы социальной жизни, экономику, институты, архитектуру социальной жизни, наконец, цивилизацию»<sup>23</sup>.

К числу историко-педагогических исследований, далеко вышедших за пределы изучения педагогических событий прошлого и направленных на познание педагогических структур прошедших времен, можно, например, отнести статьи И.А. Колесниковой «Педагогические цивилизации и их парадигмы»<sup>24</sup>, М.А. Поляковой «Средневековые школы: варианты, базовые признаки, перспективы»<sup>25</sup>.

Обращаясь к познанию педагогического прошлого, следует иметь в виду, что «для историка принципиально важно изучать именно те явления, события, тенденции, которые уже завершились, структуры, уже переставшие существовать. <...> При этом в последние годы с утверждением презентизма это ключевая особенность истории подвергается сомнению: прошлое настолько интегрировано в современность, что сама эта современность представляется лишь последним моментом прошлого, сливаясь с ним и превращаясь в его режущую время “грань”. При таком взгляде теряется напряжение между прошлым и настоящим и задача историка усложняется»<sup>26</sup>.

Историка педагогики интересует знание, которое позволяет, понимая педагогическое прошлое, представленное в источниках («текстах»), проводить и реализовывать при этом позицию исследователя, сохраняя, однако, уникальность духовных явлений, не только постигать исследуемую педагогическую реальность, но и приписывать ей определенные характеристики. В истории педагогики происходит, по мнению В.М. Розина, то же, что происходит в гуманитарных науках вообще: «Исследователь привносит свои ценности в изучаемый объект, а с другой – допускает активное воздействие последнего на себя»<sup>27</sup>. При этом В.М. Розин указывает на «необходимость различать *знания, претендующие на истину*, например, полученные в исторических исследованиях, *различные практико-ориентированные интерпретации исторических событий* (в литературе, в политике, в образовании и пр.), наконец, *личностные интерпретации*, совпадающие с целью самореализации»<sup>28</sup>. Историк педагогики пытается получить истинное знание (в том значении, в котором он истину понимает). Историк педагогики эту истину неизбежно трак-

<sup>23</sup> Бродель Ф. Очерки истории ... С. 18–19.

<sup>24</sup> Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84–89.

<sup>25</sup> Полякова М.А. Средневековые школы: варианты, базовые признаки, перспективы // Ист.-пед. журн. 2017. № 3. С. 137–151.

<sup>26</sup> Курилла И. И. История ... С. 34.

<sup>27</sup> Розин В. М. Новая концепция истории ... С. 33.

<sup>28</sup> Там же. С. 173.

тует неким образом, во многих случаях связанным с некими практическими (в широком смысле слова) задачами – например, с легитимизацией какой-либо педагогической идеи или образовательного института, с обоснованием целесообразности определенных школьных реформ и т.п. Историк педагогики в своем исследовании реализует свои внутренние убеждения, ищет им подтверждение, опирается на имеющийся у него опыт.

Акцентируя внимание на истории педагогики как на *исторической дисциплине*, обращенной к познанию педагогического прошлого, следует помнить, что провозглашенное немецким историком Леопольдом фон Ранке (1795–1886) в 1824 году в качестве главной задачи истории стремление «лишь показать, как все происходило на самом деле»<sup>29</sup>, уже в XX веке постепенно утратило свое ведущее эвристическое познавательное значение, более того, подверглось серьезной и вполне обоснованной критике. И хотя история педагогики по-прежнему базируется на поиске истины, на «открытии» фактов, само понимание факта под влиянием эволюции методологии исторического знания и теории познания вообще существенно изменилось.

И.И. Курилла обращает внимание на то, «одному событию прошлого соответствует не один, а множество исторических фактов, содержащихся в научных трудах. Принципиально важно здесь, что этот список фактов, порожденных единственным событием, всегда остается открытым. <...> Факта как объективной, не зависящей от исследователя и решаемой им задачи действительности нет, он становится результатом взаимодействия историка, ставящего исследовательский вопрос, и источника, в котором он отыскивает ответ. <...> Любой факт, упомянутый в историческом исследовании, является уже описанием события с определенной точки зрения и с помощью определенной методологии. <...> Высказывание, констатирующее событие (то, что оно состоялось), но не отвечающее ни на какой вопрос, не является констатацией исторического факта, – тем более что трактовка скрыта в том, как мы назвали это событие. <...> Прошлое недоступно нам в том смысле, в каком мы можем говорить о доступности физического мира, оно не лежит где-то как неосвоенная другая планета, а актуализируется только через наше внимание к нему; оно существует только “в потенции”, в виде остатков и следов деятельности людей, ожидающих внимания со стороны людей другого времени, в *источниках исторической науки*. Однако прошлое не является плодом вымысла или фантазии историков: формулируя все новые вопросы, они ищут ответы на них в этих остатках и материальных следах деятельности человека и не могут игнорировать эти ответы»<sup>30</sup>.

Признавая, что «задача историка – установить факты, а потом пустить их в ход», и задаваясь вопросом, «где взять факт как таковой, этот пресловутый атом истории», один из основателей исследовательской школы «Анналов», к которой, кстати, принадлежал и упомянутый нами Ф. Бродель, французский историк Люсьен Февр (1878–1956) в 1933 году в лекции «Суд совести истории и историка», прочитанной им Коллеж де Франс при вступлении в должность профессора кафедры всеобщей истории и исторического метода, говорил: «Установить факт – значит выра-

<sup>29</sup> Ранке Леопольд фон // URL : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Ранке,\\_Леопольд\\_фон](https://ru.wikipedia.org/wiki/Ранке,_Леопольд_фон) (дата обращения: 12.12.2017).

<sup>30</sup> Курилла И.И. История ... С. 41–42.

ботать его. Иными словами – отыскать определенный ответ на определенный вопрос. А там, где нет вопроса, нет вообще ничего»<sup>31</sup>.

Развивая эти идеи, другой французский историк, также стоявший у истоков школы «Анналов», Марк Блок (1886–1944) писал в посмертно изданной книге «Апология истории, или Ремесло историка» о том, что источники, «внешне даже самые ясные и пытливые, говорят лишь тогда, когда умеешь их спрашивать»<sup>32</sup>. И далее: «Всякое историческое изыскание с первых же шагов предполагает, что опрос ведется в определенном направлении. Всегда вначале – пытливый дух. Ни в одной науке пассивное наблюдение никогда не было плодотворным. Если допустить, впрочем, что оно вообще возможно. <...> Бывает, конечно, что вопросник остается чисто инстинктивным. Но все равно он есть. Ученый может даже не сознавать этого, а между тем вопросы диктуются ему утверждениями или сомнениями, которые записаны у него в мозгу его прошлым опытом, диктуются традицией, обычным здравым смыслом, то есть – слишком часто – обычными предрассудками»<sup>33</sup>.

М. Блок акцентировал внимание на том, что одни исторические источники являются как бы «преднамеренными», так как изначально стремятся сообщить нечто своему читателю, в том числе читателю из грядущих времен. Другие источники являются «непреднамеренными», сообщая читателю нечто вопреки желанию автора. При этом он отдавал явное предпочтение «непреднамеренным» источникам, считая, что из них скорее можно извлечь информацию, которая не является преднамеренно искаженной или выдающей желаемое за действительное. Естественно, в одних и тех же источниках могут сочетаться оба указанных типа информации. Историки педагогики давно убедились, что официальные данные о некой прошлой педагогической реальности очень часто расходятся с тем, что эта прошлая реальность на самом деле (в действительности) собой представляла. Так, например, сравнение результатов изучения официальных документов, касающихся школ прошлого (нормативных актов, отчетов и т.п.), и описание школьной повседневности, содержащееся в частных документах (письмах, воспоминаниях и т.п.) и в художественных произведениях той эпохи, показывает разительные различия между образами школ, реконструируемых на их основе.

Историк педагогики должен быть способен разглядеть педагогическое прошлое «между строк». Отвечая на вопрос, «что значит читать историю между строк», Карло Гинзбург, заслуженный профессор кафедры социальных наук Калифорнийского университета (Лос-Анжелес), пишет: «В том случае, если создание исторических свидетельств, и прежде всего намеренных исторических свидетельств, по боль-

---

<sup>31</sup> Февр Л. Бои за историю / пер. А.А. Бобовича, М.А. Бобовича, Ю.И. Стефанова. М. : Наука, 1991. С. 13, 14, 15.

Историческим фактом, писал А.Я. Гуревич, «факт прошлого становится тогда, когда он включен историками в какую-то осмысленную ими систему. Историческая реконструкция есть конструкция историка, он возводит ее из сложного сплава сообщений источников и собственных представлений об историческом процессе, впитавших в себя опыт науки и современную картину мира. В рамках этой конструкции, разумеется, не оригинальной, но создаваемой в соответствии с принципами научного анализа, памятники прошлого становятся историческими источниками, а сообщения последних о событиях и явлениях – историческими фактами» (Гуревич А.Я. Избранное. Медиевистика и скандинавистика. М. ; СПб. : Центр гуманит. инициатив, 2017. С. 34).

<sup>32</sup> Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / пер. с фр. Е.М. Лысенко. 2-е изд., доп. М. : Наука, 1986. С. 38.

<sup>33</sup> Блок М. Апология истории ... С. 39.

шей части зависит от отношений, связанных с их созданием (и, обобщая, от отношений власти в конкретном обществе), чтение истории между строк сводится к идентификации следов цензуры (*traces of oppression*) в сообщении того или иного свидетельства. Для этого, с одной стороны, необходимо восстановить контекст, в котором было создано историческое свидетельство, а с другой – его влияние, которое может быть как намеренным, так и проявиться помимо воли источника. Впрочем, в конце концов непредвиденные последствия, как правило, преобладают. И все же этого недостаточно. В мире, в котором мы живем, как никогда важно читать историю между строк в поисках “ненамеренных откровений”. Так мы учимся понимать силу мифов и лжи, срывая личину с них обоих»<sup>34</sup>.

Историк педагогики, как и любой другой историк, определяет круг возможных источников и тех вопросов, на которые эти источники должны (и могут) помочь дать ответ исходя из уровня развития истории педагогики как отрасли знания, из современного ему состояния теории и практики образования и их проблем, из существующих философских и научных методологий, методов социально-гуманитарного, в частности исторического, познания, из специфики социально-экономического, политического, духовного контекста, в котором он работает, из опыта и обстоятельств собственной жизни, а также из переплетения множества других факторов и условий.

В идеале историки педагогики должны иметь в виду две, казалось бы, взаимоисключающие исследовательские рамки: с одной стороны, ориентироваться на некоторое общее (даже всеобщее) основание определения того или иного педагогического понятия, используемого при изучении различных феноменов, событий, процессов, структур педагогического прошлого, а с другой стороны, учитывать невозможность их концептуализации в универсальных понятиях. На эту вторую рамку четко указывает французский историк Роже Шартье, который пишет: «После Фуко стало совершенно понятно, что мы не можем рассматривать “интеллектуальные объекты” по аналогии с “естественными объектами”, которые с движением истории изменяются только в способах своего существования. Безумие, медицина и государство не являются категориями, которые могут быть концептуализированы в универсальных понятиях; каждая эпоха делает их содержание уникальным. Несмотря на вводящее в заблуждение постоянство исторической терминологии, мы должны признать, что не объекты, но объективации конституируют оригинальную конфигурацию каждой эпохи. <...> Интеллектуальная история не должна позволить поймать себя в ловушку слов, которые могут создать иллюзию, что различные области дискурса или практики созданы раз и навсегда, что они отделяют объекты изучения, имеющие если и не различное содержание, то, по крайней мере, различные очертания. Наоборот, интеллектуальная история должна показать центральное значение тех прерывностей, которые приводят к тому, что в зависимости от той или иной эпохи знание и действие именуется, группируются вместе или оцениваются по отдельности различными или даже противоречащими друг другу способами.

Объект исследования для интеллектуальной истории состоит, таким образом: в соотношении так называемых естественных объектов с исторически определенными и специфическими (*gate*) практиками, которые объективируют эти объ-

<sup>34</sup> Гинзбург К. Читая историю между строк: Непреднамеренные открытия / пер. с англ. Г. Бесединой. URL : <http://www.nlobooks.ru/node/8228> (дата обращения: 10.12.2017).

екты, и в объяснении таких практик не на основании одной-единственной движущей силы, а всех соседствующих практик, в которых они укоренены. Это означает воссоздание “глубинной”, или “скрытой”, грамматики <...>, которая лежит в основании наблюдаемых практик или сознательного дискурса. Выявляя границы и отношения, создавшие тот объект, который она стремится постичь, такая история (история идей, идеологических формаций, дискурсивных практик – названия здесь не имеют большого значения) будет способна рассмотреть этот объект, не сводя его всего лишь к статусу подробно описанного случая, иллюстрирующего якобы универсальную категорию»<sup>35</sup>.

Следует отметить, что французский философ и историк Поль-Мишель Фуко (1926–1984) убедительно показал, что и *школа*, так же как *безумие*, *медицина*, *государство*, не может быть концептуализирована в универсальное понятие<sup>36</sup>.

Наличие первой из обозначенных рамок задает определенность историко-педагогическому поиску, так как дает ориентир, позволяющий исследователю понять, что же он должен искать в прошлом, даже если это прошлое наполняет изучаемый феномен конкретным уникальным содержанием. Ведь и М. Фуко, рассматривая школу XVII–XVIII веков в контексте специфических дискурсивных практик, раскрывая порождаемую ими уникальность школы как особого дисциплинарного учреждения, тем не менее ориентировался на общее понимание школы как локализованного во времени и пространстве места, специально предназначенного для обучения и воспитания подрастающих поколений, имеющего свое институциональное оформление и внутреннюю структуру, четко определенный функционал, а также устойчивый уклад повседневной жизни. Этим он вольно или невольно признавал наличие некоего универсального основания, позволяющего выделять школу как отдельный объект в истории человеческого общества, устанавливал общую рамку своего исследования.

Среди множества познавательных подходов, разработанных в XX столетии и успешно реализованных в современной исторической науке, для историков педагогики особый интерес представляет подход, разработанный и развитый течением в рамках школы «Анналов», представителями которого являются Л. Февр, М. Блок, Ж. Дюби, Р. Мандру, Э. Ле Рой Ладюри, Ж. Ле Гофф, Р. Шартье и др. По словам В. Вжосека, «лидеры этого течения вместе с исследователями из других стран, идущими по их пути, стремятся сохранить те идеи школы Annales, которые позволили бы удержать гуманистические ценности традиционной историографии, прежде всего человека в центре интереса исторической науки. Они хотят так или иначе сохранить за ним видную роль. Но речь здесь идет уже не столько о человеке – виновнике событий, сколько о человеке – творце и участнике культуры,

<sup>35</sup> Шартье Р. Интеллектуальная история и история ментальностей: двойная переоценка? / пер. с англ. Н. Мовниной. URL : <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/shart2.html> (дата обращения: 01.12.2017).

<sup>36</sup> См.: Булышкин И.Б. Генеалогический проект М. Фуко // Ученые зап. Орлов. гос. ун-та. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 1 (57). С. 114–118; Савин М.В. Историко-педагогические воззрения Поля Мишеля Фуко // Ист.-пед. журн. 2012. № 3. С. 103–114; Самылов О.В. Генеалогический метод М. Фуко и перспективы исторического познания // Вестн. СПбГУ. Сер. 6: Политология. Международные отношения. Вып. 2. С. 21–29; Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы : пер. с фр. М. : Ад Маргинем Пресс, 2015. 500 с. ; Фуко М. Ницше, генеалогия и история : пер. с фр. // Философия эпохи постмодерна : сб. переводов и рефератов. Минск : Красико-принт, 1996. С. 74–97; Фуко М. Психиатрическая власть : пер. с фр. СПб. : Наука, 2007. 450 с.



носителе цивилизации. Через познание индивида или анонимной группы индивидов мы можем познавать универсальное, надличностное, а следовательно, то, что в данном обществе или в данную эпоху является обязывающим с железной неуклонностью. Подразумеваются всякого рода правила культурной интерпретации мира, *eo ipso* правила совершения действий. Речь, таким образом, идет о человеке, обладающем определенным знанием о мире и определенной системой ценностей. Поскольку именно в свете этого знания и системы ценностей, а следовательно, в свете сознания, сопровождающего действие, эти действия и предпринимаются. Иными словами, исследование сознания человеческой группы, социального класса или личности суть со-творение образа действующего человека, попыткой понимания его усилий в сфере материального бытия (экономического и не только), а также углубление в сферу языка, обычаев, религии, магии, искусства, морали и т.д. Весь этот мыслительный контекст необходим для познания смысла человеческого поведения»<sup>37</sup>.

У истоков рассматриваемого подхода стоял Л. Февр, сформулировавший, по словам Р. Шартье, «такой взгляд, в соответствии с которым в каждую конкретную эпоху существуют “структуры мышления” (сам термин ему не принадлежит), которые определяют социально-экономическим развитием и обуславливают мыслительные построения и художественные произведения, коллективные практики и философские идеи»<sup>38</sup>. Речь идет об истории *менталитета*, который в современной исторической науке понимается как «исторически сложившееся долговременное умонастроение, единство отрефлексированных и неотрефлексированных ценностей, норм, установок в разных воплощениях – когнитивном, эмоциональном, поведенческом, творческом»<sup>39</sup>.

То, что так называемая *история ментальностей* исключительно значима для истории педагогики, прежде всего объясняется тем, что история педагогики фокусируется на изучении исторического развития педагогической деятельности, как практической, так и когнитивной. А педагогическая деятельность реализуется в образовании, воспитании, обучении, т.е., в процессах, направленных на преднамеренное (целенаправленное) изменение человека через опосредованное создание условий для этого или путем непосредственного прямого воздействия на него<sup>40</sup>.

Таким образом, в центре историко-педагогической реальности стоит преднамеренная, целенаправленная педагогическая деятельность людей, ее осмысление и конструирование, имевшие место в прошлом. По мнению В. Вжосека, обращение к историческому исследованию менталитета позволяет сфокусировать «внимание на проникновении в сферу человеческих деяний», при этом «то, что субъективно (чаще общественно-субъективно, чем индивидуально-субъективно), трактуется как источник различения, как способ схватывания исторического контекста действий и как бы при случае – адекватного сознаниевого контекста того, что объективно (несознаниево)»<sup>41</sup>. Действительно, познание педагогического действия как действия изначально

<sup>37</sup> Вжосек В. *Метаморфозы метафор ...*

<sup>38</sup> Шартье Р. *Интеллектуальная история ...*

<sup>39</sup> Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А.О. Чубарьян. М.: Аквилон, 2014. С. 196.

<sup>40</sup> См.: Корнетов Г.Б. Понятие педагогического действия // Психол.-пед. поиск. 2010. № 4 (16). С. 36–52.

<sup>41</sup> Вжосек В. *Метаморфозы метафор ...*

целенаправленного возможно только сквозь призму менталитета людей соответствующей исторической эпохи; именно обращение к менталитету позволяет понять суть педагогических действий людей прошлого.

Идеи школы «Анналов» в российской исторической науке активно отстаивал, пропагандировал и развивал медиевист А.Я. Гуревич (1924–2006). Он, в частности, писал: «Историк начинает исследование не со сбора материала <...>, а с формулировки проблемы. Последняя же диктуется современностью историка; именно исходя из глубинных потребностей современности историк и обращается к прошлому. <...> Устами историка общество вопрошает прошлое о проблемах, которые его (общество) волнуют. <...> Проблема, поставленная историком, определяет выбор источников, которые он исследует. Более того, он не крохоборствует, собирая в свою копилку все, что осталось от прошлого, – он “создает” свой источник. Выбрав для анализа определенный памятник прошлого, историк расчленяет его и перестраивает в свете своей проблемы. Лишь в лаборатории историка этот памятник прошлого становится источником необходимой информации.

Первое, с чем сталкивается историк при изучении источника, – это сознание его творца. Ибо его взгляды на мир неизбежно налагают неизгладимый отпечаток на текст памятника. Следовательно, памятник никогда не может быть “прозрачен”, это не “окно, открытое в прошлое”, а сложно преломляющая призма. Обращение с памятником требует от историка немалых усилий по расшифровке строя мыслей, воззрений и умственных навыков его создателя и его социальной среды. Уже на этой стадии исследования историк вплотную сталкивается с психикой Другого – человека иной эпохи. То, с чем встречается в историческом источнике современных человек, – не вещи, явления и события, а представления о них определенных людей, их образы, переработанные ими в соответствии с правилами их культуры. Поэтому речь идет не только и даже не столько о выяснении идеологических установок автора изучаемого текста, но о несравненно более трудоемкой процедуре постижения ментального универсума людей, сформированных другой культурой, потаенных установок их сознания, возможно, ими самими не осознанных и не прорефлектированных.

<...> Реконструируя жизнь прошлого, историк неизбежно применяет систему понятий, свойственных его собственной культуре. <...> Мы не можем не налагать эту “сетку координат” на историческую действительность, организуя ее в соответствии со схемами нашего сознания. <...> Историк <...> оказывается перед новым вопросом: каким образом осознавали все эти категории люди изучаемой эпохи? <...> Подлинное историческое объяснение <...> заключается в том, чтобы понять историю как результат деятельности людей, следовательно, необходимо раскрыть побудительные причины их действий. Но люди не совершают поступков, внутренне не мотивированных, не прошедших через сферу их мыслей и эмоций»<sup>42</sup>.

А.Я. Гуревич писал и о том, что «понятие ментальности означает наличие у людей того или иного общества, принадлежащих к одной культуре, определенного общего “умственного инструмента”, “психологической оснастки”, которая дает им возможность по-своему воспринимать и осознавать свое природное и социальное окружение и самих себя. Хаотичный и разнородный поток восприятий и впечатлений перерабатывается сознанием в более или менее упорядоченную

---

<sup>42</sup> Гуревич А.Я. Избранное. Медиевистика и скандинавистика ... С. 7–11.

картину мира, и это мировиденье налагает неизгладимый отпечаток на все поведение человека. Субъективная сторона исторического процесса, способ мышления и чувствования, присущий людям данной социальной и культурной общности, включается в объективный процесс их истории»<sup>43</sup>.

Перед историком педагогики, обращаясь к изучению педагогической культуры прошлого в самых разных ее проявлениях (и как неотъемлемой составной части всей культуры общества изучаемой эпохи, и как необходимого элемента культуры каждого отдельного человека, и тем более как субъекта, профессионально ее разрабатывающего и реализующего в практической и духовной деятельности), неизбежно встает задача, которая, говоря словами А.Я. Гуревича, «состоит в воссоздании картин мира, присущих разным эпохам и культурным традициям, и тем самым в реконструкции субъективной реальности, которая была содержанием сознания людей данной эпохи и культуры и определяла стиль и содержание последней, характер отношения этих людей к жизни, их самопознание»<sup>44</sup>.

Этот взгляд в своей основе совпадает с позицией историка педагогики и деятеля российского образования Э.Д. Днепров (1936–2015), который особо подчеркивал, что «история педагогики рассматривает историко-педагогический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса»<sup>45</sup>. И именно эта «вплетенность» историко-педагогического процесса в историко-культурный процесс обращает исследователя к первоочередной необходимости обратиться к менталитету творцов культуры, являющихся одновременно и субъектами педагогической деятельности, так как именно ментальные особенности эпохи, воплощенные в материальной и духовной культуре социума, и особенно в ее ценностной составляющей, определяют значимые особенности педагогического смолообразования, педагогического целеполагания, педагогической рефлексии.

И.И. Курилла обращает внимание на то, что «в историческую культуру общества включают способы социального производства исторического опыта и формы его манифестации в жизни сообществ – то есть совокупность восприятий, представлений, суждений и мнений относительно событий, личностей и явлений прошлого, все формы их конструирования, фиксации, трансляции и функционирования (от научных до художественных и обыденных). Историческая культура в этом контексте выступает как артикуляция исторического сознания общества»<sup>46</sup>. Развивая эту мысль применительно к историко-педагогической проблематике, можно утверждать, что в историко-педагогическую культуру общества, являющуюся неотъемлемой частью его исторической культуры, должны быть включены собственно педагогические способы социального воспроизводства (сохранения, передачи, творческого развития) исторического опыта и педагогические формы его манифестации в жизни обществ, сообществ, отдельных людей, а также способы их педагогической рефлексии, осмысления, оценки, когнитивного конструирования и т.п. Таким образом, педагогическая культура прошлого естественным образом оказывается артикуляцией педагогического сознания социума, его групп, отдельных представителей.

<sup>43</sup> Гуревич А.Я. Избранное. История – нескончаемый спор. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2017. С. 213.

<sup>44</sup> Там же.

<sup>45</sup> Днепров Э.Д. История педагогики // Рос. пед. энцикл. : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М. : Большая Рос. Энцикл., 1992. Т. 1. С. 392.

<sup>46</sup> Курилла И.И. История ... С. 117.

Рассмотрение развития историко-педагогического процесса в системе развертывания процесса историко-культурного обращает нас к проблеме понимания и соотношения объекта и предмета истории педагогики.

*Объект* – это целое, это некоторая система, обладающая взаимосвязанными элементами, структурой и т.п. Системность придает качественную определенность объекту внутри себя и в системе внешних взаимосвязей.

*Предмет* – тот аспект (сторона, содержание) объекта, который исследуется, это заданный ракурс рассмотрения объекта, выделяемая проблематика его изучения.

Мы определяем предмет и очерчиваем объект, в рамках которого он существует. Познавая предмет, мы неизбежно выходим за его рамки, обращаясь к различным элементам и к их взаимосвязям, присущим объекту, но их изучение ориентируется на познание заявленного предмета. То есть предмет, в конечном счете, определяет, что мы исследуем в объекте, зачем и для чего мы это делаем, как интерпретируем получаемые результаты. Эти результаты так или иначе должны «работать» на реконструкцию, описание, объяснение, понимание, оценку предмета, в нашем случае – прошлой педагогической реальности.

Таким образом, если предметом истории педагогики считать историко-педагогический процесс, а ее объектом – историко-культурный процесс, то следует признать непрерывную изменчивость предметного поля истории педагогики, в фокусе которой в зависимости от вопросов, задаваемых исследователями имеющимся в их распоряжении источникам, и в зависимости от конкретной насыщенности рассматриваемого ими объектного культурного поля будут находиться различные аспекты материальной и духовной культуры человечества в различные эпохи, у различных народов, у разных общественных групп и отдельных исторических акторов.

История педагогики, обращаясь к исследованию педагогического прошлого, воплощенного в материальной и духовной культуре человечества и реконструируемого на основе ее изучения, опирается на современные достижения различных отраслей знания, позволяющие описывать, объяснять, интерпретировать, оценивать множество аспектов – событий, процессов, структур, институтов и т.п. – педагогического прошлого.

В.М. Розин пишет, что «в культурологическом слое история мыслится как осуществляющаяся в виде (в форме) сменяющих друг друга культур. Культуры – это своеобразные устойчивые узлы и формы, в которых процессы эволюции и истории приобретают константный характер. При гибели одной культуры и образовании следующей процессы эволюции и истории резко видоизменяются. <...> В сфере анализа творческой личности (индивида) история – это “личная история” определенного имярека <...>, уникальные ситуации его жизни, это кризисы развития, наконец, акты и процессы разрешения проблем и творчества. Все эти образования раскрываются, описываются на основании специфических понятий антропологии, психологии, семиотики и других современных гуманитарных дисциплин»<sup>47</sup>.

Нам представляется, что дальнейшее развитие истории педагогики как отрасли научного знания требует усиленной работы в следующих направлениях:

– во-первых, необходима интенсивная разработка познавательного инструментария историко-педагогических исследований на основе историко-педагогической интерпретации новейших достижений в области методологии и методики

---

<sup>47</sup> Розин В.М. Новая концепция истории ... С. 126–127.

исследований философии, науковедения, социально-гуманитарных наук и прежде всего таких, как история, социология, культурология, политология, этнология, лингвистика, антропология, психология;

– во-вторых, необходимы переосмысление и критическая переоценка всего того огромного массива материала, который накоплен к настоящему времени в рамках проводившихся ранее историко-педагогических исследований; эти переосмысление и переоценка должны происходить как в логике новейших методологических подходов и инструментов, так и в контексте тех проблем, которые встают перед историками педагогики сегодня, влияя на способы и содержание тех вопросов, которые исследователи задают педагогическому прошлому;

– в-третьих, необходимо непрерывно расширять круг источников, вовлекаемых в процесс историко-педагогических исследований, а также непрерывно расширять, углублять и обновлять саму исследовательскую проблематику.

### Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Восхождение к истории педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 4. – С. 57–62.
2. Астафьева, Е.Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 4. – С. 56–58.
3. Астафьева, Е.Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 161–180.
4. Астафьева, Е.Н. Педагогические институты в истории человеческого общества [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2017. – № 4. – С. 59–62.
5. Астафьева, Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 2. – С. 59–62.
6. Астафьева, Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 59–62.
7. Бим-Бад, Б.М. Педагогика [Текст] // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. Энцикл., 2002. – С. 186–188.
8. Блок, М. Апология истории, или Ремесло историка [Текст] / пер. с фр. Е.М. Лысенко. – 2-е изд., доп. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
9. Бродель, Ф. Очерки истории [Текст] / пер. с фр. В. Орловой. – М. : Академ. проект ; Альма Матер, 2015. – 223 с.
10. Булышкин, И.Б. Генеалогический проект М. Фуко [Текст] // Ученые записки Орловского государственного университета. – Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 1 (57). – С. 114–118.
11. Вжосек, В. Метаморфозы метафор. Неклассическая историография в кругу эпистемологии истории [Электронный ресурс] / пер. с польск. А.П. Буряка. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1995/1-2/v951vvv0> (дата обращения: 05.11.2017).
12. Гинзбург, К. Читая историю между строк: Непреднамеренные открытия [Электронный ресурс] / пер. с англ. Г. Бесединой – Режим доступа : <http://www.nlobooks.ru/node/8228> (дата обращения: 10.12.2017).
13. Гуревич, А.Я. Избранное. История – нескончаемый спор [Текст]. – М. ; СПб. : Центр гуманит. инициатив, 2017. – 384 с.
14. Гуревич, А.Я. Избранное. Медиевистика и скандинавистика [Текст]. – М. ; СПб. : Центр гуманит. инициатив, 2017. – 464 с.

15. Днепров, Э.Д. История педагогики [Текст] // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая Рос. Энцикл., 1992. – Т. 1. – С. 392–399.
16. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
17. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
18. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст]. – СПб. : СПбГУПМ, 1999. – 242 с.
19. Колесникова, И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
20. Корнетов, Г.Б. Выступление на круглом столе «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–88.
21. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования [Текст] // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – С. 12–31.
22. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 68–83.
23. Корнетов, Г.Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2016. – № 2. – С. 108–126.
24. Корнетов, Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2013. – 438 с.
25. Корнетов, Г.Б. Образование и педагогические учения в истории России [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2017. – 172 с.
26. Корнетов, Г.Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2017. – 168 с.
27. Корнетов, Г.Б. Педагогика как история педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2014. – № 1. – С. 58–63.
28. Корнетов, Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2013. – 256 с.
29. Корнетов, Г.Б. Педагогика: теория и история [Текст] : учеб. пособие. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : АСОУ, 2016. – 472 с.
30. Корнетов, Г.Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2015. – 260 с.
31. Корнетов, Г.Б. Понятие педагогического действия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 36–52.
32. Корнетов, Г.Б. Постижение истории педагогики [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2014. – 152 с.
33. Корнетов, Г.Б. Прогностическая функция истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 90–106.
34. Корнетов, Г.Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 51–81.
35. Корнетов, Г.Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 43–83.
36. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.
37. Корнетов, Г.Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 38–55.

38. Курилла, И.И. История, или Прошлое в настоящем [Текст]. – СПб. : Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2017. – 168 с.
39. Новая философская энциклопедия [Текст] : в 4 т. / рук. проекта В.С. Степин, Г.Ю. Семигин. – М. : Мысль, 2010. – Т. III. – 692 с.
40. Оже, М. Не-места. Введение в антропологию гипермодерна [Текст] / пер. с фр. А.Ю. Коннова. – М. : Новое лит. обозрение, 2017. – 136 с.
41. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
42. Покровский, М.Н. Русская история в самом сжатом очерке [Текст]. 5-е изд., посмерт. – М. : Учпедгиз, 1934. – 260 с.
43. Полякова, М.А. Средневековые школы: варианты, базовые признаки, перспективы [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 137–151.
44. Педагогика [Текст] // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. Энцикл., 2002. – С. 186.
45. Ранке Леопольд фон [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Ранке,\\_Леопольд\\_фон](https://ru.wikipedia.org/wiki/Ранке,_Леопольд_фон) (дата обращения: 12.12.2017).
46. Репина, Л.П. Историческая культура как предмет исследования [Текст] // История и память: историческая культура Европы до начала Нового времени / под ред. Л.П. Репиной. – М. : Кругъ, 2006. – С. 5–19.
47. Розин, В.М. Новая концепция истории: История как образ жизни личности, социальный дискурс и наука [Текст]. – М. : ЛЕНАНД, 2018. – 208 с.
48. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
49. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
50. Савин, М.В. Историко-педагогические воззрения Поля Мишеля Фуко [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 103–114.
51. Самылов, О.В. Генеалогический метод М. Фуко и перспективы исторического познания [Текст] // Вестник СПбГУ. – Серия 6. Политология. Международные отношения. – Вып. 2. – С. 21–29.
52. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь [Текст] / отв. ред. А.О. Чубарьян. – М. : Аквилон, 2014. – 576 с.
53. Февр, Л. Бои за историю [Текст] / пер. А.А. Бобовича, М.А. Бобовича, Ю.И. Стефанова. – М. : Наука, 1991. – 630 с.
54. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы [Текст] : пер. с фр. – М. : Ад Маргинем Пресс, 2015. – 500 с.
55. Фуко, М. Ницше, генеалогия и история [Текст] : пер. с фр. // Философия эпохи постмодерна : сб. переводов и рефератов. – Минск : Красико-принт, 1996. – С. 74–97.
56. Фуко, М. Психиатрическая власть [Текст] : пер. с фр. – СПб. : Наука, 2017. – 450 с.
57. Шартье, Р. Интеллектуальная история и история ментальностей: двойная переоценка? [Электронный ресурс] / пер. с англ. Н. Мовниной. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/shart2.html> (дата обращения: 01.12.2017).
58. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 344 с.
57. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.
58. Эшворт, Г.Дж. От истории к наследию – наследия к идентичности: в поисках понятий и моделей [Электронный ресурс] / пер. с англ. А. Степанова. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/nz/2017/4/ot-istorii-k-naslediyu-ot-naslediya-k-identichnosti-v-poiskah-p.html> (дата обращения: 28.11.2017).

*В.К. Пичугина, Э.Р. Бойко*

## **АНТИЧНЫЕ ОБРАЗЫ В САМОДЕЯТЕЛЬНЫХ ШКОЛЬНЫХ ТЕАТРАХ РОССИИ XVII – XVIII ВЕКОВ<sup>1</sup>**

Рассматриваются школьные театры в России XVII–XVIII веков как культурный и педагогический феномен эпохи, в которой Античность не просто получила право на существование в театральном искусстве, но и определила его воспитательное влияние. Обозначены особенности интеграции античного наследия в постановки самодеятельных школьных театров России, которые находились в этот период под влиянием западно-европейского романтизма и интереса к античной театральности.

самодеятельный школьный театр, история школьного театра, воспитание театром, античное наследие.

Театр является одним из самых ярких и оригинальных изобретений античной эпохи, оказавших существенное влияние на интеллектуальную, культурную и образовательную традиции последующих эпох.

Античный театр как «вечный объект рецепции»<sup>2</sup> рассматривается современными историками театра, историками драматургии и историками педагогики с разных позиций, но образуя мало изученную исследовательскую область, связанную с изучением античных проекций в отечественной школьной драматургии. Практические наработки в этом направлении, чаще всего, предметноцентрированы и ориентированы на актуализацию античного наследия в школьном курсе средствами театральной педагогики<sup>3</sup>. Целевые установки могут быть разными, но все они предполагают скорее превращение школьников в заинтересованную и открытую к воспитательным влияниям аудиторию, нежели в участников самодеятельных масштабных театральных постановок, как это предлагает сделать, например, Ю.А. Шичалин<sup>4</sup>.

Однако опыт именно такого рода всегда был значимым для отечественной педагогики XVII – XVIII веков, оказавшейся под влиянием возросшего европейского интереса к античной театральности<sup>5</sup>. Мольер в полемической комедии «Критика на Школу жен» (1663 год) высмеял актуальные для своего времени пороки и заявил, что ценит мнение простого зрителя. Это заявление он возвел в ранг

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

<sup>2</sup> Кулишова О.В. Античный театр: организация и оформление драматических представлений в Афинах V в. до н. э. СПб. : Гуманит. акад., 2014.

<sup>3</sup> См.: Никитина А.Б. Уроки театра Древней Греции. Активные, деятельностные, игровые методики в преподавании предметов культурологического цикла по теме «Античность»: учеб.-метод. пособие. М. : МИОО, 2007.

<sup>4</sup> Шичалин Ю.А. Полинник: школьная драма в трёх действиях, с эпилогом и двумя хорами // Греко-лат. каб. Ю.А. Шичалина. URL : [http://www.mgl.ru/library/6/Shichalin\\_Polanic.html](http://www.mgl.ru/library/6/Shichalin_Polanic.html)

<sup>5</sup> См.: Ранняя русская драматургия (XVII – первая половина XVIII в.). Пьесы школьных театров Москвы. М. : Наука, 1974 ; Бадалич И.М., Кузьмина В.Д. Памятники русской школьной драматургии XVIII века (по загребским спискам). М. : Наука, 1968. и др.



правила и противопоставил «школьным “правилам”, извлеченным из сочинений Аристотеля и Горация»<sup>6</sup>. Трагедии Вольтера «Эдип» (1718 год), «Брут» (1730 год), «Цезарь» (1735 год), «Спасенный Рим» (1752 год) и другие представляли собой попытку явить соотечественникам «просвещенную мораль» по античному образцу. В сочинении «Рассуждение о древней и новой трагедии» (1748 год) Вольтер, сравнивая греческую и современную ему трагедии, писал: «Подлинная трагедия – школа добродетели, и единственное различие между облагороженным театром и трактатами о морали состоит в том, что в театре поучение всецело выражается в действии...»<sup>7</sup>. Воспитанники Вольтера – актеры Клерон и Лекен – совершили революцию, сменив театральные костюмы и парики времен Людовика XIV на костюмы по греческому и римскому образцам<sup>8</sup>. Жан-Жак Бартеlemi, вдохновленный книгой французского археолога графа де Кейлюса «Картины Гомера и Вергилия» (1757 год), пишет «археологический роман» под названием «Путешествие юного Анахарсиса по Греции» (1788 год), где идеализирует гражданскую доблесть и свободомыслие древних греков. Эта «книга книг»<sup>9</sup> была переведена почти на все европейские языки, а ее переводу на русский способствовал сам император Александр I, открыв тем самым ее для русских писателей, драматургов и театральных критиков. И.И. Винкельман в знаменитом сочинении «История искусства древности» (1764 год) утверждал вневременную ценность античного театрального искусства и его мощное воспитательное влияние на аудиторию, которое выражается в патриотических порывах и чувстве национальной гордости<sup>10</sup>.

Тяготевший к античной мифологии Гёте восторженно отзывался о сочинении английского писателя Р. Вуда «Опыт об оригинальном гении и творениях Гомера» (1768 год): «В этих образах мы видели уже не натянутые и напыщенные истории о героях, а правдивое отражение древнейшей действительности и старались, сколько возможно, к ней приблизиться»<sup>11</sup>. Французский драматург Мари Жозеф создает трагедии с привлечением античных сюжетов, а всемирно признанный немецкий композитор Глюк – оперы «Орфей и Эвридика», «Альцеста», «Парис и Елена», «Ифигения в Авлиде», «Ифигения в Тавриде», возрождая древнегреческий канон героической добродетели. Ш. Монтескье критиковал Платона и Аристотеля, Д. Дидро увлеченно читал Лукреция, а Ж.-Ж. Руссо обращался к Плутарху и Тациту. В «Эмиле, или О воспитании» (1753–1759 годы) Руссо указал на обязательное присутствие в античных трагедиях героев-воспитателей, призванных утвердить авторитетность воспитания близких ребенку людей<sup>12</sup>.

<sup>6</sup> Мокульский С.С. Французский театр // История западноевропейского театра : в 8 т. М. : Искусство, 1956. Т. 1. С. 637.

<sup>7</sup> Вольтер. Рассуждение о древней и новой трагедии // Вольтер. Эстетика. Статьи. Письма / пер. Л. Зониной, Н. Наумова. М. : Искусство, 1974. С. 117.

<sup>8</sup> Бояджиев Г.Н., Сокульский С.С. Французский театр // История западно-европейского театра. М. : Искусство, 1957. Т. 2. 897 с.

<sup>9</sup> Письма Николая Александровича Львова Василию Васильевичу Капнисту // Письма русских писателей XVIII века. Л. : Наука, 1980. С. 388–393.

<sup>10</sup> Винкельман И.И. История искусства древности. Малые сочинения. СПб. : Алетей ; Гос. Эрмитаж, 2000. С. 100–208.

<sup>11</sup> Гёте И. Собр. соч. : в 13 т. / под общ. ред. А.В. Луначарского и М.Н. Розанова. М. ; Л. : Гос. изд-во худож. лит., 1933. Т. 4. С. 229.

<sup>12</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмил, или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Пед. соч. : в 2 т. М. : Педагогика, 1981. Т. 1. С. 656.

Творения перечисленных авторов не просто стали основой европейского романтизма<sup>13</sup>, но и заложили основы педагогического переосмысления античного наследия в контексте развития театрального искусства.

То, что Гёте назвал старанием приблизиться к античным образам, в европейской и отечественной интеллектуально-культурной традиции получило воплощение в том числе в теории и практике самодеятельного школьного театра, созданного силами учителей и учащихся.

Древнегреческий театр как часть великого наследия античного мира возник именно как самодеятельный театр, где ритуальность и педагогичность действия реализовывались силами любителей. Со времен драматургов-классиков самодеятельный театр представляет собой одновременно зрелищную постановку и особое образовательное пространство. Древнегреческий театр являлся большой «школой на сцене»<sup>14</sup> и своеобразно перевоплотился в последующие эпохи, когда школа являла театр на маленькой сцене.

Следует отметить, что античный театр с привлечением любителей и самодеятельный школьный театр – это разные виды сценического искусства. Самодеятельный школьный театр сформировался ближе ко второй половине XVI века и являлся «продуктом» развития «религиозного театра Средневековья»<sup>15</sup>. Античные образы в нем проявлялись, но не определяли его в полной мере. Иными словами, самодеятельный школьный театр занял свое место в пространстве европейской театральной культуры, сохранив связь с античным театром через средневековые театральные конвенции.

Итальянская драматургия XVI века развивалась в духе подражания античным драмам, которые активно перерабатывались для школы и затем оказывали влияние на тех, кто имел отношение к университетам. Таковой была, например, комедия Л. Ариосто «Студенты», написанная как подражание Плавту и Теренцию. Французские гуманисты второй половины XVI века, «занимаясь переводами античных и итальянских трагедий», создавали оригинальные произведения, которые были представлены в школьных театрах<sup>16</sup>. Школьные спектакли ставились по всей Франции и пользовались в XVI–XVII веках столь широкой популярностью, что способствовали появлению профессионального актерства. Школьные спектакли в Германии XVII века ставились при иезуитско-католических и протестантских духовных школах, являлись одной из значимых форм театрального искусства и рассматривались как мощный инструмент воспитания учащихся. Спектакли на библейские темы были не лишены античных аллюзий, что делало их более эффектными (даже в протестантских школах, отличавшихся скромностью оформления постановок).

Как и во Франции, школьные театры Германии внесли свою лепту в развитие профессионального театра. В частности, знаменитая книга «Рассуждение о сценической игре» (1727 год) была написана Франциском Лангом, который долгое время был режиссером иезуитского школьного театра. В самом начале своего сочинения

<sup>13</sup> Жирмунский В.М., Сигал А. У истоков европейского романтизма // Уолпол, Казот, Бекфорд. Фантастические повести. Л., 1967. С. 249–284.

<sup>14</sup> Пичугина В.К. Школа на сцене: уроки греческого театра V в. до н. э. // Исторические пути развития образования и педагогики : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2015. С. 71–77 ; Пичугина В.К. Афинские образовательные реалии в «Всадниках» и «Облаках» Аристофана // Психол.-пед. поиск, 2017. № 3 (43). С. 29–41.

<sup>15</sup> Машевская С.М. Влияние эпохи Ренессанса на становление школьного театра // Искусство и образование, 2012. №4 (78). С. 22.

<sup>16</sup> Мокульский С.С. Французский театр ... С. 546.

Ланг пояснил, что хочет дать читателю все то значимое, «что мы имеем в этом направлении от Аристотеля и величайшего оратора Цицерона»<sup>17</sup>, и до современных ему актерских практик. Книга Ланга была очень популярна среди деятелей школьных театров. Была она известна в русских и украинских духовных семинариях.

Столь же популярным среди режиссеров русских школьных театров был трактат Я. Масена «Зеркало образов скрытой истины, являющее символы, эмблемы, иероглифы, загадки», где он объяснял путь создания образов, выдержавший три издания с 1650 по 1681 годы. В частности, автор объясняет, почему для Добродетели («virtus»), имеющей женское имя, предпочтительнее выбирать мужской образ, олицетворяющий силу духа, например, через фигуру Геркулеса, а для Чести («honor») – женский образ.

Начиная с XVII века театр стал «одним из интереснейших нетрадиционных средств обучения в гуманистической системе образования и воспитания»<sup>18</sup>, что не могло не отразиться на школьных театрах России того времени<sup>19</sup>. Особый театральный школьный канон возник, когда в школьных спектаклях «эпоха возрождения и гуманизма к средневековым аллегорическим персонажам (добродетели и пороки, Время, Смерть, Мир и т.д.) присоединила длинный ряд фигур и образов античной мифологии»<sup>20</sup>. Вопросы отражения античного наследия в самодеятельном школьном театре России и Европы никогда не теряли актуальности и привлекали внимание исследователей, выделявших античные мотивы в тематике и содержании постановок, режиссерских идеях и замыслах, актерских техниках и практиках. Основные сложности были и остаются связаны «с не слишком определенным пониманием того, что являлось “античным” на протяжении XVIII в., неясностью механизма его воздействия на европейские театральные постановки этого времени»<sup>21</sup>. Это утверждение в равной степени справедливо и по отношению к школьным самодеятельным постановкам в России XVII–XVIII веков, поскольку античность в постановках этого периода была иной и по-иному воспринималась зрителями. Сохранность всегда сочеталась с искаженностью: «В качестве изображения античного мифа театральное искусство обнаруживало тенденцию самому стать мифом об античности, то есть очерчивало предел возможного для данного периода культурной истории постижения античной сущности»<sup>22</sup>.

Репертуар и способы организации постановок школьных театров России XVII–XVIII веков, с одной стороны, отличались зависимостью от западноевропейского школьного театра, а с другой – вбирали в себя традиции театральной культуры Древней Руси. Самодеятельные школьные спектакли в России, как и в европейских

<sup>17</sup> Ланг Ф. Рассуждение о сценической игре // Старинный спектакль в России. Л.: Academia, 1928. С.132.

<sup>18</sup> Машевская С.М. Гуманистические идеи эпохи Возрождения и школьный театр // Науч. поиск. 2013. № 1. С. 34.

<sup>19</sup> С.М. Машевская отмечает две тенденции в развитии самодеятельного школьного театра этого периода: первая связана с перерастанием школьных театров в профессиональные театральные труппы, а вторая – с интеграцией их с породившими их учебными заведениями. Вторую тенденцию мы видим на примере школьных театров протестантов и иезуитов, а также школьных театров российских духовных учебных заведений, которые соединяли античную и средневековую традиции религиозного театра (См.: Машевская С.М. Гуманистические идеи ... С. 32).

<sup>20</sup> Резанов В.И. К истории русской драмы. Школьные действия XVII – XVIII вв. и театр иезуитов. М., 1910. С. 278–279.

<sup>21</sup> Корндорф А.С. Античные образы и мотивы на русской придворной сцене второй половины XIII в.: дис. ... канд. искусствовед. М., 2003. С. 5.

<sup>22</sup> Там же. С. 7.

странах, чаще всего были публичными зрелищами и представлялись на городских площадях. Однако эта «публичность» восходила к традициям, заложенным еще в X–XI веках, «когда на Руси появились умельцы, промышленявшие игрищными занятиями», и оформился особый тип сакральности зрелища<sup>23</sup>.

Результатом этого объединения было нечто самобытное и несколько отличающееся от того, что описывал в своей книге Ланг, призывая режиссера школьного театра действовать, как античный хорег. Роль последнего в XVII – XVIII веках чаще всего принадлежала руководителю школьного театра, т.е. преподавателю пиитики и риторики<sup>24</sup>. Он выбирал репертуар с учетом того, что на данный момент изучено учениками на уроках древних языков и насколько хорошо они ориентируются во входящих в школьную программу сочинениях античных авторов<sup>25</sup>.

Аристотель, Вергилий, Гораций, Сенека, Цицерон и другие авторы издавались для учебных нужд в усеченном виде, чтобы облегчить процесс обучения, а главное – не войти в конфликт с библейской мудростью. Ее абсолютизировали, например, такие украинские пьесы (в дальнейшем определившие московские школьные драмы), как драма пасхального цикла «Царство Натуры людской» (1698 год), драма «Мудрость Предвечная» (1703 год), драма «Торжество Естества человеческого» (1706 год) и др. Организация постановок подчинялась драматическим конвенциям Эсхила, предлагавшего сообщать о тех или иных событиях через вестников, и правилам Горация, завещавшего внимательно относиться к тому, что должно подаваться на сцене через слово или через действие. Содержание спектаклей основывалось на игре с образами, имевшими античные прототипы, – смирение («humilitas»), терпение («patientia»), разум («ratio»), рассуждение («prudencia»), а сценический диалог носил декламационный характер и дополнялся движениями<sup>26</sup>.

Особый блок составляют пьесы украинских драматургов, поставленные в XVII–XVIII веках «на сцене “славяно-русских Афин”, т.е. в московской Славяно-греко-латинской академии»<sup>27</sup>, созданной по образцу Киево-Могилянской духовной академии. Выпускники последней часто приглашались преподавателями в русские духовные школы: «Прекрасно осознавая огромное воспитательное значение и возможности духовного воздействия театральных представлений, они основывали на Руси школьные театры»<sup>28</sup>. Это были драматизированные библейские притчи («Ревность Православия», «Действо о десяти девах, о пяти мудрецах и о пяти юродивых» и др.), среди которых присутствовали драмы по античным мотивам<sup>29</sup>. Одной из них была «Комедия о Калеандре и Неонилде», где главными героями являются цесарь греческий Целюдор и окруженный богами Юпитер, присутствуют Венера и даже Бахус.

Обязательные для школьной театральной постановки того времени земной и небесный миры представлены через оригинальный синтез христианского понимания

<sup>23</sup> Старховский С.В. Театральная культура Древней Руси. 2-е изд., доп. М. : ГИТР, 2015. 512 с.

<sup>24</sup> Адрианова-Перетц В. Сцена и приемы постановки в русском школьном театре XVII – XVIII вв. // Старинный спектакль в России. Л. : Academia, 1928. С. 15–16.

<sup>25</sup> Перечень школьных пьес см., напр.: Адрианова-Перетц В. Библиография русской школьной драмы и театра XVII – XVIII вв. // Старинный спектакль в России. Л. : Academia, 1928. С.184–197.

<sup>26</sup> Перетц В. Театральные эффекты на школьной сцене в Киеве и Москве XVII и начала XVIII в. // Старинный спектакль в России. Л. : Academia, 1928. С. 67.

<sup>27</sup> Адрианова-Перетц В. Сцена и приемы ... С. 30.

<sup>28</sup> Шпаковский И.И. Русский театр XVII в. Тематика, эстетическая природа и жанровое своеобразие первых русских пьес. URL : <http://www.philology.bsu.by>

<sup>29</sup> Адрианова-Перетц В. Сцена и приемы ... С. 32–46 ; 55–56.

язычества. Главным героем драмы «Гистория Кира» был царь Астиаг, который велел отдать своего внука Кира на съедение диким зверям. Это могло «читаться как параллель избиения младенцев», а спасение Кира пастухом – как «поклонение волхвов»<sup>30</sup>.

Античные боги или героини могли обозначать святых, быть аллегориями или своим присутствием помогать оформить мораль. Так, например, в «Рождественской драме» одним из действующих лиц является Фортуна, в пьесе «Торжество мира православного» присутствует Марс, в «Ревности Православия» – Марс вместе с Фортуной, в «Славе Российской» – Нептун, Паллада и Марс<sup>31</sup>. Такие постановки позволяли режиссеру-хорегу познакомить учеников с античным наследием и научить правильно понимать сочинения античных авторов. Целью использования античных мотивов и образов в школьных драмах было не «реконструировать античную культуру во всей ее полноте», а поставить ее на службу образовательным и воспитательным задачам<sup>32</sup>.

Школьные театры России XVII–XVIII в. представляли собой культурный и педагогический феномены эпохи, ее «смысловое» единство<sup>33</sup>. Картина мира в школьной драматургии изображалась с акцентами на смертности человека и значимости добродетельной жизни. Постановки школьных театров России данного периода отличались технической простотой оснащения постановок и простотой формул театральности. Это был театр, который, как и все любительские театры того времени, доверял слову и «приспосабливался к зрителям, пока имевшим малый опыт восприятия искусства сцены»<sup>34</sup>. Школьный самодеятельный театр и профессиональный театр формально были разделены, но реально оказывались связанными в городской культуре.

Библия и античная мифология на сцене не противоречили друг другу: речи героев школьных пьес часто обогащались примерами из античных источников или же несколько героев изначально представляли античную эпоху в лице богов и героев. Демонстрация христианских добродетелей через представителей добродетели языческой стала возможной, поскольку античные образы рассматривались как аллегории. Соединение несоединимого рождало «усложненное значение»<sup>35</sup>: в логике Г. Сквороды, «от языческого стола» разрешалось брать и «освящать», предлагая зрителю постановки, где языческие боги поклонялись Христу. Античная эпоха не просто получила право на существование в театральном искусстве XVII–XVIII века, но определила его направленность в деле воспитания<sup>36</sup>. Самодеятельные школьные театры России этого периода не только не утратили связи с античными истоками возникновения самодеятельного театра, но и способствовали переосмыслению большого воспитательного потенциала театра как школы на сцене.

<sup>30</sup> Софронова Л.А. Культура сквозь призму поэтики. М. : Языки славян. культур, 2006. С. 178.

<sup>31</sup> Перетц В. Театральные эффекты ... С. 83.

<sup>32</sup> Софронова Л.А. Культура сквозь призму ... С. 173.

<sup>33</sup> Софронова Л.А. Поэтика славянского театра XVII – первой половины XVIII в. (Польша, Украина, Россия). М. : Наука, 1981. С. 3.

<sup>34</sup> Софронова Л.А. Московский любительский театр XVIII в. М. : Индрик, 2007. С. 420–428.

<sup>35</sup> Софронова Л.А. Поэтика славянского театра ... С. 229.

<sup>36</sup> Эта тенденция нашла свое выражение и в последующих столетиях, когда увлеченный античными политиками и полководцами А.С. Макаренко поместил их характеристики в свои сочинения («Педагогическую поэму», «Флаги на башнях» и др.) и даже ставил с колонистами театральные постановки на античные сюжеты (См.: Тарасов В.Н. В Полтавском учительском институте // Воспоминания о Макаренко : сб. материалов. Л. : Лениздат, 1960. С. 41–49). Кроме того, он планировал создать галерею портретов выдающихся исторических деятелей, чтобы использовать эти портреты как наглядные пособия, но успел нарисовать только Александра Македонского.

Список использованной литературы

1. Адрианова-Перетц, В. Библиография русской школьной драмы и театра XVII – XVIII вв. [Текст] // Старинный спектакль в России. – Л. : Academia, 1928. – С. 184–197.
2. Адрианова-Перетц, В. Сцена и приемы постановки в русском школьном театре XVII – XVIII вв. [Текст] // Старинный спектакль в России. – Л. : Academia, 1928. – С. 7–63.
3. Бадалич, И.М., Кузьмина В.Д. Памятники русской школьной драматургии XVIII века (по загребским спискам) [Текст]. – М. : Наука, 1968. – 304 с.
4. Бояджиев, Г.Н., Сокульский С.С. Французский театр [Текст] // История западноевропейского театра. – М. : Искусство, 1957. – Т. 2. – 897 с.
5. Винкельман, И.И. История искусства древности. Малые сочинения [Текст]. – СПб. : Алетейя ; Гос. Эрмитаж, 2000. – 800 с.
6. Вольтер. Рассуждения о древней и новой трагедии [Текст] // Вольтер. Эстетика. Статьи. Письма / пер. Л. Зониной, Н. Наумова. – М. : Искусство, 1974. – 392 с.
7. Гёте, И. Собрание сочинений [Текст] : в 13 т. / под общ. ред. А.В. Луначарского, М.Н. Розанова. – М. ; Л. : Гос. изд-во худож. лит., 1933. – Т. 4. – 504 с.
8. Жирмунский, В.М., Сигал А. У истоков европейского романтизма [Текст] // Уолпол, Казот, Бекфорд. Фантастические повести. – Л., 1967. – С. 249–284.
9. Корндорф, А.С. Античные образы и мотивы на русской придворной сцене второй половины XIII в. [Текст] : дис. ... канд. искусствоведения. – М., 2003. – 222 с.
10. Кулишова, О.В. Античный театр: организация и оформление драматических представлений в Афинах V в. до н.э. [Текст]. – СПб. : Гуманит. акад., 2014. – 320 с.
11. Ланг, Ф. Рассуждение о сценической игре [Текст] // Старинный спектакль в России. – Л. : Academia, 1928. – С. 132–183.
12. Машевская, С.М. Влияние эпохи Ренессанса на становление школьного театра [Текст] // Искусство и образование. – 2012. – № 4 (78). – С. 22–29.
13. Машевская, С.М. Гуманистические идеи эпохи Возрождения и школьный театр [Текст] // Научный поиск. – 2013. – № 1. – С. 32–37.
14. Мокульский, С.С. Французский театр [Текст] // История западноевропейского театра : в 8 т. – М. : Искусство, 1956. – Т. 1. – 752 с.
15. Никитина, А.Б. Уроки театра Древней Греции. Активные, деятельностные, игровые методики в преподавании предметов культурологического цикла по теме «Античность» [Текст] : учеб.-метод. пособие. – М. : МИОО, 2007. – 192 с.
16. Перетц, В. Театральные эффекты на школьной сцене в Киеве и Москве XVII и начала XVIII в. [Текст] // Старинный спектакль в России. – Л. : Academia, 1928. – С. 64–98.
17. Письма Николая Александровича Львова Василию Васильевичу Капнисту [Текст] // Письма русских писателей XVIII века. – Л. : Наука, 1980. – С. 388–393.
18. Пичугина, В.К. Афинские образовательные реалии во «Всадниках» и «Облаках» Аристофана [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 29–41.
19. Пичугина, В.К. Школа на сцене: уроки греческого театра V в. до н.э. // Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 71–77.
20. Ранняя русская драматургия (XVII – первая половина XVIII в.). Пьесы школьных театров Москвы [Текст]. – М. : Наука, 1974. – 584 с.
21. Резанов, В.И. К истории русской драмы. Школьные действия XVII – XVIII вв. и театр иезуитов [Текст]. – М., 1910. – С. 278–279.
22. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании [Текст] // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 656.
23. Софронова, Л.А. Культура сквозь призму поэтики [Текст]. – М. : Языки славян. культур, 2006. – 832 с.
24. Софронова, Л.А. Московский любительский театр XVIII в. [Текст]. – М. : Индрик, 2007. – 448 с.

25. Софронова, Л.А. Поэтика славянского театра XVII – первой половины XVIII в. (Польша, Украина, Россия) [Текст]. – М. : Наука, 1981. – 265 с.
26. Старховский, С.В. Театральная культура Древней Руси [Текст]. – 2-е изд., доп. – М. : ГИТР, 2015. – 512 с.
27. Тарасов, В.Н. В Полтавском учительском институте [Текст] // Воспоминания о Макаренко : сб. материалов. – Л. : Лениздат, 1960. – С. 41–49.
28. Шичалин, Ю.А. Полиник: школьная драма в трех действиях, с эпилогом и двумя хорами [Электронный ресурс] // Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина. – Режим доступа : [http://www.mgl.ru/library/6/Shichalin\\_Polinic.html](http://www.mgl.ru/library/6/Shichalin_Polinic.html)
29. Шпаковский, И.И. Русский театр XVII в. Тематика, эстетическая природа и жанровое своеобразие первых русских пьес [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.philology.bsu.by>

УДК 37(430)=03.161.1

*Е.Н. Никулина, В.Г. Безрогов*

### **НЕИЗВЕСТНЫЙ АДОЛЬФ ДИСТЕРВЕГ: К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ К.Д. УШИНСКИМ КЛАССИКА ГЕРМАНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ<sup>1</sup>**

Статья открывает тему «К.Д. Ушинский как переводчик». Поднят вопрос трансформации структуры пособия для учителей Адольфа Дистервега «Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule», в переводе К.Д. Ушинского получившего название «Начатки детского школьного учения». Изложены возможные причины отсутствия в переводе религиозно-поэтического раздела пособия Дистервега, что существенно исказило замысел немецкого классика в отношении цельности начального образования.

А. Дистервег, К.Д. Ушинский, «Начатки детского школьного учения», история начального образования, религиозное воспитание, детская духовная поэзия.

Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1871) принадлежит к числу отечественных педагогов, живо интересовавшихся европейской педагогической наукой и практикой и считавших нужным знакомить русского читателя с их достижениями<sup>2</sup>. Он активно использовал материалы зарубежных коллег при написании своего учебника для начальной школы «Детский мир»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Работа над статьей частично поддержана грантами ОГОН РФФИ 17-06-00066а и 17-06-00288а.

<sup>2</sup> См. его ст.: «Внутренне устройство северо-американских школ», «О вспомоществованиях от парламента на народные училища в Великобритании», «Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского», «Педагогическая семинария профессора Стоя в Йене» и др.

<sup>3</sup> См.: Безрогов В.Г. Автор «Детского мира» и его зарубежные учителя // Психол.-пед. поиск. 2014. № 2. С. 50–58 ; Безрогов В.Г., Тендрякова М.В. Ясный взгляд на детский мир: первые годы «Детского мира» Ушинского // Вестн. ПСТГУ. Серия IV. Педагогика. Психология. 2014. № 2. С. 83–102 ; Безрогов В.Г., Тендрякова М.В. Что немцу диалог, то русскому учитель: от «Естественной истории» Г.К. Раффа к «Детскому миру» К.Д. Ушинского // Психол.-пед. поиск. 2017. № 3. С. 58–70 ; Безрогов В.Г., Тендрякова М.В. Что немцу радость науки, то русскому забота бытия: от «Естественной истории» Г.К. Раффа к «Детскому миру» К.Д. Ушинского // Психол.-пед. поиск. 2017. № 3. С. 22–32.

Обладая бесспорным талантом переводчика, Ушинский пересказывал труды некоторых классиков немецкой педагогики<sup>4</sup>. В их числе – «Начатки детского школьного учения» Адольфа Дистервега, опубликованные в Журнале Министерства народного просвещения (ЖМНП) в то время, когда Константин Дмитриевич был его главным редактором (1860–1861 годы)<sup>5</sup>.

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866) – один из крупных немецких педагогов, последователь И.Г. Песталоцци, автор более 50 книг и 400 работ по вопросам воспитания. С его именем связаны принципы природосообразности и культуросообразности в воспитании, он был сторонником воспитывающего обучения. За внимание к роли наставника в учебном процессе Дистервега называли «учителем немецких учителей».

Полное название переведенного Ушинским труда Дистервега – «Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule, von Adolph Diesterweg», что дословно можно перевести как «Занятие в школе для маленьких детей, или Начало обучения и воспитания (образования, просвещения) в народной школе, от Адольфа Дистервега». В переводе профессора Московского университета Петра Григорьевича Редкина (1808–1891) оно звучало как «Учение в школе для малолетних»<sup>6</sup>. В.Г. Безрогов и М.В. Тендрякова переводят его как «Обучение в детском саду, или Начатки наставления и обучения в народной школе», указывая на «предшкольный» характер описываемых Дистервегом занятий<sup>7</sup>.

По словам Константина Дмитриевича Ушинского, книга предназначена «для домашних наставников и преподавателей в малолетних классах разных учебных заведений»<sup>8</sup>. Сам Дистервег пишет о детях 5–7 лет<sup>9</sup>. Первое издание «Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule, von Adolph Diesterweg» вышло в 1829 году. К.Д. Ушинский пользовался 5-м изданием 1852 года.

Текст, опубликованный К.Д. Ушинским в ЖМНП как пособие для учителей, существенно отличается от оригинала не только по структуре, но и, что самое важное, по замыслу, по принципиальному подходу к начальному обучению, лежащему в основе «Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule» немецкого педагога.

<sup>4</sup> Напр.: Schmidt K. *Gymnasial-Pädagogik: Die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts in humanistischen und realistischen gelerten Schulen*. Köthen, 1857; Шмидт К. *Гимназическая педагогика* / пер. К.Д. Ушинского // Архив К.Д. Ушинского: в 4 т. / сост. В.Я. Струминский. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. Т. 2. С. 9–63; Schmidt K. *Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder*. Köthen, 1856; Шмидт К. *Письма к матери о физическом и духовном воспитании ее детей* / пер. К.Д. Ушинского // Архив К.Д. Ушинского. Т. 3. С. 110–248.

<sup>5</sup> Приложение к т. СХІ: 1861, № 7–9. Данное сочинение было опубликовано В.Я. Струминским в составе второго тома Архива К.Д. Ушинского: Дистервег А. *Начатки детского школьного учения* / пер. К.Д. Ушинского // Архив К.Д. Ушинского. Т. 2. С. 107–173.

<sup>6</sup> Редкин П.Г. *Педагогическая летопись на 1827 г. А. Дистервега. Сочинения Дистервега; его педагогические и дидактические начала и общие правила обучения детей* // *Воспитание*. 1857. № 2. С. 214.

<sup>7</sup> Безрогов В.Г., Тендрякова М.В. *Ясный взгляд на детский мир ...* С. 95.

<sup>8</sup> Дистервег А. *Начатки детского школьного учения ...* С. 166.

<sup>9</sup> Diesterweg A. *Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule*. 5-te Auflage. Bielefeld, 1852. S. 106.



Структура использованного Ушинским 5-го издания пособия Дистервега состоит из восьми разделов («отделов» в переводе Ушинского):

**Отдел 1.** «Kenntniß der Gegenstände in dem Schulzimmer» («Знакомство с предметами, находящимися в классной комнате»<sup>10</sup>). В этом же отделе содержится описание различных геометрических тел – куба, призмы, цилиндра, конуса, шара и др. (с. 1–35 оригинала).

**Отдел 2.** «Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimathskunde» («Начатки естественной истории и знакомства с родиной»). В этом разделе Дистервег описывает упражнения, направленные на знакомство детей с домашними животными, телом человека, садовыми и огородными растениями; домом, улицей, жителями города или села; свойствами четырех стихий – огня, воды, воздуха, земли (с. 36–76 оригинала).

**Отдел 3.** «Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben» («Предварительные упражнения в черчении и письме») (с. 77–86 оригинала).

**Отдел 4.** «Der Leseunterricht» («Обучение чтению») (с. 87–97 оригинала).

**Отдел 5.** «Anfang der Zahlenlehre» («Первоначальное обучение счету») (с. 98–104 оригинала).

**Отдел 6** оригинала в переводе Ушинского отсутствует. Переводчик дает лишь краткий комментарий: «За этим отделом у Дистервега следует отдел, посвященный упражнению памяти и развитию в детях религиозных и нравственных чувств. Как для усовершенствования памяти, так и для возбуждения в детях нравственно-религиозного чувства Дистервег советует заставлять детей заучивать наизусть краткие стихотворения нравственно-религиозного содержания, вполне доступные и понятные детскому возрасту. У нас, к сожалению, вовсе нет таких стихотворений<sup>11</sup> и потому мы весь этот отдел пропускаем»<sup>12</sup>.

У Дистервега отдел 6 озаглавлен «Gedächtnißübungen und Anklänge für Kopf und Herz» («Упражнения для развития памяти и отклик на них ума и сердца») и занимает 29 страниц<sup>13</sup>. Данный раздел, содержащий 58 стихотворений/песен и пять двустиший религиозно-нравственной тематики, по неясным причинам Ушинским пропущен. Нумерация разделов в переводе изменена (шестой отдел текста Ушинского соответствует седьмому отделу пособия Дистервега). О содержании данного раздела и его роли в замысле Дистервега подробнее будет сказано ниже.

**Отдел 7** в оригинале: «Anfänge des Gesangunterrichts» (отдел 6 перевода Ушинского: «Начатки обучения пению») (с. 134–135 оригинала).

**Отдел 8** в оригинале: «Einige Mittel zur Förderung des Unterrichts und der Schulzwecke überhaupt» (отдел 7 перевода Ушинского: «Еще некоторые средства, способствующие успеху школьного обучения») (с. 136–142 оригинала).

Итак, переводя (или пересказывая близко к тексту) пособие Дистервега, Константин Дмитриевич Ушинский представил русскому читателю лишь ту его

<sup>10</sup> Названия отделов № 1–5 приведены в переводе Ушинского.

<sup>11</sup> Не вполне понятно, что имел в виду Ушинский, поскольку духовная поэзия в его время существовала; публиковались и собрания таких текстов (см., напр.: Федотов Г.П. Стихи духовные (Русская народная вера по духовным стихам). М.: Прогресс; Гнозис, 1991). Знал ли Ушинский русский религиозный фольклор – на данный момент мы точно сказать не можем. Но с религиозной поэзией светских русскоязычных авторов (И.С. Аксакова, И.С. Никитина и др.) он был знаком и неслучайно включил их стихи в «Детский мир» (издание 1861 года, с. 51).

<sup>12</sup> Дистервег А. Начатки детского школьного учения ... С. 166.

<sup>13</sup> Diesterweg A. Der Unterricht ... S.105–133.

часть, которая посвящена предметам в школьном классе, геометрическим фигурам, «начаткам» естественной истории и краеведения, первым упражнениям в письме, чтении и счете (примерно 4/5 всего текста оригинала). Адольф Дистервег это начальное обучение «реальным вещам» уравнивает воспитанием сердца ребенка с помощью религиозных песнопений и стихов, предваряемых рассуждениями о том, как должен строить и на что опираться в своих рассказах и других приемах религиозного воспитания учитель начальной школы. То есть восприятие земного поверяется у Дистервега духовно-религиозным. И не случайно: автор уверен, что без этого нельзя. Это равновесие (пусть спорное по содержанию, догматике, иерархии ценностей и т.п., но, безусловно, существующее и заложенное автором, понимавшим, что без такого равновесия невозможно обучать этому миру и отношению к нему) полностью нарушается в работе, подготовленной Ушинским к публикации на русском языке. Российский читатель получал как-бы-перевод сочинения Дистервега и должен был считать, что классик немецкой педагогики, которым восхищается вся Европа и на которого нужно равняться, говорил именно то, что изложено с предисловием Ушинского в ЖМНП. Чтобы не быть голословными, опишем подробнее содержание пропущенного Ушинским шестого раздела пособия Дистервега.

Раздел предваряется комментарием автора о назначении стихов и песен: они необходимы для развития памяти, которая в детях пробуждается раньше, чем достигают зрелости рассудок (*der Verstand*) и сила суждения (*die Urtheilskraft*)<sup>14</sup>. Но у стихов есть и другое назначение. Они призваны готовить к будущим урокам религии. «Каждый учитель начальной школы, – пишет Дистервег, – знает, что малыши не созрели для собственно религиозных уроков (*für eigentlichen Religionsunterricht*). Но для нравственного, приветливого и благочестивого слова (поучения) сердце каждого ребенка открыто. Только это поучение должно быть кратким, простым, естественным, живым, детским. Простое и сердечное слово открывает им красоту добра, обращает их взор на отношение к родителям, учителям и школе, к Творцу и Отцу знаний. Вдохновляет в них чувства благодарности, послушания, любви»<sup>15</sup>.

В этих рассуждениях А. Дистервега прослеживается мысль о двухступенчатой модели религиозного воспитания: 1) сначала в детях разными путями пытаются пробудить религиозные чувства; 2) потом начинается рассудочное изучение религии в школе. Подобная схема встречается в переводной педагогической литературе XIX столетия: в составленном по Августу Нимейеру учебнике А.Г. Ободовского<sup>16</sup>, в пособии Фридриха Эдуарда Бенеке, переведенном Н.Х. Весселем<sup>17</sup>, в «Гимназической педагогике» Карла Шмидта, опубликованной К.Д. Ушинским в ЖПНМ (1860 год, июль)<sup>18</sup>. Говоря о первом этапе, авторы настаивают на непонятности для детей догматов веры и особенно конфессиональных различий, призывают начинать религиозное воспитание с развития в детях элементарных религиозных чувств, предлагают для этого разные средства.

<sup>14</sup> Diesterweg A. Der Unterricht ... S. 105.

<sup>15</sup> Ibid. S. 106

<sup>16</sup> Ободовский А.Г. Руководство к педагогике, или науке воспитания, составленное по Нимейеру. СПб., 1835. С. 22–24.

<sup>17</sup> Бенеке Ф.Э. Руководство к воспитанию и учению : в 2 ч. / пер. с нем. Н.Х. Весселя. СПб., 1871–1872. Ч. I: Руководство к воспитанию. С. 383–389.

<sup>18</sup> Шмидт К. Гимназическая педагогика ... С. 16–17, 23–25, 29.

Адольф Дистервег для воспитания в 5–7-летних детях религиозных чувств сложил простые и сердечные песенки и короткие молитвы, отражающие, по его словам, детские настроения / отношения к миру (die kindliche Gesinnungen). Заучивать с детьми эти песенки педагог предлагает каждой «вдумчивой и благоразумной матери» (die sinnige, verständige Mutter) – чтобы дети слышали от нее эти песни и сами пели их в течение дня, привыкали ложиться спать с молитвой. Поддерживать или восполнять эти родительские труды Дистервег считает обязанностью учителя школы для самых маленьких (der Klein-Kinder-Lehrer)<sup>19</sup>.

Как объяснял сам Дистервег, простые и короткие ритмичные стихи выбраны им в силу их глубокого соответствия восприятию детей, которые из поколения в поколение используют в играх с куклами и палками-лошадками стихотворные тексты. Любовь детей к простым стихотворениям он объясняет приятностью рифмы и ритма для слуха ребенка, а также понятностью содержания<sup>20</sup>, т.е. Дистервег берет то, что и так свойственно ребенку старшего дошкольного возраста, и использует его в религиозно-педагогических целях – чтобы дети, разумно заучивая простые благочестивые песенки, проникались благочестивыми мыслями (mit frommen Gesinnungen zu durchdringenden)<sup>21</sup> и таким образом учились любить и благодарить Творца.

Пропущенный Ушинским шестой раздел пособия Дистервега «Упражнения для развития памяти и отклик на них ума и сердца» (Gedächtnißübungen und Anklänge für Kopf und Herz) состоит из шести частей.

**Часть I «На начало уроков»** (Zum Anfange des Unterrichts) содержит 27 утренних песен (das Morgenlied) (с. 110–120).

**Часть II «На окончание уроков»** (Zum Schlusse des Unterrichts) – 12 песен (с. 120–125).

**Часть III «На окончание дня»** (Zum Schlusse des Tages) – это три «вечерние песенки» (die Abendliedchen) и два варианта «вечерней песни» (das Abendlied), возможно, аналога вечерней молитвы (с. 120–127).

**Часть IV «Доброе отношение к родителям и Богу»** (Gute Gesinnung gegen die Eltern und Gott) состоит из девяти песен. Первые три не озаглавлены, следующие три названы «Детская любовь к родителям» (Kindliche Liebe gegen Eltern), седьмая песня – «Божественное благо/добро» (Gottes Güte), восьмая и девятая – «Близость Бога» (Gottes Nähe) (с. 127–131).

**Часть V «Благочестивая радость о красотах природы и ее Творце»** (Fromme Freude über die Schönheiten der Natur und ihren Schöpfer) включает 4 песни (с. 131–133).

**Часть VI «Краткие изречения»** (Kleine Sprüche) – самая короткая. Это одно четверостишие и пять двустиший с похвалой добродетелям – честности и благочестию, целомудрию, скромности, трудолюбию, милосердию (заботе о голодных) и обличением пороков – лжи, неаккуратности, обидчивости (с. 133).

Подробный педагогический и богословский анализ содержания такого количества текстов требует отдельного исследования и выходит за рамки настоящей статьи. Здесь мы представим только некоторые песни, наиболее ярко, на наш взгляд, иллюстрирующие замысел Дистервега. Видимо, для того, чтобы предло-

<sup>19</sup> Diesterweg A. Der Unterricht ... S. 106.

<sup>20</sup> Ibid. S. 105–106.

<sup>21</sup> Ibid. S. 106.

женные педагогом мысли были лучше усвоены воспитанниками, песни написаны от первого лица, от имени самих детей, как их обращение к Богу.

Среди утренних песен (Часть I «На начало уроков» – «Zum Anfange des Unterrichts») обращают на себя внимание песенки № 3, 4, 6.

В песне № 3 дитя исповедует, что все, что творит Бог, – это благо, желает посвятить Ему свое сердце, просит Бога укрепить силою Его Духа, чтобы быть благочестивым и хорошим:

O Gott! der alles Gute schafft,  
Ich will mein Herz Dir weihn.  
Stärk' mich, durch Deines Geistes Kraft,  
Stets fromm und gut zu sein!<sup>22</sup>

В песне № 4 ребенок поет о своей любви к Богу, через Которого он получил бытие, Который его ежедневно хранит, видит и слышит его, где бы он ни находился, просит научить его (дословно – «даровать ему правый смысл, разумение») делать то, что угодно Творцу:

Du lieber Gott, durch den ich bin,  
Der täglich mich erhält,  
O schenke mir den rechten Sinn,  
Zu thun, was Dir gefällt!  
Du bist, mein lieber Gott, bei mir,  
Wenn ich Dich gleich nicht seh!  
Du siehst und hörst mich dort und hier,  
Ich sitze oder geh!<sup>23</sup>

В песне № 6 дети благодарят Бога как Всеблагого («Wir danken Dir, Allgütiger») и любящего, поют о своей уверенности в том, что Он хранит их днем и ночью (дословно – «Его очи следят за ними»):

O Du, der alles Gute giebt,  
Uns, seine Kinder, herzlich liebt, –  
Wir sind getrost bei Tag und Nacht,  
Weil über uns Dein Auge wacht .

В целом ряде песен прославляются прилежный труд, добросовестное выполнение своих обязанностей. Дитя знает, что это угодно Богу, и само хочет стать добросовестным и прилежным: «...ich will true und fleißig sein» (часть I, песня № 8)<sup>24</sup>. К труду побуждает и созданный Богом мир. «Громко зовет к труду природа; должен ли я не слышать ее?», – поет ребенок (Laut ruft zur Arbeit die Natur; ich sollte sie nicht hören?) (часть I, песня № 9)<sup>25</sup>.

Значительное место в песнях занимает тема благодарения Бога в сердечном трогательном тоне: «Lieber Gott, wir danken Dir!» (Любимый Бог, мы благодарим

---

<sup>22</sup> Diesterweg A. Der Unterricht ... S. 110.

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> Ibid. S. 111. См. также песни № 9, 12, 16 и др.

<sup>25</sup> Ibid. S. 112.

Тебя!), «Deine Kinder danken Dir» (Твои дети благодарят Тебя)<sup>26</sup>; «mein Gott, wie dank ich Dir?» (мой Бог, как мне благодарить Тебя)<sup>27</sup>) и др.

Несколько раз в песнях упоминается Господь Иисус Христос, по протестантской традиции называемый просто Иисусом (с. 120, 126, 128). Дети хотят быть детьми Божиими, исповедуют, что Бог – их Отец через Спасителя Иисуса Христа (часть III, песня № 2):

Wir wollen Deine Kinder sein,  
Und stets es bleiben, und uns freu'n,  
Daß Du, Gott, unser Vater bist,  
Durch unsern Heiland, Jesum Christ<sup>28</sup>.

Через песни Дистервег побуждает детей к стремлению оставаться настоящими христианами в течение всей жизни, ежедневно быть благочестивыми и добрыми согласно учению Иисуса (часть IV, песня № 2):

Ja, so lange wir hier sind,  
Wollen wir als Christen wandeln,  
Täglich fromm und gut gesinnt  
Nur nach Jesu Lehren handeln<sup>29</sup>.

Дистервег учит детей испрашивать у Отца Небесного благословения усилиям (труду) учителей за то, что они воспитывают малышей христианами и учат их добродетелям (часть I, песня № 15):

O Vater, segne ihr Bemüh'n, wenn sie zu Christen uns erzieh'n  
Und uns die Tugend lehren<sup>30</sup>!

Как видим, даже краткий обзор предложенных Дистервегом песен свидетельствует о том, насколько цельным ему представлялось первоначальное «предшкольное» образование, как мудро восполнялись «реальные» знания знаниями о Боге и Его отношении к человеку и миру, в каком неразрывном единстве знания и веры, по замыслу немецкого классика, должен обучаться ребенок 5–7 лет.

Конечно, мы видим только интенции, замысел и способы его воплощения педагогом. Насколько откликнулись на них маленькие ученики, побуждаемые конкретными наставниками, – вопрос, требующий отдельного изучения.

Перевод, опубликованный Ушинским в ЖМНП, переиздавался в 1861, 1867, 1871 и 1875 годах<sup>31</sup>. В 1857 году в «Журнале для воспитания» П. Г. Редкин опубликовал обзор произведений и педагогических идей А. Дистервега. Сочине-

<sup>26</sup> Diesterweg A. Der Unterricht ... S. 126.

<sup>27</sup> Ibid. S. 127.

<sup>28</sup> Ibid. S. 126.

<sup>29</sup> Ibid. S. 128.

<sup>30</sup> Ibid. S. 114.

<sup>31</sup> Соответственно: Дистервег А. Начатки детского школьного учения : пер. с нем. СПб. : тип. И. Огризко, 1861. 115, [7], IV ; Дистервег А. Начатки детского школьного учения : пер. с нем. 2-е изд. СПб. : печ. В. Головина, 1867. 98, [6], IV с. ; Дистервег А. Начатки детского школьного учения : пер. с нем. 3-е изд. СПб. : печ. В. Головина, 1871. 98, [6], IV с. ; Дистервег А. Начатки детского школьного учения : пер. с нем. 4-е изд. СПб. : тип. М-ва путей сообщ. (А. Бенке), 1875. [2], 95, [7], IV с.

ние «Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule» упомянул, но не комментировал<sup>32</sup>. В собрание избранных педагогических сочинений Адольфа Дистервега, публикация которых журналом «Семья и школа» началась в 1885 году<sup>33</sup>, «Начатки детского школьного учения» не вошли, возможно потому, что авторы планировали издать труды немецкого классика за 1830–1836 годы, а «Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule» впервые вышла в 1829 году. В сборник избранных сочинений Дистервега 1956 года<sup>34</sup> и хрестоматию Н.Б. Баранниковой<sup>35</sup> данное произведение также не было включено. Видимо, русскоязычному читателю до настоящего времени оно в полном объеме неизвестно.

Сложно сказать, почему Константин Ушинский, прекрасно переводивший немецкие тексты, не посчитал нужным познакомить русского читателя с религиозными стихами Дистервега или хотя бы не прокомментировал его замысел относительно уравнивания земного знания небесным. Возможно, это связано с цензурными ограничениями.

«Начатки детского школьного учения» были опубликованы Ушинским в 1861 году в Журнале Министерства народного просвещения, официальном органе этого учреждения, при котором в соответствии с Цензурным уставом 1826 года (§ 4–5) и 1828 года (§ 4) и была учреждена цензура<sup>36</sup>, с 1828 по 1863 годы действовало Главное управление цензуры. Устав о цензуре 1826 года в качестве одного из трех «главнейших в отношении к Цензуре попечений» называл «науки и воспитание юношества» (§ 6)<sup>37</sup>.

О том, что педагогические сочинения в XIX веке просматривались цензором, свидетельствуют записи на титульных листах или оборотах: «Печать позволяет, с тем чтобы по напечатании представлено было въ Цензурный Комитет три экземпляра. С.-Петербург. 29 февраля 1832 года. Цензор А. Крыловъ»<sup>38</sup>, «Печатать позволяет, с тем чтобы по отпечатании представлены были в Цензурный Комитет три экземпляра. Одесса, сентября 7-го дня, 1833. Цензор Николай Курляндцев»<sup>39</sup>, «Печать позволяет, с тем чтобы по отпечатании представлено было Цензурный комитет узаконенное число экземпляров. С.-Петербург. 18-го февраля 1861 года. Цензор Оберт»<sup>40</sup>, «Печать позволяет, с тем чтобы по отпечатании представлено было в Цензурный комитет узаконенное число экземпляров. С.-Петербург, января 19 дня 1862 года. Цензор Бекетов»<sup>41</sup>, «Дозволено цензурою.

<sup>32</sup> Редкин П.Г. Педагогическая летопись на 1827 г. Дистервега ... С. 214.

<sup>33</sup> Дистервег А. Избр. пед. соч. : 1830–1836 г.г. Т. 1. СПб., 1885–.

<sup>34</sup> Дистервег Ф. А. В. Избранные педагогические сочинения / сост. и вступ. ст. В.А. Ротенберга. М. : Учпедгиз, 1956.

<sup>35</sup> Педагогическая классика: А. Дистервег, Г. Спенсер : хрестоматия / сост. Н. Б. Баранникова. М. : АСОУ, 2013.

<sup>36</sup> Высочайше утвержденный Устав о цензуре. 10 июня 1826 г. // Полн. собр. законов Рос. Империи. Собр. второе. 1825–1827, 12 дек. СПб., 1830. Т. I. С. 551 ; Устав о цензуре. 28 апреля 1828 г. СПб., 1829. С. 5.

<sup>37</sup> Там же. С. 551.

<sup>38</sup> Ободовский А.Г. Руководство к педагогике ...

<sup>39</sup> Стурдза А.С. Вера и ведение, или рассуждение о необходимом согласии в преподавании религии и наук питомцам учебных заведений. Одесса, 1835.

<sup>40</sup> Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия. Книга для классного чтения : в 2 ч. 2-е изд. СПб., 1861.

<sup>41</sup> Вессель, Н.Х. Опытная психология в применении к воспитанию и обучению детей. СПб., 1862.

28 июня 1866. Киев»<sup>42</sup>. С пометкой «Дозволено цензурою» выходили и переиздания «Начатков детского школьного учения» в 1867, 1871 и 1875 годах.

Пропущенный раздел «Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule» содержал протестантскую практику религиозного воспитания. Согласно § 3 а) Устава о цензуре 1828 года, который формально оставался основой Российского законодательства в области цензуры до ее отмены в 1905 году, «произведения словесности, наук и искусств подвергаются запрещению цензуры на основании правил сего Устава: а) Когда в оных содержится что-либо клонящееся к поколебанию учения Православной Церкви, ее преданий и обрядов, или вообще истин и догматов Христианской веры»<sup>43</sup>.

Песни Дистервега, обращенные к Богу, могли быть восприняты цензурой как попытка замены принятых в православии молитв (утренних и вечерних, на начало и окончание учебных занятий<sup>44</sup>) самостоятельно сочиненными текстами и истолкованы как попытки «поколебания» «преданий и обрядов» Православной церкви. Объективности ради стоит отметить, что ничего противоречащего православному вероучению и нравоучению в детских песнях Дистервега нами не обнаружено. Но инославные детские песни-молитвы, как бы правильны по содержанию они ни были, самим фактом своего неправославного происхождения именно как молитвы могли насторожить цензуру. Кроме того, в России имел место литературно-дидактический канон религиозно окрашенных учебных текстов, отражающий стремление господствующей Церкви контролировать поднимаемые светскими авторами духовные темы. Возможно, Ушинский опасался, что религиозные стихи Дистервега, так же как и русские фольклорные или авторские их аналоги, появившись в русском переводе в книге для учителей, могут перейти в учебную литературу для детей и нарушить требования канона не только своим содержанием, но и нецерковным происхождением.

Причиной отсутствия в переводе Ушинского религиозно-поэтического раздела пособия Дистервега могла быть также российская практика школьного религиозного обучения и воспитания, выделенного в сферу ответственности духовных лиц, косвенное указание на что имеется в одном из сочинений Ушинского<sup>45</sup>. Не исключено, что как светский педагог К.Д. Ушинский обратил внимание только на «реальный» материал в пособии Дистервега, будучи уверенным, что в русской школе его «уравновесит» религиозная картина мира, которую дети получают от учителя Закона Божия.

Религиозный раздел пособия Дистервега мог быть исключен из перевода и в силу педагогического мировоззрения самого Ушинского, преимущественного внимания педагога к «реальному» знанию, отраженного, скажем, в его учебниках для начальной школы. Поэтому он мог и не обратить внимания на замысел Ди-

<sup>42</sup> Тимошенко П.З. Очерки науки о воспитании. Харьков, 1866.

<sup>43</sup> Устав о цензуре ... С. 4.

<sup>44</sup> См, напр.: Молитвенник толковый, заключающий в себе самые необходимые и важнейшие молитвы для православных христиан, изложенные по-славянски и по-русски, с объяснением их значения. М., 1869. С. 48–52, 77–80.

<sup>45</sup> «Преподавание педагогики закона Божия предоставлено в женских учебных заведениях духовным лицам, а потому преподаватель общей педагогики должен ограничиться только изложением мер правильного развития вообще религиозного чувства» (Ушинский К.Д. Программа педагогического курса женских учебных заведений // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. / сост. В.Я. Струминский. М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952. Т. 10. С. 41).

стервега, на его идею уравнивания «реального» знания религиозным «воспитанием сердца». Эту версию подтверждает комментарий авторитетного исследователя и издателя творений Ушинского Василия Яковлевича Струминского (1880–1967) к критическим отзывам в адрес «Родного слова» Ушинского: «Характер весьма сильного обвинения получило все чаще повторявшееся настойчивое указание на то, что, обильно внося в ученье реальный элемент в виде сведений и рассказов о животных, растениях, неодушевленных предметах природы, делая предметом ученья не молитвы, а произведения народной словесности, стихи и басни, книга разрушает религиозные верования детей (курсив наш. – Е.Н., В.Б.), в то время как в старой школе дети читали молитвы на старославянском языке, богослужебные книги, религиозные поучения и таким образом внимание детей переносилось в иной мир»<sup>46</sup>.

В.Я. Струминский приводит несколько критических отзывов на «Родное слово» Ушинского, свидетельствующих о том, что некоторые его современники не принимали его уклон в «реальное» знание. Среди этих отзывов – брошюра педагога Андрея Григорьевича Филонова (1831–1908), направленная «против учебных книг Ушинского вообще. Основной аргумент автора тот, – пишет В.Я. Струминский, – что книга Ушинского переполнена реальным материалом, религиозному же материалу отведено совершенно незаметное второстепенное место». Далее Струминский цитирует отзыв А.Г. Филонова о «Родном слове»: «От 1-й до 5-й страницы напечатаны картинки для рисовки по квадратикам. Тут находим – окно, лестницу, дом, весы, верстовой столб, фуражку, стул, серп, дугу и пр., а потом уже чашу и часовню. Церковь нарисована подле часов. Пока дойдешь до церкви и чаши, надо посмотреть 40, если не более, знаков. А кажется, изобразить крест весьма легко даже для 5-летнего дитяти. Следующая письменная азбука от 5-й до 17-й стр. Первый рисунок изображает ос, 2-й – ели, 3-й – иву, 4-й – уши... При 8-м рисунке стоит подпись “село” и представлена церковь с 4-мя домиками. Слово “церковь” не написано, 9-й рисунок – гуси, 10-й – волы <...> 25-й – ухо, 26-й – крыша с трубой, 27-й – ружье, потом – часы, далее – ящик с кнутом, затем – филин и, наконец, Спаситель. И выходит, что детям, для которых Ушинский назначает “Родное слово”, Спаситель должен быть известен после предметов обыденной жизни. И какое изумительное сопоставление рисунков! Стр. 14-я изображает один только рисунок филина, стр. 15 также один только рисунок благославляющего Христа... Читать церковные песни 12-летнему дитяти значит, по-вашему, обращается автор к Ушинскому, профанировать страницы глубокого вдохновения, а что же значит нарисовать ос, улей, сани прежде креста? Что, спрашиваю вас, значит отнести Спасителя на последнюю страницу письменной азбуки?.. (курсив везде наш. – Е.Н., В.Б.). Народ, родители вопиют против вашей книги»<sup>47</sup>.

Следующий отзыв взят из письма графини Прасковьи Сергеевны Уваровой (1840–1924) общественному деятелю, педагогу и организатору земских школ Николаю Александровичу Корфу (1834–1883): «Вы перевозносите “Родное слово” Ушинского. Позвольте мне не согласиться с вами в этом отношении. Книга эта, весьма наглядно изложенная, не развивает народ в том направлении, которое,

<sup>46</sup> Ушинский К.Д. Родное слово: книга для детей. Родное слово: книга для учащихся // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. Т. 6. С. 6.

<sup>47</sup> Филонов А.Г. Плоды педагогического озлобления, СПб., 1867. С. 23–24 ; Ушинский К.Д. Родное слово ... С. 368.



*мне кажется, желательно ему дать. Доброе сердце, честность и добронамеренность нашего крестьянина скрываются обыкновенно под такой грубой оболочкой, что нужно много мягкости, ясного таланта, чтобы ее пробить, а этого-то семени и нет у Ушинского. Его поговорки, прибаутки, сказки очень понятны каждому ребенку, но они не способны расшевелить его сердце, возбудить его любовь и смягчить его дикие нравы (курсив везде наш. – Е.Н., В.Б.) (7 января 1868 г.)»<sup>48</sup>.*

Конечно, у «Родного слова» были как противники, так и сторонники, и потому основывать на отрицательных отзывах версию о предпочтении им «реального» знания религиозному воспитанию младших школьников не вполне корректно. Для ее подтверждения требуется всесторонний анализ понятия «религиозное воспитание» в наследии Ушинского.

Выбор какой-то одной из представленных версий осложняется противоречивостью движения мысли самого Константина Дмитриевича. Но что бы ни послужило причиной пропуска религиозного раздела «Der Unterricht in der Kleinkinder-Schule» Дистервега при переводе – цензурные основания, личные педагогические предпочтения (уверенность в несущественности равновесия «реального» и «идеального») или разделение предметов на светские и Закон Божий – искренне жаль, что русские читатели были лишены полного текста труда Дистервега, воплотившего идею гармонии земного и небесного в начальном обучении. Российская педагогика и ее дальнейшая история получили «особого» Адольфа Дистервега, не похожего на его германский оригинал.

#### Список использованной литературы

1. Безрогов, В.Г. Автор «Детского мира» и его зарубежные учителя [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2. – С. 50–58.
2. Безрогов, В.Г., Тендрякова М.В. Что немцу диалог, то русскому учитель: от «Естественной истории» Г.К. Раффа к «Детскому миру» К.Д. Ушинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3. – С. 58–70.
3. Безрогов, В.Г., Тендрякова М.В. Что немцу радость науки, то русскому забота бытия: от «Естественной истории» Г.К. Раффа к «Детскому миру» К.Д. Ушинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3. – С. 22–32.
4. Безрогов, В.Г., Тендрякова М.В. Ясный взгляд на детский мир: первые годы «Детского мира» Ушинского [Текст] // Вестник ПСТГУ. – Серия IV. Педагогика. Психология. – 2014. – № 2. – С. 83–102.
5. Бенеке, Ф.Э. Руководство к воспитанию и учению [Текст] : в 2 ч. / пер. с нем. Н.Х. Весселя. – СПб., 1871–1872. – Ч. I. Руководство к воспитанию. – 456 с.
6. Вессель, Н.Х. Опытная психология в применении к воспитанию и обучению детей [Текст]. – СПб., 1862. – Ч. IV. – 192 с.
7. Высочайше утвержденный Устав о цензуре. 10 июня 1826 г. [Текст] // Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. – Т. I. 12 декабря 1825–1827. – СПб., 1830. – С. 550–571.
8. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения: 1830–1836 гг. [Текст]. – СПб., 1885. – Т. 1.
9. Дистервег, А. Начатки детского школьного учения [Текст] / пер. К.Д. Ушинского // Архив К.Д. Ушинского : в 4 т. / сост. В.Я. Струминский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 2. – С. 107–173.

<sup>48</sup> Песковский М.Л. Н.Л. Корф в письмах к нему разных лиц. СПб., 1895 г. ; Ушинский К.Д. Родное слово ... С. 369.

10. Дистервег, А. Начатки детского школьного учения [Текст] : пер. с нем. – СПб., 1861. 115, [7], IV с.
11. Дистервег, А. Начатки детского школьного учения [Текст] : пер. с нем. – 3-е изд. – СПб., 1871. – 98, [6], IV с.
12. Дистервег, А. Начатки детского школьного учения [Текст] : пер. с нем. – 2-е изд. – СПб., 1867. – 98, IV, [6] с.
13. Дистервег, А. Начатки детского школьного учения [Текст] : пер. с нем. – 4-е изд. – СПб., 1875. – [2], 95, [7], IV с.
14. Дистервег, Ф. А. В. Избранные педагогические сочинения [Текст] / сост. и вступ. ст. В.А. Ротенберга. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
15. Молитвенник толковый, заключающий в себе самые необходимые и важнейшие молитвы для православных христиан, изложенные по-славянски и по-русски, с объяснением их значения [Текст]. – М., 1869. – 137, III с.
16. Ободовский, А.Г. Руководство к педагогике, или науке воспитания, составленное по Нимейеру [Текст]. – СПб., 1835. – 58 с.
17. Педагогическая классика: А. Дистервег, Г. Спенсер [Текст] : хрестоматия / сост. Н.Б. Баранникова. – М. : АСОУ, 2013. – 191, [1] с.
18. Редкин, П.Г. Педагогическая летопись на 1827 г. А. Дистервега. Сочинения Дистервега; его педагогические и дидактические начала и общие правила обучения детей [Текст] // Воспитание. – 1857. – № 2. – С. 212–248.
19. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
20. Стурдза, А.С. Вера и ведение, или рассуждение о необходимом согласии в преподавании религии и наук питомцам учебных заведений [Текст]. – Одесса, 1835. – 27 с.
21. Тимошенко, П.З. Очерки науки о воспитании [Текст]. – Харьков, 1866. – 254 с.
22. Устав о цензуре. 28 апреля 1828 г. [Текст]. – СПб., 1829. – 101 с.
23. Ушинский, К.Д. Детский мир и хрестоматия. Книга для классного чтения [Текст]. – 2-е изд. – СПб., 1861. – XVIII, 243, 74, II с.
24. Ушинский, К.Д. Программа педагогического курса женских учебных заведений [Текст] // Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. / сост. В.Я. Струминский. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952. – Т. 10. – С. 19–50.
25. Ушинский, К.Д. Родное слово: книга для детей. Родное слово: книга для учащихся [Текст] // Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. / сост. В.Я. Струминский. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952. – Т. 6.
26. Федотов, Г.П. Стихи духовные (Русская народная вера по духовным стихам) [Текст]. – М. : Прогресс ; Гнозис, 1991.
27. Филонов, А.Г. Плоды педагогического озлобления [Текст]. – СПб., 1867. – С. 23–24.
28. Шмидт, К. Гимназическая педагогика [Текст] / пер. К.Д. Ушинского // Архив К.Д. Ушинского : в 4 т. / сост. В.Я. Струминский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 2. – С. 9–63.
29. Шмидт, К. Письма к матери о физическом и духовном воспитании ее детей [Текст] / пер. К.Д. Ушинского // Архив К.Д. Ушинского : в 4 т. / сост. В.Я. Струминский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 3. – С. 110–248.
30. Diesterweg, A. Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule, von Adolph Diesterweg [Text]. – 5-te Auflage. – Bielefeld 1852. – 148 s.
31. Schmidt, K. Gymnasial-Pädagogik: Die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts in humanistischen und realistischen gelerten Schulen [Text]. – Köthen, 1857. – 288 s.
32. Schmidt, K. Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder [Text]. – Köthen, 1856. – 160 s.

## МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ<sup>1</sup>

В статье предпринята попытка выработать и предложить аудитории наблюдения по поводу спектра методологических подходов к изучению учебного книгоиздания в русской эмиграции всех четырех этапов – дореволюционного, революционного, советского, постсоветского. Подготовленные эмигрантами для своих детей и внуков русскоязычные издания являются важной и пока не изученной страницей отечественного педагогического наследия.

школьный учебник, русская эмиграция, русское зарубежье, XVIII–XXI века.

«Русскоязычное образование за рубежом» – это словосочетание содержит важнейшие для российской педагогики смыслы. Оно возникло в виде отдельных семейных и школьных практик уже в XVIII–XIX веках, но как система, нового качества связано с октябрьскими событиями 1917 года и разделением «российскости» на внутреннюю и внешнюю. Во времена Российской Империи XVIII – начала XX века системного российского образования за границей, опирающегося на сеть школ, педагогических институтов, учительских семинарий, съездов, на педагогические бюро и периодику (вспомним «Русскую школу за рубежом»<sup>2</sup>), практически не существовало.

Конечно, российские подданные учились и за границей<sup>3</sup>. Для них даже читались отдельные лекции, с ними проводились специальные занятия. Им платились стипендии как помощь в обретении профессионального мастерства. Но отдельные случаи и практики не привели к институционализации за рубежом именно «российского образования» как системного явления с регулярными учебными заведениями и штатами преподавателей. Существовало и русскоязычное образование внутри России для тех народов, для которых русский язык не был родным, но за государственную границу такое образование переходило только в случае ее переноса и включения в состав Российской Империи новых территорий.

События 1917–1921 годов создали зарубежную Россию вне границ Советского государства – нового государства, которое провозгласило себя пролетарской демократией, но более всего походило на военно-бюрократическую империю, выдавливающую тех, кто не согласен с ее идеологией и социальной иерархией. Возникает зарубежная Россия эмигрантов первой и последующих волн. Для ее детей организуется обучение различными учебными заведениями в Сербии и Болгарии, Венгрии и Чехии, Франции и Германии, Балтийских странах, в Китае

<sup>1</sup> Работа поддержана грантом ОГОН РФФИ 17-06-00071а.

<sup>2</sup> См.: Русская школа за рубежом (Прага, 1923 – 1931. № 1–34) : указ. содержания / сост. Е.В. Короткова ; вст. ст. Е.Е. Седовой. СПб. : Сударья, 2009.

<sup>3</sup> Особенно известен случай Михаила Васильевича Ломоносова. Однако число обучающихся за границей россиян в XVIII веке составило в целом не более сотни человек разного возраста и положения. О Ломоносове см.: Безрогов В.Г. Ломоносов: начало пути // Ист.-пед. журн., 2012. № 1. С. 53–68.

и на иных пространствах вне СССР<sup>4</sup>. Начинается двойная история России и двойная история русскоязычного образования – внутри Советского Союза и за его пределами. После перестройки, случившейся во второй половине 1980-х годов, происходит примирение «России внутренней» и «России внешней», возникают различные общества и центры по связям с соотечественниками – с теми, чьим Отечеством в силу сохраняющихся традиций культуры, языка и российского образования за рубежом могла бы теперь называться постсоветская Россия, восстанавливающая человеческие, образовательные и политические связи с выходцами из страны, разбросанными по всему миру.

Новые реалии обуславливают и новые подходы к изучению как истории русскоязычного образования за рубежом во времена Советского Союза, так и его состояния в наши дни.

Можно выделить четыре этапа, каждый из которых отмечен своими особенностями и требует особого исследовательского подхода и инструментария.

**Первый этап – начальный: от первых опытов обучения на русском языке вне России до конца 1917 года.** Это период как бы «старой эмиграции», в которую входили и А.И. Герцен, и эмигранты, совершившие октябрьский переворот, и те, кто покинул Россию не по политическим, а по религиозным, экономическим, этническим и прочим причинам

**Второй этап – от возникновения системного, институционального российского образования за рубежом в результате победы большевиков и до середины Второй мировой войны.** Это этап как бы классический, образцовый. Его величают «первой волной русской эмиграции», и с ним обычно сопоставляют другие этапы. На изучении этого этапа отрабатываются методологии исторических и историко-педагогических исследований.

Выработка методологий филологических исследований захватывает по возможности все этапы, испытывая некоторые сложности при существенных разрывах в преемственности развития языка и языковых эмигрантских сообществ за рубежом<sup>5</sup>. Победа СССР во Второй мировой войне в сотрудничестве с союзниками, образование «стран народной демократии», формирование блоков НАТО и Варшавского привели к уничтожению эмигрантских школ, педагогических институтов и периодических изданий. Центры русского зарубежья сохранились во Франции, часть переместилась за океан.

Однако того уровня образования, какой был до войны, для новых поколений, выраставших в семьях эмигрантов, они уже не давали. Изменилась и сама обстановка: безвозвратно ушла в прошлое идея о возможности падения большевистского строя, и с ней распалась прежняя основа российского образования за рубежом, необходимо было создавать новую. Дети эмигрантов шли учиться в иные школы стран своего проживания, а русские речь и традиции оставались жить по преимуществу в семейном кругу, они вымывались из состава актуальных ценностей. Наступил **третий этап, характеризующийся, с одной стороны, серьезным кризисом предвоенного пророссийского образования за рубежом, а с другой – новой, второй, массовой волной эмигрантов, вышедших из послевоенных лагерей для перемещенных лиц.** Уже в этих лагерях возникают русскоязычные школы, деятельность кото-

<sup>4</sup> Очерки истории образования и педагогической мысли российского зарубежья (20–50-е гг. XX в.) / под ред. Е.Г. Осовского. Саранск : МордГПИ, 2000.

<sup>5</sup> См., в частности: Русский язык зарубежья / под ред. Е.В. Красильниковой. 2-е изд. М. : Едиториал УРСС, 2010.

рых затем продолжилась как в виде преподавания в школах и вузах по всему миру, так и через издательскую деятельность второй волны эмиграции.

С началом более или менее масштабной эмиграции из СССР в 1970 – 1980-е годы снова возникают русскоязычные классы и школы, которые стали основой для контактов с Россией в постсоветский период. Можно сказать, что **в 1990-х годах начинается четвертый этап развития российского образования за рубежом, связанный не столько с эмигрантскими сообществами, сколько с новой политикой расширения контактов демократической России со всем миром**, в том числе с русскоговорящей диаспорой, продвижением русской культуры, науки и языка в международном общении. На материалах этого периода отрабатывают свои методологии этнографы и социологи. Самым главным его достижением можно считать создание в 2008 году Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничества). К настоящему моменту эта организация открыла около 70 центров российской науки и культуры по всему миру, активно развивает их сеть и образовательные программы – как в странах, где такие центры открыты, так и в странах с возможной перспективой открытия аналогичных образовательно-культурных организаций, представляющих Россию и организующих ее образовательный диалог с миром на основе продвижения русского языка, литературы, культуры, науки.

Каждый из перечисленных четырех этапов в истории организации русскоязычного образования за рубежом имеет свои особенности, свои источники для изучения, которые обуславливают и различные методы и методологические подходы к исследованию состояния, путей существования и развития образовательных практик, методических и теоретических наработок в осуществлении образовательной деятельности на русском языке в иноязычной среде.

Среди общеметодологических подходов к исследованию практики использования учебников в среде эмигрантского образования за рубежом могут быть названы билингвальный, лингвокультурологический, андрагогический, просветительский, поликультурный. Этот список может быть продолжен.

Больше всего написано о **билингвальном** подходе к обучению<sup>6</sup>. Применяя методологию билингвального подхода к рассмотрению образования за рубежом региона родного языка, мы, прежде всего, центрируемся на взаимодействии языков и языковых практик, на их синхронном диалоге в процессе симультанного изучения.

С этой точки зрения организация и развитие образования эмигрантов есть налаживание дву- и более язычного образования, расширение спектра владения языками населения соответствующих стран за счет введения в их образовательные практики русского языка. Такое расширение не было актуально на протяжении первых трех этапов истории российского образования за рубежом и концептуально применяется в полной мере лишь на четвертом этапе. Однако регионы с многочисленным контингентом русскоязычного населения вводили и испытывали практики билингвизма и ранее.

<sup>6</sup> См., в частности: Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование: теория и практика. Рига : Retorika A, 2005 ; Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике. Новгород : НовГУ, 2007 ; Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии). Новгород : НовГУ, 1999 ; Салехова Л.Л., Теория и практика развития школ с билингвальным обучением. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2004 ; Улзытуева А.И. Культурно-диалогическое развитие дошкольников в условиях билингвизма : моногр. М. : ФЛИНТА Наука, 2011.

На первом этапе билингвальное обучение осуществлялось в пределах России и с дипломатическими целями – вне ее.

Второй этап характеризовался утопическими попытками значительной части эмиграции уйти от билингвизма, приняв его лишь как временную меру, поскольку основное внимание уделялось обучению русскому языку: считалось, что дети первой волны эмиграции вернутся в освобожденную от большевиков Россию, а потому язык страны временного пребывания учить не очень-то и нужно; главное – сохранить и передать язык изгнавшего тебя Отечества в надежде туда вернуться и применить силы детей своих к возрождению многострадальной Родины. Параллельно с таким подходом существовал и подход более реалистический, воплощавшийся в подготовке переводов или оригиналов и издании пособий по изучению языков и культур стран пребывания, пособий по русскому языку для их коренных жителей.

На третьем этапе складывается система обязательного изучения русского языка в школах стран «народной демократии», следующих политике «большого брата», освободившего их от капитализма. Совместное построение социализма требовало знания единого межгосударственного, «блокового» языка расширившейся «осажденной крепости». Таким языком был объявлен русский. Языки и образование стран так называемой «народной демократии» оказались в положении своего рода «полуэмигрантов»: они испытали неестественные кардинальные трансформации<sup>7</sup>. Почти уничтоженное эмигрантское образование за рубежом (по крайней мере, в Европе) дополнилось принудительным обучением русскому новоязу в странах Восточной Европы и научением гибриднему и усеченному собственному. В сохранившихся эмигрантских кругах вне стран Варшавского договора обучение русскому приобрело явно билингвальные черты в связи с потерей надежды на возвращение в давно, а после 1945 и навсегда, утраченное географическое Отечество родного языка.

Такое изменение отношения к билингвальному обучению на третьем этапе развития российского образования за рубежом актуализирует культурологический подход к изучению такого явления, как обучение русских вне пределов России. Язык покинутой родины как носитель культуры особенно почитался на втором и третьем этапах развития такого обучения. На первом и четвертом к нему, скорее, относились инструментально, функционально, хотя и совершенно по-разному. Память о традициях и культуре ставшего далеким Отечества пытались изо всех сил сохранить внутри сокровищницы русского языка на втором этапе, внутри первой волны массовой эмиграции.

Развивалось характерное для эмигрантских анклавов стремление «заморозить» свою культурную память с помощью языка. Оно возникло на втором от начала, но первом массовом этапе – отгораживания от культуры стран пребывания и сопротивления ассимиляции с ней. На третьем этапе «замороженное» отношение к прошлому сохраняется преимущественно на внутрисемейном уровне, на уровне же образования сходит на нет вследствие разгрома системы эмигрантских школьных учреждений и потери надежды на возвращение. Четвертый этап пробует «разморозить» память и перевести акценты на активный билингвальный диалог небошевистской России как с потомками эмигрантов, так и с автохтонным населением других стран (концепция «языковой дипломатии»).

---

<sup>7</sup> Finding a Voice. Problems of Language in East German Society and Culture. Ed. by G. Jackman & I.F. Roe. Amsterdam : Rodopi, 2000.

*Лингвокультурологический* подход к русскоязычным учебным изданиям за рубежом связан с возникновением отдельных анклавов, в которых продолжает использоваться русский язык – в качестве и разговорного, и письменного. Как в регионах проживания значительного русскоязычного населения до 1917 года, так и там, где такое население складывается лишь к началу 1920-х годов, оформляется среда, применяющая русский язык в роли языка либо национального меньшинства, либо эмигрантского сообщества (в отличие, например, от т.н. «старой эмиграции» во Франции XIX века, применявшей в повседневном общении французский).

Среда эмиграции первой массовой волны (второй период по общей схеме) сопротивляется процессам ассимиляции и натурализации, стремится не раствориться в странах рассеяния, но вернуть постбольшевистской России культуру изгнанного наследия. Многочисленные исследования русского языка эмиграции, тенденций его консервации и саморазвития показывают фон институционально-организационного развития русскоязычного образования за рубежом<sup>8</sup>.

Применение дореволюционных пособий, составление собственных, формирование особенного литературно-дидактического канона, критика советского словаря и синтаксиса сыграли важную роль в эволюции русского языка зарубежной России. Анализ подготовленных и изданных не в СССР учебников дает прекрасный материал к методологии исследования развития лингвокультуры «российского образования за рубежом» как на втором, так и на последующих этапах его истории. Данное направление может оказаться весьма плодотворным.

*Андрогогический* подход назван так потому, что исследование организации русскоязычных учебников за рубежом связано не только с «классической» педагогикой подрастающих поколений, но и с педагогикой взрослых и даже пожилых, проблематикой непрерывного образования, обучения мигрантов, с вопросами (де)натурализации и (де)ассимиляции русскоязычного населения разных возрастов в странах с иными государственными и титульными языками<sup>9</sup>.

Если на первом и втором этапах развития образования за рубежом вопрос обучения взрослых рассматривался в основном в плоскости приобретения имеющих спрос специальностей, то во второй половине третьего и особенно на четвертом этапе число взрослых, обучавшихся начальным и общим элементам русскоязычного образования, возрастает: потомки эмигрантов и русскоязычных автохтонов ищут в системе российского образования возможности приобщения к культуре предков, диалога с их родиной. На четвертом этапе в качестве ответа на подобную потребность подключаются разнообразные программы изучения русского как иностранного, разрабатываемые для соотечественников разными издательскими структурами внутри России.

<sup>8</sup> См., напр.: Грановская Л.М. Русский язык в «рассеянии». Очерки по языку русской эмиграции первой волны. М., 1995; Язык русского зарубежья. Общие процессы и речевые портреты / под ред. Е.А. Земской. Вена, 2001; Русский язык в зарубежной России / сост. О.В. Манихин, В.В. Тихонов. М., 2007; Русский язык зарубежья ...; Земская Е.А. О типических особенностях русского языка эмигрантов первой волны и их потомков // Изв. АН. Серия литературы и языка. 1998. Т. 57, № 4; Голубева-Монаткина Н.И. О староэмигрантской речи (к типологии современной русской речи дальнего зарубежья) // Русистика сегодня. 1998. № 1–2. С. 88–96; Зеленин А.В. Язык русской эмигрантской прессы (1919–1939). Тампере, 2007.

<sup>9</sup> Гусефф К. Русская эмиграция во Франции: социальная история (1920–1939 годы). М., 2014; Митина А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом. Концептуальное становление и развитие. М., 2004.

Смешение разных возрастов среди получателей российского образования за рубежом диктует разнообразие в методологии подходов к изучению детского, юношеского, взрослого и пожилого контингентов, проходивших обучение в тех или иных образовательных структурах, осуществляющих обучение русскому языку и на русском языке.

Обучение на русском языке российской культуре и традициям доминирует на втором – четвертом этапах развития русскоязычного образования за рубежом. Обучение тем компетенциям, которые требуются в стране проживания, все больше идет на языке этой страны. Третий этап развития российского образования характеризуется в этом аспекте некоторым своеобразием: российское образование за пределами стран «народной демократии» и внутри них кардинально различалось.

Внутри социалистического лагеря русский язык рассматривался как язык Старшего Брата, который должны были знать все граждане входящих в него стран. Этот язык предстал в идеологизированном варианте новояза, и общение на нем полагали важной скрепой всего Варшавского блока. В этой части своего рода «полу-зарубежья» русскоязычное образование приобрело черты обязательности, но иного рода, нежели эмигрантское образование предшествующих этапов. Эмигранты межвоенного периода настаивали на изучении русского языка и осуществлении на нем по возможности всего образования для сохранности в нерастворенном виде «духовно-нравственных ценностей прежней России» для России грядущей. Учителя русского языка в Болгарии, Чехословакии, ГДР, Польше и других «странах социализма» осуществляли в них политику СССР языковыми и педагогическими средствами. Одновременно они принуждали к «невыносимой легкости» изучения русского языка и советской культуры.

Третий период развития русскоязычного образования вне России и вне социалистических стран характеризуется серьезными потерями в обучении детей и сопоставимыми с ними в своей катастрофичности потерями в обучении взрослых, связанными с закрытием как школ, так и высших учебных заведений, открытых эмигрантами в странах рассеяния.

Однако не все высшие учебные заведения прекратили свое существование, прежде всего, на территории Франции. Более того, большой массив «перемещенных лиц» привел к открытию школ для эмигрантов второй волны уже в соответствующих лагерях трех зон оккупации, кроме советской. Педагоги и учащиеся этих школ внесли затем свой вклад в институционализацию изучения русского языка и трансляцию российской культуры в Новом Свете, особенно в США и Канаде, в ряде стран Южной Америки. Имеющаяся в них до войны эмиграция усилилась за счет вновь прибывших.

*Просветительский* подход к изучению русскоязычных пособий за рубежом позволяет сказать и показать на каждом историческом этапе то позитивное, что они приносили в культуру как Западной Европы и Южной Америки, так и Центральной и Южной Европы, Дальнего Востока и других регионов<sup>10</sup>. Невзирая на тот или иной идеологический антураж и спектр целей, российское образование за рубежом несло, даже помимо своих собственных скрытых целей, большое гуманистическое содержание, способствующее всеобщему миру. Просвещение за счет культурных контактов в процессе получения образования, деятельность тех или иных педагогов-

---

<sup>10</sup> В неевропейских регионах развитие и влияние российской культуры и образования начинаются в основном в третьем периоде истории российского образования за рубежом (см., к примеру: Кублицкая М.А. Русские книги, изданные в Аргентине. XX век. М., 2013).



энтузиастов приносили свои плоды, зачастую поверх лозунгов, а нередко и благодаря им (к примеру, «мир – дружба – Москва»). Просветительское начало в российском образовании за рубежом, соединенное подчас с активной научно-педагогической практикой, привлекало к последнему мировую аудиторию на всех этапах развития<sup>11</sup>.

Просветительский подход может соединяться с *поликультурным*, как в настоящее время, а может ему противостоять, как во времена первой волны эмиграции. Между Первой и Второй мировыми войнами доминантами русскоязычного образования за рубежом были монокультурность и монологичность. Русские школы, возникшие в эмиграции, были в своей массе призваны не налаживать общение с окружающим населением, но сохранять прибывших максимально не затронутыми возможными влияниями окружающего их населения. Поликультурность становилась неизбежной, возникала сама по себе; течение жизни стремилось размыть «белые костяные башни» русской эмиграции.

Кризис русских школ конца 1930-х годов был в известной степени связан не только с изменением политики в отношении эмигрантов, но и со стремлением этих школ максимально замкнуться в российской монокультурности, что противоречило и ходу времени, и политической ситуации, и социальной жизни за границей.

В послевоенном мире окончательная ликвидация большинства учебных заведений первой массовой волны эмиграции довершила эти процессы. Принудительная бикультуральность образования в странах «народной демократии» не обеспечивала реальной поликультурности, оставляя решение вопроса четвертому, постсоветскому, периоду развития зарубежных образовательных систем и учреждений.

Перечисленные подходы – лишь малая часть возможного спектра методологий, с помощью которых мы в состоянии представить и описать столь сложное явление, как образование в среде эмигрантов за рубежом, с его множественными историческими и региональными напластованиями.

Каждый исторический период, каждый регион, каждый образовательный институт, предмет изучения, программа, каждый автор пособий, практикующий педагог – все дают свою собственную картину, лишь частично и фрагментами совпадающую с другими картинками. В дальнейшем мы планируем показать эту особенность на конкретных примерах изданий, осуществленных в Германии, Латвии, Эстонии, Польше и других странах рассеяния русской эмиграции, и отметить сходные явления в соседней Австрии. Выбранные источники и контексты их создания, заложенные в данные учебники программы обучения и научения, передачи опыта и надежд, воспроизведения проблем и предложенного опыта их решения диктуют свой «методологический пакет», отобранный из общего множества возможных методов и методологий.

### Список использованной литературы

1. Алиев, Р., Каже Н. Билингвальное образование: теория и практика [Текст]. – Рига : Retorika A, 2005. – 384 с.
2. Баранникова, Н.Б., Безрогов В.Г. Мост от античности к Средневековью: греко-латинские школьные диалоги как учебное пособие [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 87–114.

<sup>11</sup> См.: Образование для всех и ученые-эмигранты: наследие русско-бразильского психолога Елены Антиповой (1892–1974) в области науки, образования и прав человека в Латинской Америке, Европе и России : материалы междунар. науч. colloквиума. 18–20 июня 2012 г., г. Москва / сост. Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина. М., 2014.

3. Безрогов, В.Г. Ломоносов: начало пути [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 53–68.
4. Голубева-Монаткина, Н.И. О староэмигрантской речи (к типологии современной русской речи дальнего зарубежья) [Текст] // Русистика сегодня. – 1998. – № 1–2. – С. 88–96.
5. Грановская, Л.М. Русский язык в «рассеянии». Очерки по языку русской эмиграции первой волны [Текст]. – М., 1995. – 142 с.
6. Гусефф, К. Русская эмиграция во Франции: социальная история (1920–1939 годы) [Текст]. – М., 2014. – 329 с.
7. Зеленин, А.В. Язык русской эмигрантской прессы (1919–1939) [Текст]. – Тампере, 2007. – 663 с.
8. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
9. Кублицкая, М.А. Русские книги, изданные в Аргентине. XX век [Текст]. – М., 2013. – 310 с.
10. Митина, А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом. Концептуальное становление и развитие [Текст]. – М., 2004. – 303 с.
11. Образование для всех и ученые-эмигранты: наследие русско-бразильского психолога Елены Антиповой (1892–1974) в области науки, образования и прав человека в Латинской Америке, Европе и России [Текст] : материалы междунар. науч. коллоквиума. 18–20 июня 2012 г., г. Москва / сост. Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина. – М., 2014. – 332 с.
12. Очерки истории образования и педагогической мысли российского зарубежья (20-е – 50-е гг. XX в.) [Текст] / под ред. Е.Г. Осовского. – Саранск : МордГПИ, 2000. – 176 с.
13. Певзнер, М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии) [Текст]. – Новгород : НовГУ, 1999. – 94 с.
14. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
15. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
16. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
17. Русский язык в зарубежной России [Текст] / сост. О.В. Манихин, В.В. Тихонов. – М., 2007. – 476 с.
18. «Русская школа за рубежом» (Прага, 1923 – 1931. № 1–34) [Текст] : указатель содержания / сост. Е.В. Короткова, вступ. ст. Е.Е. Седовой. – СПб. : Сударья, 2009. – 129 с.
19. Земская, Е.А. О типических особенностях русского языка эмигрантов первой волны и их потомков [Текст] // Известия АН. Серия литературы и языка. – 1998. – Т. 57, № 4. – С. 39–41.
20. Русский язык зарубежья [Текст] / под ред. Е.В. Красильниковой. – 2-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 344 с.
21. Салехова, Л.Л., Теория и практика развития школ с билингвальным обучением [Текст]. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2004. – 201 с.
22. Улзытуева, А.И., Культурно-диалогическое развитие дошкольников в условиях билингвизма [Текст]. – М. : ФЛИНТА Наука, 2011. – 160 с.
23. Ширин, А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике [Текст]. – Новгород : НовГУ, 2007. – 245 с.
24. Язык русского зарубежья. Общие процессы и речевые портреты [Текст] / под ред. Е.А. Земской. – М.-Вена, 2001. – 492 с.
25. Finding a Voice. Problems of Language in East German Society and Culture [Text] / ed. by G. Jackman & I.F. Roe. – Amsterdam : Rodopi, 2000. – 278 p.

УДК 372.416.2(=512.145)(=511.111)«1930/1940»

*А.А. Сальникова, Д.М. Галиуллина*

## **БУКВАРИ И КНИГИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ ТАТАРСКОЙ ФИНСКОЙ ДИАСПОРЫ 1930 – 1940-х ГОДОВ КАК ИНСТРУМЕНТ СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКА И ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ**

Представлена характеристика оригинальных татарских букварей и книг для чтения для начальной школы, изданных Финно-тюркским издательским обществом при Мусульманской общине Финляндии во второй половине 1930-х – первой половине 1940-х годов. Проанализированы структура и содержание учебников, выявлено прямое влияние на них образовательных традиций и издательских практик, сложившихся как в рамках татарского джадидизма в Казани конца XIX – начала XX века, так и в кемалистской Турции рубежа 1920 – 1930-х годов. Учебники рассмотрены в контексте истории становления национального образования татарской финской диаспоры.

татарский букварь, книга для чтения, образовательная практика, татарская финская диаспора, 1930 – 1940-е годы.

В структуре многонационального российского зарубежья особое место занимает татарская диаспора. По разным подсчетам, в странах дальнего зарубежья – Румынии, Турции, Китае, Польше, Болгарии и других – на сегодняшний день проживает до 75 тысяч татар<sup>1</sup>. Численность далеко не самой крупной, но весьма значимой по многообразию форм взаимодействия с исторической прародиной и при этом органично включенной в социокультурное пространство нынешней страны проживания татарской диаспоры в Финляндии составляет приблизительно 1000 человек.

Современная татарская финская диаспора относится к «старой» части российского зарубежья, поскольку сформировалась в результате миграционных потоков второй половины XIX века<sup>2</sup>. Первые же татары появились в Северной Европе еще раньше – в 1808–1812 годах, когда после присоединения Финляндии к Российской Империи по итогам русско-шведской войны 1808–1809 годов в расквартированные здесь гарнизоны русской армии были направлены так называемые служилые татары, преимущественно для строительства военных крепостей на Аландских островах и возле города Хельсинки<sup>3</sup>. Почти все они по окончании строительства вернулись в Россию. Сейчас об их пребывании в Финляндии свидетельствует лишь исламское кладбище в Бомарсунде – крепости, заложенной русской армией в 1832 году на острове Аланд<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Татары // Татар. энцикл. : в 6 т. Казань, 2010. С. 572 ; Дулаева Р.А. Татары на планете Земля. Казань, 2002. Т. 5. С. 136.

<sup>2</sup> Ершов В.Ф. Русский мир и северокавказское зарубежье в XX – начале XXI века. М., 2017. С. 5.

<sup>3</sup> Беляев Р. Татарская диаспора Финляндии: вопросы интеграции и сохранения идентичности : Ph.D. Thesis. University of Helsinki, 2017. С. 63–64.

<sup>4</sup> History of Tatars in Finland. URL : [http://nailtimler.com/tatars\\_abroad/tatars\\_abroad\\_english/tatars\\_in\\_finland\\_history\\_english.htm](http://nailtimler.com/tatars_abroad/tatars_abroad_english/tatars_in_finland_history_english.htm)

Предки нынешних татар пришли в Финляндию из деревень Сергачского уезда Нижегородской губернии в середине 70-х годов XIX века<sup>5</sup>. В основном это были купцы, торговавшие мехами, кожей, тканями и одеждой. Первоначально они сбывали свой товар в Петербурге, а затем – и в финских Выборге и Терийоки, постепенно осваивая другие регионы Финляндии. На рубеже XIX–XX веков здесь стала формироваться небольшая татарская община<sup>6</sup>. В первое время татарские торговцы не прерывали связи с родиной, что было обусловлено широко практиковавшейся системой «отходничества». К началу весенних полевых работ они возвращались домой, воспринимая пребывание в Финляндии как временное, сезонное. Ситуация изменилась после революции 1917 года и завершения Гражданской войны в России, когда благодаря введению системы свободного выезда за рубеж (1922 год) в Финляндию выехало наибольшее за всю историю татарской эмиграции в эту страну количество татар: по данным архива Мусульманской общины Финляндии, на 1926 год количество их составило 231 человек, причем 216 из них въехали в страну в 1921–1924 годах. Основными центрами расселения татар стали города Хельсинки, Тампере, Терийоки и Турку<sup>7</sup>.

Одной из важнейших задач, вставших перед татарской эмиграцией в Финляндии, стало сохранение собственной культурно-языковой идентичности<sup>8</sup>. Огромную роль в решении этой задачи играли преподавание родного языка и преподавание на родном языке, что теснейшим образом было связано с проблемой обеспечения учащихся учебной литературой.

Хотя история татарской финской диаспоры привлекает в последнее время все большее внимание исследователей, этого нельзя сказать об изучении истории татарского национального образования в Финляндии<sup>9</sup>, включая и вопрос об учебной литературе. Между тем исследование данного аспекта позволяет показать всю уникальность исторического опыта татарской финской диаспоры в сфере сохранения традиционных культурных ценностей татарского народа.

Наша статья – лишь первый шаг в изучении этой проблемы и не претендует на полное ее освещение, поскольку основана на относительно небольшом комплексе литературы финских татар, отложившемся в отделе редких книг и рукописей Национальной библиотеки Республики Татарстан. Это книги, изданные в Финляндии в 1930–2000-х годах, в основном (около 80 %) – религиозного содержания. Остальные представлены учебниками и произведениями детской художественной литературы, включая переиздания дореволюционных татарских книг. Несмотря на немногочисленность изданий, относящихся к 1930–1940-м годам, наличие в составе рассматриваемого комплекса первой книги для чтения, изданной для де-

<sup>5</sup> Предки современных нижегородских татар появились на территории Нижегородской области в XIII–XV веках, когда эти земли вошли в состав Золотой Орды (см.: Татар. энцикл. сл. Казань, 1999. С. 395).

<sup>6</sup> History of Tatars in Finland ...

<sup>7</sup> Беляев Р. Татарская диаспора Финляндии ... С. 78–81.

<sup>8</sup> «Живя вдали от тюрко-мусульманских стран, среди высококультурных народов маленькой колонией, мы вынуждены жить сплоченно, испытывая постоянную угрозу исчезновения», – говорил по этому поводу в 1957 году на национальном вечере в Тампере руководитель Исламского общества Финляндии Зухур Тахир (см.: Милли кичэдэ // Мэхэллэ хэбэрлэре. 1957. № 16–17. Б. 38).

<sup>9</sup> Из специальных исследований см.: Махмутова М.М. Развитие педагогической культуры татар Финляндии в контексте общности субэтнос татар Поволжья : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2005.

тей татарской финской иммиграции в 1935 году, а также букваря для взрослых – военнопленных мусульман (1944 год) – делает эту коллекцию достаточно интересной. Полезной оказалась также входящая в ее состав подборка сборников-бюллетеней «Мэхэллэ хэбэрлэре» («Новости общины») – печатного органа Исламского общества в Финляндии, издававшегося в Хельсинки в 1949 – 1963 годах и содержащего важную информацию по истории организации национального образования финских татар.

Впервые вопрос о необходимости открытия национальной школы для детей финских татар был поднят в 1925 году – с обретением Мусульманской общиной Финляндии официального статуса самостоятельной национально-религиозной организации – Финской исламской ассоциации («Финляндия жэмгыя исламия») в соответствии с принятым в 1923 году после обретения Финляндией независимости закона о «О свободе религии». Попечительский комитет по созданию школы был зарегистрирован 8 ноября 1930 года, а сама Тюркская народная школа («Төрех халык мәктәбе») открылась в Хельсинки 1 сентября 1948 года<sup>10</sup>. Помимо этого с 1918 года в Терийоки, а с начала 1920-х годов в поселке Ярвенпяя, а впоследствии в Або, Вильманстранде, Выборге, Котке, Куопио, Раумо, Таммерфорсе, Тампере, Хельсинки, Хювинкяя и других населенных пунктах, где проживало татарское население, при мусульманских приходах стали организовываться национально-религиозные курсы для детей и подростков, где они обучались татарскому языку, истории тюркских народов и основам ислама<sup>11</sup>. Одной из самых крупных была действовавшая с 1923 года Тюркская (имеется в виду – татарская) школа родного языка в городе Тампере<sup>12</sup>. Создание таких школ и курсов требовало наличия учебной литературы по преподаваемым предметам.

Первое поколение татарских иммигрантов в Финляндии при обучении детей татарскому языку пользовалось той литературой, которая была вывезена ими из России. В первую очередь, это были Коран, а также другие религиозные и поучительно-назидательные книги. Устойчивое распространение новометодных школ у татар России в начале XX века позволяет с высокой степенью вероятности предположить, что среди привезенных книг могли оказаться джадидские учебники, а также татарская светская литература, изданная в Казани как наиболее крупном центре мусульманского книгопечатания в России конца XIX – начала XX века<sup>13</sup>.

В 1930-х годах при Мусульманской общине было организовано Управление по созданию учебников («Дәреслекләр хәзерләү хяяте»), действовавшее при поддержке Финно-тюркского издательского общества («Финляндия төрек нәшрият жэмгыяте») <sup>14</sup>. Благодаря деятельности этого общества, при поддержке

<sup>10</sup> Беляев Р. Татарская диаспора Финляндии ... С. 137, 182–185.

<sup>11</sup> Финляндия жэмгыя исламиянең 1956 нчы елгы эш рапорты // Мэхэллэ хэбэрлэре. 1957. № 16–17. Б. 45.

<sup>12</sup> Vaibulat M. The Tampere Islamic Congregation: the Roots and History. Tampere, 2004. P. 76.

<sup>13</sup> Об этом см.: Сальникова А.А., Галиуллина Д.М. Татарская «Алифба»: национальный букварь в мультикультурном пространстве (конец XIX – начало XXI вв.). М., 2014. С. 71–74; Османова М.Н. Казань – центр мусульманского книгопечатания в Российской империи в XIX – начале XX века // Исламоведение. 2013. № 1. С. 54–63; Сафиуллина Р.Р. Татарская книжная традиция XIX – начала XX века: рукописная и старопечатная книга // Филология и культура. 2013. № 1 (31). С. 163–169 и др.

<sup>14</sup> См.: Гимадиева Г.И. Мусульманская община Финляндии: организация, структура и деятельность // Ученые зап. Казан. гос. ун-та. Гуманит. науки. 2008. Т. 150, кн. 8. С. 189–192.

татарских меценатов<sup>15</sup> уже во второй половине 1930-х годов были изданы учебники: «Букварь» (1935 год), «Книга для чтения. I часть» (1935 год), «Книга для чтения. II часть» (1938 год) Сании Гиффат Кадыри, «Уроки религии» Закира Кадыри (в 3 частях), «Уроки по истории тюркских народов. I часть» (1938 год), «Уроки религии для тюркских детей» Валиахмета Хакима в 2 частях (1939 год)<sup>16</sup>.

Вся учебная литература издавалась в тот период на арабской графике. Переход на латиницу произошел лишь в 1950-е годы, причем он вызвал ожесточенные дискуссии среди членов общины. Были и сторонники сохранения исключительно арабской графики, и люди, которые, признавая необходимость владения ею, считали необходимым вести обучение «новыми тюркскими буквами». Сторонником совершенствования графики был и глава общины Зухур Тахир. Он считал, что переход на латиницу есть веяние времени, и оказался прав. Современные финские татары используют латинскую графику на основе финской письменности<sup>17</sup>.

Среди учебников из рассмотренной нами коллекции особого внимания заслуживает первая книга для чтения, изданная непосредственно в Финляндии, – «Уку китабы» (1935 год), предназначенная для обучения татарскому языку детей финских татар и подготовленная, судя по предисловию, коллективом авторов<sup>18</sup>.

Трудно сказать, какими источниками пользовались составители книги, но анализ ее содержания демонстрирует ее близкое сходство с дореволюционными татарскими учебниками, которые, вероятно, продолжали широко использоваться в качестве основы для создания нового поколения учебников финских татар<sup>19</sup>. Едва ли можно согласиться с утверждением некоторых исследователей о том, что за основу многих учебников финских татар 1930-х годов «были взяты турецкие учебные пособия и литература»<sup>20</sup>. В предисловии к книге для чтения авторы выражают озабоченность национально-культурным воспитанием татарских детей, которые учатся в финских школах, и тем, что на национально-религиозных курсах при махалле используется «новая графика», принятая в Турции. По мнению составителей учебника, это неприемлемо, поскольку ведет к потере родного языка: учебники должны быть написаны только на казанском наречии<sup>21</sup>.

И действительно, вокабулярий «Уку китабы» мало чем отличается от литературного татарского языка, которым пользовались казанские татары в первой трети XX века. Однако турецкое влияние здесь, безусловно, прослеживается, в первую очередь, содержательно – в текстах, пропагандирующих идеи пантюркизма – общественно-политического движения, возникшего в конце XIX века в Турции и выдвинувшего на первый план этническое и культурное единство тюркских народов. Татарская интеллигенция трактовала идеи пантюркизма более широко и считала, что они должны выражаться в развитии национальной культуры, национального самосознания и в изучении культуры родственных тюркских народов<sup>22</sup>. Поэтому неудивительно, что в учебник попали стихи виднейших ту-

<sup>15</sup> Зухур Тахир бэйнен дөнъда яшәеше // Мәхәллә хәбәрләре. 1961. № 25–26. Б. 52–54.

<sup>16</sup> Гимадиева Г.И. Мусульманская община Финляндии ... С. 191–192.

<sup>17</sup> Зухур Тахир ... Б. 52.

<sup>18</sup> Уку китабы [Текст]. 1 кискәк. Helsinki : Sana Basımevi şirketi, 1935. 51б.

<sup>19</sup> О них см.: Сальникова А.А., Галиуллина Д.М. Татарская «Алифба» ... С. 25–85.

<sup>20</sup> Гимадиева Г.И. Мусульманская община Финляндии ... С. 192.

<sup>21</sup> Уку китабы ... Б. 2.

<sup>22</sup> Татарский энциклопедический словарь ... С. 428.

рецких поэтов-пантюркистов конца XIX – начала XX века Тевфика Фикрета «Төрөк без, кардәш без» («Мы тюрки, мы сородичи») и Зии Гекальпа «Төрөкмен» («Я тюрк»). Так, Зия Гекальп писал<sup>23</sup>:

Нет узбеков, татар, киргизов, казанцев (казанлы),  
Тюркская нация неделима и едина.

Логическим продолжением указанных стихотворений является текст, разъясняющий происхождение единого «племени тюрков», ведущих свое начало от детей сына пророка Нуха (Ноя) Яфеса (Иафета) и лишь со временем разделившихся на татар, башкир, киргизов, узбеков<sup>24</sup>.

Термин «татарский язык» в учебнике не употребляется. Он заменен «тюркским языком». Именно этот термин использовался в большинстве учебных изданий казанских татар в конце XIX – начале XX века, хотя сами учебники прямо и не пропагандировали идеи пантюркизма<sup>25</sup>. Авторы «Уку китабы» могли следовать этой общепринятой в дореволюционном татарском образовании педагогической традиции.

Содержание учебника весьма патриотично, причем под патриотизмом в данном случае понимается любовь к своей нации, к своему народу. В книгу включено много стихотворений Габдуллы Тукая, татарских басен. Особое место занимает знаменитое тукаевское стихотворение «Туган тел» («Родной язык») – по существу, гимн родному татарскому языку<sup>26</sup>.

Книга открывается священными для каждого мусульманина словами «Бисмилләһир-рахмәһир-рахим», за которыми следует текст «Дога» («Молитва»): «О, Всевышний, подними покрывала. Перед глазами да прольется свет. Укажи мне светлый путь. Пусть в будущем мне откроется счастье. О, Тенгри, я пойду этой дорогой. Я буду стараться, пока не найду луч счастья. Тенгри, я буду стараться до тех пор, пока в стране не взойдет счастливый рассвет»<sup>27</sup>. О счастье какой страны возносилась эта молитва? Для детей, родившихся на чужбине, их страной была Финляндия.

Впрочем, в учебнике присутствовал и текст об исторической родине – «Ватаныбыз» («Наша Родина»): «Область Идель–Урал – один из регионов (мәмлекәт) тюркского мира. Это наша родина, потому что наши родители родились и выросли там. Бабушки и дедушки тоже там жили. Мы свою родину любим от всей души. Каждый человек любит свою родину. Даже эскимосы любят свою холодную и заснеженную родину. У них, в отличие от нас, нет лесов, певчих птиц, душистых цветов в лугах и ручьев с чистой водой. Но, несмотря на это, они любят свою родину и готовы отдать за нее жизнь. У нас на родине чистый воздух, вкусная вода, плодородная почва. На нашей родине много широких степей, лесов, высоких гор и рек. Мы свою родину, похожую на рай, любим от всей души. Мы го-

<sup>23</sup> Уку китабы ... Б. 49.

<sup>24</sup> Там же. Б. 49–50.

<sup>25</sup> См.: Сальникова А.А., Галиуллина Д.М. Татарская «Алифба» ... С. 22–23.

<sup>26</sup> Уку китабы ... С. 5.

<sup>27</sup> Там же. С. 3. Тенгри (Тәңре) – в древнетюркской мифологии верховное небесной божество. У татар слово использовалось и в более поздний период как форма обращения к Аллаху (см.: Татар. энцикл. сл. ... С. 572).

товы отдать все силы, богатство, жизнь за свободу и счастье нашего народа»<sup>28</sup>. В этих словах отражена вся глубокая эмигрантская ностальгия по утраченному, по тому, что ушло безвозвратно вместе со старой, дореволюционной, Россией.

Описания повседневности также во многом воспроизводят не столько повседневные практики татарской диаспоры в Финляндии и уж тем более в Турции, сколько повседневный уклад и быт татарской дореволюционной российской деревни. Вот, например, текст «Кичке эшләр» («Вечерние работы»): «Вечером мы все собираемся дома. С наступлением темноты сестра зажигает висячую лампу. Дома становится светло и уютно. Затем мы все садимся на саке и пьем чай. После чая дедушка ложится спать на печи. Остальные занимаются своими делами. Сестра прядет, мама занимается домашним хозяйством. Отец вьет веревку, брат читает газету. А бабушка вяжет носки и рассказывает разные интересные сказки. Мы с удовольствием ее слушаем»<sup>29</sup>. Вполне вероятно, что автор написал этот рассказ по собственным детским воспоминаниям.

Ни Россия, ни СССР в учебнике не упоминаются ни разу. Известно, что финские татары в 1920-е годы практически отстранились от проходивших в Советской России дискуссий по нациестроительству и нациеустройству, а в 1930-е годы границы старой родины оказались для них фактически закрыты и непреодолимы. Им ничего не оставалось, как связать себя с новым отечеством, обрести здесь новое гражданство и верно этому отечеству служить, что, в частности, подтвердили высокий процент участия финских татар в боевых действиях в Зимней (советско-финской) 1939–1940 годов и во Второй мировой войнах и их добровольная явка в финскую армию. Из 900 представителей татарской финской диаспоры 156 человек участвовали в боевых действиях, десять из них погибли. В 1956 году власти новой родины установили им памятник на мусульманском кладбище в Хельсинки<sup>30</sup>.

В состав книги для чтения были включены и некоторые из известнейших произведений классической русской литературы для детей, в частности, рассказ Л.Н. Толстого «Старый дед и внучек» (без указания, впрочем, на авторство этого произведения)<sup>31</sup>, что вполне понятно: такие общечеловеческие ценности, как уважение к старшим, любовь к родителям, не имеют национальных границ.

По общепринятой для татарских учебников традиции «Уку китабы» уделяла большое внимание нравственно-религиозному воспитанию детей и содержала ряд назидательно-поучительных текстов, написанных в канонах ислама. Текст «Тәрбияле бала» («Воспитанный ребенок») посвящен чистоте и гигиене как одному из важных принципов исламского воспитания: «Бахия – очень воспитанный ребенок. Поэтому он всем кажется хорошим. Перед едой он тщательно моет руки, полощет рот. Садится на место, специально отведенное для него. Что дают, то и ест. Никогда не просит у матери: «дай мне это, дай мне то». Откусывает маленькими кусочками, хорошо прожевывает, никогда не пачкает салфетку. После еды читает молитву, благодарит родителей, просит для них у Всевышнего долгих лет жизни. Затем он полощет рот и моет руки с мылом. После трапезы делает уроки или с разрешения родителей идет играть во дворе или же встречается с друзьями»<sup>32</sup>.

<sup>28</sup> Уку китабы ... Б. 48–49.

<sup>29</sup> Там же. С. 17.

<sup>30</sup> Шахитләр ташы // Мәхәллә хәбәрләре. 1957. № 16–17. Б. 44; Беляев Р. Татарская диаспора Финляндии ... С. 150, 156–163.

<sup>31</sup> Уку китабы ... Б. 42.

<sup>32</sup> Там же. Б. 5–6.



Тема чистоты и здоровья была затронута не только в назидательном, но и в бытовом и даже можно сказать в юмористическом плане. Текст «Кем гәепле?» («Кто виноват?») советует, как правильно вести себя так, чтобы не заболеть. «Дети играли на лугу и сильно вспотели. Гали очень захотелось пить. Он выпил воду из ручья и сел отдохнуть под деревом. Вдруг его пробил озноб. Он проболел две недели. Когда он начал выздоравливать, он сказал матери: “Если бы я знал, что эта вода отравленная, я бы не стал ее пить!”. Мать ответила: “В твоей болезни вода не виновата. Ты виноват сам. Кто же пьет холодную воду вспотевшим?”»<sup>33</sup>.

В учебнике много полезных для детей познавательных текстов о ценности образования, книги и школы: «Биктимир и Баку перешли во второй класс. Они уже умеют читать и писать. Отец купил им для чтения интересные рассказы. Сначала они посмотрели в книге все картинки с животными, птицами, цветами, а затем начали читать. Бикtimiру и Баку особенно понравился рассказ о лисе. Они от души посмеялись над хитростью и разными проказами лисы»<sup>34</sup>.

Отдельный текст объясняет детям, что такое школа и для чего она нужна. Дети приходят в дом рядом с мечетью, который называется «мәктәп» (школа) не для того, чтобы просто поиграть, а чтобы «научиться читать и писать»<sup>35</sup>. Текст называется «Зачем мы ходим в школу?». И так же звучит тема сочинения, которое учитель дает своим ученикам. Ленивый Тимер отвечает: «Мы ходим в школу, потому что боимся родителей». Хаким пишет: «Мы ходим в школу, чтобы получить похвалу учителя и поиграть с мальчишками». И только Галима правильно ответила на вопрос: «Мы ходим в школу, чтобы получать новые знания. Когда я вырасту, мне эти знания пригодятся». Учитель похвалил ее за такой ответ<sup>36</sup>.

В книгу для чтения были включены правила поведения, составленные специально для детей-мусульман, – «Төрөк балаларының әдәпләре»:

- «1. Тюрк всегда держит слово.
2. Тюрк всегда и везде ведет себя как мужчина.
3. Тюрк в любой ситуации должен оставаться человеком и помогать другим.
4. Тюрк – друг каждого человека и всегда помогает другим».

Эти заветы во многом напоминают скаутские правила. Особо выделялось в тексте «Бер төрөкнең теләге» («Желание одного тюрка»): «Великий Тенгри, создавший небо, землю и Луну! У нас к тебе есть просьба: объедини всех тюрков и помири их в вопросах языка. Не дай нам забыть наш тюркский язык, один из важнейших языков»<sup>37</sup>.

Отдельные тексты были посвящены мусульманским традициям, праздникам и обрядам. Так, текст «Жомга көн» («Пятница») объясняет значение пятницы и пятничной молитвы для мусульман: «Пятница для мусульман – важный праздничный день. В этот день мусульмане, живущие в городах и в деревнях, перестают работать и празднуют. Отдыхают и их слуги. В четверг все идут в баню. На следующий день они надевают лучшую одежду и в обед идут в мечеть на пятничный намаз. После мечети, пообедав, они идут проведать родственников, друзей или же на кладбище к могилам предков, где читают молитвы. Каждый почитающий свою религию мусульма-

<sup>33</sup> Уку китабы ... Б. 13.

<sup>34</sup> Там же. Б. 11.

<sup>35</sup> Там же. Б. 19.

<sup>36</sup> Там же.

<sup>37</sup> Там же. Б. 51–52.

нин с уважением встречает пятницу. В этот день он старается не говорить плохих слов и провести его в веселой и дружелюбной обстановке»<sup>38</sup>.

Учебник очень походил на дореволюционную татарскую учебную литературу, однако в нем отсутствовала характерная для последней вторая часть – религиозная. Для этих целей издавались специальные книги – такие, как упомянутые нами учебники Закира Кадыри или Валиахмета Хакима.

В составе учебной литературы финских татар есть и еще один интересный и даже необычный учебник – «Яңа иман шарты һәм белемлекләре» («Новые условия веры и знания») Хасана Хамидуллы, изданный в 1944 году<sup>39</sup>. От дореволюционной «Иман шарты» – первого из известных религиозных печатных букварей для мектебов и медресе, использовавшихся для обучения татарских детей на протяжении всего XIX–первой четверти XX века<sup>40</sup>, он сильно отличается. В начале книги даются арабский алфавит и написание этих же букв в латинской графике. Названия месяцев даны на татарском, турецком и арабском языках. Автор не забывает и о мусульманских праздниках, приводит небольшие молитвы. Тщательно разъясняется, как надо читать намаз, праздновать мусульманские праздники, совершать жертвоприношение (корбан) и т.д. И только в конце учебника становится очевидной цель его создания. Автор разъясняет, что с началом войны попавшие в плен к финнам и немцам тысячи мусульман изъявили желание иметь Коран, религиозные книги и «Иман шарты». Он считает своим нравственным долгом помочь «мусульманам, пережившим смену графики (переход на латиницу, а затем на кириллицу – А.С., Д.Г.), находящимся под русскими и оторванным от религии»<sup>41</sup>.

Вначале для распространения среди советских военнопленных были напечатаны фотографическим способом и распространены 20 тысяч экземпляров Корана. К нему было дано послесловие на финском и немецком языках, а на обложке издания красовалась пятиконечная красная звезда<sup>42</sup>. Но, как оказалось, далеко не все пленные владели арабской графикой и могли его прочитать. Особенно это касалось молодых людей, которые пришли в советскую школу в конце 1920-х – 1930-е годы после принятых советской властью двух «графических революций» татарского письма. «Яңа иман шарты һәм белемлекләре» и была создана для того, чтобы помочь овладеть навыками чтения на арабской графике. В Кеми, где жил Хасан Хамидулла, не было типографии, приспособленной для печатания книг в арабской графике. Помощь пришла от Финской исламской общины и Финно-тюркского издательского общества. Арабские шрифты были отправлены из Хельсинки в Кеми, и книга в количестве 6 тысяч экземпляров была опубликована<sup>43</sup>. Учитывая общее число советских военнопленных в Финляндии (64 188 человек), книга была рассчитана на каждого десятого.

<sup>38</sup> Уку китабы ... Б. 46.

<sup>39</sup> Хамидулла Х. Яңа иман шарты һәм белемлекләре. Кеми, 1944.

<sup>40</sup> См.: Сальникова А.А., Галиуллина Д.М. «Татарская Алифба» ... С. 35–38.

<sup>41</sup> Хамидулла Х. Яңа иман шарты һәм белемлекләре ... Б. 68–71. Известно, что в 1941–1944 годах финскими воинскими подразделениями было взято в плен 64 188 советских граждан. Циркуляром оргдела ставки Верховного главнокомандования Финляндии от 29 июня 1941 года военнопленные, относящиеся к малочисленным народам СССР, включая «тюрко-татарские народы» («рядовой и комсостав из числа национальных меньшинств, сочувствующий Финляндии»), были переведены на привилегированное положение и содержались в специальных лагерях. Именно для них и предназначалась подобная литература (см.: Пиэтола Э. Военнопленные в Финляндии 1941–1944 // Север. 1990. № 12. URL : <http://www.aroundspb.ru/finnish/pietola/pietola1.php>).

<sup>42</sup> Резван Е. Коран с пятиконечной звездой // Venäjän kauppatie-lenti / Финляндский торговый путь. 2009. № 5. URL : <http://kauppatie.com/2009/05-2009/F.pdf>

<sup>43</sup> Там же.

Это учебное издание открывает совершенно новые и неожиданные перспективы в изучении учебной литературы – учебники для военнопленных, интернированных гражданских лиц, а также детей и взрослых, оказавшихся на оккупированных врагом территориях. Нам представляется весьма перспективным исследование этих учебников как источников по изучению феномена коллаборационизма и образовательной политики и практики в условиях «ненормы» в фукееанском пространстве гетеротопии.

Подводя итоги, отметим, что татарским эмигрантам в Финляндии в 1930–1940-е годы удалось сохранить то лучшее, что было заложено татарскими джадами в конце XIX – начале XX века, то, что способствовало сохранению и родного языка, и национальной культуры, и ислама. Конечно, учебные издания того времени, опубликованные в Финляндии, были еще очень немногочисленны, особенно учебники светского характера. Вместе с тем эти издания не являлись простым копированием дореволюционных татарских и тем более турецких учебников, хотя тяготение к тогдашней сильной независимой Турции Мустафы Кемала Ататюрка не учитывать нельзя. Скорее, это был достаточно успешный синтез татарских дореволюционных образовательных традиций, обогащенных европейским культурным опытом страны проживания, тесными культурными контактами с татарскими диаспорами других стран, прежде всего турецкой, и отчасти даже прямо не декларируемыми, но учитываемыми достижениями русской дореволюционной педагогической мысли.

#### Список использованной литературы

1. Беляев, Р. Татарская диаспора Финляндии: вопросы интеграции и сохранения идентичности. Ph.D. Thesis [Текст]. – University of Helsinki, 2017. – 310 p.
2. Гимадиева, Г.И. Мусульманская община Финляндии: организация, структура и деятельность [Текст] // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2008. – Т. 150, кн. 8. – С. 189–192.
3. Дулаева, Р.А. Татары на планете Земля [Текст]. – Казань : Дом печати, 2002. – 156 с.
4. Ершов, В.Ф. Русский мир и северокавказское зарубежье в XX – начале XXI века [Текст]. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 420 с.
5. Махмутова, М.М. Развитие педагогической культуры татар Финляндии в контексте общности субэтносов татар Поволжья [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2005. – 210 с.
6. Османова, М.Н. Казань – центр мусульманского книгопечатания в Российской империи в XIX – начале XX века [Текст] // Исламоведение. – 2013. – № 1. – С. 54–63.
7. Пиэтола, Э. Военнопленные в Финляндии. 1941–1944 [Электронный ресурс] // Север. – 1990. – № 12. – Режим доступа : <http://www.aroundspb.ru/finnish/pietola/pietola1.php> (дата обращения: 22.04.2018).
8. Резван, Е. Коран с пятиконечной звездой [Электронный ресурс] // Venäjän kauppatie-lenti / Финляндский торговый путь. – 2009. – № 5. – Режим доступа : <http://kauppatie.com/2009/05-2009/F.pdf> (дата обращения: 22.04.2018).
9. Сальникова, А.А., Галиуллина, Д.М. Татарская «Алифба: национальный букварь в мультикультурном пространстве (конец XIX – начало XXI вв.) [Текст]. – М. : НПБ им. К.Д. Ушинского, 2014. – 260 с.
10. Сафиуллина, Р.Р. Татарская книжная традиция XIX – начала XX века: рукописная и старопечатная книга [Текст] // Филология и культура. – 2013. – № 1 (31). – С. 163–169.

11. Татарский энциклопедический словарь [Текст]. – Казань : Ин-т Татар. энцикл. АН РТ, 1999. – 703 с.
12. Татары [Текст] // Татарская энциклопедия [Текст] : в 6 т. – Казань : Ин-т татар. энцикл., 2010. – Т. 5. – С. 569–584.
13. Зүһур Таһир бәйнең дөньяда яшәеше [Текст] // Мәхәллә хәбәрләре. – 1961. – № 25–26. – Б. 52–54.
14. Милли кичәдә [Текст] // Мәхәллә хәбәрләре. – 1957. – № 16–17. – Б. 37–38.
15. Уку китабы [Текст]. 1 кисәк. – Helsinki : Sana Basımevi şirketi, 1935.
16. Финляндия жәмгыя исламиянең 1956 нчы елгы эш рапоры [Текст] // Мәхәллә хәбәрләре. – 1957. – № 16–17. – Б. 43–46.
17. Хәмидулла, Х. Яңа иман шарты һәм белемлекләре [Текст]. – Кеми, 1944. – 72 б.
18. Шахитләр ташы [Текст] // Мәхәллә хәбәрләре. – 1957. – № 16–17. – Б. 44.
19. Baibulat, M. The Tampere Islamic Congregation: the Roots and History [Text]. – Tampere : Kansi, 2004. – 283 p.
20. History of Tatars in Finland [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://nailtimler.com/tatars\\_abroad/tatars\\_abroad\\_english/tatars\\_in\\_finland\\_history\\_english.htm](http://nailtimler.com/tatars_abroad/tatars_abroad_english/tatars_in_finland_history_english.htm) (дата обращения: 22.04.2018).

УДК 371.67(=134.2)(09)

*М.А. Шмелева*

## **ЧТО РОДНЕЕ – ИСПАНИЯ ИЛИ СОВЕТСКИЙ СОЮЗ? К ИСТОРИИ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ «ИСПАНСКИХ ДЕТЕЙ»**

Анализируется учебная литература начального звена, адресованная «испанским детям», приехавшим в СССР в 1936–1939 годах, во время Гражданской войны в Испании. Эти дети (от 3 000 до 5 000 человек) были распределены по детским домам, где получали советское образование, но при этом обучение шло на испанском языке. Учебники, по которым они занимались, интересны как опыт адаптации программы советской школы к обучению детей, выросших в иной культурной среде. Особый интерес представляет адаптация идеологического компонента.

испанские дети, история советской педагогики, история учебников, детский дом, начальная школа, испанский язык, Гражданская война в Испании.

### **1. Испанские дети в СССР и проблемы их школьного образования**

Среди малоисследованных сюжетов истории советского образования выделяется испанская тема – «иная песня» о вывезенных из царства «испанской грусти». Речь идет о системе обучения так называемых «испанских детей», приехавших в СССР в 1936–1939 годах. Приезд испанских детей, родители которых боролись на стороне Республики против режима Франко, советская пресса тех лет освещала очень широко. Об истории испанской эмиграции написано немало книг и статей, но школьное обучение «испанских детей» остается малоизученным. Мы попытались исследовать вопрос, связанный с начальным образованием приехавших в СССР детей.

По разным данным, Советский Союз принял у себя от 2 500 до 5 000 (цифры сильно расходятся) детей-беженцев в возрасте от 2 до 14 лет. Испанский исследователь Артис Хенер говорит о 5 291 приехавшем в СССР испанском ребенке, однако большинство исследователей склоняется к трем тысячам<sup>1</sup>.

Испанских детей приняли также Франция (наибольшее число – 17 408 чел.), Бельгия (3 100–5 130), Великобритания (4 000–4 435), Швейцария (около 870), Мексика (430)<sup>2</sup>. Общий подсчет эвакуированных детей сильно затруднен, поскольку участвовавшие в их переезде организации вели собственную статистику, свести которую воедино – большая и сложная методологическая задача.

В ряде стран большую часть детей распределили по семьям, и вопросы их образования были отданы на откуп семье. В СССР для приехавших детей были созданы специальные дома-интернаты, в которых они жили и учились и которых на 1938 год насчитывалось 15. Курировал деятельность детских домов созданный при Наркомпросе специальный Отдел детских домов специального назначения. Эти испанские детские дома жили довольно благополучно по советским меркам: нормы содержания для воспитанника такого детского дома были выше, чем в обычном.

Языком школьного обучения приехавших в 1936–1939 годах испанцев был испанский, русский же преподавался им как иностранный. Такое распределение языков зафиксировано в Положении о детском доме для испанских детей от 1938 года: «Учебная работа в школе осуществляется на испанском языке по учебному плану, программам и учебникам, утвержденным Наркомпросом»<sup>3</sup>. В целом речь, безусловно, идет об уникальном педагогическом эксперименте. Н.Ю. Харитоновна пишет: «Обучение испанских детей в СССР стало уникальным образовательным и идеологическим проектом: для большого коллектива несовершеннолетних учащихся, которые не являлись советскими гражданами и не были в своем большинстве детьми эмигрантов, было организовано особое пространство, где школьный учебный и воспитательный процесс шел на их родном языке, а у детей формировалось представление об их специфической общественной миссии»<sup>4</sup>.

Специально для приехавших детей издавались учебники на испанском языке, которые составлялись, однако, как аналоги советских. Эти учебники либо непосредственно переводились с русского языка, либо специально составлялись с ориентацией на советские стандарты. Интересно, что в отчетах за 1941–1943 годы помимо жалоб на снабжение учебниками и их абсолютную нехватку («... преподавание русского языка обеспечено учебниками в достаточной степени, но для 2 шестых классов имеются различные учебники, что затрудняет работу преподавателя. По испанской литературе учебники почти отсутствуют, 3–4 учебника на класс, а по испанской грамматике нет совсем ни одного учебника. Учащиеся изучают испанскую грамма-

<sup>1</sup> Alted Vigil A., Nicolás Marín E., González Martell R. Los niños de la guerra de España en la Unión Soviética. De la evacuación al retorno (1937–1999) // The children of the Spanish War in the Soviet Union. From evacuation to return (1937–1999). Madrid : Fundación Largo Caballero. 362 p. P. 44

<sup>2</sup> Елпатьевский А.В. Испанская эмиграция в СССР. Историография и источники, попытка интерпретации. М. ; Тверь, 2002. С. 54.

<sup>3</sup> Государственный архив Российской Федерации (далее – ГАРФ). Положение о детском доме для испанских детей. Ф. А3206. Оп. 70. Д. 5987. Л. 1–2.

<sup>4</sup> Харитоновна Н.Ю. Система воспитания в детских домах для испанских детей в Советском Союзе: к истории педагогических идеологов // Шаги / Steps : Журн. Шк. актуальных гуманит. иссл. 2015. № 1. С. 74–75.

тику по записям, которые им дает преподаватель») <sup>5</sup> встречаются пассажи об отсутствии учебников по естественным наукам (физике, ботанике, географии) на русском языке («совершенно нет учебников на русском языке по физике, ботанике и географии, хотя преподавание этих предметов ведется на русском языке. Это заставляло преподавателей особенно изощряться для лучшей усвояемости материала...») <sup>6</sup> и отмечается, что преподаются эти предметы именно на русском. Отсюда можно сделать вывод о том, что на практике часть предметов преподавалась по-русски.

Испанские дети приезжали в СССР в течение относительно короткого времени. Поэтому через некоторое время, когда они выросли, испанские детские дома были закрыты. Что касается начальной школы, то она по естественным причинам функционировала совсем недолго. После 1939 года новые дети в СССР уже не приезжали, а приехавшие – вырастали. Поэтому учебников для начального звена было напечатано сравнительно немного. Впрочем, судя по приведенным выше жалобам, ситуация с учебниками и пособиями была нерадостной не только в начальной школе. В 1951 году все испанские детские дома были реорганизованы и закрыты, испанские дети переводились в обычные советские учебные заведения, трудоспособных устраивали на работу <sup>7</sup>.

В сетке учебных часов начального звена (4 первых года обучения) (мы держали в руках планы 1941–1943 годов, возможно, в предыдущие годы количество часов на каждый из предметов было немного другим) присутствуют следующие предметы: «испанский язык и родная литература», «русский язык и литературное чтение», «арифметика», «биология», «история» (с 4-го класса, а с 5-го – еще и отдельный предмет «история Испании»), «география и география Испании», «рисование», «чистописание», «пение», «физкультура». При этом очевидно движение в сторону предпочтения русского языка: в 1942–1943 годах в учебных планах прибавляется еще один урок русского языка в неделю, а, например, предмет «история Испании» в средней школе уже не преподается отдельно, а включается в курс «всеобщей истории» <sup>8</sup>.

Интересно и важно то, что русский язык стал вводиться позже, вначале преподавался только испанский. В 1-м классе было 12 уроков в неделю испанского языка и родной литературы. Преподавание русского языка начинается со 2-го класса и занимает 4 урока в неделю. При этом испанский, наоборот, сокращается – теперь это 9 уроков в неделю) <sup>9</sup>.

Прежде чем перейти к собственно обзору и анализу обнаруженных нами учебников для испанских детей, стоит сказать несколько слов об образовательной системе того времени. С 1930-х годов побеждают центростремительные тенденции и устанавливаются единые школьные стандарты. В 1933 году выходит Постановление ЦК ВКП(б) «Об учебниках для начальной и средней школы», в котором

<sup>5</sup> ГАРФ. Планы работы детского дома номер № 12 для испанских детей на 1942–43 уч. г. и отчеты детского дома № 12 об учебно-воспитательной работе за 1941–43 гг. Ф. А307. Оп. 1. Д. 325. Л. 26 об.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> ГАРФ. Переписка с учебными заведениями, хозяйственными, финансовыми и другими учреждениями об определении на учебу и трудоустройстве воспитанников детского дома № 1, характеристики и справки воспитанников. Ф. А307. Оп. 1. Д. 114. Л. 137.

<sup>8</sup> ГАРФ. Учебные планы школ при детских домах для испанских детей на 1941–1943 уч. г. Ф. 2306. Оп. 70. Д. 6013. Л. 2–5.

<sup>9</sup> Там же. Л. 2–3.

объявляется стандартизация учебных программ и самих учебников<sup>10</sup>. В приложении к постановлению публикуется список учебников, которые необходимо выпустить, с указанием их будущих авторов и требований, которым они должны соответствовать, вплоть до формата, количества страниц и иллюстраций<sup>11</sup>.

Эти стандарты распространялись и на учебники для проживающих в СССР иностранцев. Если найти в каталоге РГБ имена авторов учебников, упомянутых в приложении к постановлению, мы увидим, что их учебники издавались на многих языках – немецком, английском, испанском, румынском и т.п. А взяв эти учебники в руки, мы убедимся, что по большей части совпадают не только текст, но и оформление книг, вплоть до картинок.

## 2. Учебники и их авторы

Полный официальный наркомпросовский список рекомендованных учебников для испанских детей мы, к сожалению, не нашли. Однако в одном из протоколов совещания Наркомпроса от 1937 года были обнаружены следующие постановления: «... тов. Фомина считать ответственным за снабжение всех учреждений для испанских детей учебниками по испанскому языку (автор Васильева)»; «...считать необходимым в первую очередь перевести на испанский язык программу для начальной школы, учебник по арифметике (автор Попова) и сборник арифметических задач»<sup>12</sup>. Приведем список найденных нами учебников для начального звена:

1. P. Afanasiev, I. Shaposhnikov. Manual de lengua rusa. Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS. Moscú, 1938.

2. Nina Potapova. Manual elemental de lengua rusa para españoles. Ediciones en las lenguas extranjeras. Moscú, 1941.

3. Lecturas escogidas. Por Olga Vasilieva. Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS. Moscú, 1938.

4. Primeras letras. Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS. Moscú, 1938.

5. V. Tetiurev. Manual de ciencias naturales. Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS. Moscú, 1938.

6. N. Popova y A. Pcholco. Problemas de aritmética. . Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS. Moscú, 1938.

7. L. Terejova y V. Erdeli. Manual de geografía. Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS. Moscú, 1938.

8. О. Васильева. Учебник испанского языка. Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР. Москва, 1937.

Авторы этих учебников – известные деятели советского образования. Так, Петр Онисимович Афанасьев – знаменитый педагог и методист, один из строителей советской школы, автор множества методических пособий и учебников рус-

<sup>10</sup> Справочник партийного работника. М., 1934. Вып. 8. С. 359–360.

<sup>11</sup> О характере и содержании учебников для начальной и средней школы по русскому языку, математике, географии, физике, химии и естествознанию (к Постановлению ЦК ВКП(б) от 12.02.1933). Приложение №10 к п. 53/18 пр. ПБ № 131. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 3. Д. 916. Л. 67–76.

<sup>12</sup> ГАРФ. Протокол совещания при начальнике управления детскими домами НКП РСФСР об организации обучения испанских детей в детском доме № 1 от 14 октября 1937 г. Копия. Ф. А307. Оп. 1. Д. 1. Л. 1–2.

ского языка, в частности, знаменитого букваря «Читай, пиши, считай». Наталья Сергеевна Попова – известный советский математик, методист, автор множества пособий для начальной школы. Владимир Алексеевич Тетюрев написал множество учебных пособий по естествознанию, ботанике для разных возрастов, а также популярные детские книги по ботанике. Лидия Григорьевна Терехова – автор советской школьной линейки по географии. Нина Федоровна Потапова – автор-составитель учебников русского языка как иностранного. Первый ее учебник был для французов и на французском, следующий – на испанском. Судя по каталогу РГБ, ее учебники выходили на английском, португальском, венгерском, итальянском, греческом и других языках вплоть до 1960-х годов. Ольга Константиновна Васильева (Васильева-Шведе) – маститый филолог-романист 1930-х годов, занимавшийся иберо-романской филологией. Ее учебник испанского – первый соответствующий учебник, вышедший в СССР. О.К. Васильева-Шведе занималась как грамматикой, так и литературой – испанской и латиноамериканской. Именно ей было поручено заниматься учебниками для приехавших испанских детей.

Далее мы подробно расскажем про каждый из найденных нами учебников, в первую очередь о тех, которые специально составлялись для испанских детей. Особое внимание мы обратили на выбор текстов, включенных в пособия: нам показались интересными соотношение и распределение испанского и советского культурных фонов.

### Обучение русскому языку

Обучение испанских детей-иммигрантов русскому языку – сложная задача. Например, преподаватели отмечают ряд фонетических сложностей: произношение звуков [ж], [с], [з], [ш], неразличение звуков [б] и [в] (в испанском это один звук), и звуков [и] и [ы]. Еще одна фонетическая проблема – смягчение [л] перед гласными. Со стороны грамматики характерны ошибки в согласовании и управлении, особенно в косвенных падежах. Также происходит смешение идиом с родными испанскими, отмечается много калек с испанского («Я взял трамвай», «Я иду в Москву»). Пассивный словарный запас учащихся хороший, но многие знакомые слова не используются ими в живой речи. Есть также проблемы с ударением, интонированием и общей выразительностью<sup>13</sup>.

Все эти трудности, по всей видимости, были связаны не только с объективными сложностями русского языка, его отличием от испанского или психологическими моментами, но и с нехваткой методических материалов. В своем докладе учительница русского языка и литературы детского дома № 2 для испанских детей Федосова жаловалась: «...хочется отметить ряд трудностей в работе по преподаванию русского языка <...> в настоящее время практически полностью отсутствует методическая литература по преподаванию русского языка в нерусских школах, а при Районе или Гороне нет специальных методических секций русского языка в нерусских школах»<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> ГАРФ. Протоколы заседаний методобъединения преподавателей русского языка в испанских детдомах за октябрь 1945 – май 1946 (копии) и план работы методобъединения на 1945–1946 уч. г. Ф. 2306. Оп. 70. Д. 6094. Л. 9–10.

<sup>14</sup> ГАРФ. Работа и тез. докл. преподавательницы рус. яз. и лит. в детдоме № 2 для испанских детей Федосовой «О преподавании русского языка в испанской школе» и «Методика исправления и анализ ошибок». Ф. А307. Оп. 1. Д. 143. Л. 3–4.



Какие же пособия использовались в учебном процессе?

Для преподавания русского языка испанским детям был выбран стандартный «Учебник русского языка для начальной школы. Грамматика и правописание» (П.О. Афанасьева и И.Н. Шапошникова, впервые изданный в 1933 году. Этот учебник, рассчитанный на носителя русского языка, практически непосилен для иностранца. Сложность его для детей, не знающих русского языка, бросается в глаза сразу. Уже первые упражнения учебника («Кто как передвигается: щука плавает, червяк ползает...»), «Что чем делают: иглой шьют, пилой пилят и т.п.) предполагают обширные знания русской лексики и грамматики<sup>15</sup>. На других страницах даны стандартные для русскоговорящих младших школьников задания на перенос слов, множественное число, на соотнесение букв и звуков, имитирующих «голоса» животных (известно, что в разных языках по-разному воспроизводятся звуки, издаваемые животными, а значит, испанцам такое задание выполнить практически невозможно). Эти задания начинающему изучать русский язык второкласснику кажутся очень сложными.

Автором другого учебника русского для испанцев, который назывался «Manual elemental para españoles», т.е. учебник начальной ступени, была Н.Ф. Потапова. Из предисловия к книге следует, что это слегка переработанная версия учебника русского языка для французов. Книга была издана в 1941 году. В том же предисловии автор пишет, что этот учебник был специально переработан с учетом испанских фонетики и грамматики – так, чтобы стать более понятным носителю испанского языка.

Поскольку этот учебник изначально был адресован иностранцам, можно предположить, что данная книга была более приспособлена к обучению испанских иммигрантов. Однако если читать вступление дальше, то узнаешь, что книга создавалась для взрослых, которые учат русский с преподавателем или самостоятельно<sup>16</sup>. Соответственно встает вопрос о ее практическом применении при обучении испанских детей русскому языку: использовался ли он в качестве учебного пособия? Или перед нами, скорее, самоучитель для подростков и взрослых испанцев, оказавшихся в СССР? Тексты, включенные в учебник, имеют универсальное советское содержание, и судить о возрасте, на который они рассчитаны, трудно. Это стандартные для того времени тексты о рабочих заводах, о счастливой жизни советской молодежи, тексты военной тематики, текст письма Сталина о проекте конституции СССР, выдержки из самой Конституции и т.д.

### Обучение испанскому языку

Говоря об обучении испанских детей испанскому языку, в первую очередь следует назвать изданную в 1937 году книгу О.К. Васильевой-Шведе «Учебник испанского языка. Начальный курс». Это именно та «Васильева», которая была рекомендована в качестве автора учебника испанского в упомянутом

<sup>15</sup> Афанасьев, П.О. Шапошников И.Н. Учебник русского языка для начальной школы. Грамматика и правописание. М. : Учпедгиз, 1933 ; Afanasiev, P., Shaposhnikov I. Manual de lengua rusa. Moscú: Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS, 1938. 64 p.

<sup>16</sup> Potapova, N. Manual elemental de lengua rusa para españoles. Moscú : Ediciones en las lenguas extranjeras, 1941. С. 3–5.

выше наркомпросовском протоколе. Сразу в глаза бросается огромный тираж учебника – 30 000 экземпляров. В предисловии читаем: «Ввиду полного отсутствия пособий для изучения испанского языка автору настоящего руководства было поручено Ленинградским институтом лингвистики и литературы (ЛИФЛИ) и Издательством иностранных рабочих в СССР составление учебника испанского языка. Учебник этот, охватывающий полный курс испанского языка, должен появиться в 1938 году. Однако интерес трудящихся к героической революционной Испании ... настолько велик, что побуждает срочно удовлетворить потребность в элементарном пособии»<sup>17</sup>. Возникает вопрос: что это за интерес и к чему такая спешка? В конце предисловия автор и редактор просят тех, кто будет пользоваться этим пособием при изучении или преподавании испанского языка, сообщать свои соображения и замечания в издательство. То есть перед нами, по видимому, быстро составленный самоучитель для персонала вновь образованных детских домов.

Этот учебник можно считать точкой отсчета в возникновении «советского испанского». Как и в случае с книгой Потаповой, не вполне ясно, был ли он ориентирован исключительно на взрослых или тоже использовался в качестве учебного пособия на каком-то этапе школьного образования. Архивные документы наводят на мысль, что этот учебник использовался в начальной школе детских домов испанского типа.

Самое интересное из найденных нами учебных пособий – букварь “*Primeras letras*”, Л. Коробицыной<sup>18</sup>. Все выходные данные этой книги мелко напечатаны на последней странице обложки и не сразу понятно, что книга издана в СССР, а не в Испании.

Это классический букварь, на первых 50 страницах которого нам не удалось найти характерных советских словечек при наличии ряда иллюстраций, обязательных для советских букварей того времени. Вначале учащимся предлагается тренировать руку – выписывать элементы письменных букв, рисовать простенькие рисунки; далее вводятся гласные буквы, которые предлагается прописывать; и уже затем появляются согласные, начиная с *m*. На каждой последующей странице даются новая буква, несколько картинок и небольшой текст внизу, содержащий слова с уже пройденными буквами. Текст предполагается прочитать и переписать (печатными и письменными буквами). До 41-й страницы идут новые буквы, далее следуют специфические буквосочетания и дифтонги, а также тексты со все возрастающим уровнем сложности.

Тексты книги ориентированы на испанскую действительность; в ней приводятся исключительно испанские имена и топонимы. Например: *Rosa pone la mesa. Ramiro va a la calle. La gitana canta. Pepe ganó a Manola. Mi tía va a Toledo* (Роза накрывает стол. Рамиро идет на улицу. Цыганка поет. Пепе обыграл Манолу. Моя тетьа едет в Толедо) (страница 27). При этом картинки – пример характерной советской иллюстрации (пионеры, звезды, школа и т.п.).

<sup>17</sup> Васильева-Шведе О.К. Учебник испанского языка (начальный курс). М. : Изд. т-во иностр. рабочих в СССР, 1937. С. 3. ; Vasilieva O.K. Lecturas escogidas. Moscú : Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS, 1938. 208 p.

<sup>18</sup> Korobitsina, L. Primeras letras. Moscú : Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS, 1938. 79 p.

Во второй части книги тексты усложняются и становятся все более идеологизированными. Так, на странице 44 крупными буквами напечатано слово *ley* (закон) с изображением Советской Конституции и с соответствующим текстом: *La ley staliniana asegura a los trabajadores el derecho al trabajo, al Descanso y a la instrucción*. (Сталинский закон гарантирует трудящимся право на работу, на отдых и на образование). Далее следуют текст «Интернационала», короткие справочные тексты про Ленина, Сталина и Октябрь, рассказы про пионеров Хосе и Мануэля, гимн пионеров.

Такие коммунистические тексты перемежаются с материалами о героической Испании. Среди них – патриотическое стихотворение времен Гражданской войны (автора установить не удалось) «*Nunca jamás será esclava*» со следующими строчками: *España antifascista y libre // Nunca jamás será esclava* (Испания антифашистская и свободная // Ты никогда не будешь рабской).

На странице 74 представлен текст о героическом народе Испании: *El pueblo español está luchando hoy para asegurar a vosotros, niños, que sois los hombres del mañana, una España que viváis felices* (испанский народ сегодня борется за ваше будущее, дети, за ту Испанию, в которой вы будете счастливы). После этого текста идет – обращение к испанским детям: *!Niños españoles! Mientras los asesinos fascistas os tiran bombas y matan a vuestros hermanitos, – el pueblo soviético rodea a vosotros con el cariño y se preocupa de vuestra instrucción, para que mañana sedis hombres útiles a la nueva sociedad*. (Дети Испании! Пока фашистские убийцы бомбят ваши дома и убивают ваших братьев, советский народ окружил вас любовью и заботой о вашем образовании, чтобы завтра вы стали полноценными членами нового общества).

Текст на 72 странице называется «*Nuestra patria*» («Наша Родина») и рассказывает юному читателю о его Родине – героической Испании. В тексте очередной раз высказывается надежда на скорую победу Народного фронта. Вверху страницы – фотографии героев Республики Хосе Диаса и Долорес Ибаррури и краткая информация о них.

Помимо идеологически окрашенных текстов встречаются и обычные детские стихи – про животных, про бумажный кораблик, про детские сны. Авторы нигде не указаны, однако некоторые тексты мы смогли узнать.

Так, «*El barquito del papel*» (с. 63), «*Mi gatito*» (с. 62) – стихотворения мексиканского поэта-классика Амадо Нерва. Включено в букварь (также без указания автора) и одно стихотворение Антонио Мачадо – «*Era un niño que soñaba*».

Таким образом, букварь «*Primeras letras*» представляет собой довольно любопытное явление. С одной стороны, это классический букварь, обучающий детей чтению на своем родном (в данном случае испанском) языке. С другой стороны, это довольно аккуратное внедрение в воспитание испанских детей советской идеологии без активного и навязчивого привлечения советских реалий. Советская, коммунистическая идеология накладывается на испанскую действительность и испаноязычное пространство, в котором цыганки играют на гитаре, Пепе курит сигару, а тетя Долорес едет в Толедо. Учебник однозначно называет именно Испанию родиной своего читателя, всячески воспевая ее героизм и ее культуру, а Советский Союз – его временным пристанищем. По-видимому, на первых порах считалось, что испанские дети приехали в СССР на время, вскоре вернуться на родину, поэтому не ставилась задача их активной ассимиляции.

### Хрестоматии для чтения

Как мы уже говорили, в сетке начальной школы чтение входило в предметы «Испанский язык и родная литература» и «Русский язык и литературное чтение». При этом сборник текстов для чтения, составленный О.К. Васильевой для начального звена испанской школы, содержит не только собственно испанскую (или испаноязычную) подборку, но также русские и советские тексты, переведенные на испанский.

Помимо собственно учебника для начальной школы хочется упомянуть и о текстах для чтения на испанском, изданных в СССР в конце 1930-х – начале 1940-х годов. Так, в 1940 году появляется первая книга серии «Lecturas fáciles» («легкое чтение»), состоящая из одной адаптированной главы романа Рамона Хосе Сендера «Семь красных воскресений», грамматических пояснений и словаря к ней. Составитель книги – все та же О.К. Васильева. В предисловии говорится, что текст адаптирован и должен быть понятен читателям, ознакомленным с ее учебником. Книга посвящена истории испанского анархистского движения и была написана испанским революционным писателем Р.Х. Сендером в 1932 году. В конце книги рекомендуется к прочтению следующее издание этой же серии – адаптированная и опять-таки снабженная словарем и необходимыми грамматическими пояснениями О.К. Васильевой глава из книги Исидоро Асеведо, также революционного испанского писателя, одного из основателей Испанской коммунистической партии, с 1937 года проживавшего в СССР и занимавшего пост главы испанского сектора Международной организации помощи борцам революции (МОПР).

Приведенные нами книги не были собственно школьными учебниками, но их небольшой объем, простота языка, «правильное» с точки зрения идеологии содержание, использование сюжетов, связанных с героической борьбой испанского пролетариата, – все это наводит на мысль о том, что такие книги вполне могли привлекаться в качестве дополнительных пособий по чтению в начальной школе испанских детских домов – на классных часах или для вечернего чтения.

Теперь перейдем к основному учебному пособию – хрестоматии «Lecturas escogidas» («Избранное чтение»), выпущенной Издательским товариществом иностранных рабочих в 1938 году тиражом чуть более 4 000 экземпляров. Здесь, с нашей точки зрения, интересна в первую очередь именно подборка текстов – либо оригинальных испанских, либо переведенных на испанский язык русских. Они очень разные и по жанру, и по времени написания, и по форме – испанская и русская классика, испанская/советская современная литература (часто революционной тематики), испанские/советские революционные лозунги/манифесты/обращения лидеров, выдержки из законов и т.д.

В самом начале книги приводится текст, с которым Долорес Ибаррури («Пассионария») обратилась к испанскому народу по радио 19 июля 1936 года. Это проникновенный призыв Коммунистической партии к «трудящимся, антифашистам, свободному народу» к участию в борьбе. Авторству Ибаррури принадлежит еще один текст – обращение к Лине Одене – легендарной героине Испанской революции, покончившей с собой в 1936 году, оказавшись в окружении фалангистов. Ее жизни посвящено еще несколько коротких текстов без указания автора. Один из них называется «Aprender, aprender, aprender» («Учиться, учиться, учиться»), из него мы узнаем, что этот ленинский завет Лина исправно выполня-

ла. Симметричен этим текстам подвиг советского героя – Андрея Коробицына, пограничника, погибшего в 1927 году при защите советско-финской границы. Авторство этого текста в пособии тоже не указано. Можно только гадать о родстве героя с автором-составителем букваря для испанских детей Л. Коробицыной.

В пособии дана довольно большая подборка современных испанских авторов. Среди них – поэт Рафаэль Альберти (член «Поколения-27», член Испанской компартии, частый гость СССР), его жена Мария Тереса Леон, поэт Мануэль Альтолагирре, романист Бласко Ибаньес, умерший в 1927 году, писатель Хоакин Ардериус, писательница Пардо Басан, автор романов в том числе о русской революции, (скончалась в 1921 году). Есть также тексты уже упомянутых нами Рамона Сендера (довольно длинный текст – своего рода хроника испанского освободительного движения) и писателя-коммуниста Исидоро Асеведо.

Приводится и фрагмент из восьми строк «Гвадалквивира» Федерико Гарсиа Лорки, стихи которого стали популярными в СССР сразу после гибели поэта в 1936 году, а также лирическое стихотворение «El abril, las aguas mil» Антонио Мачадо. Интересно включение в сборник стихотворения о Сиде брата Антонио Мачадо Мануэля Мачадо – также известного испанского поэта-модерниста и драматурга, в начале творческого пути придерживавшегося левых идей и основавшего испанскую Ассоциацию друзей Советского союза, но во время войны принявшего сторону Франко. Возможно, составители пособия этого не знали.

Примечателен рассказ Кармен де Бургос, посвященный Рафаэлю Риго. Это большой по меркам данного пособия текст о знаменитом генерале, боровшемся против Наполеона, побывавшем во французском плену, а после свержения Наполеона боровшемся уже против вернувшегося к власти короля Фердинанда VII и за восстановления Конституции 1812 года. Рафаэль Риго был казнен по обвинению в государственной измене и стал одним из символов свободы в республиканской Испании.

Классическая испанская литература представлена фрагментами из «Песни о Сиде», Сервантесом, Лопе де Вега, Франсиско Кеведо, классическим испанским плутовским романом «Жизнь Лазарильо с Тормеса». Также в книге содержатся тексты Педро Антонио Аларкона, Густаво Адольфо Бекера, Паласио Вальдеса, Феликса Марии Саманьего, Хосе Марии де Переды.

Отдельно следует сказать о главах из «Национальных эпизодов» Бенито Переса Гальдоса – колоссального многотомного труда, охватывающего историю Испании от Трафальгарской битвы (1805 год) до падения Первой Республики (1874 год). В хрестоматию включены два трагических эпизода испанской истории – собственно Трафальгарская битва и Мадридское восстание 2 мая 1808 года против войск Наполеона, а также исторический очерк «Ла Манча» – о «сердце Испании», земле, взрастившей дона Кихота.

Интересно, что если просмотреть современную хрестоматию испанской литературы, изданную в России, то это будут по большей части те же авторы и те же произведения, за вычетом некоторых идеологизированных текстов.

Что касается русских текстов, переведенных на испанский язык, то здесь мы встретим следующих классиков: Пушкин (фрагмент из «Дубровского»), Гоголь, Тургенев (фрагмент рассказа «Ася»), Лермонтов, Чехов (фрагмент из «Моей жизни»), Л.Н. Толстой (глава «Анны Карениной»). Из советских писателей это будут Максим Горький (фрагмент «Море» из рассказа «Мальва»), Дмитрий Фурманов («Чапаев»), Николай Островский, Михаил Шолохов.

Помимо художественной литературы приводятся биографии советских и коммунистических вождей, в частности, биография Сталина (авторство не указано), фрагмент из «Детства Ильича» Марии Ульяновой, фрагмент Манифеста Коммунистической партии Маркса–Энгельса, выдержки из Советской Конституции.

Пособие небогато иллюстрациями: это лишь портреты авторов и героев (Долорес Ибаррури, Ленина, Сталина, Сервантеса, Лопе де Вега, Рафаэля Риго, Толстого, Гоголя, Пушкина, Чапаева, Горького), несколько исторических полотен («Казнь Рафаэля Риго» кисти Пабло Бехара, картина Гойи «Расстрел мадридских повстанцев в ночь на 3 мая 1808 года», революционная картина Хосе Гутьерреса Соланы) и пять иллюстраций к «Дон Кихоту».

Как видим, пособие по чтению – сборник очень разных текстов. При этом включенные в книгу исторические тексты – в основном об Испании. Трафальгарская битва, война против Наполеона и мадридское восстание, Конституция 1812 года, деятельность Рафаэля Риго и обзор испанского национально-освободительного движения... Об истории России до прихода к власти большевиков в пособии ничего не говорится. Охват испанской литературы, в том числе по времени, – значительно шире по сравнению с русской классикой. Как и в случае с букварем, создается ощущение, что для составителей учебников для испанских детей было важно показать им Испанию как их Родину. Советский Союз же – страна с идеальным строем, страна, добившаяся того, к чему Испания только движется.

### **Пособия по арифметике, естествознанию и географии**

Пособия по арифметике, естествознанию и географии – полностью переводные. Все они вышли в 1938 году в «Издательском товариществе иностранных рабочих» тиражом 4 140 экземпляров и в точности совпадают со своими советскими «оригиналами» – как по содержанию, так и по оформлению. Переводные пособия создают совершенно другую реальность, в которой Советский союз – родина учащегося.

Мы не будем анализировать эти учебники, поскольку они вторичные, переводные, а не разработаны специально для испанских детей. Они могут быть интересны лингвистам с точки зрения решений по переводу на испанский язык советизмов, обозначающих реалии того времени. Двоящийся образ родины, возникший в результате переплетения двух групп пособий, был, вероятно, ликвидирован с закрытием испанских детских домов в 1951 году, когда даже самые юные иммигранты должны были уже хорошо владеть русским языком – языком страны, ставшей для испанских детей единственной Родиной, требовательно настаивающей и принуждающей их забыть родную Испанию, репатриация в которую «советским испанцам», в отличие от испанских детей, выехавших в другие страны, долгое время была запрещена.

### **Заключение**

Особенностью автономного испанского проекта было то, что он, во-первых, продолжался очень недолго, а во-вторых, в ходе его реализации изменилась его общая концепция. Если на первых порах считалось, что дети скоро вернуться в Испанию, то в дальнейшем стало понятно, что испанские иммигранты останутся в СССР навсегда.

Этим двум представлениям соответствуют два принципиально разных типа учебных пособий. С одной стороны, это учебники, построенные главным образом

вокруг испанских реалий – географии, истории и литературы. Советский Союз, на время приютивший бежавших от войны людей, выступает здесь в роли не новой родины, а идеологического ориентира. Другой тип пособий представляет собой более или менее адаптированный перевод стандартных учебников, предназначенных для советских школьников. После окончания Гражданской войны в Испании стало понятно, что испанские дети останутся в СССР, и именно переводные (а затем и русскоязычные) учебники помогали решать задачу их интеграции в советское общество.

Со временем в учебных планах школ, где учились испанские дети, становится все больше уроков русского языка в ущерб испанскому, а многие предметы и вовсе начинают преподаваться на русском. Когда последние, самые младшие, дети окончили школу, «испанские» детские дома были закрыты и распущены, а «испанский проект» завершен.

### Список использованной литературы

1. Афанасьев, П.О., Шапошников И.Н. Учебник русского языка для начальной школы. Грамматика и правописание [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1933.
2. Васильева-Шведе, О.К. Учебник испанского языка (начальный курс) [Текст]. – М. : Изд. т-во иностр. рабочих в СССР, 1937. – 256 с.
3. Елпатьевский, А.В. Испанская эмиграция в СССР. Историография и источники, попытка интерпретации [Текст]. – М. ; Тверь : ГЕРС, 2002. – 289 с.
4. Справочник партийного работника [Текст]. – М. : Гос. изд-во, 1934. – 884 с.
5. Харитонов, Н.Ю. Система воспитания в детских домах для испанских детей в Советском Союзе: к истории педагогических идеологов // Шаги / Steps : Журнал Школы актуальных гуманитарных исследований. – 2015. – Вып. 1.– С. 74–93.
6. Alted Vigil, A., Nicolás Marín, E., González Martell, R. Los niños de la guerra de España en la Unión Soviética. De la evacuación al retorno (1937–1999) [The children of the Spanish War in the Soviet Union. From evacuation to return (1937–1999)] [Text]. – Madrid : Fundación Largo Caballero. – 362 p.
7. Afanasiev, P., Shaposhnikov I. Manual de lengua rusa [Text]. – Moscú : Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS, 1938. – 64 p.
8. Korobitsina, L. Primeras letras [Text]. – Moscú : Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS, 1938. – 79 p.
9. Popova, N. y Pcholco, A. Problemas de aritmética [Text]. – Moscú : Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS, 1938. – 62 с.
10. Potapova, N. Manual elemental de lengua rusa para españoles [Text]. – Moscú : Ediciones en las lenguas extranjeras, 1941. – 200 p.
11. Terejova, L. y Erdeli, V. Manual de geografía. [Text]. – Moscú : Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS, 1938. – P. 1. – 128 p.
12. Tetiurev, V. Manual de ciencias naturales [Text]. – Moscú : Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS, 1938. – 118 p.
13. Vasilieva, O.K. Lecturas escogidas [Text]. – Moscú : Ediciones cooperativas de los obreros extranjeros en la URSS, 1938. – 208 p.

### Архивные источники

1. О характере и содержании учебников для начальной и средней школы по русскому языку, математике, географии, физике, химии и естествознанию (к Постановлению ЦК ВКП(б) от 12.02.1933) [Текст]. – Приложение №10 к п. 53/18 пр. ПБ № 131. – Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). – Ф. 17. – Оп. 3. – Д. 916. – Л. 67–76.

2. Переписка с учебными заведениями, хозяйственными, финансовыми и др. учреждениями об определении на учебу и трудоустройстве воспитанников детского дома № 1, характеристики и справки воспитанников [Текст]. – ГАРФ. – Ф. А307. – Оп. 1. – Д. 114. – Л. 137.
3. Планы работы детского дома номер № 12 для испанских детей на 1942–43 уч. г. и отчеты детдома № 12 об учебно-воспитательной работе за 1941–43 гг. [Текст]. – ГАРФ. – Ф. А307. – Оп. 1. – Д. 325. – Л. 26 об.
4. Положение о детском доме для испанских детей [Текст]. – ГАРФ. – Ф. А3206. – Оп. 70. – Д. 5987. – Л. 1–2.
5. Протокол заседаний методобъединения преподавателей русского языка в испанских детдомах за октябрь 1945 – май 1946 (копии) и план работы методобъединения на 1945–1946 уч. г. [Текст]. – ГАРФ. – Ф. 2306. – Оп. 70. – Д. 6094. – Л. 9–10.
6. Протокол совещания при начальнике управления детскими домами НКП РСФСР об организации обучения испанских детей в детском доме № 1 от 14 октября 1947 г. Копия [Текст]. – ГАРФ. – Ф. А307. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 1–2.
7. Работа и тезисы доклада преподавательницы русского языка и литературы в детдоме № 2 для испанских детей Федосовой «О преподавании русского языка в испанской школе» и «Методика исправления и анализ ошибок» [Текст]. – ГАРФ. – Ф. А307. – Оп. 1. – Д. 143. – Л. 3–4.
8. Учебные планы школ при детских домах для испанских детей на 1941–1943 уч. г. [Текст]. – ГАРФ. – Ф. 2306. – Оп. 70. – Д. 6013. – Л. 2–5.





## Страницы истории. Памятные даты

*130 лет со дня рождения А.С. Макаренко*

УДК 371.47.022

*Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксёнов*

### **ТРУД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЗАЦИИ (ОСВОЕНИЕ НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО)**

В статье рассматриваются фундаментальные проблемы: «педагогика и жизнь», «воспитание и труд», «воспитание и управление педагогическим учреждением, укладом его жизни», а также вопросы повышения социального статуса воспитания, переосмысления ценности труда в условиях активно развивающегося общества потребления, педагогизации труда современных подростков. На примере освоения и разработки макаренковского наследия в неразрывной связи с современным состоянием воспитания и образования показаны ошибки и находки в их решении. Выделены догмы и новые ракурсы освоения и разработки наследия А.С. Макаренко в аспекте педагогизации труда подростков.

А.С. Макаренко, педагогизация, труд подростков, воспитание, производственное воспитание.

Восстановление социального статуса воспитания в современном российском образовании является приоритетной задачей государства и общества. В последнее десятилетие особенно остро актуализируется социальная востребованность воспитания, его направленность на базовые демократические и национальные ценности, введение воспитания в целостное жизненное пространство и деятельность детей и молодежи. Растет внимание педагогического сообщества к методологии, теории и практике воспитания.

В мировом образовательном пространстве активно развиваются такие направления, как нравственное воспитание (moral education), социальное и эмоциональное обучение (social and emotional learning, SEL), и др. Эти направления развиваются на базе международных ассоциаций, созданных в США, Бразилии, странах Азии. Формируется принципиально новое понимание самой сути воспитания. В англоязычной научно-педагогической литературе сегодня идут поиски термина, близкого по значению нашему термину «воспитание», – “grit”, “non-cognitivetraitsandhabits”, “socialandemotionalskills”, “softskills”, “growthmindset”, “character” и т.д. Это свидетельствует о новой направленности в развитии зарубежной теории и практики образования.

В условиях модернизации современного отечественного образования общество встало перед необходимостью возрождения духовно-нравственных ценно-

стей в развитии подрастающего поколения и обеспечения приоритета воспитания в целостном образовательном процессе. По мнению Д.В. Григорьева и П.В. Степанова, «воспитание в современной школе должно идти только через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом, в которой единственно возможно присвоение детьми ценностей»<sup>1</sup>.

Одним из приоритетов современной государственной политики России в области воспитания является создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности<sup>2</sup>. Труд входит в систему базовых национальных ценностей российского образования. Это, в свою очередь, вызывает потребность в переосмыслении ценности труда в современных условиях активно развивающегося общества потребления.

Существенный недостаток современного воспитания детей и молодежи – утрата социально-гуманитарной ценности труда, и прежде всего труда продуктивного, производительного. Остро ощущается неразработанность на методологическом уровне фундаментальных проблем – таких, как «педагогика и жизнь», «воспитание и труд», «воспитание и управление педагогическим учреждением, укладом его жизни».

Обращение к этим проблемам – характерная черта творчества А.С. Макаренко. Сегодня особого внимания требует новая интерпретация ценного и необычайно успешного макаренковского социально-педагогического наследия в сложившихся условиях<sup>3</sup>.

Сущность макаренковских взглядов на воспитание, сохранившее инновационный потенциал для современной педагогической теории и практики, характеризуется тем, что в них на первый план выдвинута фундаментальная проблема нового положения человека в системе производства, т.е. то, что коренным образом определяет положение человека в обществе. В соответствии с этим он и определяет цели, содержание, формы и способы организации нового воспитания, в основном подростков 14–17 лет<sup>4</sup>.

Социально-педагогическое наследие А.С. Макаренко приобретает особое значение в преодолении укоренившейся в современной теории и практике образования идеи ненужности продуктивного труда в образовательном учреждении, сведения его лишь к овладению (в учебном плане) различными технологиями<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Григорьев Д.В., Степанов И.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2011. С. 5.

<sup>2</sup> См.: Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. С. 3.

<sup>3</sup> См.: Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И., Кувабара К. Современное зарубежное и отечественное макаренковедение // Вестн. Минин. ун-та. 2014. № 3 (7). С. 29 ; Илалтдинова Е.Ю. Отечественная история освоения и разработки наследия А.С.Макаренко: 1975–2013 гг. : моногр. Н. Новгород : Минин. ун-т, 2014. 149 с. ; Илалтдинова, Е.Ю. Официальная педагогика и общественно-педагогическая инициатива в истории освоения и разработки наследия А.С.Макаренко: 1939–середины 1970-х гг. : моногр. Н. Новгород, 2010. 219 с. ; Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учеб. кн. по истории, теории и практике воспитания / сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксёнов. Н. Новгород : Минин. ун-т, 2007–2017. Ч. 1–9.

<sup>4</sup> См.: Аксёнов С.И. Педагогизация детско-взрослого производства в опыте А.С. Макаренко // Нар. образование. 2012. № 7. С. 255–258.

<sup>5</sup> Базалей Е.А. Практическое применение идей А.С. Макаренко в современной России // Молодой ученый. 2013. № 4. С. 519–521. URL : <https://moluch.ru/archive/51/6493/> (дата обращения: 13.04.2018).

при центрировании этого процесса на формирование технологических навыков вне контекста развития таких качеств личности, как ответственность, добросовестность, настойчивость, умение довести дело до конца, навыки самоорганизации, организаторские умения и пр. Глубокая ошибочность такой установки становится в настоящее время все более очевидной, обостряя проблемы социального воспитания молодого поколения, подготовки профессиональных кадров, способных к осуществлению модернизации страны.

В начале 2000-х годов в отечественном макаренковедении обострилась проблема связи макаренковского социально-педагогического творчества с явлениями и процессами, прошедшими и происходящими в экономическом и общественном развитии некоторых зарубежных стран. Это, например, история израильских кибуцев<sup>6</sup>, возникновение «освобождающего образования» (П. Фрейре, Бразилия, Чили)<sup>7</sup>, усиление некоторых тенденций в социально-гуманитарной направленности экономики промышленно развитых стран (Ф. Фукуяма, США)<sup>8</sup>; развитие менеджмента, социального управления (И. Адизес, США)<sup>9</sup>; педагогика, образование и воспитание как важнейшие факторы социально-экономических преобразований и прогресса (Д. Дьюи, США)<sup>10</sup>.

Однако, когда в Италии в рамках школьной реформы учеников старших классов обязали проходить производственную практику, недовольные подростки в 70 % городов страны вышли на улицу с плакатами «Мы школьники, а не рабочие» и «Нет бесплатной эксплуатации»; в Милане молодые люди забросали яйцами один из ресторанов, где школьники должны были проходить практику. Исследование показало, что первый опыт работы дети и молодежь получают до 13 лет (16 %), после вуза или колледжа (21 %), в 16–20 лет (21 %) и в 16–18 лет (42 %). Таким образом, 80 % учеников получают первый опыт работы до 18 лет<sup>11</sup>.

Сегодня при освоении макаренковских трудов, его педагогического опыта необходимо избавиться от догматических подходов к наследию А.С. Макаренко, сложившихся в советской педагогике<sup>12</sup>. В наиболее общем виде специфические

<sup>6</sup> Фролов, А.А., Илалтдинова, Е.Ю., Аксёнов, С.И., Неживенко В.Н. Израильский кибуч и трудовая колония им. М. Горького: общее в основах трудового хозяйствования // Нар. образование. 2016. № 2–3. С. 61–67.

<sup>7</sup> Фролов А.А. А. Макаренко и П. Фрейре: сравнение основ социально-педагогической деятельности // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия : материалы VII нац. науч. конф. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2011. С. 154–157.

<sup>8</sup> Фролов А.А. «Человек в системе производства» у Ф. Фукуямы и А. Макаренко // Вопр. экономики. 2010. № 8. С. 144–147.

<sup>9</sup> Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И. Ицхак Адизес и Антон Макаренко: развитие – основа успеха организации // Нар. образование. 2016. № 1. С. 7–14.

<sup>10</sup> Фролов А.А., Аксёнов С.И. Джон Дьюи и Антон Макаренко – две вершины социальной педагогики XX века // Нар. образование. 2013. № 6. С. 89–97.

<sup>11</sup> Мирокян Н., Ивойлова И. Образование: 80% учеников получили первый опыт работы до 18 лет. Труд или сложности? // Рос. газ. 2017, 16 окт. С. 6.

<sup>12</sup> Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю. Догмы и новые ракурсы изучения наследия А.С. Макаренко // Педагогика. 2009. № 5. С. 80–88 ; Фролов А.А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире: история освоения и разработка его наследия. 1939–2005 гг. Критический анализ. Н. Новгород, 2006. 417 с. ; Илалтдинова Е.Ю. Отечественная история ... ; Илалтдинова Е.Ю. Официальная педагогика ... ; Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И. Воспитание как социальное явление и как педагогическая деятельность: преодоление разрыва (по наследию А.С. Макаренко) // Психол.-пед. поиск. 2018. № 1 (45). С. 38–43 ; Базалей Е.А. Интерпретация идей А.С. Макаренко в современном образовательном пространстве // Молодой ученый. 2013. № 4. С. 515–519. URL : <https://moluch.ru/archive/51/6492/> (дата обращения: 13.04.2018).

особенности интерпретации идей и опыта А.С. Макаренко, рассматривающего производительный труд как материальную основу воспитания, можно представить в виде ряда положений, которые необходимо учитывать и научиться преодолевать при постановке в современных условиях задач организации труда подростков на основе педагогизации производственно-экономической деятельности детско-взрослого образовательного пространства<sup>13</sup>.

Главная цель макаренковской педагогики – «воспитание хозяйственной позиции по отношению к окружающему миру», воспитание «хозяина жизни», «гражданина-хозяина»<sup>14</sup>. Эта цель и проецируется на главное: труд, производство материальных и культурных благ, добывание средств к жизни. В основу нового воспитания закладываются поиск целесообразных способов соединения воспитания с производительным трудом, принцип органической связи педагогического учреждения с жизнью всей страны, с проблемами и тенденциями ее социально-экономического и культурного развития.

Идеи и опыт А.С. Макаренко дают блестящий пример производственно-хозяйственного воспитания детей и молодежи, высшей формой которого является педагогически и экономически эффективное детско-взрослое производство. Д.В. Григорьев справедливо замечает, что современное детско-взрослое производство воспитывает содержанием и характером делового, межличностного, межвозрастного общения в процессе производственного труда; неизбежностью принятия решений и ответственности (непосредственно в производстве, в управлении производством); общественной и личной значимостью и ценностью производимого продукта; необходимостью проектировать, планировать, сценарировать, анализировать, прогнозировать свою деятельность; эстетикой высокоорганизованного и технологичного труда; трудовой дисциплиной, понимаемой как добровольное самоограничение в процессе труда, и т.д. Ключевым вопросом организации и функционирования детско-взрослого производства является его эффективная педагогизация<sup>15</sup>.

А.С. Макаренко считал, что воспитывает только образцовое детско-взрослое производство, которое должно безукоснительно отвечать следующим критериям: быть высокотехнологичным, инновационным, наукоемким, социально значимым, высокорентабельным, безопасным, иметь эффективную организацию, полный производственный цикл и быть интересным для детей<sup>16</sup>.

А.С. Макаренко использовал два пути педагогизации детско-взрослого производства: неуклонное развитие хозяйства, его оснащенности и культуры и «внедрение коллектива в управление этим хозяйством», включение педагогов и воспитанников в «процесс хозяйствования»<sup>17</sup>. Этому должна служить соответствующая организационная структура единого воспитательного коллектива педагогического учреждения, единая система административного управления и самоуправления.

---

<sup>13</sup> Аксёнов С.И. Педагогизация детско-взрослого производства ...

<sup>14</sup> Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю. Педагогика как наука о воспитании: исторический экскурс и современное состояние // Воспитание школьников. 2015. № 10. С. 17–26; Фролов А.А., Аксёнов С.И. Наследие А.С. Макаренко в истории педагогики и воспитания // Воспитание школьников. 2017. №2. 66–73; Фролов А.А., Аксёнов С.И. Единство воспитания, социализации и развития личности в педагогике А.С.Макаренко // Педагогика. 2014. № 9. С. 87–92.

<sup>15</sup> Аксёнов С.И. Педагогизация детско-взрослого производства ...

<sup>16</sup> Аксёнов С.И., Кушнир А.М. Школьный мини-технопарк в опыте А.С. Макаренко // Нар. образование. 2012. № 2. С. 73–81.

<sup>17</sup> Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания ...

Освоение и разработка макаренковского творчества позволяют выделить следующие важнейшие направления педагогизации труда подростков:

- организация «воспитательного коллектива» как единой «трудовой общины» детей и взрослых;
- возможность «нейтральности» труда в отношении новых задач воспитания;
- соединение процесса воспитания и производственного процесса в логике их «параллельного действия»<sup>18</sup>;
- создание «чисто педагогической системы хозяйствования»<sup>19</sup>;
- связь воспитания с жизнью общества и производством на основе взаимодействия поколений;
- широкая «организация детства» в «педагогическом и хозяйственном комплексе»;
- сочетание материальных и моральных стимулов труда и т.д.

В советской педагогике превалировала и разрабатывалась установка на соединение производительного труда и обучения – на *обучение труду*<sup>20</sup>, формирование системы знаний о технологиях и практических навыков выполнения операций. Уходила на задний план и организационно-методически, теоретически и методологически не разрабатывалась проблема связи производительного труда и воспитания. Принималась позиция безусловной ценности труда вне контекста его организации и формирования таких качеств личности, как, например, трудолюбие и бережливость.

Сегодня предметное поле школьной образовательной области «Технология» направляется в сферу робототехники и совсем не предполагает явно обозначенной воспитательной составляющей в отношении ценностей труда. Здесь мы можем провести историческую параллель с распространением идеи политехнизации в советской общеобразовательной школе, которое не способствовало восприятию идеи педагогической целесообразности определенного разделения труда в рамках производственно-экономической деятельности воспитательного коллектива.

Сегодня организация труда школьников-подростков в некоторых регионах отдается на откуп районным центрам трудоустройства, т.е. отделяется от образовательной организации, выносятся из сферы деятельности целенаправленных педагогических факторов при вовлечении подростков в трудовые коллективы и производственные отношения.

Не было и нет полноценной нормативной базы для регламентации и организации труда детей и подростков в рамках деятельности образовательной организации. Только в системе среднего профессионального образования автономные организации могут создавать условия для включения подростков в полноценные и продуктивные производственные отношения; некоторую инфраструктуру для труда могут иметь организации для детей со специальными потребностями.

<sup>18</sup> Аксёнов С.И. Школа и производство: проблема их «параллельности» в истории трудовой коммуны им Ф. Э. Дзержинского // Школа и производство. 2011. № 1. – С. 6–11.

<sup>19</sup> Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И. Идеи свободы и «трудового хозяйствования» в педагогической работе с несовершеннолетними правонарушителями (наследие А.С. Макаренко и современность) // Уголов.-исполнит. право. 2015. № 4. С. 89–94.

<sup>20</sup> Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания ... ; Базалей Е.А. Интерпретация идей А.С. Макаренко ...

В процессе освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко ярко проявилась недооценка опыта развития его социально-педагогических идей в колонии<sup>21</sup>. Внимание акцентировалось на опыте коммуны, который рассматривался как высшая форма развития его идей, достойная изучения и внедрения. Игнорирование эволюционности развития инновационного педагогического опыта А.С. Макаренко приводило к формированию в массовом педагогическом сознании непродуктивной, ошибочной установки на то, что для реализации макаренковских идей нужно, чтобы правительство и министерство специально строили для учащихся заводы и предприятия, т.е. создавали вторую, специфическую, промышленную систему государства, а это нереально по экономическим соображениям и нецелесообразно по педагогическим. Современные исследования, преодолевшие подобный дискретный подход к развитию идей и опыта А.С. Макаренко, подтверждают необходимость прохождения коллективом всего пути – от простых форм к сложным. По мере накопления опыта, целостного развития образовательной организации, строящей свою воспитательную систему на основе экономической деятельности, будут расти и экономическая, и воспитательная, и образовательная базы учреждения<sup>22</sup>.

При безусловной поддержке на местах деятельность сторонников и последователей А.С. Макаренко, строящих воспитательное пространство своих учебно-воспитательных учреждений на основе производительного труда, в логике хозяйствования и самоуправления, однако, не получала широкого развития и распространения вследствие отсутствия руководящих установок «сверху», поддержки официальной педагогики. Это обстоятельство всегда придавало новаторский, инновационный характер деятельности в данном направлении, предполагало противостояние, борьбу с массовыми тенденциями, идеями и установками.

В решении вопросов оптимального сочетания *материальных и моральных стимулов труда* наблюдался дисбаланс, выражавшийся в переоценке моральных стимулов и недооценке материальных. Не случайно таким осторожным было отношение к вопросам «карманных» денег.

Такой подход очень явно проявляет свою слабость в ситуации воспитания детей в детских домах, когда их выпускники, выйдя в самостоятельную жизнь, оказываются не способными к решению простых практических жизненных задач.

Признавая важность и целесообразность включения подростков в волонтерскую деятельность, социальное проектирование, необходимо не забывать об определении механизмов их участия в экономических отношениях, которые составляют основу жизни современного человека. Такой подход позволит с помощью педагогических инструментов гармонизировать ценностную сферу личности подростка в отношении баланса моральных и материальных ценностей и смыслов, без искусственной недооценки либо переоценки одной из сторон этого дуалистического аксиологического единства.

Нехарактерная для советского общества, но сложившаяся в обыденном и массовом педагогическом сознании установка на труд как на *наказание*, как на специальное средство для перевоспитания сохранилась донныне и в новых соци-

---

<sup>21</sup> Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания ...

<sup>22</sup> Базалей Е.А. Интерпретация идей А.С. Макаренко ...

ально-экономических условиях привела к недооценке роли продуктивного производительного труда в формировании личности, к выводу о том, что «нормальным» детям он вообще не нужен<sup>23</sup>.

В условиях «школы учебы» не были найдены формы организации постоянной занятости подростков, обеспечения всего цикла труда. Преимущественно труд был сезонный, вспомогательный, в макаренковском понимании – «*труд-работа*».

Признавая жизнеспособность этих поисков в конкретных социально-экономических условиях, мы можем констатировать, что ограниченность в плане результативности воспитания такой организации труда подростков не учитывалась, не проблематизировалась. Более того, абсолютизировались существующие формы трудовой деятельности подростков, не ставилась проблема ее эффективности относительно оценки воспитательных результатов.

В инструментовке организации труда действовала установка на то, что труд подростков должен быть обязательно *творческим, интересным*. Таким образом нарушался баланс, «размывалась» «мера» в понимании единства интереса и долга – баланс, который в организации уклада жизни образовательной организации и хозяйственной деятельности как основы воспитания в опыте А.С. Макаренко последовательно соблюдался. Следование за интересом, опора на игровые методы и приемы становятся сегодня трендом и в технологиях обучения. Эффекты такого подхода мы начинаем ощущать в растущих проблемах, связанных с мотивационной сферой личности обучающихся, трудностях в формировании их самостоятельности и ответственности.

*Проблема коллектива* в официальной педагогической теории и практике в советский период разрабатывалась вне логики и нужд производительного труда, логики хозяйствования. Был умозрительно обоснован тезис, что воспитательный коллектив может развиваться на основе любой деятельности, которая составляет основное содержание жизни детей.

Для обучающихся это, естественно, учебная деятельность. Макаренковский воспитательный коллектив как детско-взрослое объединение упрощенно воспринимался и развивался как детский коллектив учебного класса. Индивидуализированная по своей сути учебная деятельность стала искусственным основанием для формирования коллектива. Некоторые коррективы вносили деятельность общественных организаций, разнообразная внеурочная работа. Сегодня для классных руководителей наиболее актуальными являются проблемы жестокости, формирования дружеских отношений, взаимопомощи среди обучающихся. Решение их может осуществиться только с помощью теории коллектива А.С. Макаренко, возрожденной и интерпретированной в новых условиях, с учетом ошибок ее применения и интерпретации в прошлом.

*Самоуправление* детского коллектива в массовой практике прошлого было скорее номинальным, а не реальным. Оно только декларировалось, реально же дети не участвовали в решении важных вопросов жизни своего учебно-воспитательного учреждения, тем более экономических. Сегодня день самоуправления в школе, приуроченный к дню учителя, – это часть праздничной программы. Выход на реальные формы участия обучающихся в принятии решений – важнейшая задача, которая мо-

<sup>23</sup> Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И. Идеи свободы ... ; Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю. Педагогика как наука о воспитании ...

жет быть решена только на основе педагогики А.С. Макаренко, идей развития детско-взрослого сообщества, принципа «конвенции поколений»<sup>24</sup>.

В официальной советской педагогике действовал принцип «Макаренко – наш современник!»<sup>25</sup>. Это препятствовало исследованию его наследия в контексте отечественной педагогической истории 1905–1935 годов (годы его практической педагогической деятельности) и способствовало узкой разработке наследия педагога с точки зрения отдельных его аспектов, проблем, актуальных для конкретного историко-педагогического периода, вне целостного понимания его методологии.

В исследованиях наследия А.С. Макаренко недооценивалась необходимость изучения обширной документации руководимых им педагогических учреждений с целью выявления эффективных способов организации производственно-экономической деятельности детей и молодежи в условиях учебно-воспитательного учреждения. Включение этих материалов в новое издание его трудов<sup>26</sup> позволяет выйти на новый уровень в макаренковедческих исследованиях.

Таким образом, освоение и разработка социально-педагогического наследия А.С. Макаренко могут стать одним из направлений познания объективных закономерностей развития производственного воспитания, поиска инновационных путей приобщения современных подростков к производственно-технологическим процессам в логике их педагогической (воспитательной) целесообразности. Преодоление догматизма, критический анализ ошибок интерпретации и находок в разработке идей и опыта А.С. Макаренко позволяют выйти на новый уровень осмысления его наследия, в частности, в решении задач организации труда подростков на основе педагогически и экономически эффективного детско-взрослого производства, его эффективной педагогизации.

### Список использованной литературы

1. Аксёнов, С.И. Педагогизация детско-взрослого производства в опыте А.С. Макаренко [Текст] // Народное образование. – 2012. – № 7. – С. 255–258.
2. Аксёнов, С.И. Школа и производство: проблема их «параллельности» в истории трудовой коммуны им. Ф.Э. Дзержинского [Текст] // Школа и производство. – 2011. – № 1. – С. 6–11.
3. Аксёнов, С.И., Кушнир А.М. Школьный мини-технопарк в опыте А.С. Макаренко [Текст] // Народное образование. – 2012. – № 2. – С. 73–81.
4. Базалей, Е.А. Интерпретация идей А.С. Макаренко в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 515–519. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/51/6492/> (дата обращения: 13.04.2018).
5. Базалей, Е.А. Практическое применение идей А.С. Макаренко в современной России [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 519–521. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/51/6493/> (дата обращения: 13.04.2018).
6. Григорьев, Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст] : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2011.
7. Илалтдинова, Е.Ю. Отечественная история освоения и разработки наследия А.С. Макаренко: 1975–2013 гг. [Текст] : моногр. – Н. Новгород : Минин. ун-т, 2014. – 149 с.

<sup>24</sup> Федоров А.А. Новое педагогическое образование // Аккредитация в образовании. 2016. № 8 (92). С. 18–22.

<sup>25</sup> Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю. Догмы и новые ракурсы ...

<sup>26</sup> Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания ...



8. Илалтдинова, Е.Ю. Официальная педагогика и общественно-педагогическая инициатива в истории освоения и разработки наследия А.С.Макаренко: 1939 – середина 1970-х гг. [Текст] : моногр. – Н. Новгород, 2010. – 219 с.
9. Илалтдинова, Е.Ю., Аксёнов С.И., Кувабара К. Современное зарубежное и отечественное макаренковедение [Текст] // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3 (7). – С. 29.
10. Илалтдинова, Е.Ю., Фролова С.В. Пространственный подход к воспитанию в образовательной организации [Текст] // Народное образование. – 2016. – № 4–5. – С. 219–224.
11. Макаренко, А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания [Текст] / сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксёнов. – Н. Новгород : Минин. ун-т, 2007–2017. – Ч. 1–9.
12. Миромян, Н., Ивойлова И. Образование: 80 % учеников получили первый опыт работы до 18 лет. Труд или сложности? [Текст] // Российская газета. – 2017, 16 окт., № 233 (7399).
13. Романов, А.А. Наследие А.С. Макаренко: долгий путь постижения [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 5–13.
14. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Текст] / утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. – № 996-р. – С. 3.
15. Федоров, А.А. Новое педагогическое образование [Текст] // Аккредитация в образовании. – 2016. – № 8 (92). – С. 18–22.
16. Фролов, А.А. А.С. Макаренко в СССР, России, и мире: история освоения и разработка его наследия. 1939–2005 гг. Критический анализ [Текст]. – Н. Новгород, 2006. – 417 с.
17. Фролов, А.А. А. Макаренко и П. Фрейд: сравнение основ социально-педагогической деятельности [Текст] // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия : материалы VII нац. науч. конф. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М., 2011. – С. 154–157.
18. Фролов, А.А. «Человек в системе производства» у Ф. Фукуямы и А. Макаренко [Текст] // Вопросы экономики. – 2010. – № 8. – С. 144–147.
19. Фролов, А.А., Аксёнов С.И. Джон Дьюи и Антон Макаренко – две вершины социальной педагогики XX века [Текст] // Народное образование. – 2013. – № 6. – С. 89–97.
20. Фролов, А.А., Аксёнов С.И. Наследие А.С. Макаренко в истории педагогики и воспитания [Текст] // Воспитание школьников. – 2017. – № 2. – С. 66–73.
21. Фролов, А.А., Аксёнов С.И. Единство воспитания, социализации и развития личности в педагогике А.С. Макаренко [Текст] // Педагогика. – 2014. – № 9. – С. 87–92.
22. Фролов, А.А., Илалтдинова Е.Ю. Догмы и новые ракурсы изучения наследия А.С. Макаренко [Текст] // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 80–88.
23. Фролов, А.А., Илалтдинова Е.Ю. Педагогика как наука о воспитании: исторический экскурс и современное состояние [Текст] // Воспитание школьников. – 2015. – № 10. – С. 17–26.
24. Фролов, А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И. Воспитание как социальное явление и как педагогическая деятельность: преодоление разрыва (по наследию А.С. Макаренко) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 38–43.
25. Фролов, А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И. Идеи свободы и «трудового хозяйствования» в педагогической работе с несовершеннолетними правонарушителями (наследие А.С. Макаренко и современность) [Текст] // Уголовно-исполнительное право. – 2015. – № 4. – С. 89–94.
26. Фролов, А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И. Ицхак Адизес и Антон Макаренко: развитие – основа успеха организации [Текст] // Народное образование. – 2016. – № 1. – С. 7–14.
27. Фролов, А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И., Неживенко В.Н. Израильский кибуц и трудовая колония им. М. Горького: общее в основах трудового хозяйствования [Текст] // Народное образование. – 2016. – № 2–3. – С. 61–67.

*100 лет со дня рождения В.А. Сухомлинского*

УДК 371.487(092)

*В.Г. Рындак*

**ГУМАНИЗМ В.А. СУХОМЛИНСКОГО ВНЕ ВРЕМЕНИ И ПОЛИТИКИ  
(ЭСКИЗЫ К БИОГРАФИИ)**

Автор статьи, выпускница 1965 года Павлышской средней школы, директором которой был Василий Александрович Сухомлинский, на основе метабиографического подхода хронологически изложила события жизни и деятельности В.А. Сухомлинского, систематизировала его опыт и педагогические идеи, позволяющие создать объективный портрет директора школы, ученого, педагога, охарактеризовать его как непримиримого борца, отстаивавшего идеи гуманистической педагогики. Сделана попытка показать популярность, авторитет, гражданскую позицию педагога, систематизировать труды о его наследии, выделив на их основе значимые для современных исследователей разного уровня детали.

В.А. Сухомлинский, гуманизм, биография, директор школы, педагог, ученый, подвижник, гуманистическая педагогика.

Проповедью должны быть наши жизни,  
а не наши слова.

*Томас Джефферсон*

Координаты становления личности Василия Сухомлинского определило детство: Гражданская война, разруха, голод и те коренные изменения, которые происходили в сельском социуме, окружавшем его в предреволюционные, революционные и послереволюционные годы.

С 1926 по 1933 годы Василий Александрович учится в Васильевской семиклассной школе. В 1933 году поступил на рабфак в городе Кременчуге Полтавской губернии, после окончания которого в 1934 году был принят на филологический факультет Кременчугского пединститута.

Середина 1930-х годов внесла свои коррективы: в 1935 году Василий вступает в комсомол, втягивается в общественную работу, но уже в 1936 году из-за болезни ему приходится перейти на заочное отделение Полтавского педагогического института. Такой поворот событий окунул Василия Александровича в реалии педагогической профессии: с 1935 по 1938 годы он преподавал украинский язык в селах Васильевка и Зыбково. В 1938–1941 годах работает в Онуфриевской средней школе преподавателем украинского языка и литературы, а затем заведующим учебной частью. Полтавский пединститут окончил с отличием в 1939 году по специальности «украинский язык и литература». Эти предметы он преподавал до начала Великой Отечественной войны в селе Онуфриевка. В июле 1941 года был призван в армию и после непродолжительной учебы на курсах политруков в звании младшего политрука становится в ряды защитников Смоленска и Москвы. В январе 1942 года у села Клепинино под Ржевом был тяжело ранен осколком снаряда и госпитализирован в поселке Ува Удмуртской АССР. В госпитале врачи, сделав несколько сложных операций, сохранили ему жизнь.

После выписки из госпиталя 17 июня 1942 года его комиссовали из армии. С 17 июня 1942 года по 29 марта 1944 года В.А. Сухомлинский – директор Увинской средней школы Удмуртской АССР. В 1942/43 учебном году, как отмечает М.А. Захарищева, Ува была маленьким, глубоко сельским поселением<sup>1</sup>. Но в школе в три смены в десяти классных комнатах учились 1044 ученика, которые были распределены по 34 классам (русским, удмуртским, татарским). К местным школьникам присоединились дети из семей, эвакуированных из Украины, Белоруссии, Польши, дети-сироты. Они были разных национальностей – украинцы, евреи, русские. Задачей педагогов стало хоть на время сделать для них Уву родным домом, не забывая о качестве образования. Расписание занятий соответствовало условиям: начало занятий в 8 часов утра, окончание – в 19.15 вечера. В зимнее время из-за отсутствия света некоторые уроки не проводились.

В.А. Сухомлинский не делал ставку на военное время, требования к порядку и чистоте в школе и классных комнатах были жесткими. Об этом свидетельствуют выписки из книги приказов школы: «Несмотря на неоднократные предупреждения, некоторые учителя не обращают внимания на санитарное состояние классов. Много мусора, бумажек... В комнатах крошат мел, разливают чернила. Предупреждаю классных руководителей, что в случае повторения подобных фактов будут приняты меры административного взыскания»<sup>2</sup>. «...Во время дежурства учитель не должен уходить никуда. В случае нарушения этого приказа дела будут переданы в суд на основании закона о неявке на работу и о прогулах»<sup>3</sup>. Военное время – военные законы.

В 1943 году В.А. Сухомлинский был принят в члены Коммунистической партии. Годы работы в Увинской школе он впоследствии вспоминал как трудные, но наполненные светлыми эмоциями: «У нас был дружный коллектив учителей и школьников, мы заботились о каждом ребенке...»<sup>4</sup>.

Жил Василий Александрович в небольшой комнате в здании школы. «Как бы рано утром я ни пришла в школу, – подчеркивала Мария Павловна Полянских, – директор уже всегда был там: проверял классы, просматривал классные журналы. А в школе еще царил тишина»<sup>5</sup>.

Н.П. Мезрин, завуч школы, отмечал, что Василий Александрович работал «вдумчиво и серьезно, с большой ответственностью, был требовательным к себе и учителям. Его уважали за ум, внимание и умение преодолевать трудности военного времени. Под его руководством наш коллектив работал слаженно и дружно. В школе был организован хор. Мы пели песни для раненых бойцов наших двух госпиталей»<sup>6</sup>.

А. Хлебникова подчеркивала его обаятельную внешность, мягкие манеры, негромкий голос, «строгость взгляда, скупость слов и движений»<sup>7</sup>. «Скромный, несколько застенчивый, немногословен, аккуратен, умный, трудолюбивый, ува-

<sup>1</sup> См.: Захарищева М.А. В.А. Сухомлинский – директор школы военных лет // Психол.-пед. поиск. 2013. № 3 (27). С. 79.

<sup>2</sup> Там же. С. 80.

<sup>3</sup> Там же. С. 79.

<sup>4</sup> Лазарева Е.А. Увинская школа в годы войны // Нар. образование. 1975. № 5. С. 33–36.

<sup>5</sup> Там же. С. 34.

<sup>6</sup> Мезрин Н.П. Увинская школа. В годы войны // Нар. образование. 1975. № 5. С. 35.

<sup>7</sup> Хлебникова А. Увинская школа. В годы войны // Нар. образование. 1975. № 5. С. 33.

жающий людей и любящий детей»<sup>8</sup>, – приводит она слова Н.П. Мезрина. «Был человеком настойчивым и твердым» (М. Комягина)<sup>9</sup>. «Чуткий, отзывчивый, справедливый» (Н. Несмелова)<sup>10</sup>.

Именно такими чертами характеризовалась и вся дальнейшая деятельность В.А. Сухомлинского в педагогических коллективах, в которых он работал.

Вести с фронта обнадеживали. Но что стало с родителями, братьями, сестрой? Только в середине 1944 года он узнает, что в Узбекистане, в Намангане, умер отец, остальные живы. Им овладела одна мысль: вернуться на освобожденную Кировоградчину.

В марте 1944 года после освобождения Украины от фашистов В.А. Сухомлинский с женой Анной Ивановной Сухомлинской, ранее работавшей в Наркомпросе Удмуртии, возвратился на малую родину. Его назначают заведующим Онуфриевским районным отделом народного образования Кировоградской области. Частые поездки по району, посещение школ, их восстановление, встречи с председателями колхозов, подбор кадров, организация питания и помощь детям-сиротам давали ему возможность отслеживать проблемы послевоенного образования, анализировать их и высказывать свое мнение о путях их решения в районной газете «Ударна праця» и областной газете «Кировоградська правда».

В 1948 году в связи с обострением проблем со здоровьем руководство удовлетворило просьбу Василия Александровича об освобождении его от обязанностей завруно. Его назначили директором Павлышской средней школы Онуфриевского района Кировоградской области. Это бывшая земская школа, расположенная на окраине поселка, построенная в 1910 году, с печным отоплением, керосиновыми лампами.

С 1949 года статьи В.А. Сухомлинского появляются не только в местной прессе, но и в республиканских и всесоюзных периодических изданиях. В первой половине пятидесятых годов они стали публиковаться и в странах социалистического лагеря.

Педагогический опыт В.А. Сухомлинского состоял не только из научных текстов. Он любил беседовать с интересными людьми. Его настольными книгами становятся труды К.Д. Ушинского, Я. Корчака, И.Т. Песталоцци, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко... Надо отметить, что в периодике он отслеживал педагогические находки своих коллег, составлял тематические сборники по проблемам нравственного, эстетического, гражданского, трудового воспитания. На полях книг, статей, которые и сегодня хранятся в мемориально-педагогическом музее В.А. Сухомлинского, Василий Александрович делал пометки, высказывал свои суждения – прямые и настойчивые.

В 1955 году Василий Александрович успешно защищает кандидатскую диссертацию на тему «Директор школы – руководитель учебно-воспитательной работы» в Киевском государственном университете имени Т.Г. Шевченко.

К 1956 году идеи Василия Александровича, к этому времени уже снискавшего авторитет в районе, области, республике и как учителя, и как директора школы, были признаны новаторскими. «Они сложились в стройную систему, и уже

<sup>8</sup> Хлебникова А. Увинская школа. В годы войны. С. 35.

<sup>9</sup> Там же. С. 36.

<sup>10</sup> Там же.

в конце пятидесятых в Василии Александровиче увидели лидера гуманистического направления в отечественном образовании»<sup>11</sup>.

Журнал «Народное образование» сопровождал публикации Сухомлинского такими строками: «он, <...> израненный политрук, учитель словесности из глубинки, вел профессиональный диалог с читающей публикой с мастерством опытного писателя...»<sup>12</sup>.

Его взгляды на воспитание у подростков самостоятельности и чувства долга перед другими людьми разделяли многие педагоги страны. Об этом свидетельствовали отклики на статьи Василия Александровича

По нашим подсчетам, в 16 опубликованных в 1956 году работах, среди которых «Воспитание коллективизма у школьников (Из опыта сельской средней школы)», статьи в журналах «Вожатый», «Нева», «Партийная жизнь», «Za Socialisticku skola», «Jednotna skola», газетах «Учительская газета», «Правда Украины», «Кіровоградська правда» и др., В.А. Сухомлинский делится опытом воспитания коллективизма у школьников, размышляет о роли продуктивного труда<sup>13</sup>.

Активное литературное творчество не снимало насущных забот директора и не отвлекало от них. В 1957 году к основному зданию школы были пристроены спортивный зал, столовая, учебные кабинеты для 7–11 классов. В трех одноэтажных зданиях учились учащиеся 1–6 классов. «Физический, химический, радио- и электротехнические кабинеты, комната мысли, музей – это еще одно здание, окна которого выходят в сад. Библиотека, столярная и слесарная мастерская находятся отдельно. Кроме названных на территории школы – теплица, биологическая лаборатория, кролеферма, голубятня и гаражи. Школа напоминала городок в саду: аллеи Выпускников, Мечты; Сады – Матери, Героев, Дружбы (в которых растут деревья из Белоруссии, Эстонии, Грузии, России); зеленый класс, цветники, виноградники, опытные участки, пасека, беседки. На каждого ученика на школьной усадьбе приходится более десяти деревьев, и эта “фабрика кислорода” из года в год расширяется»<sup>14</sup>.

В работах «Трудовое воспитание в сельской школе» (1957 год), «Воспитание в учащихся любви и готовности к труду» (1959 год), «Воспитание коммунистического отношения к труду» (1959 год), «Формирование коммунистических убеждений молодого поколения» (1961 год), «Труд и нравственное воспитание» (1962 год) В.А. Сухомлинский трудовую школу и труд рассматривает как основу развития детей и подготовки их к жизни<sup>15</sup>.

1957 год исследователи называют узловым в жизни Василия Александровича. Именно в этом году он избирается членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР, публикует 25 фундаментальных работ по проблемам трудового воспитания в сельской школе, нравственного воспитания ребенка, воспитания «трудных» подростков. Уже в это время явно обнаружилось те дидактические конструкты, на которые опиралась его педагогическая система.

Педагогическая деятельность В.А. Сухомлинского оценивалась государством высоко. В 1958 году он становится заслуженным учителем школы Украинской ССР. В 1960 году его награждают орденом Ленина. Его статьи охотно печат

<sup>11</sup> Сухомлинский В.А. в журнале «Народное образование» // Нар. образование. 2003. № 1. С. 247.

<sup>12</sup> Там же.

<sup>13</sup> Рындак В.Г. Уроки Сухомлинского. 2-е изд., доп. М.: Пед. вестн., 2003. С. 54.

<sup>14</sup> Рындак В.Г. Уроки ... С. 11–12.

<sup>15</sup> См.: Рындак В.Г. Линия жизни учителя, директора школы, ученого В.А. Сухомлинского // Психол.-пед. поиск. 2013. № 3 (27). С. 54.

тает журнал «Народное образование», а затем и журнал «Советская педагогика». Его идеи не только находят отклик в умах отечественных коллег, но и вызывают интерес у зарубежных педагогов.

У В.А. Сухомлинского появляется возможность и самому ознакомиться с постановкой школьного дела, с педагогическими идеями зарубежных коллег. В 1961 году в составе делегации работников образования Советского Союза он посетил Кубу. В 1962 году его награждают медалью А.С. Макаренко. В этом же году в составе делегации работников образования Украины он посещает Румынию.

С 1952 года его статьи, а с 1961 года и книги публиковались в немецких журналах, издательствах.

В личности героя нашего повествования удачно сочетались опыт педагога-практика, зрелого ученого-теоретика, а также публициста, литератора, пропагандиста научно-педагогического опыта. Это не могло остаться незамеченным: президент Академии педагогических наук И.Я. Каиров, выступая в 1960 году на Всероссийском съезде учителей, в том месте своего доклада, где речь зашла о набравшей проблеме – разомкнутости научной педагогики и школы, смог назвать единственную фамилию педагога, чья научная деятельность воплощается в практике. Этим человеком был В.А. Сухомлинский.

Журнал «Народное образование» поддерживал одного из самых активных своих авторов. Но страсти вокруг имени Сухомлинского набирали оборот, и журнал уже не мог участвовать в этом нелегком для павлышского педагога испытании. В № 4 за 1961 год идеи В.А. Сухомлинского отстаивают М. Дмитриев («Совершенствовать воспитательный процесс»), А. Паксютов («Идти широким фронтом») и Н. Мацко («Теория и практика воспитания»). Но все эти публикации даны с обязательным подзаголовком «Отклик на статью В. Сухомлинского»...

В 1962 году Василий Александрович опубликовал 28 работ в ведущих журналах и газетах Украины, России, а также Японии, Болгарии, Франции, Польши, Германии. В его книгах «Дума о человеке», «Шлях до сердца дитини» («Путь к сердцу ребенка») освещаются вопросы гражданского, эстетического и нравственного воспитания; автор рассуждает об уважении детских чувств (на латинском языке), о труде директора школы, о формировании научного мировоззрения у учащихся, о «трудных детях», о развитии индивидуальных способностей и потребностей учащихся.

Дочь педагога О.В. Сухомлинская вспоминает, что в 1963 году, уже во время работы над рукописью «Сердце отдаю детям», в Павлыш приезжала делегация учителей из Германской Демократической Республики, чтобы познакомиться с Василием Александровичем и его школой. Среди участников делегации был Юнгер Польцин, учитель, директор школы-интерната, а затем руководитель Центра трудового обучения, с которым у Василия Александровича впоследствии сложились дружеские отношения.

Встречаясь и беседуя с гостями в Павлыше, Василий Александрович, как он это часто делал, рассказал, над чем он работает в настоящее время, какие проблемы его волнуют. О.В. Сухомлинская предполагает, что немецкой делегации он показал свою рукопись, и гости захотели увидеть книгу изданной в ГДР.

В 2012 году книга «Сердце отдаю детям» была в очередной раз переиздана. В предисловии, озаглавленном «В поисках настоящего», Ольга Васильевна подчеркивает, что сопоставление нового текста с изданиями 1966 и 1969 годов позволило ей обнаружить грубые вмешательства в авторский текст, которые были про-

изведены рецензентами и издательством. Г.Д. Глейзер уточняет, что это был ком-промисс в ответ на «бесконечные придирки к содержанию, стилю, названию»<sup>16</sup>.

Ольга Васильевна отмечает, что особое неприятие вызвала у «начальников от педагогики» персонифицированность детей в главной книге. Для педагогической литературы того времени описание жизненной и культурной среды, уровня интеллектуального и эмоционально-нравственного развития, нелегких и зачастую и трагических судеб павлышских школьников было необычным явлением. Этим и обусловлены негодование и протесты рецензентов. Они писали, что Василий Александрович все это выдумал, что он очернил «счастливое детство» советских детей<sup>17</sup>. Насколько же умозрительны и лукавы выводы этих так называемых «критиков» и «рецензентов»! «Творческая лаборатория» Василия Александровича была наполнена реальными судьбами его учеников. Со страниц его книг звучат живые голоса. Об этом мы, свидетели его подвижничества, заявляем со всей ответственностью. В приложении к киевскому изданию «Сердце отдаю детям» (2012 год) есть раздел «Работа над рукописью». В нем приведен в том числе и образ автора данной статьи – в то время Вали Скрипник. В книге она проходит под именем Вали (Вари) Кобзарь. Даже в этом авторском подходе содержится большой смысл – умение «ухватить», подметить суть личности. Без ложной скромности признаемся: Валя Скрипник проникновенно читала наизусть стихи великого Кобзаря, Тараса Шевченко, – отсюда и псевдоним. То же самое можно сказать и о других героях книг нашего замечательного Учителя.

Отсюда становится понятен парадокс: «Сердце отдаю детям» сначала, в 1968 году, увидели читатели ГДР, а уже потом, в 1969 году, – советские читатели, когда книга вышла в издательстве «Радянська школа»<sup>18</sup>. При этом тираж книги в Советском Союзе не отличался масштабностью – 40 000 экземпляров.

В своей философии образования В.А. Сухомлинский утверждает общечеловеческие идеи – счастья, радости и любви для каждого<sup>19</sup>.

Творчески активным стал для него 1964 год, когда вышло 35 его печатных работ. Это и фундаментальная «Дума о человеке», вышедшая помимо украинского и русского на киргизском и узбекском языках, и многочисленные статьи в педагогической периодике, как отечественной, так и зарубежной (Болгария, Польша, ГДР и др.).

Педагог все глубже раскрывал проблемы пробуждения у обучающегося любви к знаниям, к школе, к учителю. По-прежнему стержневым конструктом для него остаются личность ребенка, его чувства.

В 1964 году Василий Александрович посетил Болгарию по приглашению министерства образования этой страны.

1965 год был также плодотворен для педагога. В 32 работах, вышедших на русском, узбекском, эстонском языках, В.А. Сухомлинский приглашает к размышлению о воспитании и самовоспитании личности, о книге и ее роли в воспи-

<sup>16</sup> Глейзер Г.Д. Сухомлинский – Сердце, отданное детям. URL : <https://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2013/06/30/g-d-gleyzer-sukhomlinskiy-serdtse-otdannoe>

<sup>17</sup> Сухомлинская О.В. В поисках настоящего // Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев : Акта, 2012. С. 15.

<sup>18</sup> Глейзер Г.Д. Сухомлинский ...

<sup>19</sup> Рындак В.Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. С. 25–26.

тании подрастающего человека, о нравственном иждивенчестве в годы детства и юности, о том, как научить детей учиться, о воспитании в них доброты и сердечности (на латинском языке), о системе трудового воспитания старшеклассников (на немецком языке).

Посещая и анализируя систему уроков у одного и того же учителя, Василий Александрович утверждался в мысли, что умственные силы ученика развиваются, если тот самостоятельно преодолевает встреченные им на уроке трудности при выполнении домашнего задания. И только используя имеющиеся знания для самостоятельного познания неизвестного, ученик достигает успеха и понимает, что «без труда немислима радость преодоления трудности». А разве не это было и остается главным для растущего человека?

В.А. Сухомлинский проявлял профессиональный интерес к деятельности директоров школ своего района, области, Украины. Например, они хорошо знали друг друга с директором Деревьевской (а в последствии и Павлышской) школы, Н.И. Кодаком, обменивались мыслями, идеями, опытом. Отдельные свои статьи Василий Александрович отправлял Н.И. Кодаку для рецензирования, что подтверждается их перепиской<sup>20</sup>. Содержание писем двух педагогов является иллюстрацией дружественных и научных связей этих неординарных личностей.

В послесловии к книге В.А. Сухомлинского «Мудрая власть коллектива» (1975 год) Николай Иванович отмечает: «... он не был кабинетным ученым. Он был бойцом, упорным и темпераментным, восторженным до противоречия самому себе..., бесстрашным в ходе своих мыслей и пошел в своих мыслях до конца, не боялся, что его мысли могут отличаться от общепринятых»<sup>21</sup>.

В своем дневнике, который Н.И. Кодак вел с первого года своего пребывания на должности директора Павлышской средней школы после ухода из жизни В.А. Сухомлинского, он писал о том, что его больше всего восхищало в педагогическом коллективе: «абсолютная трудовая дисциплина без крика, сомнений, без нудных нотаций, – все уже с утра знают, что делать». «С легкой улыбкой вспоминал отец, – пишет Оксана Яременко (Кодак), – свою боязнь перед началом работы: был собственный страх, да еще и районные “добродетели” всех рангов помогали (и дети страшные, и учителя изнеженные, сами не знают, чего хотят, и методика Сухомлинского “не жизнеспособная”), а оказалось следующее: обыкновенная школа, прекрасные учителя. Чудесные дети, только цветов больше, и каждая книга, и каждая единица школьного добротворца учтены и сохраняются намного лучше, чем где-либо»<sup>22</sup>.

Временем особых испытаний и потрясений для Василия Александровича О.В. Сухомлинская называет 1967 год, «когда после начала публикаций в журнале «Народное образование» статей «Этюды о коммунистическом воспитании» в его адрес полились официальные обвинения в «абстрактном гуманизме»<sup>23</sup>. Об этом красноречиво свидетельствует дискуссия, всесторонне представленная в книге Ольги Васильевны «Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы» (Киев, издательство «Акта», 2008 год). Начало этой «кампании» было положено

<sup>20</sup> Рындак В.Г. Школа: с веком наравне. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2010. С. 121–123.

<sup>21</sup> Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М., 1975. С. 236–237.

<sup>22</sup> Рындак В.Г. Школа ... С. 52.

<sup>23</sup> Сухомлинская О.В. В поисках настоящего ... С. 20.



статьей Б.Г. Лихачева «Нужна борьба, а не проповедь» («Учительская газета», 1967 год, 18 мая). Эту статью редактор журнала «Советская педагогика» В. Малинин назвал «тенденциозной и неубедительной»<sup>24</sup>.

На защиту концепции Сухомлинского выступил известный чувашский педагог Г.Н. Волков. Он писал Василию Александровичу: «вступил в дискуссию с Б.Г. Лихачевым. Мне не стыдно за нашу педагогику сегодня только потому, что есть Вы, и я горжусь, что являюсь Вашим современником»<sup>25</sup>. В редакцию «Учительской газеты» 15 июня 1967 года обратился с письмом С.Н. Мазурик «Нужна борьба, нужна и ... проповедь», в заключение которого отмечает: «Многие критические замечания выглядят несколько односторонне и субъективно окрашены. Кажется, так случилось потому, что глубокий теоретик (Б.Г. Лихачев. – В.Р.) не понял практика, его богатых и чистых чувств, широкой светлой души, безгранично любящего своих питомцев, свое педагогическое дело»<sup>26</sup>.

В письме в редакцию журнала «Народное образование» (от 17.06.1967) Н.И. Кодак подчеркивал: «Нам нужны споры, очень нужны, но добросовестные и аргументированные. Этого не скажешь о письме Б. Лихачева».

Н.Р. Касьянов отмечал надзирательный тон и предвзятость оценки одиозной статьи Б. Лихачева, а И.Г. Ткаченко в защиту автора «Этюд о коммунистическом воспитании» выступил на страницах «Народного образования» и «Учительской газеты» со статьей «Нужна критика, а не критиканство»<sup>27</sup>.

«Можно не согласиться с В. Сухомлинским, – отмечал И.Ф. Харламов, – но нельзя отказывать ему в выражении собственного отношения к отдельным утвердившимся в педагогике принципам»<sup>28</sup>. И далее: «Развитие науки приостановится (а такой период, к сожалению, был), если не будет свободной творческой дискуссии, если мы будем мыслить лишь цитатами»<sup>29</sup>.

Согласимся с Г.Д. Глейзером: «В.А. Сухомлинский сполна испытал на себе гнет, силу и мощь адептов советской педагогики». «Власть стремилась кнутом и пряником вогнать Учителя Сухомлинского в привычный ряд пропагандистов идей марксизма-ленинизма»<sup>30</sup>.

В предисловии редакционной коллегии к наиболее полному пятитомному собранию избранных произведений Сухомлинского уточнено, что главным в теоретической и практической деятельности выдающегося педагога является то, что он был талантливым пропагандистом идей марксистско-ленинской педагогики<sup>31</sup>. В этом мы не видим противоречия: только соблюдая предписанную господствующей идеологией условия, можно было жить, творить, работать. Думающие люди, а именно они составляли ту аудиторию, к которой обращался Василий Александрович, давно научились читать «между строк». Никого не могли ввести в заблуждение или оттолкнуть те «витийства» с лозунгами и известными призывами с ссылками на классиков марксизма-ленинизма. Мы вправе согласиться с Г.Д. Глейзером, что «только за это учителю и директору сельской школы было позволено иногда

<sup>24</sup> Сухомлинская О.В. В поисках настоящего ... С. 84.

<sup>25</sup> Там же.

<sup>26</sup> Там же. С. 95.

<sup>27</sup> Там же. С. 114.

<sup>28</sup> Там же. С. 117.

<sup>29</sup> Там же. С. 109.

<sup>30</sup> Глейзер Г.Д. Сухомлинский ...

<sup>31</sup> Сухомлинский В.А. Избр. произв. : в 5 т. Киев, 1979. Т. 1. С. 20.

высказывать крамольные мысли, заботиться о духовном мире детей, сеять в их душах вечное, доброе, человеческое, осуществлять глубокий индивидуальный подход в условиях всеобщего единства (а на самом деле одинаковости) школы, однообразия содержания, средств и методов обучения»<sup>32</sup>.

Равно, как и с его предположением, что «возможно, длительная практика легкой борьбы и жизни, проб и ошибок выработала в нем (Сухомлинском. – В.Р.) неосознаваемые защитные механизмы мышления и деятельности и на каком-то этапе своей жизни Василий Александрович не только почувствовал эту двойственность, но и сознательно действовал определенным образом во имя недопущения постороннего, чиновничьего, вмешательства в мир, в котором он жил, во имя которого творил. И он победил. Он, один из немногих теоретиков и практиков образования, не только сохранил, уберег, но и развил гуманистическую традицию в педагогике, передал ее педагогам новых поколений»<sup>33</sup>.

В Сухомлинском видели борца, который нашел приемлемую для себя и для системы, в которой жил, форму изложения своих идей, которые пробуждали человеческое в человеке, низвергали принципы тоталитарной идеологии. Об этом особенно ярко свидетельствуют его жизнь и деятельность в 1964–1969 годы.

Василий Александрович чрезвычайно болезненно воспринимал необоснованную критику своих идей. А тем временем росли его популярность и авторитет в научно-педагогическом обществе, менялись его гражданская позиция, педагогические взгляды. В работах, написанных в последние годы жизни, – «Как воспитать настоящего человека», «Рождение гражданина» – он уже более открыто и последовательно исповедовал идеи гуманистической педагогики.

«Средствами педагогики он пытался решать глобальные проблемы: Человек и мир, Человек и природа, Человек и общество, Человек и человек. Все его книги объединяют вера в общечеловеческие ценности и неповторимость человеческой жизни, талантливость и самобытность каждого»<sup>34</sup>.

В сердцах современников он навсегда останется вдумчивым педагогом-практиком, творчески мыслящим воспитателем; глубоким, основательным ученым в области педагогики, высокообразованным человеком, но при этом непревзойденным мечтателем и архитектором школы будущего. Его опыт талантливого публициста, учителя и директора школы, пронизательность и дружелюбие сопряжены со скромностью и отзывчивостью.

В «теоретические модели» В.А. Сухомлинского истинные практики верили и верят сегодня больше, чем в поток «научно обоснованных» и «экспериментально проверенных» педагогических диссертаций, прежде всего потому, что гуманистические идеи Сухомлинского коррелируют с идеями современной отечественной школы<sup>35</sup>. А это: всестороннее и гармоничное развитие личности как целостное и системное образование; ориентация учебно-воспитательной работы на формирование у школьников высоких нравственных качеств; воспитание человеческого в человеке. «Без нравственной чистоты теряет смысл все — образование, духовное богатство, трудовое мастерство, физическое совершенство»<sup>36</sup>.

<sup>32</sup> Глейзер Г.Д. Сухомлинский ...

<sup>33</sup> Там же.

<sup>34</sup> Там же.

<sup>35</sup> Там же.

<sup>36</sup> Сухомлинский В.А. в журнале ... С. 39.

Мы предложили бакалаврам, магистрантам, исследователям жизни и деятельности, педагогического наследия В.А. Сухомлинского выполнить несколько заданий: отметить, что дало им знакомство с жизнью и деятельностью Василия Александровича, чем обогатило, о чем заставило задуматься. Результаты выполнения этих заданий можно обобщить следующим образом:

**Задание 1.** *Продолжите предложение: «Проникновение в жизнь и деятельность В.А. Сухомлинского открыло мне...»*

Ответы респондентов:

- глаза на мир детей;
- понимание роли силы воли, духовного обогащения личности ребенка путем человеческого общения;
- видение обучения как радостного труда;
- понимание, что для того, чтобы стать настоящим педагогом, надо впустить каждого ученика в свое сердце;
- силу любви;
- открыло мне целый мир жертвенной педагогической любви, значимость умения понимать и принимать ребенка таким, какой он есть, сделать его центром деятельности педколлектива;
- истоки того, как формируется и развивается его педагогическая позиция, каким сложным и тернистым был его путь в гуманистическую педагогику.

**Задание 2.** *Уточните, чем обогатило Вас проникновение в жизнь и деятельность В.А. Сухомлинского. Что Вы поняли?*

Я понял:

- как важно понимать каждого ребенка, причины его поступков, успехов и неудач, видеть мир его глазами, сомневаться: можно или нельзя наказывать учащихся, важно доверие к ребенку, ответственность за свой выбор;
- что педагог – это призвание, а не профессия; человек, который выбрал этот путь, должен иметь широкую душу и доброе сердце;
- только человека, который всего себя отдает детям, можно назвать Учителем;
- содержание гуманистической педагогики В.А. Сухомлинского, его гуманитарных и гуманистических идей (гармония трех начал, радость познания, очеловечивание знаний и др.) уникально.

«Глубоко убеждена, – пишет одна из респонденток, – что современная педагогика далеко не все еще исчерпала в его педагогическом наследии. Каждое новое прочтение произведения В.А. Сухомлинского позволяет открыть новые грани его педагогического творчества: как постичь внутренний мир ребенка? как работать с трудными и проблемными детьми? как самому педагогу найти свою истинную точку зрения по противоречивым педагогическим вопросам?».

**Задание 3.** *Что Вам помогло понять знакомство с жизнью и деятельностью В.А. Сухомлинского?*

Ответы:

- насколько ответственна профессия педагога;
- насколько трудно порой удержаться от педагогических ошибок и просчетов;
- как педагог может любить ребенка безусловной любовью и в то же время мудро, не потакая, воспитывать в нем подлинное нравственное начало;

- как важно верить в силу воспитания;
- что творить человека – это высшее счастье;
- что нужно воспитывать в детях культ Родины, культ матери, культ слова, культ книги;
- как важно педагогу быть мудрым;
- что тех, кого учишь, надо любить и дарить им частичку своей души;
- всю глубину взглядов Василия Александровича на воспитание с позиций традиций и инноваций;
- нужно научить ребенка ценить внутреннюю красоту;
- как важна в профессии учителя любовь к детям;
- как строить процесс обучения как радостный труд;
- как программировать всех детей на успех;
- открыло мне истинный мир служения воспитаннику;
- помогло постичь суть его идей и поступков.

**Задание 4.** *Какие детали жизни и деятельности В.А. Сухомлинского являются для современного педагога и Вас лично интересными и значимыми?*

Отмечены следующие:

- свою жизнь он посвятил детям;
- в сельской школе он создал научную лабораторию;
- взаимоотношения с детьми строил на основе искреннего уважения;
- трудоспособность;
- глубокие всесторонние знания;
- три тысячи семьсот страниц в записных книжках, в которых каждая страница отведена одному ученику;
- как помогал своим отстающим товарищам учить уроки по дороге из школы домой, как учил их наблюдать за природой, за мелкими деталями окружающего мира.

«Своеобразным педагогическим памятником учителю Сухомлинскому, – написала одна из участниц опроса, – является скамья во внутреннем дворике Павлышской средней школы, на которой он размышлял о посещенных уроках, где ему, возможно, приходили на ум новые идеи и открытия. И я, сидя на ней во время посещения павлышской школы, представляла себе его почти зримо, как наяву.

**Задание 5.** *Примеры нравственных и духовных уроков В.А. Сухомлинского для будущего педагога.*

Респонденты привели следующие:

- отношения учителя и ученика должны строиться на заинтересованности и внимании;
- вера в лучшее в человеке;
- отношение к добру и злу;
- сердце, отданное детям, – самый великий нравственный и духовный урок для будущих педагогов;
- он умел понять причину проступка ребенка, простить его и тем самым пробудить ответственность за свой поступок;
- вести каждого ребенка от успеха к успеху;
- доверие;
- труд как творчество;

– педагогические притчи, которыми пронизаны его научные труды и педагогические произведения (о фиолетовой цветке, о часах, о жизни и смерти, о совести, об ответственности родителей и др.).

**Задание 6.** *Что составляет имидж педагога В.А. Сухомлинского?*

По результатам анализа анкет, выделяем такие детали:

- знание каждого ученика своей школы;
- воспитание и обучение на природе;
- ежедневная встреча учеников у дверей школы;
- выставки одной картины;
- создание уникальных сортов хризантем в школьной теплице;
- совместная исследовательская деятельность учителя и ученика;
- взаимное доверие;
- доброта, человечность;
- искренняя любовь к детям;
- романтическая устремленность;
- страстность и убежденность;
- он – гражданин мира;
- глубина мысли;
- ответственность;
- способность изменять обстоятельства и самого себя;
- внешний вид;
- правильная, поставленная речь;
- теплый, искренний взгляд;
- уравновешенность;
- терпеливость.

**Задание 7.** *Смысл внутренней и внешней жизни В.А. Сухомлинского:*

– Василий Александрович был признан великим педагогом, и это дало ему вторую жизнь;

– он понимал, что все его методики не бесполезны, несмотря на бесконечную критику;

– он продолжал трудиться: растить и воспитывать детей в любви, веря, что они сделают мир, в котором живут, еще лучше;

– смысл своей внешней жизни он выразил в своей позиции: «я – народный учитель»;

– его внутренняя жизнь – сокрытая, таинственная, устремленная к поискам, по его словам, «духовной общности, без которой нет воспитания»;

– «смысл его жизни – дети»;

– «воспитание человеческого в человеке»;

– «прожить за день три дня, за жизнь – три жизни»;

– «научить детей новому, воспитать в них чувство собственного достоинства, любовь к миру»;

– неутомимое духовное горение.

«Уверена, – отмечает одна из респонденток, – что не случайно ключевая книга его жизни называется “Сердце отдаю детям”. Для меня это образ символический, как образ горящего сердца Данко из рассказа А.М. Горького “Старуха Изергиль”.

Личная трагедия Сухомлинского предопределила для него поиск смысла существования в любви к детям. Установление контакта между миром детства и миром взрослых – вот его ключ к воспитанию подрастающего поколения. И его сердце сгорело, не выдержав фальши и лицемерия, зависти и непрофессионализма, которые были направлены на него в последние годы жизни.

**Выводы:**

1. Проблема личности и ее роли в истории педагогики была и остается одной из самых сложных в изучении прошлого. В.А. Сухомлинский – педагог незурядных способностей и талантов. Он рисовал, был прекрасным словесником и организатором, автором сказок, рассказов, стихов, поэм. В военные и послевоенные годы общение с детьми-сиротами укрепило его решение: «Буду учителем». Изучение биографии Василия Александровича – это пролог к современному осмыслению его философии образования.

2. Убежденность борца, душа честного человека, огромная сила воли, сила духа, неиссякаемое трудолюбие, дисциплина, постоянное творческое горение, твердая бескомпромиссная требовательность к себе и своим коллегам, самообладание, умение трудиться систематически: свои наблюдения он фиксировал в записных книжках, никогда не отступал от намеченного плана школы, личного плана на неделю, на день – сделали Сухомлинского Сухомлинским. У него не было ни выходных, ни отпусков, а был жесткий режим дня, в котором на сон отводилось всего 4 часа. Свой последний план работы школы он составлял, находясь на лечении в санатории «Трускавец».

3. Биография В.А. Сухомлинского убедительно показывает противоречивый характер концепции гуманистической педагогики и путей ее формирования. Вместе с тем она позволяет проследить становление педагога-гуманиста в исторической форме.

4. Решение проблем обучения, воспитания и развития личности растущего человека требовало от Василия Александровича глубокого проникновения в сложный комплекс смежных с педагогикой наук, знания психологических и возрастных особенностей обучающихся, систематического отслеживания причин успехов и неудач воспитанников, путей их преодоления, позволило ему вернуть ребенка в «бездетную» советскую педагогику.

5. Дискуссия по поводу статьи Б.Т. Лихачева «Нужна борьба, а не проповедь», резкая, необоснованная критика со стороны чиновников от образования обнажили богатые и чистые чувства Василия Александровича, его широкую, светлую душу. Жизнь он прожил как истинный борец, педагогическим кредом которого была любовь к детям.

6. Исследование жизни и деятельности В.А. Сухомлинского, его педагогического наследия помогло понять, что педагогические знания, которыми он обогатил нас, создавались и развивались через острый интерес к учащимся и коллегам, к механизму формирования, созревания и развития личности, стимулирования ее успехов. Эти идеи нашли отражение в статьях и книгах Василия Александровича, которые сегодня просто необходимо еще раз перечитать с карандашом в руках.

7. Изучение жизни и деятельности В.А. Сухомлинского в эпоху коммунистического строительства позволило установить преемственную связь педагогики свободы конца XIX – начала XX века и гуманно-личностной педагогики третьего тысячелетия.

8. Правомерен вопрос: не идеализируем ли мы педагога и человека Сухомлинского? Нет. Исследование его биографии помогает избежать иконизации его портрета и понять, в какой непростой исторической обстановке рождались и развивались его идеи, как они завоевывали мировое образовательное пространство и почему востребованы современной школьной практикой.

### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Абстрактный гуманизм В.А. Сухомлинского [Текст] // Свободное воспитание. ВЛАДИ. – 1993. – Вып. 3. – С. 14–17.
2. Глейзер, Г.Д. Сухомлинский – Сердце, отданное детям [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2013/06/30/g-d-gleyzer-sukhomlinskiy-serdtse-otdannoe>
3. Захарищева, М.А. В.А. Сухомлинский – директор школы военных лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 78–86.
4. Лазарева, Е.А. Увинская школа в годы войны [Текст] // Народное образование. – 1975. – № 5. – С. 33–36.
5. Мезрин, Н.П. Увинская школа. В годы войны [Текст] // Народное образование. – 1975. – № 5. – С. 35.
6. Обережно: дитина!: В.О. Сухомлинский про важных детей [Текст] : темат. зб. / упоряд. Т.В. Филимонов ; за науч. ред. О.В. Сухомлинская. – Луганьск : Луган. нац. ун-т им. Тараса Шевченко, 2008. – 264 с.
7. Романов, А.А. Жизнь, отданная «творению счастья личности» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2004. – № 1. – С. 40–45.
8. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
9. Рындак, В.Г. Линия жизни учителя, директора школы, ученого В.А. Сухомлинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 52–70.
10. Рындак, В.Г. Уроки Сухомлинского [Текст]. – 2-е изд., доп. – М. : Пед. вестн., 2003. – 337 с.
11. Рындак, В.Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра [Текст]. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. – 368 с.
12. Рындак, В.Г. Школа: с веком наравне [Текст]. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2010.
13. Сухомлинская, О.В. В поисках настоящего [Текст] // В.А. Сухомлинский. Сердце отдаю детям. – Киев : Акта, 2012. – 564 с.
14. Сухомлинская, О.В. Этюды о В.А.Сухомлинском. Педагогические апокрифы [Текст]. – Киев : Акта, 2008. – 432 с.
15. Сухомлинский, В.А. Этюды о коммунистическом воспитании [Текст] // Народное образование. – 1967. – № 2. – С. 39–43.
16. Сухомлинский В.А. в журнале «Народное образование» [Текст] // Народное образование. – 2003. – № 1. – С. 247.
17. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения [Текст] : в 5 т. – Киев : Рад. школа, 1979. – Т. 1. – 686 с.
18. Сухомлинский, В.А. Мудрая власть коллектива [Текст]. – М., 1975. – 238 с.
19. Сухомлинский, В.А. Письма к сыну [Текст] // Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль [и др.]. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – 640 с.
20. Хлебникова, А. Увинская школа. В годы войны [Текст] // Народное образование – 1975. – № 5. – С. 33.

*К 60-летию Г.Б. Корнетова*

УДК 371.487(092)

*Б.М. Бим-Бад*

### **К ШЕСТИДЕСЯТИЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ ГРИГОРИЯ БОРИСОВИЧА КОРНЕТОВА**

В статье Г.Б. Корнетов характеризуется как один из лучших отечественных теоретиков и практиков педагогики, как исследователь, нацеленный на непрерывное свершение новых открытий. Среди его достижений выделяются работы по первобытному воспитанию, восточной и античной педагогике, свободному воспитанию, гуманистической педагогической традиции, зарубежной педагогике, движениям общественно активных школ.

Григорий Борисович Корнетов, историко-педагогическое познание, всемирный историко-педагогический процесс, антропологический подход, история педагогики, свободное воспитание, гуманистическая педагогическая традиция, общественно активная школа.

Григорий Борисович Корнетов, выдающийся ученый и деятель отечественного образования, родился в Москве 25 апреля 1958 года. Дверь в «большую науку» тридцатилетнему учителю истории открыла успешно защищенная им кандидатская диссертация на тему «Становление и развитие воспитания в доклассовом обществе». Чтобы понять сущность воспитательной работы общества, ее природы, содержания и формы автору необходимо было проследить ее зарождение, т.е. появление той «клеточки», из которой развиваются знание и практика. Григорий Борисович привлек к своим исследованиям обширные и разнообразные факты, которые предоставляли ему этнография и полевая культурная антропология, о первых проявлениях социальных акций по интеграции подрастающих членов племен в труд, досуг, оборону. В подготовке подростков к инициациям он увидел прототип школы как общественного института образования и обучения, а в самих инициациях – прообраз экзаменов на зрелость. Подобные идеи высказывались давно, но наш юбиляр создал для них доказательную базу.

С этого момента своей научной биографии до сегодняшнего дня Г.Б. Корнетов работает над изучением исторических судеб воспитания как практики и теории, делая все новые и новые открытия<sup>1</sup>.

Еще в 1985 году Г.Б. Корнетов принял участие в подготовке для издательства «Педагогика» научно-популярной книги, получившей название «Мудрость воспитания»<sup>2</sup>. Книга издавалась дважды – в 1987 и 1989 годах. Она стала хрестоматией, в которой историко-педагогические тексты от Демокрита и Платона до Б. Рассела и С. Соловейчика были выстроены не хронологически, а в логике рассматриваемых вопросов. Было наглядно продемонстрировано единство истории педагогики и ее современной проблематики.

---

<sup>1</sup> См., напр.: Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. М. : УРАО, 2003. 216 с.

<sup>2</sup> Мудрость воспитания: Книга для родителей / сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. 2-е изд., доп. М. : Педагогика, 1989. 304 с.



Ныне Григорий Борисович Корнетов – высоко ценимый учеными, преподавателями и студентами специалист в области истории и теории педагогики. Он исследовал проблемы историко-педагогического познания, антропологический подход в истории педагогики, первобытное воспитание, восточную и античную педагогику, свободное воспитание, зарубежную педагогику конца XIX–XX века, гуманистическую педагогическую традицию, педагогическое образование, движение общественно активных школ в России, проблемы развития регионального образования и другие важные и интересные области педагогической науки. Он создал оригинальные концепции древнейшей истории воспитания, демократической педагогики, а также цивилизационного, парадигмально-педагогического и семиотического подходов к изучению всемирного историко-педагогического процесса.

Г.Б. Корнетов – доктор педагогических наук, профессор, почетный работник науки и техники РФ, до 2003 года – заведующий кафедрой педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета Российской академии образования (УРАО), заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления, в 1997–2002 годах – член экспертного совета по педагогике и психологии Высшей аттестационной комиссии (ВАК) РФ. Под его научным руководством успешно защищено несколько докторских и кандидатских диссертаций, среди которых особенно ценна кандидатская диссертация Елены Геннадьевны Ильяшенко «Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов»<sup>3</sup>.

Кроме того, Григорий Борисович – инициатор, научный руководитель и председатель оргкомитета национальной научной конференции «Историко-педагогическое знание на пороге III тысячелетия», ежегодно с 2005 года проводимой на базе кафедры педагогики Академии социального управления (АСОУ).

Главный редактор «Историко-педагогического ежегодника», председатель редакционного совета «Историко-педагогического журнала».

Г.Б. Корнетов – автор и редактор более 650 научных, учебно-методических и публицистических работ, действительный член (академик) Академии педагогических и социальных наук, действительный член (академик) Международной педагогической академии. Он создал целую библиотеку совершенно новых изданий по педагогике и ее истории. Он отслеживает содержательные новации в науке и в школьном деле, поддерживает молодые таланты.

Г.Б. Корнетов обосновал инновационную концепцию использования историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования, которую реализовал в практике преподавания в высших учебных заведениях. Концепция получила признание у преподавателей вузов. В видеоролике «История педагогики – современному образованию» излагается понимание принципов организации педагогического процесса и возможностей использования наследия прошлого для решения актуальных проблем современного образования и воспитания. Полная версия видеоролика была показана в телепередаче «Черные дыры, белые пятна» на общероссийском государственном канале «Культура».

Образовательно-воспитательная практика и педагогическая мысль исследуются Г.Б. Корнетовым в их сложном соотношении, опосредованном политикой, социальным составом и социально-психологическими процессами, различными для каждой конкретной исторической перспективы. Юбиляр создал ряд обобщающих трудов о всемирном историко-педагогическом процессе, среди которых

---

<sup>3</sup> Ильяшенко Е.Г. Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов : дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.

особо выделим «Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества», «Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования», «Исторические пути развития образования и педагогики», «Педагогические учения в историко-педагогическом процессе», «Постижение истории педагогики», «Историко-педагогический процесс в эволюции человеческого общества», «Педагогическое наследие человечества»<sup>4</sup>.

В трудах Григория Борисовича получили систематическую разработку методология изучения теории и действительности воспитания и обучения, эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов, развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода.

Корнетов предлагает свое видение логики всемирного историко-педагогического процесса, который предстает как некая определенная целостность со строго иерархизованными и взаимосвязанными уровнями всеобщего (человеческая цивилизация), общего (цивилизация-стадия), особенного (великие цивилизации) и единичного (локальные цивилизации).

Монографические издания Григория Борисовича о выдающихся мыслителях и деятелях образования – Аристотеле, Платоне, К.Н. Вентцеле, С.Н. Дурылине, Г. Спенсере, Д. Дьюи и других<sup>5</sup> – отличаются тщательной текстологической обработкой, качественным аппаратом и четким отслеживанием ценностных и идейных связей с современностью. Так, актуальные вопросы педагогического образования родителей и попечителей детей Г.Б. Корнетов рассматривает, опираясь на наследие Герберта Спенсера, в частности, на его классический труд о воспитании умственном, нравственном и физическом<sup>6</sup>.

Творчество Григория Борисовича показывает, что история педагогики позволяет найти корни любых назревших современных вопросов и обнаружить направления их разрешения. История помогает проследить и уяснить, какие решения похожих, подобных вопросов уже были опробованы, использованы и к каким они привели результатам. История – противоядие как от легкомысленного псевдоноваторства, так и от немотивированного консерватизма. Она учит здравомыслию: не все новое хорошо только потому, что оно новое, но и, наоборот, не все старое хорошо только потому, что оно выверено долголетней практикой. Григорий Борисович показал на ценном и потенциально полезном содержании зависимость общества от образования и образования от общества<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2017. 384 с. ; Корнетов Г.Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования : моногр. М. : АСОУ, 2016 ; Исторические пути развития образования и педагогики : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2015. 444 с. ; Корнетов Г.Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе : моногр. М. : АСОУ, 2015. ; Корнетов Г.Б. Постигание истории педагогики : моногр. М. : АСОУ, 2014 ; Историко-педагогический процесс в эволюции человеческого общества : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2014. 296 с. ; Корнетов Г.Б. Педагогическое наследие человечества : в 2 т. Т. 1. Всеобщая история образования и педагогической мысли. Т. 2. История отечественного образования и педагогической мысли : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2013.

<sup>5</sup> См.: Свободное воспитание в России: К.Н. Вентцель и С.Н. Дурылин: Антология педагогической мысли / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2008. 360 с. ; Педагогика Джона Дьюи : учеб. пособие / авт.-сост. Г.Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2010. 236 с.

<sup>6</sup> Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / сост. и отв. ред. Г.Б. Корнетов ; пер. с англ. М.А. Лазаревой ; ред. перевода Б.М. Бим-Бад. М. : Изд-во УРАО, 2002. 288 с.

<sup>7</sup> См., напр.: Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества : учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2013. 292 с.

При этом он нередко делает весьма важные обобщения, которые до него никто четко и ясно не формулировал. Например, в предисловии к учебному пособию «Исходя из ребенка: антология гуманистической педагогики второй половины XIX–XX века» он пишет: «Если попытаться суммировать идеи, которые отстаивали и реализовывали Г. Спенсер, Д. Дьюи, М. Монтессори, Г. Шаррельман, Я. Корчак, Р. Кузине, А. Нилл, К. Роджерс, Б. Спок, А. Миллер, Э. Шарп, то вкратце можно сказать, что они шли по пути восхождения к ребенку как цели и смыслу гуманистической педагогики»<sup>8</sup>.

Заметное место в творчестве юбиляра занимает педагогика общественно активной школы – и в теоретическом, и в практическом аспектах. Этой проблематике посвящены многие его труды: «Общественно активные школы: образование ребенка как субъекта демократии», «Становление демократической педагогики: восхождение к общественно активной школе», «Что такое общественно активная школа?», «Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики», «Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно активных школ»<sup>9</sup>.

Особенно важно для педагогической науки и практики рассмотрение Григорием Борисовичем Корнетовым вопросов подготовки гуманистического и демократического учителя в России, отраженное в таких работах, как «Учитель-воспитатель в пространстве демократической педагогики: подготовка педагога для общественно активной школы», «Мировоззрение. Образование. Учитель», «Образование и педагогические учения в истории России»<sup>10</sup>.

Из числа многочисленных локальных проблем, разрабатываемых Григорием Борисовичем, стоит отметить модель непрерывного педагогического образования Московской области, проблему взаимодействия педагогики и профессионального образования, наиболее сложные проблемы поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, и анализ практики их решения.

К своему юбилею Григорий Борисович Корнетов пришел одним из лучших отечественных теоретиков и практиков педагогики.

### Список использованной литературы

1. Григорий Борисович Корнетов. Лучшие книги [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.ozon.ru/person/320534/>

2. Ильяшенко, Е.Г. Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов [Рукопись]: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.

<sup>8</sup> Исходя из ребенка: антология гуманистической педагогики второй половины XIX–XX века : учеб. пособие / сост. и авт. вступ. ст. Г.Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2011. С. 17.

<sup>9</sup> Общественно активные школы: образование ребенка как субъекта демократии : хрестоматия / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М. ; Владимир, 2007. 232 с. ; Корнетов Г.Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно активной школе : учеб. пособие. М. ; Тверь : Науч. кн., 2009. 184 с. ; Корнетов Г.Б. Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики. М. : АСОУ, 2009. 264 с. ; Корнетов Г.Б. Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно активных школ : учеб. пособие. М. ; Тверь : Науч. кн., 2009. 116 с.

<sup>10</sup> Корнетов Г.Б. Учитель-воспитатель в пространстве демократической педагогики: Подготовка педагога для общественно активной школы : учеб. пособие. М. ; Тверь : Науч. кн., 2009. 64 с. ; Корнетов Г.Б., Салов А.И. Мировоззрение. Образование. Учитель : моногр. М. : АСОУ, 2016. 160 с. ; Корнетов Г.Б. Образование и педагогические учения в истории России : моногр. М. : АСОУ, 2017. 172 с.

3. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
4. Историко-педагогический процесс в эволюции человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2014. – 296 с.
5. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
6. Исходя из ребенка: антология гуманистической педагогики второй половины XIX–XX века [Текст] : учеб. пособие / сост. и авт. вступ. ст. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2011. – 176 с.
7. Корнетов, Г.Б. Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно активных школ [Текст] : учеб. пособие. – М. ; Тверь : Науч. кн., 2009. – 116 с.
8. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2016.
9. Корнетов, Г.Б. Образование и педагогические учения в истории России [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2017. – 172 с.
10. Корнетов, Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию [Текст]. – М. : УРАО, 2003. – 216 с.
11. Корнетов, Г.Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2015.
12. Корнетов, Г.Б. Педагогическое наследие человечества: в 2 т. Т. 1. Всеобщая история образования и педагогической мысли. Т. 2. История отечественного образования и педагогической мысли [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2013.
13. Корнетов, Г.Б. Постигание истории педагогики [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2014.
14. Корнетов, Г.Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно активной школе [Текст] : учеб. пособие. – М. ; Тверь : науч. кн., 2009. – 184 с.
15. Корнетов, Г.Б. Учитель-воспитатель в пространстве демократической педагогики: Подготовка педагога для общественно активной школы [Текст] : учеб. пособие. – М. ; Тверь : Науч. кн., 2009. – 64 с.
16. Корнетов, Г.Б. Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики [Текст]. – М. : АСОУ, 2009. – 264 с.
17. Корнетов, Г.Б. Что такое общественно активная школа? [Текст]. – М.; Тверь : Науч. кн., 2009. – 24 с.
18. Корнетов, Г.Б., Салов А.И. Мировоззрение. Образование. Учитель [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2016. – 160 с.
19. Мудрость воспитания: Книга для родителей [Текст] / сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – 2-е изд., доп. – М. : Педагогика, 1989. – 304 с.
20. Общественно активные школы: образование ребенка как субъекта демократии [Текст] : хрестоматия / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. ; Владимир, 2007. – 232 с.
21. Педагогика Джона Дьюи [Текст] : учеб. пособие / авт.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2010. – 236 с.
22. Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества [Текст] : учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2013. – 292 с.
23. Романов, А.А. 100 книг Григория Корнетова: поиск и подход к предмету исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 43–54.
24. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
25. 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.
26. Спенсер, Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое [Текст] / сост. и отв. ред. Г.Б. Корнетов ; пер. с англ. М.А. Лазаревой ; ред. перевода Б.М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 288 с.

## К ЮБИЛЕЮ ГРИГОРИЯ БОРИСОВИЧА КОРНЕТОВА

25 апреля 2018 года исполнилось 60 лет выдающемуся российскому историку педагогики Григорию Борисовичу Корнетову. Его вклад в развитие этой научной дисциплины в современной России поистине уникален. И это не только созданные им монографии и учебные пособия. Григорий Борисович является несомненным лидером и бесспорным организатором отечественного историко-педагогического сообщества. Без его подвижнической деятельности само единство историко-педагогической корпорации было бы нарушено.

Держу в руках недавно вышедшую из печати очередную монографию Г.Б. Корнетова «Развитие теории и практики образования: история и современность»<sup>1</sup>, 115-й выпуск основанной им издательской серии «Историко-педагогическое познание». Ее содержание включает самые разноплановые сюжеты, среди которых:

- педагогические институты и образовательные институты (институциональное исследование всемирного историко-педагогического процесса);
- отношения истории педагогики и образовательной современности, которые несколько лет назад сам автор удачно определил как дуализм «педагогической истории или исторической педагогики», отождествив педагогику с ее историей;
- педагогические проекты в российской истории, которая в последние годы все чаще фокусирует внимание Г.Б. Корнетова, признанного специалиста в области зарубежной педагогической истории;
- педагогико-образовательный компонент недавно отмеченного 100-летия Октябрьской революции, который по инициативе Григория Борисовича объединил историков педагогики вокруг осмысления феномена советской школы и педагогики;
- историко-педагогический анализ теорий социализации одаренной молодежи и научные подходы, обеспечивающие педагогическую поддержку школ, работающих в сложных социокультурных условиях<sup>2</sup>.

Последнее направление, несомненно, выполнено автором в русле актуализирующего историю педагогики подхода, когда звучащие сегодня педагогические темы объясняются исторически и рассматриваются всесторонне, не создавая при этом нездорового ощущения того, что они появились лишь сегодня и их предстоит решать «с чистого листа». Тематика педагогики одаренности и феномен общественно активных школ – наиболее значимые для Г.Б. Корнетова темы. Но ими, конечно, не исчерпывается содержание его научных трудов.

На протяжении последнего 30-летия 18 монографий юбиляра (без учета созданных под его научной редакцией коллективных монографий с более чем тремя участниками) разрабатывают следующие тематические ракурсы:

- цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса (1994 год);
- всемирный историко-педагогический процесс (1996 год);

---

<sup>1</sup> Корнетов Г.Б. Развитие теории и практики образования: история и современность : моногр. М. : АСОУ, 2018. 460 с.

<sup>2</sup> Там же. С. 3–5.

- антропологический подход в структуре историко-педагогического познания (1998 год);
- историографические и методологические аспекты современного историко-педагогического исследования, теория истории педагогики (1999–2001, 2013–2018 годы);
- парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса (2005 год);
- феномен общественно активной школы в контексте демократической педагогики (2012 год);
- вопросы историко-педагогической феноменологии (педагогическое действие и деятельность, власть и дисциплина, демократическая педагогика, пути преодоления мирового кризиса современного образования, эпистемологический подход, индивидуальное обучение, модерн и постмодерн в истории педагогики) (2012 год);
- история учительства, его прошлое и современность, традиции, идеалы и социокультурные реалии (2012 год);
- история педагогики как компонент содержания педагогического образования (2012 год);
- педагогические учения в историко-педагогическом процессе, отражающие неразрывное единство преемственных педагогических идей и выдающихся педагогов прошлого как их носителей (2015 год);
- историко-педагогический контекст теории и практики современного образования (2017 год).

Можно констатировать, что на протяжении всей своей научной биографии Г.Б. Корнетов постоянно совершенствует свою теорию анализа всемирного историко-педагогического процесса, ищет оптимальную матрицу (подходы), с помощью которой прошлое образования и педагогики может быть объяснено.

Созданные Г.Б. Корнетовым 12 учебных пособий включают аналогичные тематические направления:

- педагогические парадигмы базовых моделей образования (педагогика авторитета, манипуляции, поддержки, умственное, нравственное, человекоцентрированное образование) (2001, 2006 годы);
- зарубежная педагогика с древнейших времен до современности (2002 год);
- история педагогики: методологические аспекты (2002, 2013, 2015 годы);
- педагогика: теория и история (педагогические феномены образования и образовательной среды, педагогика как наука и искусство, педагогика свободы и насилия, обучение, воспитание) (2004, 2006, 2008 годы);
- реформаторы в истории западной педагогики (2007, 2011 годы);
- гуманистическое образование (2010 год).

Григорий Борисович – постоянный инициатор и организатор авторских коллоквиумов по созданию многоаспектных учебных пособий по историко-педагогической тематике. На сегодняшний день издано 7 таких пособий, т.е. они выходят со средней периодичностью один раз в 2 года. Особенностью всех пособий, создаваемых под руководством Г.Б. Корнетова, является принципиальное сочетание в них текста самого пособия с текстами первоисточников (соединение жанра пособия с жанром хрестоматии), что делает их максимально удобными для использования студентами, аспирантами и преподавателями.

Составленные и подготовленные к изданию Г.Б. Корнетовым в период 1995–2011 годов 10 хрестоматий и антологий убедительно показывают внимание

юбиляра к историко-педагогическим первоисточникам. Созданные им хрестоматии и антологии – либо тематические, либо персоналистические. Среди любимых «корнетовских» тем – свободное воспитание, гуманистическая и демократическая педагогика, ребенок как субъект демократии, среди персоналий – М. Монтессори, Д. Дьюи, К.Н. Вентцель, С.Н. Дурылин. Думается, что такой авторский выбор не нуждается в специальных комментариях, его направленность, авторская позиция в педагогике очевидна.

Рискну высказать гипотезу, которой я объясняю себе творческую лабораторию Григория Борисовича. Когда его заинтересовывает какая-либо тема, сперва по ней готовится монография. Затем вокруг этой темы Григорий Борисович организует коллектив авторов – историков педагогики. Тема начинает звучать, становится привычной, она – «на слуху». Теперь она подкрепляется авторским учебным пособием в комплексе с изданием тематической подборки текстов в виде хрестоматии или антологии. Неоднократность переизданий тематических модулей, представленных указанными жанрами (монография, коллективная монография, учебное пособие, хрестоматия), позволяет постоянно совершенствовать полученный исследовательский продукт, периодически и с новых ракурсов возвращаясь к определенным темам.

Огромно значение Г.Б. Корнетова как организатора историков педагогики нашей страны. Издаваемая под его руководством с 2005 года серия «Историко-педагогическое знание» достигла уже 115 наименований. Среди них:

- 13 сборников материалов ежегодных историко-педагогических конференций, традиционно проводимых в ноябре, к которым в последние пять лет (с 2013 года) добавился ежегодный историко-педагогический форум, проводимый в апреле;

- 43 сборника научных трудов, отражающих тенденции развития отечественной историко-педагогической науки и привлекающих большое число исследователей – от профессуры до аспирантов. В число таких сборников включаются и историко-педагогические ежегодники;

- 33 авторские монографии (с 1–3 авторами), из которых 15 монографий созданы при непосредственном авторстве Г.Б. Корнетова. Само существование в данной серии возможности издать авторскую монографию является значимым, особенно для докторантов, которые свои монографии публикуют не случайным образом, а в специализированной историко-педагогической серии;

- 18 учебных пособий и 8 хрестоматий, из которых подавляющее большинство создано при авторстве либо при научной редакции (а чаще всего при их сочетании) Г.Б. Корнетова<sup>3</sup>.

Таким образом, из 115 изданий серии не менее 40 принадлежат перу Григория Борисовича.

Основной темой его исследовательских поисков является методология историко-педагогических исследований, это направление включает 7 из 18 его монографий<sup>4</sup> и 3 из 12 учебных пособий.

<sup>3</sup> Корнетов Г.Б. Развитие теории и практики образования ... С. 6–13.

<sup>4</sup> Корнетов Г.Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов : моногр. М. : АСОУ, 2012 ; История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2012 ; Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение : учеб. пособие. 2-е изд. М. : АСОУ, 2015 ; Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики : моногр. М. : АСОУ, 2013 ; Корнетов Г.Б. Постигание истории педагогики : моногр. М. : АСОУ, 2014 ; Корнетов Г.Б. Педагогика. Теория и история : учеб. пособие. М. : АСОУ, 2016.

Проведенный беглый обзор работ Г.Б. Корнетова показывает три вещи, сохранять и приумножать которые хотелось бы пожелать дорогому юбиляру: способность к стремительной интеграции новых научных идей; умение успешно и эффективно работать в разнообразных научно-педагогических жанрах; выдающиеся способности организатора науки. Добавим к этому традиционные пожелания крепкого здоровья и семейного благополучия. С юбилеем!

#### Список использованной литературы

1. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2012.
2. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2016.
3. Корнетов, Г.Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2012.
4. Корнетов, Г.Б. Педагогика. Теория и история [Текст] : учеб. пособие. – М. : АСОУ, 2016.
5. Корнетов, Г.Б. Постижение истории педагогики [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2014.
6. Корнетов, Г.Б. Развитие теории и практики образования: история и современность [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2018.
7. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2013.
8. Корнетов, Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение [Текст] : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 492 с.
9. Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества [Текст] : учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2013. – 292 с.
10. Романов, А.А. 100 книг Григория Корнетова: поиск и подход к предмету исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 43–54.

УДК 371.487(092)

*А.А. Романов*

#### **100 КНИГ ГРИГОРИЯ КОРНЕТОВА: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ГОРИЗОНТЫ<sup>1</sup>**

Характеризуется научная и просветительская деятельность в конце XX – начале XXI столетия Г.Б. Корнетова, крупнейшего исследователя актуальных проблем теории и истории педагогики. Среди его начинаний выделены авторский проект серии научных трудов «Историко-педагогическое знание», конференция «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия», Национальный форум российских историков педагогики.

Григорий Борисович Корнетов, всемирный историко-педагогический процесс, теория и история педагогики, конференция «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия», Национальный форум российских историков педагогики.

---

<sup>1</sup> Статья продолжает публикацию предыдущего номера: Романов А.А. 100 книг Григория Корнетова: поиск и подход к предмету исследования // Психол.-пед. поиск. 2018. № 1 (45). С. 43–54.



Предыдущую статью «100 книг Григория Корнетова: поиск и подход к предмету исследования» мы завершили, отметив, что 1994 год оказался для Г.Б. Корнетова сверхплодотворным, имея в виду не столько его новаторские научные труды и памятную защиту докторской диссертации, сколько масштаб творческих путей развития его научно-педагогической деятельности. Для него становится все более очевидным, что кризисная ситуация, сложившаяся в отечественном воспитании и образовании, сложность вопросов, стоящих перед педагогической наукой, стимулируют поиск новых, более эффективных путей развития данной отрасли знания. И один из них связан с всеобъемлющим осмыслением и использованием богатейшего теоретического и практического наследия прошлого, с «превращением истории педагогики в важнейшее звено научно-педагогического знания». От того, насколько удастся вскрыть и учесть мировые и локальные тенденции динамики образования, эволюции научно-педагогического знания, осмыслить присущие им традиции, накопленный опыт постановки и решения воспитательно-образовательных проблем, включить их в контекст современного антропологического, социального и гуманитарного знания, зависит эффективность разработки стратегии развития образования накануне XXI столетия<sup>2</sup>.

Одним из ключевых направлений исследований сотрудников Института теории образования и педагогики (ИТОиП) Российской академии образования того периода стала разработка аксиологического подхода в педагогике и истории образования. XVI сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО (руководитель З.И. Равкин) в 1995 году была посвящена теме «Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность». По итогам сессии был опубликован двухтомный научный сборник<sup>3</sup>, который после введения В.А. Сластёнина открывала статья Г.Б. Корнетова «Аксиологические аспекты изучения всемирного историко-педагогического процесса». Автор отметил особую остроту разработки аксиологического аспекта историко-педагогического познания, обусловленную рядом причин. Прежде всего, нужно было отойти от жесткого ценностного смысла, задаваемого коммунистической идеологией, мешавшей исследователю во многих случаях сохранять научную объективность. Сделать это можно было, либо вообще «очистив» историю педагогики от аксиологической нагрузки, либо придав ей смысл, изначально противоположный традиционно-прокоммунистическому. Аксиологический аспект являлся также важнейшей составляющей нарождающейся постнеклассической модели науки.

Г.Б. Корнетов обратил внимание на уточнение содержательного наполнения понятия «ценность», на то, что аксиологическую аксиоматику помогает центрировать вокруг гуманистических ценностей антропологический принцип рассмотрения историко-педагогического процесса. Современная мировая цивилизация, по его мнению, формирует новую шкалу общечеловеческих ценностей. Если прежняя шкала, возникшая в аграрно-традиционных обществах, несмотря на все их социокультурное многообразие, имела общий знаменатель, ориентированный на стабилизацию, упорядочение межчеловеческих отношений, то новая шкала ориентирована на самого человека как на высшую ценность. Таким образом, в ря-

<sup>2</sup> Там же. С. 51.

<sup>3</sup> Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность : сб. тез. докл. и выступлений на XVI сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки : в 2 т. / отв. ред. З.И. Равкин. М. : ИТОиП РАО, 1995. Т. 1. 137 с. ; Т. 2. 168 с.

ду общечеловеческих ценностей на первое место выдвигается сам человек, что является основой и для гуманистического синтеза различных цивилизационных педагогических традиций, и для прогнозирования гуманистической перспективы их развития. Это же становится основой для включения гуманистически ориентированной аксиологии в историко-педагогическое познание, что при исследовании педагогических феноменов прошлого в качестве первоочередной задачи ставит в повестку дня их анализ с точки зрения обеспечения реализации сущностных сил человека в конкретных социокультурных условиях. Такая постановка проблемы привносит в историко-педагогические исследования и антропологические, и социокультурные координаты <sup>4</sup>.

В 1995 году вышло в свет капитальное учебно-методическое пособие «Образование: идеалы и ценности» <sup>5</sup>, предназначенное для гуманитарных факультетов педагогических университетов и институтов, курса «Философия и история образования» (аксиологический аспект). Вторая глава книги под названием «Цивилизационный подход как метод историко-педагогического исследования аксиологических проблем образования» была подготовлена Г.Б. Корнетовым.

Заметной инициативой стало учреждение серии книг «Педагогический университет», в редакционную коллегия которой вошли В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, О.И. Варьяш, В.И. Додонов, О.Е. Кошелева, Т.Н. Матулис, Г.П. Мельников, Л.В. Мошкова, И.И. Огородникова, а председателем стал Г.Б. Корнетов.

Названные ученые (и Пьер Каспар) стали авторами монографии «Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография» <sup>6</sup>, символично посвященной «светлой памяти Исаака Яковлевича Лернера, Человека и Ученого». Книга была ориентирована на разработку новых подходов к осмыслению всемирного историко-педагогического процесса в условиях, когда традиционная исследовательская парадигма переживала глубокий кризис, шло формирование качественно нового понимания сути научного рационализма, а история педагогики рассматривалась во все более широких социальных и антропологических контекстах. Авторы рассмотрели широкий спектр онтологических, гносеологических и аксиологических вопросов историко-педагогического познания, проанализировали подходы к созданию концептуальных моделей историко-педагогического процесса.

Монография представляет собой, по словам Г.Б. Корнетова и В.Г. Безрогова, первую в отечественной науке попытку разработать подходы к моделированию всемирного историко-педагогического процесса (ВИПП) с учетом многообразных социокультурных детерминант, определяющих его бытие, а также с учетом специфики природы человека как субъекта воспитательно-образовательной деятельности. Универсальная модель ВИПП может быть получена в результате синтеза различных уровней и сторон его рассмотрения, позволяющих выделить, прежде всего, различные степени общности (всеобщее, общее, особенное, единичное) при анализе воспитательно-образовательных феноменов с точки зрения их конкретизации (локализации) в пространстве–времени <sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Ценностные ориентации ... Т. 1. С. 9–11.

<sup>5</sup> Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / под ред. З.И. Равкина. М. : ИТПиО РАО, 1995. 632 с.

<sup>6</sup> Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. М. : ИТОП РАО, 1996. 269 с.

<sup>7</sup> Там же. С. 238–239.

Следующим трудом ученого стала монография «Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода»<sup>8</sup>. Не делая передышки на пороге, Г.Б. Корнетов стремительно ворвался в новое столетие, совершив настоящий прорыв в своей научно-педагогической деятельности.

Рубежным становится подготовленный к печати Г.Б. Корнетовым и В.Г. Безрозовым двухтомный научный труд «История педагогики на пороге XXI века»<sup>9</sup>, обобщивший имеющиеся материалы исследований по историографическим, методологическим и теоретическим проблемам истории педагогики. Их анализ опирался на междисциплинарный подход, на новейшие достижения философской герменевтики, культурной антропологии, микроистории и др.

Для авторов важно было, в частности, новаторски взглянуть на базовые подходы к исследованию и концептуализации историко-педагогического процесса – макроисторический и микроисторический. Подходы первого уровня, по Г.Б. Корнетову, выполняют генерализирующую функцию, задают различные типологии и систематизации педагогических феноменов прошлого, раскрывают и интерпретируют присущие им закономерные связи и устойчивые характеристики. Микроисторический уровень обращает исследователей не к типическому в отдельных педагогических событиях, а, прежде всего, к их уникальности и неповторимости, к конкретным их участникам, к взаимоотношениям между ними, к определенным формам их осмысления и проектирования, к конкретным элементам исторического опыта воспитания и обучения<sup>10</sup>.

Синтез макроисторического и микроисторического уровней концептуализации историко-педагогического процесса создает значимую предпосылку для органического соединения в ходе рассмотрения закономерных и случайных сторон в развитии педагогических феноменов прошлого. Выделяются и анализируются также три измерения историко-педагогического процесса как важнейших оснований концептуализации историко-педагогического знания – педагогическое, социокультурное и антропологическое<sup>11</sup>.

В 2000 году Г.Б. Корнетов был приглашен в Университет Российской академии образования (УРАО) на должность первого проректора, одновременно став заведующим кафедрой педагогики, истории образования и педагогической антропологии. О феномене университета УРАО и его ректоре Б.М. Бим-Баде мы уже писали в серии статей<sup>12</sup>.

В УРАО Г.Б. Корнетов инициировал основание серии «Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии», став ее главным ре-

<sup>8</sup> Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. М. ; Владимир, 1998.

<sup>9</sup> История педагогики на пороге XXI века: Историография, методология, теория : в 2 ч. Ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрозова. М. : ИТОП УРАО. Ч. 1. 2000. 384 с. ; Ч. 2. 2001. 390 с.

<sup>10</sup> Там же. Ч. 2. С. 5.

<sup>11</sup> Там же. С. 8–10.

<sup>12</sup> См. : Романов А.А. Из когорты реформаторов российского образования конца XX века (к 75-летию Б.М. Бим-Бада) // Ист.-пед. журн. 2016. № 4. С. 46–56 ; Романов А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. 2016. № 10. С. 105–111 ; Романов А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) // Психол.-пед. поиск. 2016. № 4 (40). С. 65–72.

дактором. Первый выпуск был осуществлен уже в начале 2001 года<sup>13</sup>. Статьи ведущих авторов издания (Б.М. Бим-Бада, В.Г. Безрогова, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетова и др.) можно было напрямую использовать в качестве теоретических и методических пособий для преподавателей педагогики и истории педагогики. А ведь новаторских учебных материалов в тот период катастрофически не хватало.

Г.Б. Корнетов пытается исправить ситуацию и ответить на запросы времени, подготовив несколько столь ожидаемых учебных книг. Итогом многолетней работы по изучению и применению парадигмального подхода стал труд «Педагогические парадигмы базовых моделей образования», рецензентами которого выступили академик РАО Б.М. Бим-Бад и член-корреспондент РАО М.В. Богуславский<sup>14</sup>. В условиях свободы творчества и вариативного образования у педагогов, предупреждал автор, не должно быть веры в существование единственно правильной всегда, везде и для всех случаев модели организации педагогической деятельности. Педагогу необходимо научиться ориентироваться, адекватно представлять возможности и границы применения многообразных систем, технологий, методик воспитания и обучения в условиях вариативного образования на всех его уровнях – дошкольном, общем среднем, профессиональном, а также дополнительном.

При определении путей и способов педагогической работы неизбежно возникает вопрос о том, чему в конкретных условиях следует отдавать предпочтение – программам «Радуга», «Истоки», «Развитие», «Одаренный ребенок», «Диалектика» или «Золотой ключик»; вальдорфской педагогике, педагогике М. Монтессори или педагогике С. Френе; системам развивающего обучения Л.В. Занкова или В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина; «адаптивной школе» Е.А. Ямбурга, «школе самоопределения» А.Н. Тубельского или «школе завтрашнего дня» Д. Ховарда; методу проектов или методу опорных сигналов В.Ф. Шаталова и т.п. Для ответа на этот вопрос, считает Г.Б. Корнетов, недостаточно определить возможности и уровень квалификации педагогов, особенности и интересы детей, запросы родителей, потребности общества и государства, финансовый и материально-технический потенциалы учреждений образования. Необходимо уметь проникать в действительное содержание педагогических систем и технологий образования, методик воспитания и обучения, которые могут быть использованы для организации пространства развития детей, уметь видеть за внешними проявлениями их внутреннюю сущность, глубинные механизмы реализации и подлинные результаты. Поэтому учебное пособие «Педагогические парадигмы базовых моделей образования» имело своей задачей помочь читателю выработать своеобразную «систему координат», позволяющую ориентироваться в бесконечном многообразии педагогических систем, технологий, методик, идентифицировать их с традициями образования, уходящими вглубь столетий. А также ответить на вопросы: что такое образование? В чем заключается своеобразие педагогической интерпретации образования? Какие парадигмы образования выделяет современная отечественная педагогика? Каковы особенности парадигм педагогики авторитета, манипуляции и поддержки?<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 1. История образования и педагогики. М. : Изд-во УРАО, 2001. 132 с.

<sup>14</sup> Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие. М. : Изд-во УРАО, 2001. 124 с.

<sup>15</sup> Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы ... С. 3–4.

В 2002 году Г.Б. Корнетов выпускает два учебных пособия по истории педагогики – «История образования и педагогической мысли: учебно-методический комплекс» и «История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»<sup>16</sup>. Первая книга охватывает период от первобытной эпохи до конца XVI века и включает четыре раздела по 16 тем. Каждую тему сопровождают программа, методические рекомендации, конспект курса, документы и материалы для организации самостоятельной работы студентов, вопросы и задания, список литературы. Комплекс предназначался студентам педагогических специальностей высших учебных заведений всех форм обучения, изучающих курс «История педагогики и образования». Второе учебное пособие, рассчитанное на 54 часа аудиторной работы, было разработано на основе оригинальной программы соответствующей государственному образовательному стандарту. Темы пособия в хронологическом порядке охватывают весь систематический курс истории педагогики от первобытного общества до конца XX века. Начинается курс лекцией «История педагогики как наука и учебный предмет», а заканчивается обсуждением проблемы развития педагогики в перспективе XXI века.

Г.Б. Корнетов активно выступал на многих научных конференциях. Среди них выделим его активное участие в подготовке и проведении знаковой для педагогики и психологии того времени международной научной конференции «Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст» (2002 год), где он сделал доклад «Что такое педагогическая антропология?»<sup>17</sup>, в основу которого положил свою статью «Педагогическая антропология», размещенную в Педагогическом энциклопедическом словаре<sup>18</sup>.

После околоперестроечных событий, асфальтовым катком проехавших по УРАО и его основателям, изменивших состав руководства, содержание и предназначение его деятельности, масштаб проводимой работы, остановивших многие перспективные начинания, как и саму устремленность Университета в будущее, Г.Б. Корнетов становится заведующим кафедрой педагогики Академии социального управления Московской области (АСОУ).

И на новом месте, на другой кафедре педагогики ее члены становятся соратниками и членами редколлегии во главе с Г.Б. Корнетовым. В 2005 году выходит сборник статей под названием «Труды кафедры педагогики Академии социального управления»<sup>19</sup>, авторами которого стали Е.Н. Астафьева, Н.Б. Баранникова, М.В. Богуславский, Е.Г. Ильяшенко, Г.Б. Корнетов.

Однако такой формат научной работы уже не устраивает Г.Б. Корнетова, ему тесно в привычных рамках, он – в поиске новых стратегических путей и горизонтов, которые могли бы раскрыть весь его творческий потенциал ученого и ред-

<sup>16</sup> Корнетов Г.Б. История образования и педагогической мысли : учеб.-метод. комплекс. Ч. 1. Первобытная эпоха – конец XVI века. М. : Изд-во УРАО, 2002. 196 с. ; Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособие. М. : Изд-во УРАО, 2002. 268 с.

<sup>17</sup> Корнетов Г.Б. Что такое педагогическая антропология? // Пед. антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст : материалы Междунар. науч. конф. 30 сент. – 2 окт. 2002 г., г. Москва. М. : Изд-во УРАО, 2002. С. 115–117.

<sup>18</sup> Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая Рос. Энцикл., 2002. С. 189–190.

<sup>19</sup> Труды кафедры педагогики Академии социального управления / отв. ред. и сост. Г.Б. Корнетов. М. ; Тверь : АСОУ ; Золотая буква, 2005. Вып. 1. 128 с.

кие способности к организации научной деятельности. В результате материализуется его давняя идея (а может быть, и мечта) о масштабной издательской работе, ориентированной на адекватное решение насущных и перспективных проблем современной педагогики, в виде авторского проекта серии научных трудов «Историко-педагогическое знание». Серия адресовалась научно-педагогическим работникам, студентам, аспирантам и докторантам педагогических специальностей, преподавателям педагогических дисциплин, всем, кому интересны проблемы истории образования и педагогической мысли. Реализация проекта должна была способствовать утверждению понимания неразрывного единства исторического и теоретического знания в педагогике, развитию историко-педагогических исследований, совершенствованию преподавания педагогических дисциплин.

Первым выпуском серии стали материалы всероссийской научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы», инициатором созыва которой был Г.Б. Корнетов. Вскоре конференция благодаря стараниям своего основателя получила статус национальной и стала проводиться ежегодно. В 2009 году участники Пятой национальной научной конференции были награждены памятной медалью, на одной стороне которой разместились барельефное изображение Н.В. Гоголя и надписи «1809–2009», «200 лет со дня рождения Н.В. Гоголя», на другой стороне – барельефные надписи «За труды в просвещении» (по центру) и «Едва ли есть высшее наслаждение как наслаждение творить» (по кругу). В том же 2009 году вышел первый «Историко-педагогический ежегодник» (главный редактор – Г.Б. Корнетов).

С 2013 года, по предложению того же Григория Борисовича, также ежегодно проводится Национальный форум российских историков педагогики.

Количество выпускаемых книг постоянно увеличивалось, стабилизировавшись в среднем на 10–11 изданиях в год и достигнув к апрелю 2018 года 117. Как сейчас модно говорить, в линейку изданий входили: сборники научных трудов, монографии, антологии гуманистической педагогики, учебные пособия, материалы к учебным курсам по истории педагогики, хрестоматии по истории школы и педагогики. Приведем лишь отдельные названия: «Реформаторы образования в истории западной педагогики», «Свободное воспитание в России», «Постижение педагогической культуры человечества», «От первобытного воспитания к гуманистическому образованию», «Педагогическое наследие прошлого», «Исходя из ребенка», «Педагогические традиции и новации в истории цивилизаций и культур», «Теория истории педагогики», «Педагогические учения в историко-педагогическом процессе», «Образование человека в истории и теории педагогики», «История педагогики сегодня», «История отечественной педагогики в лицах», «Педагогическая классика», «Восхождение к истории педагогики»... В одной статье трудно перечислить, а тем более проанализировать и охарактеризовать все издания. Такая работа еще предстоит исследователям. Тем не менее два издания выделим – «Теория истории педагогики» и «История педагогики: теоретическое введение», обратив внимание лишь на некоторые значимые аспекты.

Монография «Теория истории педагогики»<sup>20</sup> интересна не только тем, что работа над ней шла в течение 20 лет, но и (и даже прежде всего) авторским взглядом на современное состояние историко-педагогических исследований и самой истории педагогики, на ее познавательный потенциал и перспективы развития.

---

<sup>20</sup> Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики : моногр. М. : АСОУ, 2013. 460 с.

К началу XXI столетия, отмечает Г.Б. Корнетов, история педагогики в России изменила свои методологические установки, выстроила новые концептуальные основания, систему оценок и интерпретаций, резко расширила проблемное поле и тематику исследований. Одновременно у некоторых авторов стало складываться впечатление, что и экстенсивное, и интенсивное развитие истории педагогики оказывается все более и более затруднительным. Девальвируются и попытки разобраться в том, каким было историко-педагогическое прошлое на самом деле, вызывавшие огромный интерес не только у педагогов, но и у самой широкой общественности со времени перестройки. Обнажились также проблемы подготовки диссертаций по истории педагогики, преподавания историко-педагогических дисциплин в системе вузовского педагогического образования и др.<sup>21</sup>

Г.Б. Корнетов обозначает целый комплекс задач, через решение которых реализуется эвристическая функция истории педагогики, превращающая ее из знания о педагогическом прошлом в эффективный инструмент объяснения и осмысления самого широкого круга современных проблем теории и практики образования, в один из источников познания тенденций и перспектив развития педагогической реальности в будущем<sup>22</sup>.

Отдельная глава монографии посвящена анализу анкетирования российских историков педагогики, проведенного в 2010–2012 годах и направленного на выяснение актуальных достижений, проблем, перспектив истории педагогики в начале третьего тысячелетия, а также определение места и значения историко-педагогического компонента в содержании современного педагогического образования.

Результаты анкетирования, согласно выводам автора, показывают, что достижения истории педагогики в современной России очевидны, хотя наука и переживает большие трудности, одним из проявлений которых он называет настроенное, а иногда и резко негативное отношение к историко-педагогической проблематике в научных исследованиях.

Что касается огромного образовательного и развивающего потенциала историко-педагогического знания, то проблема состоит в том, захотят ли и смогут ли этим потенциалом воспользоваться специалисты при разработке содержания педагогического образования, соответствующего требованиям нового стандарта. Сложность ситуации, считает Г.Б. Корнетов, определяется многими факторами, такими, в частности, как недостаточная историко-педагогическая подготовка самих преподавателей; отсутствие доступной качественной литературы, пригодной для использования в учебном процессе; убежденность в своеобразной «второсортности» прошлого педагогического знания по сравнению с современными достижениями теории и практики образования. Таким образом, возникает проблема подготовки вузовских преподавателей к использованию историко-педагогического материала, а также подготовки различных изданий учебного, методического и научного характера, содержащих этот материал и рекомендации по работе с ним<sup>23</sup>.

В итоге можно говорить о неизбежности обращения к историко-педагогическому материалу при профессиональной подготовке будущих учителей и воспи-

---

<sup>21</sup> Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики ... С. 10–11.

<sup>22</sup> Там же. С. 60–61.

<sup>23</sup> Там же. С. 110–115.

тателей. История педагогики предоставляет студенту уникальную возможность соотнести собственный педагогический опыт, окружающие его образовательные реалии с историческим опытом человечества в его наиболее ярких, значимых, репрезентативных проявлениях и образцах. Историко-педагогический компонент позволяет, по словам Г.Б. Корнетова, сделать содержание педагогического образования более живым, интересным, представить как драму судеб, идей и поступков людей, наполнить реальным человеческим содержанием, уйти от формальной схематизации, опираться на принцип казусного изучения педагогики<sup>24</sup>.

Следует сказать и об использовании автором классического педагогического наследия. Классики прошлого, как подчеркивает он, – «не просто зримые ступени в познании педагогических истин, все более полно постигаемых на каждом последующем этапе развития педагогики, когда карлики, вставая на плечи гигантов, обеспечивают непрерывный научный прогресс. Для педагогики, историческое развитие которой происходит не в “логике наукоучения”, а в “логике культуры” (В.С. Библер), классические достижения прошлого являют собой вершины педагогических прозрений на все времена, образцы и источники все новых и новых открытий. Сократ и Платон, Д. Локк и Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой, Дж. Дьюи и М. Монтессори, С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко принадлежат современной педагогике не в меньшей степени, чем истории педагогической мысли. Они помогают нам глубже и точнее понимать проблемы теории и практики образования сегодняшнего дня, находить их оптимальное решение, осмысливать нашу собственную педагогическую позицию, отвечать на важнейшие мировоззренческие вопросы. Они никогда не будут превзойдены, так же как никогда не будут превзойдены в литературе Гомер и Данте, Шекспир и Гёте, А.С. Пушкин и Ф.М. Достоевский.

Именно поэтому обращение к педагогической классике в процессе подготовки педагогов должно быть не просто данью великим мыслителям образования, не просто средством подтверждения правильности излагаемых идей, а основой формирования подлинной педагогической культуры, той культуры, которая лежит в фундаменте любой профессионально-педагогической компетенции»<sup>25</sup>.

В книге «История педагогики: теоретическое введение»<sup>26</sup> обратим внимание на главу «Общенаучные ориентиры педагогики», написанную М.А. Лукацким. Автор ставит и поясняет проблему существенных изменений общенаучных оснований педагогики за время ее многовекового бытия, включая периоды Античности, Средних веков, эпохи Возрождения, Нового и Новейшего времени. Без взгляда на самую себя, без осмысления того, каковы ее общенаучные основания, педагогика обойтись не может, равно как и динамично развиваться. Без самопонимания, утверждает М.А. Лукацкий, педагогика обречена на стагнацию, на деградацию как наука. Это становится особенно понятным в условиях, когда все, даже весьма далекие от науки люди, знают, что научные достижения устаревают

---

<sup>24</sup> Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики ... С. 118–119.

<sup>25</sup> Там же. С. 121–122.

<sup>26</sup> Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение : учеб. пособие. под ред. Г.Б. Корнетова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АСОУ, 2015. 492 с. (книга рекомендована научно-методическим советом Министерства образования и науки РФ по психологии и педагогике в качестве учебного пособия для студентов, магистрантов, аспирантов, школьных педагогов и вузовских преподавателей).



в течение пяти–семи лет. Вглядываясь в себя, всматриваясь в свои основы, педагогика становится дисциплиной, опережающей настоящее<sup>27</sup>.

В одной или даже нескольких статьях невозможно охарактеризовать все направления и аспекты масштабной деятельности Г.Б. Корнетова. Детальная проработка его книг, надеюсь, уже ведется коллегами и, уверен, будет продолжаться в ближайшие годы.

Отдельное значение имеют конференции, проводимые Г.Б. Корнетовым, на которых неоднократно выступали Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Р.С. Бозиев и многие другие<sup>28</sup>. Для меня особую важность имела тематика развития педагогики и педологии в первой трети XX века<sup>29</sup>, наследия педагогических подвижников, дискуссии о которых продолжались на страницах научных трудов<sup>30</sup>. Атмосферу конференций можно отчасти передать словами их постоянного участника А.М. Аллагулова: «Поражает, конечно же, формат общения между участниками конференции – высоконаучный, креативный, непринужденный, полемичный и доверительный. Возвращаясь с конференции, ощущаешь новый прилив сил, творческий подъем! Общаясь с Григорием Борисовичем, понимаешь, что главное – сохранять преданность тому делу, которому посвятил свою жизнь, он яркий тому пример!»<sup>31</sup>.

В «Историко-педагогическом журнале» опубликована замечательная статья о Г.Б. Корнетове А.В. Уткина, с точки зрения которого, деятельность «крупнейшего российского ученого, одного из ведущих и наиболее авторитетных историков педагогики, автора и руководителя международного проекта “Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия”, организатора Национального форума российских историков педагогики профессора, доктора педагогических наук Григория Борисовича Корнетова во многом определяет не только развитие истории педагогики как области научно-педагогического знания и компонента содержания педагогического образования, но служит важнейшим фактором интеграции и развития российского историко-педагогического сообщества. Сегодня Международная конференция и Национальный форум представляют собой ярко выраженную научную составляющую современного отечественного общественно-педагогического движения, способствуя взаимодействию, сотрудничеству, обмену информацией и объединению усилий»<sup>32</sup>.

Пожелаем дорогому юбиляру Григорию Борисовичу Корнетову здоровья, благополучия, стремления к новым вершинам!

<sup>27</sup> Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики ... С. 90–91.

<sup>28</sup> Романов А.А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. 2015. № 3. С. 95–102; Романов А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 204–212; Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–118.

<sup>29</sup> Романов А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психол.-пед. поиск. 2016. № 2 (38). С. 82–96.

<sup>30</sup> Романов А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психол.-пед. поиск. 2014. № 4 (32). С. 70–83; Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. Рязань: Концепция, 2017. 528 с.

<sup>31</sup> Уткин А.В. Наука требует всего человека ... (к юбилею Григория Борисовича Корнетова) // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 14.

<sup>32</sup> Там же. С. 7.

Список использованной литературы

1. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография [Текст] / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М. : ИТОП РАО, 1996. – 269 с.
2. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
3. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
4. История педагогики на пороге XXI века: Историография, методология, теория [Текст] : в 2 ч. – Ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М. : ИТОП РАО. – Ч. 1. 2000. – 384 с. ; Ч. 2. 2001. – 390 с.
5. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода [Текст]. – М. ; Владимир, 1998.
6. Корнетов, Г.Б. История образования и педагогической мысли. Ч. 1. : Первобытная эпоха – конец XVI века [Текст] : учеб.-метод. комплекс. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 196 с.
7. Корнетов, Г.Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» [Текст] : учеб. пособие. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 268 с.
8. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования [Текст] : учеб. пособие. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 124 с.
9. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.
10. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход как метод историко-педагогического исследования аксиологических проблем образования [Текст] // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / под ред. З.И. Равкина. – М. : ИТПиО РАО, 1995. – С. 36–52.
11. Корнетов, Г.Б. Что такое педагогическая антропология? [Текст] // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст : материалы Междунар. науч. конф. (30 сент. – 2 окт. 2002 г., г. Москва). – М. : Изд-во УРАО, 2002. – С. 115–117.
12. Корнетов, Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение [Текст] : учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСОУ, 2015. – 492 с.
13. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
14. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
15. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) [Текст] / под ред. З.И. Равкина. – М. : ИТПиО РАО, 1995. – 632 с.
16. Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса [Текст] : сб. науч. ст. / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М. : ИТИП РАО, 2005. – 304 с.
17. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. Энцикл., 2002. – 528 с.
18. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика [Текст] : моногр. : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2018. – Т. 2. – 264 с.
19. Романов, А.А. 100 книг Григория Корнетова: поиск и подход к предмету исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 43–54.
20. Романов, А.А. Из когорты реформаторов российского образования конца XX века (к 75-летию Б.М. Бим-Бада) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 46–56.

21. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
22. Романов, А.А. К.Э. Циолковский: космос как мир человека [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 79–90.
23. Романов, А.А. Наследие А.С. Макаренко: долгий путь постижения [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 5–13.
24. Романов, А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) [Текст] // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 105–111.
25. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
26. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
27. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
28. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
29. Романов, А.А. Реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
30. Романов, А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 65–72.
31. Романов, А.А. Свободное воспитание и космос для человека [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 5–12.
32. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
33. Романов, А.А. Судьба стать реформатором образования (к 80-летию Э.Д. Днепров) [Текст] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 4–14.
34. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
35. Труды кафедры педагогики Академии социального управления. [Текст] / отв. ред. и сост. Г.Б. Корнетов. – М. ; Тверь : АСОУ ; Золотая буква, 2005. – Вып. 1. – 128 с.
36. Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 1. История образования и педагогики [Текст]. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 132 с.
37. Уткин, А.В. Наука требует всего человека... (к юбилею Григория Борисовича Корнетова) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 6–19.
38. Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность [Текст] : сб. тез. докл. и выступлений на XVI сессии Науч. совета по проблемам истории образования и педагогической науки / отв. ред. З.И. Равкин : в 2 т. – М. : ИТОиП РАО, 1995. – Т. 1. – 137 с.; Т. 2. – 168 с.
39. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 344 с.
40. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.



## Международный опыт

УДК 372.4(480)«19»

*Е.Ю. Рогачева*

### **ПЕДАГОГИКА ПРОГРЕССИВИЗМА В КОНТЕКСТЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФИНЛЯНДИИ В XX ВЕКЕ: ВЗЛЕТЫ И ПАДЕНИЯ**

В статье анализируется влияние идей прогрессивной педагогики на финскую начальную школу в XX веке. Автор подчеркивает, что финская система начального образования сформировалась под влиянием прогрессивных педагогических идей как европейского, так и американского происхождения. Рассматриваются результаты экспериментов в области интегрированного обучения в начальной школе. Сопоставляются идеи американского педагога Джона Дьюи и финского педагога Аукусто Сало.

Финляндия, начальное образование, прогрессивная педагогика, Джон Дьюи, школа, ориентированная на ребенка, учебный план, интегрированное обучение.

Образовательная система Финляндии заслуженно считается сегодня одной из лучших в мире. Эта страна традиционно занимает первые места по индексу образованности населения. Пользуются большим спросом во всех странах Западной Европы обладатели дипломов ее высших учебных заведений. Качественное бесплатное образование привлекает в Финляндию студентов со всего мира. А ведь Финляндия как независимое государство существует всего 100 лет. С 1809 по 1917 годы, она была автономной частью Российской империи, а ранее почти 800 лет принадлежала Королевству Швеции. Получив независимость в 1917 году, эта страна всегда стремилась совершенствовать свою систему образования на всех ступенях. Следует отметить, что первая кафедра педагогики здесь была создана на факультете теологии в университете Хельсинки.

Школьное образование в Финляндии состоит из двух уровней и продолжается 9–10 лет. В настоящее время ученики финских школ не сдают экзамены даже после окончания обучения. Дневников у них тоже нет. Родители могут узнать об успехах ребенка из электронного классного журнала в национальной системе Wilma. Кроме того, один раз в месяц куратор класса передает им табель, где зафиксированы все оценки ученика. Учебный год начинается в середине августа (точную дату назначает администрация школы) и продолжается до конца мая или начала июня. За это время школьники три раза уходят на каникулы. Все школы страны работают в первую смену, пять дней в неделю.

Что касается начальной школы, то она сформировалась в Финляндии еще в 1866 году, в период ее подчинения России. В 7 лет дети идут в начальную школу

(alakovu), обучение в которой длится 6 лет. Младшие классы все время проводят в одном кабинете с постоянным преподавателем. Первые два года школьники изучают четыре основных предмета: математика, чтение, родной язык, природоведение. Дополнительно с ними занимаются физкультурой. Большое внимание уделяется и творческому развитию детей: их обучают игре на различных музыкальных инструментах, хоровому пению, рисованию и лепке. На одном уроке малыши могут одновременно изучать несколько дисциплин. Детям предоставляются огромные возможности для развития. Постепенно прибавляются новые уроки, и к окончанию шестого класса ученики имеют начальные знания по всем основным предметам, в число которых обязательно входят финский и шведский языки, а также два иностранных. Оценки появляются после 3-го класса и выносятся только в устном виде.

Особое внимание в Финляндии уделяется инклюзивному образованию. С раннего возраста граждане страны усваивают, что дети с различными нарушениями в развитии, инвалиды — это полноценные люди, с которыми надо общаться на равных.

Надо признать, что гуманизм современной финской системы образования, стремление учитывать интересы и потребности обучающихся во многом сформировались под влиянием педагогики прогрессивизма, взлет которой пришелся на 1920-е годы.

В конце XIX века в Финляндии, как и во многих странах Европы, были сильны позиции гербартианства в подходах к организации школьного обучения. Авторитарность школьной системы, господствующее положение учителя, рассматривавшего ученика в качестве объекта обучения, обнаруживалось в школах всех ступеней. Финская школа начального звена явно не ориентировалась на ребенка, который не знает арифметики, а также не умеет писать и читать. Это было прямой обязанностью церкви и делом помощи родителей. Однако образование в такой школе — до-начальной или начальной низшего уровня — не могло быть качественным, так как церковь не могла обеспечить должной педагогической подготовки, а семья, конечно же, не могла выполнять работу учителя.

Именно этими обстоятельствами можно объяснить тот факт, что в начале 1890-х годов обязанность обеспечить до-начальное образование была передана в городах муниципальной школьной системе, т.е. начальным школам старшей ступени. В городах под управлением начальной школы высшей ступени ранее были основаны муниципальные начальные школы с двумя классами. В сельской местности церковь продолжала сохранять свои позиции.

Муниципальные начальные школы низшей ступени явились той почвой, на которой стали прорастать в первые десятилетия XX века прогрессивные педагогические идеи. Тем не менее им пришлось отвоевывать свободу и право развивать собственную систему обучения, а также свой учебный план. В этой борьбе у них было два сильных оппонента — церковь и муниципальные начальные школы старшей ступени. Церковь потеряла важные образовательные позиции и хотела подтвердить свою дееспособность, отвоевать потерянное пространство, развивая систему начальных школ низшего звена в деревне. В городских начальных школах высшего уровня, которые имели административную власть над начальными школами низшего уровня, напротив, были твердо убеждены в том, что главная задача начальной школы низшего уровня — служить начальной школе высшего уровня, а именно — обеспечивать основные навыки письма, чтения и счета.

Финские муниципальные начальные школы низшего уровня нашли себе союзников в борьбе за педагогическую автономию в лице отечественных теоретиков в области педагогики – таких, как Микаэль Сойнинен, Альберт Лилиус и, конечно же, Каале Оксала, которые в начале XX века познакомились с новой психологией, изучающей ребенка, и прогрессивной теорией воспитания. Их работы и дискурсы вселяли вдохновение в учителей начальной школы низшей ступени, теоретически поддерживая их развивающую деятельность и практические инновации. Результатом стало то, что постепенно начальная школа низшей ступени получила признание и обозначила свой собственный профиль. В 1915 году церковь заявила, что теряет право влиять на начальную школу низшей ступени в сельской местности.

Примерно в это же время защитники муниципальной начальной школы высшей ступени, в свою очередь, отстаивали идею о том, что муниципальные начальные школы низшей ступени должны иметь более широкие задачи, нежели обучение чтению, письму и арифметике. В 1912 году комитет, назначенный Сенатом, начал работать над новым учебным планом для общинных начальных школ низшей и высшей ступеней, но Первая мировая война прервала его деятельность. Независимость Финляндии стала одним из значимых итогов этой войны. В 1921 году был принят закон об обязательном образовании, молодая нация начала реорганизовывать свою систему начальной школы. Все тот же комитет по разработке учебного плана в 1918 году продолжил эту работу, и в 1925 году новый учебный план для начальных школ низшей и высшей степеней был готов.

В этом плане четко просматривается влияние прогрессивизма, особенно в тех частях учебного плана, где речь идет об обучении в начальной школе низшей ступени<sup>1</sup>. Прагматизм, активность ученика и постановка ребенка в центр образовательного процесса – вот основные дидактические принципы данного учебного плана.

Движение за «прогрессивное воспитание» вызвало широкий интерес и бурные дебаты во всем мире, в том числе и в самой Финляндии. «Отцом прогрессивного воспитания» по праву называют американского философа и педагога Джона Дьюи (1859–1952). Действительно, ученый на рубеже XIX – XX веков призывал к радикальной трансформации школьного дела<sup>2</sup>. Он стал поистине вдохновителем движения за «новую школу» демократического толка, в которой было бы покончено с авторитаризмом, где учение стало бы значимым для учащихся и имеющим смысл, поскольку внимание фокусировалось бы на интересах и нуждах ребенка. Однако «прогрессивное воспитание» в США было лишь одним из нескольких движений за образовательную реформу. Каждое из этих движений пыталось адаптировать образование к запросам нации, подвергшейся трансформации в ходе индустриализации, урбанизации и растущей эмиграции. Американцам пришлось реагировать на все эти вызовы времени, и многие надеялись, что именно школа может помочь нации справиться с динамическими изменениями в обществе.

Реформаторы в области педагогики в США по-разному расставляли акценты в своем деле. Некоторые хотели, чтобы школа готовила квалифицированных рабочих, готовых справляться с задачами развивающегося общества, которое все больше и больше делало ставку на высокие технологии. Именно поэтому они призывали усилить профессиональную подготовку учащихся, улучшить трудовое обучение,

---

<sup>1</sup> Committee Report 1925: 14 (The Curriculum of the Communal Primary School) Helsinki.

<sup>2</sup> New York Times, June 2, 1952 ; New York Times "Educational Review", June 8, 1952, Section 4. P. 11.

чтобы выпускники школ могли успешно справляться с заказами индустриального производства. Другие концентрировали внимание на проблеме поликультурного воспитания, связанной с адаптацией иммигрантов из Восточной и Южной Европы. Они видели в школе огромную силу, способную объединить нацию и подготовить лояльных граждан. Оба направления считали образование формой социального контроля. Поскольку традиционные социальные институты (семья и церковь) переживали кризис в ситуации динамических изменений, происходящих в обществе, они надеялись, что школа станет новой стабилизирующей силой. Цели реформаторов третьего направления, главным образом, были сосредоточены на применении принципов эффективности, централизации и бюрократизации в принятии решений, основанных на примере современного бизнеса. Они выступали за необходимость проведения тестирования и стандартизации и одновременно хотели избавить городские школы от безнадежно неэффективной и подверженной коррупции политики.

Реформаторы каждого из этих направлений хотели изменить школу, адаптировать ее к требованиям современного общества. Более того, каждое из них явилось частью прогрессивного движения в американской политической и социальной реформе до начала Первой мировой войны. Все реформаторы фокусировались скорее на социальных, чем на индивидуальных, нуждах.

Д. Дьюи и его последователи хотели совершить социальную реформу посредством школы, но их движение имело свою программу. Педагогические находки, относящиеся к периоду деятельности ученого в Чикагском университете, а позднее в Колумбийском, где он получил пост профессора Педагогического колледжа, принесли американскому реформатору широкую известность в философских и педагогических кругах и высокое звание «учителя учителей». Это результат огромной работы Д. Дьюи, масштаб личности которого поражал как его современников, так и потомков.

Главным приоритетом для него было создание школ, в которых дети найдут такую воспитывающую и обучающую среду, где они сами смогут развивать свои индивидуальные способности. Он требовал кардинально изменить школьные методы, отойти от чистого запоминания и повторения к активному учению посредством опыта. Он выдвинул принципиально новую концепцию учителя – исследователя, обладающего рефлексивным мышлением, тонкого психолога и организатора различных активных действий ученика. Для него образование представлялось «постоянной реконструкцией опыта», являлось одной из центральных категорий философии. Триумвират Дьюи – «ребенок», «школа», «общество», – дополненный категориями «рост», «демократия», «опыт», стал основой его философии образования.

Под влиянием прогрессивизма идея интегрированного учебного плана в противовес предметно ориентированному впервые стала в Финляндии организационным принципом при разработке содержания образования. Тем не менее идею приняли очень быстро: в начале первого года обучения имеется период (около четырех недель) свободного типа абсолютно интегрированных курсов. Исключением является религия как отдельный предмет. Вдобавок следует отметить, что изучение окружающей среды (местные география и история, жизнь растений и животных, погода, последовательность времен года и т.д.) является стержневым предметом в учебном плане начальной школы низшей ступени. Правда, как считает исследователь из университета Хельсинки Юхани Хитонен, «влияние про-

грессивизма в учебном плане лишь частично имеет американское происхождение. Финские ученые-педагоги конца XIX и начала XX века имели тесные и постоянные контакты с коллегами не только в Скандинавии, но и в Германии и Австрии.

Кауран обнаружил, что Каале Оксала, сыгравший важную роль в разработке учебного плана и составивший самостоятельно начальный его черновой вариант, еще в 1910 и 1911 годах предпринял наиболее значимые в плане изучения зарубежного опыта поездки в Лейпциг, где в экспериментальных классах практиковались так называемые интегрированные курсы<sup>3</sup>. Оксала привлекали полностью интегрированный учебный план и психология, его определяющая. Основой прогрессивных экспериментов в Лейпциге были результаты исследований студентов Вильгельма Вундта и Эрнста Меймана. Изучив архивы комитета, Кауран сделал вывод о том, что в черновом варианте учебного плана Оксала явно прослеживается влияние американского прагматизма. Об этом свидетельствуют, например, замечания Оксала, в соответствии с которыми обучение в начальной школе низшего уровня должно базироваться на принципе «действие–реакция» и на наблюдении ребенка, полученном в ходе изучения, буквально цитирующие труд Уильяма Джеймса (1899 год). Кауран также отмечает, что Микаэль Сойнинен, который являлся председателем комитета, уже в 1910 году страшно разочаровался в педагогике Гербарта, с которой внимательно ознакомился. Он был огорчен тем, что финские учителя так часто опираются на нее в своей работе, считая, что более обещающими могли бы стать идеи Уильяма Джеймса и Джона Дьюи. Именно Сойнинен снабдил своих коллег по комитету работами этих авторов. Именно этим можно объяснить тот факт, что комитет, за исключением некоторых небольших изменений, принял абсолютно радикальные рекомендации Оксалы<sup>4</sup>.

Несмотря на то, что комитет рекомендовал, чтобы, подобно тому, как это было сделано в низшем звене начальной школы, науки об окружающей среде стали единым предметом в первые два года обучения в начальной школе высшего уровня, а затем смогли бы объединить все преподавание, учебный план начальной школы высшего уровня оставался слабо интегрированным. В качестве причин Кауран называет следующие: во-первых, уже на уровне нормативных документов были даны указания преподавать в логике предметно ориентированного учебного плана в начальной школе высшей ступени; пояснялось, что идеи, о которых писали прогрессивисты, лучше подходят для начальной школы низшей ступени; во-вторых, уровень преподавания в начальной школе высшей ступени считался вполне удовлетворительным, к тому же финские учителя начальной школы высшего уровня традиционно предпочитали преподавать в логике отдельных предметов<sup>5</sup>.

В 1930-е годы преподавание в начальных школах Финляндии низшего уровня стало резко отличаться от преподавания в начальных школах высшего уровня. Аукусто Сало, ректор Семинара для учителей начальной школы низшего уровня в Хямеенлинне, ставший затем профессором университета Хельсинки, взял на себя роль лидера в организации преподавания в начальных школах низшего уровня. В 1935 году он опубликовал первое издание Учебного плана для начальной школы низшего уровня, которое служило пособием для этого рода

---

<sup>3</sup> Kauranne J. Attempts of Integrating Primary School Teaching in Finland 1912–1939. Helsinki, 1971 P. 44–45.

<sup>4</sup> Ibid. P. 36.

<sup>5</sup> Ibid. P. 79–85.



школ целых 20 лет. Данный учебный план использовался также в качестве учебника (прежде всего, в организации практики) в сфере подготовки учителей начальных школ низшего уровня.

Учебный план А. Сало принципиально отличался от других учебных планов начальных школ высшего уровня тем, что имел теоретическое обоснование на 40 страницах. Автор детально описал идеи и принципы, на которых он был основан. Как и многие его коллеги в сфере начального образования, он в тот период находился под большим влиянием идей и практик зарубежных коллег из Скандинавии, Центральной Европы и США.

Как полагает Дж. Хютонен<sup>6</sup>, А. Сало позаимствовал многое из Венской начальной школы Отто Глёлеля (Otto Glockel), с идеями которого познакомился во время поездки в Вену в 1929 году, но большая их часть, безусловно, почерпнута из прогрессивного опыта США, а именно – от Джона Дьюи и Уильяма Килпатрика.

Подобно австрийской модели, А. Сало предлагал полностью интегрированный учебный план для первых двух лет финской начальной школы низшего уровня. Науки об окружающей среде представляли как один большой предмет, разделенный на недельные темы. Эти темы определялись в зависимости от особенностей времен года в Финляндии, национальных праздников, а также текущих событий. Эти темы были главными на протяжении всего периода начальной школы низшего уровня. Правда, в учебном плане названия большинства предметов оставались прежними, но на практике они были интегрированы в основные темы, предложенные А. Сало. Только религия оставалась отдельным предметом.

В теоретическом обосновании явно чувствуется влияние Джона Дьюи. А. Сало призывает обучать проблемно, в то время как в традиционной школе учебные предметы преподаются согласно научным принципам. Он согласен с Дьюи в том, что ребенок воспринимает мир по-другому. Он считает, что «...в опыте ребенка нет места классификации. Для него вещи не предстают предметами, взятыми из отдельных ящичков. Ребенок живет в мире поступков и вещей, а не в мире идей, законов и принципов»<sup>7</sup>. У Дьюи мы находим схожие идеи: «То, что студентов следует вводить в предметное содержание, факты и законы через знакомство с их социальным применением, является значимым педагогическим принципом. То, что неопытный человек не может изучать факты и принципы так, как это делают взрослые эксперты, очевидно»<sup>8</sup>.

Следует признать, что Сало, как и Дьюи, критикует позицию радикальных сторонников педоцентричной школы, утверждавших, что роль учителя должна быть прижена. Он призывает учителей быть активными в поиске стимулов, активизирующих познание ребенка. Дьюи также считал, что учитель должен стать активным организатором интеллектуальной деятельности детей, критиковал Килпатрика за то, что тот приижал роль учителя в проектной деятельности. Подобно Дьюи, рассматривавшего школу как «общество в миниатюре», Сало считал, что необязательно на уровне учебного плана начальной школы низшего уровня обращать внимание детей на прошлое в человеческой культуре, но чрезвычайно значимо, чтобы учебный план связывал детей с жизнью современного им общества.

<sup>6</sup> Hytonen J. Child-Centered Education. Helsinki, 1992. P. 40–47.

<sup>7</sup> Salo A. The Curriculum of the Lower Primary School. 3p. third edition. Helsinki : Otava, 1946. P. 23–24.

<sup>8</sup> Dewey J. Experience and Education (orig.1916). New York : The Free Press, 1963. P. 80.

Однако ряд позиций Сало не коррелируют с демократическими идеями Дьюи. По Дьюи, именно школа должна сыграть активную роль в изменении и развитии демократического общества. Но эта идея не находит отклика у финского коллеги, считавшего, что «общество должно в целом стать институцией, где образуются личности, и в центре образовательного процесса должен быть акцент на то, что после обучения ученик становится умелой и хорошей личностью на службе государству»<sup>9</sup>. Если Дьюи призывал учителя к развитию рефлексивных способностей и отходу от догматизма, то Сало отрицает необходимость участия учителей в разработке учебного плана, отводит учителю роль исключительно исполнителя предписаний свыше.

Плюралистический и порой противоречивый характер движения за прогрессивное воспитание очевиден. И все же в 1920–1930-х годах, когда прогрессивное воспитание, несмотря на разнообразие позиций педагогов-прогрессивистов, достигло пика своего влияния на американскую школу, а также на мировую школьную практику, сформировалась четкая идейная платформа. Известный исследователь Ларри Кьюбан отмечал, что «педагоги-прогрессивисты сошлись в ответе на вопрос, какой должна быть школа, в центре которой будет ребенок. В целом педагогические реформаторы хотели подогнать обучение и учебный план под интересы ребенка. Они стремились максимально индивидуализировать обучение, сосредоточившись на малых группах, хотели создать программы, которые обеспечивали бы детям больше свободы и творчества. Они хотели связать школьный опыт с деятельностью вне классной комнаты. Им хотелось, чтобы дети помогали в очерчивании своей образовательной траектории»<sup>10</sup>.

Прогрессивные идеи применялись в организации школьного дела в разных странах по-разному на протяжении определенного периода времени и интерпретировались по-своему многими педагогами. Однако в 1920–1930-х годах все пришли к соглашению, что «прогрессивное воспитание» должно делать акцент на учебный план, ориентированный, скорее, на ребенка, чем на учебный предмет. Его представители считали школу инструментом, способным мобилизовать естественное желание детей учиться.

И все же прогрессивное движение 1920-х годов в целом отличалось от дьюистской концепции школьной практики. Если Дьюи признавал важность предметов искусства в учебном плане, то его последователи почему-то решили сделать искусство сердцевинной учебной программы школы. По оценке Л. Кремина, эта «педагогическая версия экспериментального кредо отражала широкое наступление на викторианскую эстетику и “пуританизм” американской культуры в 1920-х»<sup>11</sup>. Последователи же Дьюи извратили его идею о важности развития психологических аспектов ребенка. Призыв Дьюи интересоваться эмоциональными потребностями детей, развивать их любознательность и интересы получил весьма вольную интерпретацию. Представители американского прогрессивного движения 1920-х годов, ориентируясь на работы Фрейда, слишком увлеклись эмоциональными нуждами детей и порой не видели разницы между уроками и терапевтическими сеансами.

---

<sup>9</sup> Salo A. The Curriculum ... P. 13.

<sup>10</sup> Cuban L. How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1980. New York : Longman, 1984. P. 43–44.

<sup>11</sup> Zilversmit A. Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice. Chicago : The university of Chicago Press, 1993. P. 191.

Вплоть до конца 1940-х годов прогрессивные педагогические идеи были в центре образовательной реформы финской начальной школы низшей ступени. Когда же два типа начальных школ объединились в Финляндии и семинары для учителей начальных школ низшего уровня были отменены, прогрессивная реформа утратила свою силу.

К концу 1930-х годов на волне критики прогрессивизма прагматизм Дьюи начал подвергаться нападкам как в США, так и в других странах. Карикатуры по поводу абсурдности, нелепости прогрессивного воспитания становились практически ежедневной пищей для читателей педагогических газет и журналов. Рисовались картины неуправляемых, испорченных детей, слоняющихся во время уроков без дела или занимающихся легкомысленными занятиями, в то время как учитель всячески потакает их капризам и прихотям. Прогрессивистов, а в их числе и Дьюи, обвинили во всех пороках общества – растущей преступности, насаждении неграмотности и др. Школы из ориентированных на ребенка стали превращаться в школы, ориентированные на критику.

В горячей полемике, развернувшейся вокруг прогрессивизма, трудно было отличить вдумчивого критика от враждебного противника. Б. Боуд, Ф. Бонсер, У. Бэгли (глава «эссенциализма») отстаивали систематичность в образовании, призывали отказаться от индивидуализма, ведущего к анархизму, требовали формировать социальный опыт ребенка. Все это нанесло поражение движению прогрессивизма, результатом чего стало подозрительное отношение к любым педагогическим инновациям. В 1944 году, уступая волне враждебности, Ассоциация прогрессивного воспитания даже сменила название на Американское педагогическое товарищество.

Действительно, принципы активности и самостоятельности, индивидуального подхода и дифференциации обучения многими педагогами-прогрессивистами порой возводились в абсолют, что приводило к полному отрицанию сложившихся исторически методов обучения. Слишком ограниченно была усвоена природа проблемы; было забыто, что есть важные единицы знания, которые молодое поколение не сможет усвоить, если учебный план строится главным образом по принципу «случайного» обучения и не принимается во внимание тот факт, что приобретение знаний может само по себе стать непосредственно значимой целью.

В 1950-е и 1960-е годы в Финляндии уже существовала единая программа по подготовке учителей начальной школы. Новые выпускники педагогического профиля получали квалификацию, позволяющую преподавать на всех ступенях начальной школы. Финские учителя вернулись к предметно ориентированному учебному плану<sup>12</sup>. Вообще, дать четкое определение «прогрессивному воспитанию» непросто. Не случайно Лоуренс Кремин, известный американский историк, рассматривал «прогрессивное воспитание» как очень «разношерстное» течение и не сумел дать ему определение в своем фундаментальном исследовании под названием «Трансформация школы»<sup>13</sup>. Более того, он включил в лагерь прогрессивистов тех педагогов, которые призывали использовать тестирование в образовательных целях. Однако, как считает Артур Зильверсмит, ссылаясь на материалы интервью Джозефа Баскина

<sup>12</sup> Committee Report 1952:3. The Curriculum of the Primary School. Helsinki. P. 3.

<sup>13</sup> Cremin L. The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957. New York : Alfred A. Knopf, 1962.

с Карленгтоном Уошберном (Окемосе, Мичиган, 4 февраля 1966), это утверждение некорректно, так как изучение истории прогрессивного воспитания периода после Первой мировой войны не подтверждает эту позицию<sup>14</sup>.

Карленгтон Уошберн, возглавлявший Ассоциацию прогрессивного воспитания (Progressive Education Association), считал себя единственным педагогом, одновременно принадлежащим и к данной Ассоциации, и к Американской ассоциации педагогических исследований (The American Educational Research Association).

Автобиографические материалы Гарольда Рагга свидетельствуют о том, что сам Рагг рассматривал свой интерес к прогрессивному воспитанию, как отход от его истинной принадлежности к движению тестологов<sup>15</sup>.

Однако, несмотря на победу критиков прогрессивизма, нельзя не признать и тот факт, что их идеи коренным образом изменили облик школы XX века. Уже нельзя было заставить детей подчиняться силе, отменить законы учения, убрать из школы проекты и проблемы, восстановить ненавистную зубрежку, бесплодные упражнения и учителя-ментора. Иными словами, возможность вернуть прошлое представлялась как для американской, так и для европейской школы нереальной. Завоевания педагогов-прогрессивистов вообще и Дьюи в частности не могли быть так просто разрушены<sup>16</sup>.

В начале 1960-х годов начальная школа Финляндии опять заинтересовалась прогрессивными идеями в области образования. В отличие от США и Великобритании 1960- и 1970-х годов, где наблюдался рост консерватизма в подходах к образованию, а детоцентристская модель школы отвергалась, финские учителя все больше говорили о возврате к педагогике прогрессивизма в начальной школе.

Взлет интереса к прогрессивным идеям можно объяснить рядом причин. Во-первых, введение в стране новой общеобразовательной школьной системы побудило будущих и уже практикующих учителей начальной школы решать конкретные проблемы, связанные с обучением, методикой преподавания в общеобразовательной школе нового типа, а не с собственной философией образования. Формат и требования к общеобразовательной школе стали ясны в 1980-х годах. Учителя должны были создать свою педагогическую концепцию. Для многих из них ею стала прогрессивная педагогика. Во-вторых, депрессия в деловых кругах Финляндии пришлось только на конец 1980-х. Учителей всячески побуждали внедрять прогрессивные педагогические инновации в учебный процесс. И лишь в 1990-х годах консервативные нотки в подходах к образованию стали более ощутимы. Но даже изменения в политическом климате Финляндии не сильно сказались на работе школьных учителей. Наиболее яркие прогрессивные эксперименты были осуществлены в начальных школах Теппана, Пюхьярви и Кэрсэмэки. Центральной концепцией реализуемых проектов в начале 1980-х годов, становится интеграция в учебном плане.

Наблюдается отход от предметно ориентированного учебного плана. Темы проектов определяются местными традициями и текущими событиями. Расширя-

<sup>14</sup> Zilversmit A. Changing Schools ...

<sup>15</sup> Rugg H. That Men May Understand: An American in the Long Armistice. New York : Doubleday, Doran and Co., Inc., 1941. P. 180–186.

<sup>16</sup> Рогачева Е.Ю., Салимова О.И. [и др.]. Педагогика прагматизма в теории и практике образования в США // Очерки истории школы и педагогики за рубежом (с начала XX века до наших дней) : эксперимент. учеб. пособие. М. : Изд-во АПН СССР, 1991. Ч. III. С. 52–53.

ется образовательное пространство. Дети теперь часто выходят за пределы классной комнаты и изучают окружающую среду. Местные география и история, жизнь обитателей деревни, последовательность времен года, фестивали становятся объектами изучения. Меняется и роль учителя в проектной деятельности. В проекте Теппана учителя описываются как «тьюторы детской деятельности, которые должны стать активными наблюдателями, способными в нужный момент правильно продвигать ребенка вперед»<sup>17</sup>. Ряд финских авторов вообще считали одной из задач проекта обеспечение автономной и по своей собственной инициативе, без помощи учителя» работы детей<sup>18</sup>.

Таким образом, на протяжении всего XX века идеи прогрессивного воспитания были включены в образовательный дискурс Финляндии, хотя наблюдались как взлеты, так и падение интереса по отношению к ним. С их разработчиком и вдохновителем Д. Дьюи финских прогрессивистов объединяла мысль о взаимодействии школы, семьи и общины. Однако финские педагоги не разделяли идею Дьюи о том, что прогрессивная педагогика должна изменить общество и детей в этом обществе. Как отметил на Первой пригласительной европейской конференции по прагматизму и педагогике, состоявшейся в 1993 году в Нидерландах, представитель Финляндии Juhani Hytonen, прогрессивизм финских педагогов «был социально слеп, нейтрален или даже репродуктивен»<sup>19</sup>.

#### Список использованной литературы

1. Рогачева, Е.Ю. Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе [Текст] : моногр. – Владимир : Транзит-ИКС, 2015. – 170 с.
2. Рогачева, Е.Ю. Джон Дьюи: учитель учителей [Текст] // Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова, А.И. Салова. – М. : АСОУ, 2016. – С. 46–53.
3. Рогачева, Е.Ю. Инструментализм Джона Дьюи и феноменология Э. Гуссерля в философско-педагогическом дискурсе XX века [Текст] // Методология научного исследования в педагогике : коллектив. моногр. / под ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. – М. : Планета, 2016. – 208 с.
4. Рогачева, Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в кросс-культурном диалоге [Текст] // Культура взаимопонимания и взаимопонимание культур : коллектив. моногр.– Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2004. – Т. 1. – С. 158–171.
5. Рогачева, Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст [Текст]. – Владимир, 2005. – 333 с.
6. Рогачева, Е.Ю. Прогрессивизм Джона Дьюи в педагогическом дискурсе России накануне и после революции 1917 года как инструмент модернизации образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 67–77.
7. Рогачева, Е.Ю., Богомолова Л.И. [и др.]. Педагогические инновации прогрессивного толка в американской школе и системе подготовки учителя в конце XIX – первой трети XX вв. [Текст] // Педагогическая инноватика XX века : моногр. / отв. ред. С.И. Дорошенко. – Владимир : ВИТ-принт, 2014. – С. 257–301.

<sup>17</sup> Piippo E. Experimenting with Integrated Studies at the Teppana School. Helsinki, 1990. P. 126.

<sup>18</sup> Karsikas H. & Karsikas K. The Integrated Studies Experiment at the Karsamaki Lower Primary School. Helsinki, 1988. P. 14.

<sup>19</sup> Hytonen J. Effects of John Dewey and Progressivism on the Finnish Primary Education (A paper presented for the First European Invitational Conference on Pragmatism and Pedagogy (FELCOPP) 28th November-1st December, 1993, Oud Poelgeest Residential College, The Netherlands, 13 p.

8. Рогачева, Е.Ю., Салимова О.И. [и др.]. Педагогика прагматизма в теории и практике образования в США [Текст] // Очерки истории школы и педагогики за рубежом (с начала XX века до наших дней) : эксперимент. учеб. пособие. – М. : Изд-во АПН СССР, 1991. – Ч. III. – С. 52–53.
9. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
10. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
11. Committee Report 1925:14 (The Curriculum of the Communal Primary School) [Text]. – Helsinki.
12. Committee Report 1952:3 The Curriculum of the Primary School [Text] : Helsinki.
13. Committee Reports 1970: A4 and A5 / The Curriculum of the Finnish Comprehensive School [Text]. – Helsinki.
14. Cremin, L. The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957 [Text]. – New York : Alfred A. Knopf, 1962.
15. Cuban, L. How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980 [Text]. – New York : Longman, 1984. – P. 43–44.
16. Dewey, J. The Child and the Curriculum [Text]. – Chicago, Ill : University of Chicago Press, 1902.
17. Dewey, J. The School and Society (orig. 1899) [Text]. – Chicago, Ill : University of Chicago Press, 1943.
18. Dewey, J. Experience and Education (orig. 1916) [Text]. – New York : The Free Press, 1963.
19. Hytonen, J. Child-Centered Education [Text]. – Helsinki, 1992.
20. Hytonen, J. Effects of John Dewey and Progressivism on the Finnish Primary Education [Text] // A paper presented for the First European Invitational Conference on Pragmatism and Pedagogy (FELCOPP) 28th November – 1st December, 1993, Oud Poelgeest Residential College. – The Netherlands. – 13 p.
21. James, W. Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some Life's Ideas [Text]. – New York : Holt, 1899.
22. Karsikas, H. & Karsikas, K. The Integrated Studies Experiment at the Karsamaki Lower Primary School [Text]. – Helsinki, 1988.
23. Kauranne, J. Attempts of Integrating Primary School Teaching in Finland 1912–1939 [Text]. – Helsinki, 1971.
24. New York Times [Text]. – June 2, 1952, New York Times “Educational Review” [Text]. – June 8, 1952. – Section 4. – P. 11.
25. Piippo, E. Experimenting with Integrated Studies at the Teppana School [Text]. Helsinki, 1990.
26. Rogacheva, Y. The Reception of John Dewey's Democratic Concept of School in Different Countries of the World. *Espacio, Tiempo y Educación*. – 2016. – Vol. 3, N (2), p. 65–87. doi. [Electronic resource]. – Access : <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.003> (Vol. 3, No 2 (2016): John Dewey's Reception and Influence in Europe and America) глава в коллективной монографии на англ. яз. (Web of Science).
27. Rogacheva, E. The Educational Legacy of Pragmatism and Its Influence on Early Soviet Educational Reform [Text] // Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present And Future; eds. Czeslaw Majorek, Erwin V.Johanningmeier. – Krakow : Polish Academy of Sciences Publishing House, 2000. – P. 55–70.
28. Rogacheva, Y. “International Dimension of John Dewey's Pedagogy: Lessons for Tomorrow”, Phenomenology/Ontopoiesis/ Retrieving Geo-Cosmic Horizons of Antiquity. Logos and Life. *Analecta Husserliana* / edited by pr. Anna Teresa Tymieniecka. The world Institute for Advanced Phenomenological Research and Learning [Text]. – Dodrecht, Heidelberg, London, New York, 2011. – P. 147–171.

29. Rothenberg, J. The Open Classroom Reconsidered [Text] // The Elementary School Journal. – 1989. – Vol. 90, N 1. – P. 69–86.
30. Rugg, H. That Men May Understand: An American in the Long Armistice [Text]. – New York : Doubleday, Doran and Co., Inc., 1941. – P. 180–186.
31. Salo, A. The Curriculum of the Lower Primary School [Text] / 3p. third edition. – Helsinki : Otava, 1946.
32. Sarkkinen, L. & Kauppi. K. The Integrated Studies Experiment of the Pyhasalmi Lower Primary School [Text]. – Helsinki, 1988.
33. Zilversmit, A. Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice [Text]. – Chicago : The university of Chicago Press, 1993. – P. 191.



## Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 811.161.1-11(470.313)

*Е.В. Архипова, В.А. Лаврентьев*

### АКАДЕМИК Н.М. ШАНСКИЙ И РЯЗАНСКАЯ ЗЕМЛЯ (ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ШКОЛ)

В статье рассматривается роль выдающегося лингвиста, лингводидакта академика Н.М. Шанского в развитии отечественной филологии и методики преподавания русского языка. Отмечено влияние ученого на становление научных школ в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина, на судьбы ученых-рязанцев.

Н.М. Шанский, Рязанский государственный университет, научная школа, филология, русский язык, лексикография, лингводидактика.

Актуальность поднимаемой проблемы обусловлена, с одной стороны, необходимостью историко-логического анализа становления региональных научных школ, выявления важнейших факторов их возникновения и развития и, с другой стороны, отсутствием подобных исследований, проводимых в рамках интеграции лингвистики и лингвометодики. Феномен влияния личности выдающегося ученого на становление научных школ, возникших без его непосредственного научного руководства, в науковедении отмечается нередко, что свидетельствует о тенденциях, которые указывают на важность привлечения к работе региональных научных сообществ представителей различных научных школ России. Одним лишь проведением научных конференций, на которых традиционно звучит полифония научных мнений, подобная работа не ограничивается.

Особый интерес эта тема вызывает в годы, связанные с юбилейными датами, когда история науки обращается к наследию того или иного выдающегося ученого<sup>1</sup>. Анализ научного творчества и педагогической деятельности академика Российской академии образования Н.М. Шанского выявил факты влияния его научных идей на развитие лингвистики (и прежде всего лексикологии, лексикографии и грамматики), а также лингводидактики и лингвометодики. Это яркий пример, иллюстрирующий важнейший фактор развития научных школ России, который приводит к выводу о необходимости широкого распространения опыта научных контактов ведущих ученых с конкретными вузами в других регионах, расширения практики актов лекций, руководства выпускными квалификацион-

---

<sup>1</sup> Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психол.-пед. поиск. (2016. № 3 (39). С. 5–14.



ными работами (дипломными, магистерскими и кандидатскими диссертациями), поиска инновационных методов взаимодействия ученых в российском научно-образовательном пространстве, в том числе и интерактивного.

Выдающийся ученый-лексикограф и лингводидакт, академик РАО, доктор филологических наук Николай Максимович Шанский для рязанцев является не только классиком русской филологии и мэтром отечественной лингводидактики, но и человеком, имеющим самое непосредственное отношение к Рязанскому краю. Родители Н.М. Шанского были выходцами из Михайловского района Рязанской области. Эта кровная связь красной нитью проходит через всю жизнь академика.

В сентябре 1948 года Н.М. Шанский, выпускник Московского государственного университета, начал преподавать в Рязанском педагогическом институте. Как он сам рассказывал впоследствии, его сразу «бросили на четыре курса литфака». За три года работы в РГПУ Николай Максимович оставил яркий след в памяти своих учеников, среди которых были и выдающиеся филологи: Г.А. Богатова – доктор филологических наук, профессор, многие годы руководившая отделом исторической лексикологии и лексикографии в Институте русского языка имени В.В. Виноградова РАН, автор книги «Измаил Иванович Срезневский», роль которой в возрождении имени академика И.И. Срезневского (также рязанца по отцу и деду) трудно переоценить; В.Г. Руделев – доктор филологических наук, профессор Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина; кандидаты филологических наук, впоследствии деканы факультета русского языка и литературы РГПИ Т.С. Жбанкова и О.С. Орлова.

Научная биография Н.М. Шанского началась в том же 1948 году, в декабре, когда он защитил кандидатскую диссертацию, посвященную истории имен существительных на *-ость* в русском литературном языке.

История русского языка – любимое научное направление ученого. Он, начав преподавать в Рязанском педагогическом институте в 1960-е годы и защитив тогда же кандидатскую диссертацию по истории русского языка, на многие годы определил это направление в качестве ключевого для факультета. Примечательно, что в Рязанском государственном педагогическом университете (такой статус учебное заведение имело с 1993 по 2005 годы) долгое время существовала специальная кафедра истории русского языка, передавшая эстафету историко-лингвистических исследований Н.М. Шанского сегодняшним представителям рязанской науки.

Духовная связь Н.М. Шанского с Рязанью никогда не прерывалась. Приезжая в наш город, он находил время для встреч и бесед с коллегами, читал лекции студентам-филологам (сейчас бывший литфак преобразован в факультет русской филологии и национальной культуры). Выдающийся российский ученый и общественный деятель, главный редактор научно-методического журнала «Русский язык в школе», Николай Максимович для всех нас, рязанцев, был живой легендой и классиком русской филологии.

Он был инициатором проведения Всероссийских олимпиад школьников по русскому языку и с 1996 года его научным руководителем и сопредседателем оргкомитета. Именно в этом качестве он приезжал в Рязань в 2001 году для проведения заключительного тура VI Всероссийской олимпиады. Сотрудникам кафедры русского языка РГПУ посчастливилось участвовать в подготовке этого большого и значимого мероприятия и общаться с Николаем Максимовичем<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> См.: Архипова Е.В. Материалы рязанской областной олимпиады школьников по русскому языку 2001 г. // Рус. яз. в шк. 2002. № 1. С. 41–43.

Авторитет выдающегося ученого всегда был признанным и почитаемым всем научно-педагогическим сообществом Рязанской области. В апреле 2001 года решением ученого совета Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина Н.М. Шанскому было присвоено звание Почетного профессора РГПУ. Сегодня портрет академика висит в холле главного корпуса вуза среди портретов выдающихся ученых России, связанных с нашим университетом.

В рамках исследований, проводимых лабораторией лингводидактики, которая была создана в нашем вузе для изучения наследия академика И.И. Срезневского, проводились параллели с современностью. При этом отмечено много общих черт у двух выдающихся лексикографов и методистов, посвятивших себя изучению родного языка и вопросам его преподавания, но работавших в разные исторические эпохи, – академиков И.И. Срезневского и Н.М. Шанского<sup>3</sup>. Оба они оставили потомкам бесценные словарные материалы. Оба посвятили свою жизнь изучению и преподаванию русского языка. Наконец, оба связаны с родной Рязанщиной – землей их предков. Итоги этих научных сопоставлений вылились в статью «Отечественные лексикографы и их роль в развитии русской лингводидактики (И.И. Срезневский и Н.М. Шанский)», приуроченную к 190-й годовщине со дня рождения И.И. Срезневского и к 80-летию юбилею Н.М. Шанского: «Их разделяет время, но объединяют общие мировоззренческие позиции, которые реализовались как в научном творчестве, так и в событиях их биографий. Эти ученые, посвятившие себя изучению истории русского языка, оставили потомкам словари и заложили основы социокультурного подхода к изучению родного языка. Лексикография оказалась той благодатной почвой, на которой эти многогранные личности взрастили еще и методическую теорию обучения русскому языку в связи с историей и культурой своего народа»<sup>4</sup>.

Сегодня, читая лекции по лексикологии, фразеологии и грамматике, рассказывая студентам об истории лингвометодики, лингводидактики, мы вновь возвращаемся к наследию Н.М. Шанского. Его труды всегда вызывают живой интерес у студентов, знающих это имя не понаслышке, ведь по учебникам, издававшимся под его редакцией не один десяток лет, учились (и по сей день учатся) многие поколения российских школьников и студентов.

В рамках статьи невозможно описать все богатство наследия академика Н.М. Шанского: оно многогранно и насчитывает более 500 публикаций. Остановимся лишь на тех работах, которые, быть может, не так хорошо известны широкой аудитории, но из года в год приобретают своих почитателей среди филологов и педагогов. Например, двухтомный труд «Занимательный русский язык» востребован студентами факультета русской филологии и национальной культуры, которые используют материалы, предложенные Н.М. Шанским, в процессе своей педагогической практики<sup>5</sup>. А во внеклассной работе студенты-практиканты активно привлекают его «Лингвистические детективы»<sup>6</sup>. И об этой книге хочется сказать отдельно.

<sup>3</sup> См.: Архипова Е.В. Роль исторической лексикографии в развитии славянской лингводидактики (к 200-летию И.И. Срезневского и 90-летию Н.М. Шанского) // Функциональная лингвистика. Симферополь : КРИППО, 2011. Т. 1. № 2. С. 32–33.

<sup>4</sup> Архипова Е.В. Отечественные лексикографы и их роль в развитии русской лингводидактики (И.И. Срезневский и Н.М. Шанский) // Проблемы изучения языка и речи. Рязань : РИРО, 2003. С. 7.

<sup>5</sup> Шанский Н.М. Занимательный русский язык: 5–11 классы : в 2 ч. М. : Дрофа, 1996. Ч. 1. 320 с. ; Ч. 2. 208 с.

<sup>6</sup> Шанский Н.М. Лингвистические детективы. М. : Дрофа, 2002. 524 с.

«Лингвистические детективы» Н.М. Шанского явили собой образец научно-го исследования гидронимов – названий рек. Например, в этимологической миниатюре под названием «Откуда получают имена реки» автор увлекательно и глубоко научно рассказывает о том, как получила свое название река Проня, протекающая в Рязанской области и являющаяся правым притоком Оки; из рассказа о великой русской реке Волге мы узнаем, что реки с таким же названием есть в Чехии и Польше. Эта увлеченность научной идеей развития гидронимии как дисциплины, родившейся в рамках топонимии, унаследована от Н.М. Шанского в качестве научного направления рязанскими учеными-лингвистами. Так, большое количество работ, раскрывающих историю гидронимов Центральной России, и прежде всего Поочья (земель, по которым протекает главная река Рязанского края – Ока), посвятил свои исследования доцент кафедры русского языка и методики его преподавания И.Н. Хрусталева. Защитив в свое время кандидатскую диссертацию по названиям озер и болот Рязанщины, он вот уже на протяжении двадцати лет анализирует и обобщает результаты своих исследований о гидронимах Рязанской области, занимается проблемами этимологизации рязанской диалектной лексики и местной гидронимии<sup>7</sup>. Не случайно из года в год среди тем выпускных квалификационных работ будущих учителей-филологов присутствуют темы, связанные с исследованием гидронимов и топонимов Рязанского края.

Пособие Н.М. Шанского «Лингвистический анализ художественного текста»<sup>8</sup> стало поистине настольной книгой будущих педагогов-словесников, а Николая Максимовича справедливо называют основателем современной теории и методики филологического анализа текста. Славу бесценного ключа к классике русской поэзии snискали себе на долгие годы его комментарии к пушкинскому «Евгению Онегину».

Как ни странно, но сегодня для учителей-словесников не утратила своей ценности, несмотря на введение иных форм итоговой аттестации, книга, написанная коллективом авторов под руководством Н.М. Шанского, «Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку». Эту содержательную линию продолжила книга «Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по русскому языку»<sup>9</sup>. Оценивать текущую ежедневную работу учащихся, их письменные и устные ответы до сих пор нелегко как молодому специалисту, так и умудренному жизненным и педагогическим опытом учителю словесности. И эти книги, ставшие уже раритетными, до сих пор дают учителю пищу для размышлений при оценке ученических устных ответов и письменных работ.

Для рязанских ученых, профессорско-преподавательского состава кафедры русского языка и методики его преподавания РГУ имени С.А. Есенина важным источником мыслей и творческого вдохновения является память о встречах с Николаем Максимовичем Шанским. С годами приходит понимание особой значимости и масштаба его вклада и в отечественную филологию, и в методику преподавания русского языка – не только как родного, но и как языка, когда-то бывшего вторым родным для жителей республик СССР.

<sup>7</sup> См.: Хрусталева И.Н. Материалы для каталога названий озер Рязанской области // Лингвист. краеведение Ряз. обл.: исслед. и материалы : сб. науч. тр. Рязань, 1995. С. 9–18.

<sup>8</sup> Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. 2-е изд. Л. : Просвещение, 1990. С. 339–346.

<sup>9</sup> Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку / сост. Н.М. Шанский [и др.]. М. : Дрофа, 2000. 76 с. ; Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по русскому языку / сост. Н.М. Шанский [и др.]. М. : Дрофа, 2001. 57 с.

Сегодня термин «лингводидактика», введенный в научный обиход Н.М. Шанским, уже приобретает более широкое, нежели при жизни академика, значение. В последние десятилетия под влиянием геополитических и социокультурных реалий значимость этого термина растет и набирает концептуальный вес для всех направлений науки о преподавании русского языка.

Будучи главным редактором российского научно-методического журнала «Русский язык в школе», сопредседателем оргкомитета Всероссийской олимпиады по русскому языку, академик Н.М. Шанский был хорошо знаком с работами рязанских ученых-методистов, причем некоторые их статьи были написаны по его рекомендации<sup>10</sup>.

Для нас, рязанцев, память о Николае Максимовиче Шанском, кровно связанном с Рязанской землей, особенно дорога. Мы горды и счастливы оттого, что он не раз приезжал в Рязань, в наш вуз, где началась его педагогическая деятельность, где его имя увековечено и запечатлено в истории университета, что нам посчастливилось общаться с ним, участвовать в его начинаниях, учиться у него и сверять свои поиски в области изучения и преподавания русского языка с его поисками и идеями. С особым удовлетворением отметим, что одна из наиболее цитируемых статей, опубликованных нами в ведущем в области русской филологии научно-методическом журнале России «Русский язык в школе», была написана по личной рекомендации на тот момент главного редактора этого журнала Н.М. Шанского<sup>11</sup>. Еще при жизни Николая Максимовича рязанцы с гордостью внесли его имя в Рязанскую энциклопедию<sup>12</sup>, сохранив на века память о выдающемся ученом и человеке.

### Список использованной литературы

1. Архипова, Е.В. Материалы рязанской областной олимпиады школьников по русскому языку 2001 г. [Текст] // Русский язык в школе. – 2002. – № 1. – С. 41–43.
2. Архипова, Е.В. Отечественные лексикографы и их роль в развитии русской лингводидактики (И.И. Срезневский и Н.М. Шанский) [Текст] // Проблемы изучения языка и речи. Рязань : РИРО, 2003. – С. 6–10.
3. Архипова, Е.В. Роль исторической лексикографии в развитии славянской лингводидактики (к 200-летию И.И. Срезневского и 90-летию Н.М. Шанского) [Текст] // Функциональная лингвистика. – Симферополь : КРИППО, 2011. – Т. 1., № 2. – С. 32–33.
4. Архипова, Е.В. Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников [Текст] // Русский язык в школе. – 2005. – № 4. – С. 3–11.
5. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку [Текст] / сост. Н.М. Шанский [и др.]. – М. : Дрофа, 2000. – 76 с.
6. Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по русскому языку [Текст] / сост. Н.М. Шанский [и др.]. – М. : Дрофа, 2001. – 57 с.
7. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
8. Рязанская энциклопедия [Текст] / гл. ред. В.Н. Федоткин. – Рязань : Александрия, 2002. – Т. 3. – С. 512.

<sup>10</sup> См.: Архипова Е.В. Материалы ... ; Архипова Е.В. Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников // Рус. яз. в шк. 2005. № 4. С. 3–11.

<sup>11</sup> Архипова Е.В. Системный подход ...

<sup>12</sup> См.: Ряз. энцикл. / гл. ред. В.Н. Федоткин. Рязань : Александрия, 2002. Т. 3. С. 512.

9. Хрусталева, И.Н. Материалы для каталога названий озер Рязанской области [Текст] // Лингвистическое краеведение Рязанской области: исследования и материалы : сб. науч. тр. – Рязань, 1995. – С. 9–18.
10. Шанский, Н.М. Занимательный русский язык: 5–11 классы [Текст] : в 2 ч. – М. : Дрофа, 1996. – Ч. 1. – 320 с. ; Ч. 2. – 208 с.
11. Шанский, Н.М. Лингвистические детективы [Текст]. – М. : Дрофа, 2002. – 524 с.
12. Шанский, Н.М. Лингвистический анализ художественного текста [Текст]. 2-е изд. – Л. : Просвещение, 1990. – С. 339–346.

УДК 811.161.1-13

*Н.И. Демидова*

### **ОСНОВНЫЕ ИТОГИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИИ**

Статья посвящена исследованию итогов и перспектив развития методической лингвоконцептологии как новой отрасли антропологической лингводидактики и анализу монографии «Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития», коллектив авторов которой, опираясь на лингвокультурную концептологию как методологический фундамент, исследует вопросы введения школьника в культуру, представленную системой ее базовых концептов, посредством изучения языка.

антропологическая лингводидактика, методическая лингвоконцептология, лингвокультурный концепт, концептосфера школьника, языковая картина мира, лингвоконцептоцентрическая стратегия речевого развития школьника, невидимый колледж

Монография «Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития»<sup>1</sup> создана в русле интеграции основных идей лингвокультурной концептологии и антропологической лингводидактики и решает задачу поиска путей формирования национально-культурной идентичности юных граждан России посредством изучения языка в разных его функциях, прежде всего культуротворческой. В издании обобщен опыт становления нового направления в отечественной методической науке, развивающегося в течение последних десятилетий, – концептоцентрического, которое признает концепт в качестве базовой единицы культуры и разрабатывает пути его применения в образовательно-воспитательных целях.

Идея создания комплексного научного труда, посвященного методической лингвоконцептологии, принадлежит профессору Наталье Львовне Мишатиной, чьи труды разрабатывают технологию речевого развития школьников в рамках лингвоконцептоцентрического подхода.

Как научный редактор монографии Н.Л. Мишатиной справедливо заявляет, что антропологический тренд современной науки повлиял и на методический дискурс, в котором четко обозначилась направленность в сторону формирования личности,

---

<sup>1</sup> Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития : моногр. / науч. ред. Н.Л. Мишатиной. СПб. : Книжный дом, 2017. 450 с.

являющейся носителем языка как национального достояния. Современное методическое знание, с одной стороны, обращено к анализу факторов, влияющих на усвоение языка и речевое развитие детей, а с другой – к интериоризации ценностей и введению в культуру посредством изучения языка. Такое положение дел в методической науке XXI века приводит к актуализации проблемы соизучения языка и культуры, ориентации методических изысканий на триаду «язык – человек – культура» и осмыслению потенциала лингвокультурного концепта как методического средства и предмета изучения. Накопленный в этом аспекте филологический и методический опыт, как теоретический, так и практический, сделал издание данной монографии неизбежным, ибо настало время представить обзор имеющихся практик моделирования культурных и мировоззренческих концептов в дидактических и воспитательных целях и обобщить знания методической лингвоконцептологии, т.е. провести инвентаризацию наработанного интеллектуального капитала.

Научный труд состоит из пяти глав. В первой главе – «Методическая лингвоконцептология и ее методологическая основа» – анализируется терминологическая система лингвокультурной концептологии и методической лингвоконцептологии. Безусловно, стоит согласиться с мнением С.Г. Воркачева о том, что терминосистема – это тот признак, который позволяет отделить научный дискурс от псевдонаучного. Именно поэтому авторы монографии уделили пристальное внимание терминологическому полю методической лингвоконцептологии и уточнили значение важных для данной отрасли знаний понятий: «картина мира», «лингвокультурный концепт», «концептуализация» (С.Г. Воркачев), «культурема», «когниция», «бихевиорема», «логоэписистема» (В.И. Карасик), «языковая и концептуальная картина мира» (В.А. Ефремов), «учебный концептуарий культуры», «словесный портрет концепта» (Н.Л. Мишати́на) и других, определили их семантические границы. Авторами представлены вопросы, касающиеся этапов становления методической лингвоконцептологии (Н.Л. Мишати́на), методологической идеи филологизации и интеллектуализации процесса обучения родному языку (Н.Л. Мишати́на), аспектов изучения концептов (В.И. Карасик), национальной и индивидуальной концептосферы (С.Г. Воркачев), связи методической лингвоконцептологии и педагогической герменевтики (С.Ю. Симаков).

Во второй главе – «Моделирование лингвокультурного концепта в учебных целях» – авторы рассматривают возможности изучения семантических ресурсов русского языка в новых образовательных условиях и анализируют культурно-национальный и мировоззренческий аспекты изучения слова, концепта (А.Д. Дейкина). Описываются методы анализа концепта в школьной практике: моделирование лингвокультурологического портрета концепта (М.А. Быстрицкая), концептоцентрическое эссе (Е.С. Богданова), лингвокультурологическая характеристика текста (О.Н. Левушкина) и др., представлены технологии моделирования уроков комплексного изучения концептов (М.И. Шутан, Ю.В. Малкова).

В третьей главе – «Художественные концепты в учебном тексте и дискурсе» – рассмотрены методические и интерпретационные аспекты художественных концептов (В.А. Доманский) и роль концептуального анализа текста в обучении интерпретационной деятельности (Н.С. Болотнова, М.А. Бабурина, М.Б. Багге и др.). Авторы рассматривают методику анализа ассоциативного слоя концепта (Н.С. Болотнова), концептуального анализа художественного текста как исследо-

вание его общей концептуальной структуры и пути превращения концепта в культурный код (В.А. Доманский, И.В. Сосновская).

Четвертая глава – «Концепт как текст культуры в образовательном пространстве школы и вуза» – намечает методические пути филологизации и интеллектуализации курса русского языка. В содержание раздела включены работы, посвященные созданию концептоцентрического сверхтекста как совокупности особого типа учебных текстов, отличающихся высокой степенью общности и связанных с описанием и раскрытием понятийного, образного и ценностного содержания лингвоконцепта (И.П. Цыбулько), технологии работы над концептами в рамках интернет-проекта «Слово в языке, культуре и праве» (Л.И. Новиков), созданию и использованию электронного словаря концептов (Е.Ю. Колышева), дискурсивному анализу и использованию философского текста как дидактического материала (Н.Е. Быкова, Н.В. Козловская).

Пятая глава – «Концепты и ориентиры современного образования» – показывает потенциал концептов как средства формирования метапредметных компетенций. Привлекает внимание тот факт, что авторы предприняли попытку учитывать при разработке концептоцентрических моделей обучения актуальные тенденции современного образования и опирались при этом на идеи интеграции естественно-научной и гуманитарной культур, инклюзивного подхода, здоровьесберегающих технологий, применения интерактивных методов и технологий (к примеру, кейс-метода) (И.А. Шерстобитова). Представленные материалы направлены на формирование концептосферы разных категорий обучаемых: одаренных школьников, детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), представителей разных народностей, изучающих русский язык (Г.М. Васильева, Л.А. Ходякова, З.А. Ахметжанова), студентов – будущих учителей (Л.П. Сычугова), магистрантов, аспирантов (В.И. Стативка).

Отметим, что монография наряду с теоретическим материалом содержит обобщение практического опыта: авторы успешно решили задачу иллюстрирования выдвигаемых теоретико-методических положений примерами. Внимание целевой аудитории, безусловно, привлекут разработки моделей занятий по изучению концептов «дом» (Л.И. Коновалова, Е.А. Измайлова), «дух» (Е.С. Богданова), «число» (М.И. Шутан), «справедливость» (М.А. Быстрицкая), «Родина» (Л.А. Ходякова, З.А. Ахметжанова) и др., а также рекомендации относительно концептуального анализа отдельных произведений и их фрагментов (М.А. Бабурина, Н.В. Козловская, И.В. Сосновская и др.), технологические схемы уроков концептуального анализа, предложенные В.А. Доманским, О.Н. Левушкиной и другими авторами, уроков-штудий (И.А. Шерстобитова).

К безусловным достоинствам монографии отнесем видный авторский состав: в издании присутствуют материалы ведущих лингвистов и филологов, ученых-методистов и учителей-практиков, что обусловило интеграцию теоретического и практического знания, метапредметность и обеспечило доступность книги не только для читателей, достигших высокого уровня профессионализма, но и для начинающих исследователей (студентов бакалавриата и магистратуры, аспирантов), а также для преподавателей массовой школы.

Важно подчеркнуть, что монография представляет собой не просто связанное общей проблематикой собрание отдельных статей. Это действительно целостное научное произведение, а разные по своей методической направленности

взгляды авторов удалось объединить благодаря признанию ими научного опыта профессора Н.Л. Мишатиной, деятельность которой в течение двух десятилетий была направлена на теоретическое осмысление путей реализации принципа соизучения языка и культуры, разработки лингвоконцептоцентрической стратегии речевого развития школьников и методов ее практической реализации на уроках русского языка посредством создания культуросообразной речевой среды<sup>2</sup>. Именно Н.Л. Мишатиной принадлежат ряд научных дефиниций методической лингвоконцептологии, а также описания технологии моделирования лингвокультурологического портрета концепта, решения лингвокультурологических задач. Методические разработки, созданные авторами коллективной монографии, стали логическим продолжением идей Н.Л. Мишатиной.

Материалы монографии показывают, что этап становления методической лингвоконцептологии успешно пройден. Между тем коллективный труд авторов-исследователей определяет перспективы дальнейшего развития данной методической отрасли, которые заключаются в детальном осмыслении методологических, практических, эвристических ресурсов. В частности, как актуальные в монографии заявлены вопросы поиска эффективных антропокультурных практик, углубления интеграции предмета «русский язык» с другими дисциплинами и разработки интегративных стратегий трансдисциплинарности, методической разработки концептов русской культуры, формирующих мировоззрение школьников, создания концептуариев.

В заключении монографии отмечается, что в условиях современного информационного общества научную ценность имеет открытый обмен идеями и знаниями между членами научно-методического сообщества в формате «невидимого колледжа» как самоорганизующейся системы. Это группа ученых, активно взаимодействующих друг с другом и объединенных общим интересом и целью, исследовательским направлением и подходом. Это открытая сетевая структура в науке, создающая среду для обмена информацией и творческой энергией. Н.Л. Мишатиной констатируется, что уже функционирует невидимый колледж «Методическая лингвоконцептология», репрезентующий научно-методическому сообществу логику своего движения к цели – созданию системы образования через усвоение базовых концептов русской культуры.

Таким образом, монография «Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития» отличается высокой степенью проработанности поднятых проблем и, безусловно, представляет научный интерес для широкого круга

---

<sup>2</sup> См., напр.: Колышева Е.Ю. Электронный словарь концептов как средство развития межкультурной коммуникации учащихся в процессе филологического образования // Проблемы современного филологического образования : сб. науч. ст. Вып. XI / отв. ред. В.А. Коханова. М. : МГПУ; Ярославль : Ремдер, 2013. 280 с. ; Мишатиной Н.Л. Концептоцентрическое эссе: обретение личностных смыслов // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики : ежегод. журн. 2011. № 13. С. 350–354 ; Мишатиной Н.Л. Речевое и литературное развитие школьников в процессе освоения концептов русской культуры (на примере концепта «благоговение») // Лит. в шк. 2007. № 5. С. 27–30 ; Мишатиной Н.Л. Концептуальные основы построения лингвоконцептоцентрической речевой среды // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики : ежегод. журн. Вып. XIV. Владикавказ : Северо-Осетин. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. 2012. С. 37–43 ; Мишатиной Н.Л., Цыбулько И.П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / под ред. Н.Л. Мишатиной. М. : Нац. образование, 2016. 232 с.



российских филологов, лингвистов, методистов, преподавателей русского языка и литературы. Издание может быть успешно использовано в учебном процессе высшей школы при преподавании методики обучения русскому языку и литературе, написании выпускных квалификационных работ, магистерских, кандидатских и докторских диссертаций.

### Список использованной литературы

1. Богданова, Е.С. Русский язык: сочинение по прочитанному тексту на уроках в старших классах и ЕГЭ: 9–11 классы [Текст] : моногр. – М. : АСТ, 2017. – 320 с.
2. Богданова, Е.С. «Разум и чувство»: как подготовить школьников к итоговому сочинению [Текст] / Русский язык в школе. – 2016. – № 11. – С. 21–25.
3. Воркачев, С.Г. *Imago verbi*. Опыт семантического портретирования имени [Текст] : моногр. – Краснодар : Кубан. гос. технологич. ун-т, 2017. – 284 с.
4. Воркачев, С.Г. *Studia selecta*: избранные работы по теории лингвокультурного концепта [Текст] : моногр. – Волгоград : Парадигма, 2013. – 167 с.
5. Дейкина, А.Д. Развитие чувства национального и личностного самосознания и становление культурной идентичности школьников [Текст] // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов. 2 марта 2017 г. / сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – М. : Экон-Информ, 2017. – 478 с., – С. 12–16.
6. Левушкина, О.Н., Глебова З.В. Многоликая Россия, в слове явленная [Текст] : науч.-практ. метод. пособие. – М., 2015. – 672 с.
7. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития [Текст] : моногр. / науч. ред. Н.Л. Мишатиная. – СПб. : Книжный дом, 2017. – 450 с.
8. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] : моногр. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
9. Кольшева, Е.Ю. Электронный словарь концептов как средство развития межкультурной коммуникации учащихся в процессе филологического образования [Текст] // Проблемы современного филологического образования : сб. науч. ст. – Вып. XI / отв. ред. В.А. Коханова. – М. : МГПУ ; Ярославль : Ремдер, 2013. – 280 с.
10. Мишатиная, Н.Л. Виртуальный концептуарий культуры «Доминанта души» и его методический потенциал [Текст] // Русский язык в школе. – 2016. – № 7. – С. 3–7.
11. Мишатиная, Н.Л. Концептоцентрическое эссе: обретение личностных смыслов [Текст] // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики : ежегод. журн. – 2011. – № 13. – С. 350–354.
12. Мишатиная, Н.Л. Речевое и литературное развитие школьников в процессе освоения концептов русской культуры (на примере концепта «благоговение») [Текст] // Литература в школе. – 2007. – № 5. – С. 27–30.
13. Мишатиная, Н.Л. Концептуальные основы построения лингвоконцептоцентрической речевой среды [Текст] // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики : ежегод. журн. – Вып. XIV. – Владикавказ : Северо-Осетин. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. – 2012. – С. 37–43.
14. Мишатиная, Н.Л., Цыбулько И.П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания [Текст] / под ред. Н.Л. Мишатиной. – М. : Нац. образование, 2016. – 232 с.
15. Цыбулько, И.П. Отечественная педагогическая антропология как вектор развития методики обучения русскому языку [Текст] // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3 (156). – С. 177–181.
16. Шутан, М.И. Концепт «мать» на обобщающих уроках литературы. X класс [Текст] // Литература в школе. – 2017. – № 1. – С. 23–28.

УДК 378.6:355

*В.А. Беловолов, С.П. Беловолова, Р.В. Пивоваров*

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ  
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА  
ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РФ  
К ВОСПИТАНИЮ ЦЕННОСТЕЙ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ**

В статье обоснованы и описаны педагогические условия формирования готовности будущих офицеров войск Национальной гвардии РФ к воспитанию ценностей военной службы, их особенности, характеристики, специфика реализации в образовательном процессе военного вуза. Выделены с опорой на инновационные подходы и передовой опыт в области обучения и воспитания военнослужащих, элементы, требующие изменений в системе профессиональной подготовки будущих офицеров.

педагогические условия, будущий офицер, военнослужащий, профессиональная подготовка, экспериментальная реализация.

Социальные, политические и общественные изменения, протекающие сегодня на фоне нарастания межгосударственного противостояния, усиления негативного информационного воздействия на личность и общество, попыток подмены культурно-исторических и духовно-нравственных ценностей российского общества, актуализируют вопросы профессиональной подготовки военнослужащих и сотрудников правоохранительных органов, способных обеспечить эффективное противодействие возникающим в современных условиях угрозам. В войсках Национальной гвардии РФ как наиболее значимой жизнеобеспечивающей ячейке государства решение данной проблемы осуществляется путем реализации комплекса мероприятий, целью которых являются обеспечение государственной и общественной безопасности, защита прав и свобод человека и гражданина <sup>1</sup>.

Анализ научных источников, практической деятельности военных вузов РФ в области профессиональной подготовки офицеров и субъективный опыт авторов в вопросах обучения и воспитания личного состава показывают, что существенное место при решении рассматриваемых проблем отводится формированию готовности будущих офицеров к воспитанию ценностей военной службы. Данные положения актуализируют вопросы научного обоснования, экспериментальной апробации и реализации в образовательном процессе военного вуза педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования этой готовности.

Вопросам изучения и практического применения педагогических технологий в контексте тех или иных условий посвящены работы многих ученых, в частности, В.И. Андреева, Е.А. Ганина, Н.М. Борытко и др. Так, Е.А. Ганин педагогические условия рассматривает как комплекс взаимосвязанных элементов, обеспечивающих формирование определенных качеств личности в рамках целенаправленного учебно-воспитательного процесса <sup>2</sup>. В.И. Андреев обосновывает свою точку зрения, согласно

<sup>1</sup> Черезов Д.В. Формирование готовности к профессиональной деятельности у курсантов военных вузов: методологический анализ явления // Мир педагогики и психологии. 2017. № 9 (14). С. 44–49.

<sup>2</sup> Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 187 с.

которой педагогические условия являются результатом целенаправленного проектирования элементов, методов, приемов и форм, способствующих достижению целей обучения и воспитания<sup>3</sup>. Н.М. Борытко обоснованно полагает, что педагогические условия – это целенаправленно инициируемые внешние обстоятельства, оказывающие значительное влияние на ход и результат педагогического процесса<sup>4</sup>.

Рассмотренные положения определили содержание взаимосвязанных и взаимодополняющих педагогических условий, основанных на предположении о том, что процесс формирования готовности будущего офицера к воспитанию ценностей военной службы будет эффективным, если в образовательном процессе военного вуза присутствуют:

- реализация аксиологического потенциала дисциплин гуманитарного и военно-профессионального профиля, а также спецкурса «Воспитание ценностей военной службы» на основе идеи комплексирования содержания учебного материала;
- привлечение курсантов к воспитательной работе, ориентированной на воспитание ценностей военной службы;
- практико-ориентированная направленность войсковой стажировки на воспитание ценностей военной службы.

В целях обоснования, определения достаточности и транспарентности указанные педагогические условия были реализованы нами в образовательном процессе экспериментальной группы Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск Национальной гвардии РФ численностью 196 человек (две роты курсантов).

Одно из важнейших педагогических условий формирования готовности будущего офицера к воспитанию ценностей военной службы – реализация аксиологического потенциала дисциплин гуманитарного и военно-профессионального профилей, а также спецкурса «Воспитание ценностей военной службы» на основе идеи комплексирования содержания учебного материала.

Теоретико-методологический анализ научной литературы показал, что педагогика в настоящее время не располагает однозначным определением понятия «аксиологический потенциал» дисциплины. Так, Е.Г. Соловьева, Н.П. Поморцева и другие под аксиологическим потенциалом учебных дисциплин понимают содержательное наполнение предметов, ориентированное на раскрытие личностных ресурсов, создание смыслов деятельности и реализацию творческих потребностей обучаемых с точки зрения иерархии ценностей<sup>5</sup>.

Экспериментальная реализация рассматриваемого педагогического условия осуществлялась непосредственно в ходе учебных занятий. При этом в данном процессе мы использовали концептуальную идею, заключающуюся в повышении эффективности процесса формирования готовности будущего офицера к воспитанию ценностей военной службы посредством поэтапного комплексирования аксиологического содержания материала учебных дисциплин.

---

<sup>3</sup> Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновац. технологий, 2000.

<sup>4</sup> Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград : Перемена, 2001.

<sup>5</sup> Соловьева Е.Г., Поморцева Н.П. Активизация аксиологического потенциала лингвокультурологических дисциплин в системе профессиональной подготовки будущих переводчиков // Успехи современного естествознания. 2015. №3 (52). С.54–59.

В самом общем понимании термин «комплексирование» (от лат. *complexus* – связь, сочетание) рассматривается как создание комплекса, однако современная педагогическая наука его трактует с различных точек зрения. К примеру, Е.В. Невмержицкая определяет комплексирование содержания учебных дисциплин как систему их изучения во взаимосвязи дисциплин, на основе материала, сближенного по времени и согласованного по содержанию<sup>6</sup>.

Важной с точки зрения рассматриваемого понятия является позиция Т.М. Бальхиной, которая рассматривает его как способ построения содержания взаимосвязанных дисциплин и организации процесса обучения по ним на основе единого связующего стержня<sup>7</sup>.

Также мы используем релевантный подход к комплексированию содержания материала учебных дисциплин С.А. Сорокиной, определяющей рассматриваемое понятие как принцип реорганизации учебного материала посредством комбинирования тем учебных дисциплин в целях получения и усвоения обучающимися комплекса знаний и умений, необходимых для решения конкретных практических задач, и считающей, что комплексирование возможно как внутри отдельных дисциплин, так и между взаимосвязанными дисциплинами.

Принимая во внимание позиции всех авторов, при использовании идеи поэтапного комплексирования аксиологического содержания материала учебных дисциплин в процессе формирования готовности будущего офицера к воспитанию ценностей военной службы мы учитывали специфику образовательного процесса военного вуза, особенности изучаемого явления, его системологическую сущность и компонентный состав.

Данный подход, обеспечивая комплексную, всестороннюю и разноплановую подготовку будущего офицера к воспитанию ценностей военной службы, позволил в процессе реализации этапов комплексирования аксиологического потенциала в различных блоках учебных дисциплин решать различные взаимосвязанные задачи (табл. 1).

Не менее важным педагогическим условием формирования готовности будущего офицера к воспитанию ценностей военной службы является привлечение курсантов к воспитательной работе, ориентированной на воспитание ценностей военной службы. Для установления теоретико-методологических оснований экспериментальной реализации рассматриваемого педагогического условия необходим анализ понятия «воспитательная работа». Н.В. Новоторцева под воспитательной работой понимает профессиональную деятельность по организации воспитательного процесса, осуществляемую в образовательных учреждениях и в социуме<sup>8</sup>. Е.В. Мещерякова рассматривает ее как совокупность целенаправленных, преобразующих личность обучаемого действий, совершаемых вне учебного процесса и взаимосвязанных с ним<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Невмержицкая Е.В. Комплексирование инновационно-педагогических методов в практике профессионального образования и профессионального обучения специалистов среднего звена // Среднее профессиональное образование. 2012. № 2 (43). – С. 102–109.

<sup>7</sup> Бальхина Т.М. Метод электронного самонаправляемого обучения: возможности и перспективы // Профессиональное образование. Столица. 2012. № 11. С. 97–105.

<sup>8</sup> Новоторцева Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь : учеб. пособие. СПб. : Эксмо, 2006.

<sup>9</sup> Мещерякова Е.И. Особенности применения методов и средств воспитания при индивидуальной работе с несовершеннолетними сотрудниками подразделений по делам несовершеннолетних // Вестн. Воронеж. ин-та МВД России. 2015. № 6 (82). С. 85–91.

Таблица 1

**Использование комплексирования аксиологического потенциала  
в процессе формирования готовности к воспитанию ценностей военной службы**

Этап	Профиль учебных дисциплин	Наименования учебных дисциплин	Задачи
Первый	Гуманитарный, базовая часть	Философия, политология, история Отечества, военная история	Привлечение внимания обучаемых к аксиологическому содержанию, ценностно-смысловой направленности профессиональной подготовки, социальной значимости профессии офицера и особой роли ценностей военной службы в современных социально-политических условиях
Второй	Гуманитарный, вариативная часть	Военная психология, военная педагогика, организация морально-психологического обеспечения, профессиональная этика и служебный этикет	Получение военно-практических знаний по вопросам воспитания ценностей военной службы. Развитие навыков эффективной организации учебного процесса. Поиск самостоятельных творческих путей решения поставленных задач
Третий	Военно-профессиональный, базовая часть	Организация повседневной деятельности подразделений и обеспечение безопасности военной службы, правоохранительные органы, тактика боевого применения подразделений	Совершенствование полученных знаний и умений, развитие навыков, воспитание ценностей военной службы определяемых спецификой служебно-боевых задач войск Национальной гвардии РФ

Соотнеся данные положения со сложившимся в современной психолого-педагогической литературе пониманием термина «готовность», опираясь на позиции таких ученых, как В.А. Беловолов, В.И. Вдовюк, О.Ю. Ефремов, В.Я. Слепов, Е.И. Федак и другие, в качестве фактора, обеспечивающего формирование готовности будущего офицера к воспитанию ценностей военной службы в рамках указанного педагогического условия, мы определили планомерное привлечение курсантов к проведению воспитательной работы, ориентированной на воспитание ценностей военной службы, в часы, предусмотренные для данных мероприятий расписанием дня военного вуза.

Для привлечения к проведению воспитательной работы планы морально-психологического обеспечения подразделений экспериментальной группы дополнялись именами курсантов, участвующих в организации и проведении конкретных мероприятий.

Исходя из целей, задач, форм, трудоемкости и других характеристик проводимых мероприятий, мы определяли численность привлекаемых военнослужащих, варьируя ее от 1 до 7–8 человек (состав штатного отделения). Накануне проведения мероприятия проводили инструктаж исполнителей, в ходе которого определяли последовательность и особенности подготовки, порядок отработки планирующих и отчетных документов, разбирали наиболее сложные и узловые вопросы, организовывали мониторинг за действиями обучаемых и оказание им адресной помощи (при необходимости).

Анализ научных источников, требований руководящих документов войск Национальной гвардии РФ и опыт авторов в области воспитания и обучения военнослужащих позволили определить последовательность подготовки к мероприятиям по воспитанию ценностей военной службы, которую мы и рекомендуем курсантам в ходе инструктажа:

- 1) принятие решения на проведение мероприятия, включающее определение целей, выбор методов и средств;
- 2) подготовка планирующих и отчетных документов (планов, конспектов, докладов, сценариев и т.д.);
- 3) подготовка сил и средств морально-психологического обеспечения используемых при проведении мероприятий;
- 4) анализ итогов мероприятия по воспитанию ценностей военной службы <sup>10</sup>.

При организации данного процесса мы выделили направления подготовки будущего офицера к воспитанию ценностей военной службы в соответствии с классификацией, определили формы проводимых мероприятий и формируемые умения и навыки (табл. 2).

Следующим педагогическим условием, экспериментальная реализация которого способствовала формированию готовности будущего офицера войск Национальной гвардии РФ к воспитанию ценностей военной службы, является использование практико-ориентированной направленности на воспитание ценностей военной службы, войсковой стажировки. При этом под войсковой стажировкой мы, опираясь на требования руководящих документов и позиции исследователей (И.В. Бичинского, Н.Т. Волкова, А.К. Кротова, А. Г. Шабанова и др.), понимаем особый

<sup>10</sup> Беловолов В.А. Профессиональная подготовка будущих офицеров в военном институте внутренних войск Министерства внутренних дел России: аксиологический контент // Гуманит. проблемы военного дела. 2016. № 2 (7). С. 128–131.

вид учебных занятий, целью которых является совершенствование и закрепление практических навыков в выполнении определенных обязанностей в воинских частях и подразделениях войск Национальной гвардии РФ.

Таблица 2

**Формирование готовности к воспитанию ценностей военной службы в процессе проведения воспитательной работы**

Направления воспитания	Формы проводимых мероприятий	Формируемые умения и навыки
Государственно-правовое	Мероприятия, посвященные государственным праздникам и памятным датам. Воинский ритуал. Информирование личного состава. Круглый стол. Книжный обзор. Выставка	Воспитание у военнослужащих верности Отечеству, гражданской позиции, почтения отечественной истории; привитие правовой культуры, навыков и привычек правового поведения
Военно-профессиональное	Тематический вечер. Встреча с ветеранами. Экскурсия по местам боевой славы. Посещение музея, комнаты боевой славы (истории). Читательская конференция по истории войск Национальной гвардии	Воздействие на духовное и физическое развитие военнослужащих с целью формирования и развития военно-профессиональных качеств и отношений, позволяющих выполнять задачи обеспечения государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина
Духовно-нравственное	Информирование личного состава. Групповая беседа. Индивидуально-воспитательные мероприятия	Воздействие на сознание военнослужащих в целях развития у них духовно-нравственных качеств, отношений, определяющих восприятие окружающей действительности, направленность деятельности, приобщение к правилам поведения в воинском коллективе
Социальное	Викторина. КВН. Фестиваль. Кинолекторий. Физкультурно-спортивные и оздоровительные мероприятия	Воздействие на качества и отношения, уровень развития которых определяет способность быть частью общества, выполнять социальные функции, общую направленность воспитания, достижение согласия и взаимопонимания в социуме и внутри воинского коллектива

В соответствии с позициями исследователей, требованиями к организации и проведению войсковой стажировки в войсках Национальной гвардии РФ основными задачами практической подготовки курсантов к воспитанию ценностей военной службы при рассматриваемом педагогическом условии являются: последовательное приобретение практического опыта воспитания ценностей военной службы на воинских должностях командира отделения, командира взвода, заместителя командира роты по работе с личным составом; закрепление теоретических и специальных знаний, совершенствование ранее полученных методических навыков в воспитании ценностей военной службы; оценка собственных возможностей по воспитанию ценностей военной службы в реальных условиях предстоящей профессиональной деятельности<sup>11</sup>.

Исходя из представленных теоретико-методологических положений, мы дополнили программы войсковых стажировок ценностным содержанием, тем самым стимулируя курсантов в процессе их подготовки и проведения использовать знания и умения, полученные в ходе реализации предыдущих педагогических условий.

Экспериментальная реализация рассматриваемого педагогического условия позволила констатировать, что наиболее эффективно с точки зрения формирования готовности к воспитанию ценностей военной службы проведение с курсантами мероприятий в объеме их будущих должностных обязанностей в ходе занятий по боевой и морально-психологической подготовке (МПП), воспитательной работы, несения боевой службы, других мероприятий повседневной и служебно-боевой деятельности.

Так, в ходе проведения занятий по боевой подготовке курсанты, выступая в роли командиров отделений, командиров взводов, заместителей командиров рот, на основе расписания занятий обучали солдат и сержантов тактике действий в составе караулов и войсковых нарядов при выполнении служебно-боевых задач и несении боевой службы, последовательности осуществления мероприятий при приведении частей в высшие степени боевой готовности и готовности к действиям в чрезвычайных обстоятельствах, порядку действий при резком изменении обстановки.

Особая роль при проведении войсковых стажировок отводилась занятиям по морально-психологической подготовке, в период проведения которых курсанты, исполняя обязанности помощников руководителей групп МПП (на втором курсе), руководителей групп (на третьем и четвертом курсах), с использованием знаний о ценностях военной службы разъясняли военнослужащим внутреннюю и внешнюю политику РФ в области обеспечения безопасности, воспитывали у личного состава осознанную готовность к защите Отечества, верность воинскому долгу, дисциплинированность, ответственность, гордость за принадлежность к войскам Национальной гвардии РФ и конкретной воинской части.

При организации участия курсантов в воспитательной работе, способствующей формированию у будущих офицеров готовности к воспитанию ценностей военной службы, исходя из требований руководящих документов войск Национальной гвардии РФ к данному процессу, мы выделили следующие объемы мероприятий, определяемых должностными обязанностями: для командира отделения (второй курс) основные усилия должны быть сосредоточены на индивидуально-воспитательной работе с военнослужащими; для командира взвода, заместителя

---

<sup>11</sup> Биочинский И.В. Формирование командных навыков // Тез. докл. межвуз. конф. Москва, 2007 г. М., 2007.



командира роты по работе с личным составом (третий курс) внимание акцентируется на воспитании ценностей военной службы при проведении мероприятий по установлению направленности воздействия на микрогруппы воинских коллективов подразделений; для командира взвода, заместителя командира по работе с личным составом (четвертый курс) основные усилия должны быть сосредоточены на воспитании ценностей военной службы в составе подразделений<sup>12</sup>.

Для реализации рассматриваемого педагогического условия важно воспитание у курсантов ценностей военной службы при несении боевой службы. В рамках данного направления курсанты проводили и организовывали боевое информирование, тематические беседы, доведение до личного состава войсковых нарядов (караулов), наряжаемых от подразделения, статей из журналов и газет, обзор событий, подведение итогов боевой службы и другие мероприятия<sup>13</sup>.

Таким образом, педагогические условия формирования готовности будущего офицера войск Национальной гвардии РФ к воспитанию ценностей военной службы рассматриваются нами не как обособленные мероприятия, а как целенаправленно реализуемая педагогическая система, обеспечивающая возможность получения конкретного, диагностируемого результата, охват основных видов образовательной деятельности и удобство интеграции в образовательный процесс военного института войск Национальной гвардии РФ.

Проведенный по окончании экспериментальной работы анализ показал, что реализация предложенных педагогических условий обеспечивает основанное на идеях Л.С. Выготского и расширенное в работах А.А. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна единство сознания и деятельности будущего офицера, тем самым повышая эффективность его подготовки. Организованный на основе рассмотренных положений процесс способствует более успешному выполнению в дальнейшем офицером своих профессиональных обязанностей, повышению эффективности обучения и воспитания личного состава, гарантированному выполнению служебно-боевых задач в любых условиях обстановки, а следовательно, и обеспечению прав и законных интересов гражданина, общества и государства.

#### Список использованной литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст]. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000.
2. Балыхина, Т.М. Метод электронного самонаправляемого обучения: возможности и перспективы [Текст] // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – № 11. – С. 97–105.
3. Беловолов, В.А. Обогащение воспитательной работы этнокультурным компонентом как одно из условий формирования этнической толерантности курсантов в военном вузе [Текст] // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. – № 4 (16). – С. 44–52.
4. Беловолов, В.А. Профессиональная подготовка будущих офицеров в военном институте внутренних войск Министерства внутренних дел России: аксиологический контент [Текст] // Гуманитарные проблемы военного дела. 2016. № 2 (7). С. 128–131.

<sup>12</sup> Утюганов А.А., Кравец А.В., Баланов С.А. Технология реализации программы формирования дисциплинированности у курсантов военного вуза на основе рефлексивной модели воспитания // Обществ. науки. 2015. № 2 (6). С. 123–130.

<sup>13</sup> Беловолов В.А. Обогащение воспитательной работы этнокультурным компонентом как одно из условий формирования этнической толерантности курсантов в военном институте // Гуманит. науки и образование в Сибири. 2014. № 4 (16). С. 44–52.

5. Биочинский, И.В. Формирование командных навыков [Текст] // Тез. докл. межвуз. конф. Москва, 14–16 сентября 2007 г. – М., 2007.
6. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности [Текст]. – Волгоград : Перемена, 2001.
7. Ганин, Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 187 с.
8. Мещерякова, Е.И. Особенности применения методов и средств воспитания при индивидуальной работе с несовершеннолетними сотрудниками подразделений по делам несовершеннолетних [Текст] // Вестник Воронежского института МВД России. – 2015. – № 6 (82). – С. 85–91.
9. Невмержицкая, Е.В. Комплексирование инновационно-педагогических методов в практике профессионального образования и профессионального обучения специалистов среднего звена [Текст] // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 2 (43). – С. 102–109.
10. Новоторцева, Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь [Текст] : учеб. пособие. – СПб. : Эксмо, 2006.
11. Соловьева, Е.Г., Поморцева Н.П. Активизация аксиологического потенциала лингвокультурологических дисциплин в системе профессиональной подготовки будущих переводчиков [Текст] // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 3 (52). – С. 54–59.
12. Утюганов, А.А., Кравец А.В., Баланов С.А. Технология реализации программы формирования дисциплинированности у курсантов военного вуза на основе рефлексивной модели воспитания [Текст] // Общественные науки. – 2015. – № 2 (6). – С. 123–130.
13. Черезов, Д.В. Формирование готовности к профессиональной деятельности у курсантов военных вузов: методологический анализ явления [Текст] // Мир педагогики и психологии. – 2017. – № 9 (14). – С. 44–49.



## Педагогическая, психологическая науки и практика

УДК 159.928.234:612.67

*К.А. Боженкова, Т.Г. Бохан*

### ДОМИНИРУЮЩИЕ ЭМОЦИИ И МЫСЛИ У ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА С ОПЫТОМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ<sup>1</sup>

В статье анализируются смысловые категории, характеризующие феноменологию геронтологического насилия у лиц пожилого возраста с учетом социальной ситуации развития (наличия и отсутствия опыта переживания геронтологического насилия, наличия или отсутствия продолжения трудовой занятости).

геронтологическое насилие, пожилой человек, экзистенциальные потери, психологическое насилие, физическое насилие, дискриминация.

В условиях масштабных социально-экономических и морально-психологических изменений, происходящих в нашей стране, актуализируется проблема поддержки и защиты пожилых людей, в том числе от разного рода насилия.

Учитывая то, что в психологической литературе отсутствует единое понятие геронтологического насилия, мы ориентировались на определение, предложенное П.В. Пучковым: «Геронтологическое насилие рассматривается как противоправное действие, расходящееся с общепринятыми в данном обществе социокультурными нормами, социальными образцами поведения в отношении пожилых людей, результатом которого является нанесение им физического, морального, психологического, экономического вреда, ограничивающего пожилых людей в выборе и возможностях приемлемого уровня жизни»<sup>2</sup>.

Наиболее распространенные формы жесткого обращения с пожилыми людьми<sup>3</sup>:

- отсутствие внимания (изоляция, забвение, оторванность от жизни общества) – 55 %;
- случаи физической жестокости – 15%;
- финансовая эксплуатация – 12 %.

<sup>1</sup> Исследование поддержано грантом РГНФ № 17-36-00014 «Геронтологическое насилие в структуре жизненного мира пожилых людей».

<sup>2</sup> Пучков В.И. Концептуальные основания превенции геронтологического насилия в современном Российском обществе : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Самара, 2009. 15 с.

<sup>3</sup> Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми. М. : Дашков и К°, 2003. 296 с.

Данные социологического опроса, проведенного американскими социологами, свидетельствуют, что жертвами плохого обращения в целом по США только за один год становятся от 701 000 до 1 093 560 пожилых людей<sup>4</sup>.

Жестокое обращение с пожилыми людьми – это действие либо бездействие, которое может быть преднамеренным или непреднамеренным, физическим, психологическим (включая эмоциональную и вербальную агрессию) или финансовым (или материальным в более общем смысле). То, какими терминами будет обозначаться поведение – плохое обращение, отсутствие заботы или эксплуатация, – вероятно, зависит от того, как часто случается это плохое обращение, от его длительности, уровня жестокости и последствий и, прежде всего, культурного контекста<sup>5</sup>.

В конце 1970-х годов американскими исследователями К. Пиллемером и Р. Вольфом были выделены следующие формы плохого обращения с пожилыми людьми:

- физическое оскорбление: нанесение физического вреда, травм, физическое принуждение, сексуальные домогательства;
- психологическое оскорбление: причинение духовных страданий, словесные оскорбления и издевательства над психикой («игра на нервах»);
- материальные злоупотребления: эксплуатация труда пожилого члена семьи в своих интересах, незаконное изъятие денег, использование собственности в корыстных целях;
- преднамеренное пренебрежение своими обязанностями: невыполнение обязательств по уходу за нуждающимся человеком, включающее сознательное создание физического или эмоционального стресса;
- пассивное пренебрежение: невыполнение обязательств по уходу за нуждающимся человеком без сознательного и преднамеренного создания физического или эмоционального стресса<sup>6</sup>.

Акт о плохом обращении с престарелыми в Великобритании и рекомендации, принятые Международной сетью по предупреждению плохого обращения с пожилыми, гласят: «Плохое обращение с пожилыми – это единичное или повторяющееся действие либо отсутствие соответствующего действия там, где ожидается ответственность, результатом которых является ущерб или горе, причиненные пожилому человеку»<sup>7</sup>.

Установлено, что психологическое насилие в отношении пожилых людей применяется чаще, чем физическое, и составляет от 46 до 58 % всех случаев насилия<sup>8</sup>.

Пожилые люди, пережившие опыт геронтологического насилия, чаще страдают от депрессии или психологических расстройств, чем их сверстники, не

<sup>4</sup> Пенхейм, Б., Кингстон П. Понимание и реакция на плохое обращение с пожилыми людьми / под ред. Ш. Рамон ; пер. с англ. под ред. Б.Ю. Шапиро // Взаимосвязь социальной работы и социальной политики : сб. М. : Аспект-Пресс, 1997. С. 197–212.

<sup>5</sup> Наливайко Е.Ю. Моделирование в социальной работе как технология профилактики жестокого обращения с пожилыми людьми и людьми с ограниченными возможностями // Студенческий научный форум: VI Междунар. студенч. электрон. науч. конф. 15 февр. – 31 марта 2014 г., г. Москва. URL : <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/4011.pdf> (дата обращения: 04.04.2018).

<sup>6</sup> Тукумцев Б.Г. Словарь-справочник по социальной геронтологии. Самара : Самар. ун-т, 2003. 208 с.

<sup>7</sup> Etienne G., Linda L., James A., Anthony B. World report on violence and health: summary // Abuse of elderly. 2002. Ch. 5. P. 125–145.

<sup>8</sup> Саралиева, З.М. Пожилой человек в центральной России // Социолог. исслед. 2009. № 12. С. 99–112.

подвергавшиеся подобному насилию<sup>9</sup>. Другие симптомы, которые ассоциируются со случаями жестокого обращения, включают чувство беспомощности, вины и стыда, отчуждение, страх, тревогу и посттравматический стресс. Жертвам геронтологического насилия присущи многочисленные эмоционально-психологические проблемы в общении с другими людьми, они испытывают трудности с самозащитой, умением отстоять себя, определением своих личностных границ и ролевых установок<sup>10</sup>. Пережитое насилие может привести к долгосрочным последствиям, влияющим на социальное и биологическое здоровье, на всю дальнейшую жизнь человека<sup>11</sup>.

Определены ресурсы защищенности пожилого человека от психологического насилия в семье. Это могут быть характеристики преобладающего психического состояния – такие, как устойчивый положительный эмоциональный фон, относительно низкий уровень эмоциональной напряженности и высокая степень удовлетворенности жизнью<sup>12</sup>. Однако изучение переживаний пожилых людей с опытом геронтологического насилия пока не нашло достойного отражения в современной психологической науке в плане как конкретных научных исследований, так и практических разработок психологической помощи пожилым людям.

Цель нашего исследования – выявление смыслов, которые вкладывают пожилые люди в феномен геронтологического насилия. Для более детального изучения спектра переживаний пожилого человека в контексте проблемы геронтологического насилия был применен психосемантический подход, реализующий модель «субъектного» подхода к пониманию другого. Данный подход позволяет рассматривать личность испытуемого как носителя определенной картины мира, отражающейся в индивидуальных значениях и смыслах. Содержательная интерпретация выделяемых структур позволяет увидеть мир «глазами испытуемого», почувствовать его способы осмысления мира. Реконструируемая индивидуальная система значений выступает своеобразной ориентировочной основой эмпатийного процесса, «дает ему смысловые опоры», что может быть эффективно использовано в практике психологической помощи пожилым людям<sup>13</sup>. Таким образом, основным методом исследования стал контент-анализ свободных высказываний респондентов, которым предлагалось завершить предложение «Пожилые люди переживают насилие, когда ...». На первом этапе обработки полученных данных были осуществлены отбор и объединение лексических единиц в смысловые категории. Количество лексических единиц в каждой категории указывало на вес данного вида геронтологического насилия в оценке доминирующих переживаний. Была проведена статистическая обработка данных в программе SPSS Statistics с помощью методов описательной статистики, анализа частот, критерия  $\chi^2$  Пирсона.

В исследовании приняли участие психически здоровые люди пожилого возраста – всего 215 человек в возрасте от 55 до 85 лет, из них мужчин – 46 человек, женщин – 166 человек. Общая группа была разделена на три группы: пожи-

<sup>9</sup> Etienne G., Linda L., James A., Anthony B. World report ...

<sup>10</sup> Пучков В.И. Концептуальные основания ...

<sup>11</sup> Турдубаева Э.К. Насилие над пожилыми людьми в обществе и в семье: решение проблем // Социология семьи. 2007. № 4. С. 5–15.

<sup>12</sup> Гаязова Л.А. Личностные особенности пожилого человека, обеспечивающие его защищенность от психологического насилия в ближайшем окружении : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2007. С. 26.

<sup>13</sup> Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М. : Эксмо, 2013. 448 с.

лые люди с опытом переживания геронтологического насилия (177 человек), пожилые люди без опыта переживания геронтологического насилия (38 человек) и работающие люди пожилого возраста (41 человек). Выявление пожилых людей с опытом переживания геронтологического насилия происходило на основании анкеты и с использованием метода беседы. Сбор эмпирического материала осуществлялся на базе Комплексного центра социального обслуживания населения Томской области и Специализированного дома ветеранов города Томска.

В результате контент-анализа высказываний респондентов было отмечено 230 законченных смысловых лексических единиц, которые по психологическому содержанию объединились в основные смысловые категории, отражающие феномен геронтологического насилия. Условные названия выделенных смысловых категорий представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты контент-анализа представлений о геронтологическом насилии у лиц пожилого возраста**

Смысловая категория	Процент общего количества лексических единиц (%)				Психологическое содержание
	в общем количестве испытуемых (n=215)	в группе с опытом переживания насилия (n=177)	в группе лиц, не подвергшихся насилию (n=38)	среди работающих пожилых людей (n=41)	
Моральные и физические страдания от оскорбительного поведения со стороны	25	23,4 (28,8)	1,73 (9)	5,2 (25)	Негативное психическое воздействие в виде незаслуженных обвинений, неприязни, словесных оскорблений, угрозы, обмана
Переживание одиночества и беспомощности	10,8	6 (7,4)	4,7 (25)	3,0 (14,5)	Одиночество и беспомощность, что может провоцировать насилие со стороны
Дискриминация по возрасту со стороны общества	10	8,2 (10,1)	2,1 (11,4)	1,7 (8,3)	Потеря уважения к пожилым людям со стороны общества, непочтительное отношение к ним
Неучет интересов и прав на уровне государственно-правовой власти	9,5	10 (12,2)	0	0,43 (2)	Отсутствие правовой защиты со стороны законодательства, ущемление прав пожилого человека

Продолжение табл. 1

Смысловая категория	Процент общего количества лексических единиц (%)				Психологическое содержание
	в общем количестве испытуемых (n=215 чел.)	в группе с опытом переживания насилия (n=177)	в группе лиц, не подвергшихся насилию (n=38)	среди работающих пожилых людей (n=41)	
Неблагополучие в семье	6,9	2,6 (3,2)	3,9 (20,4)	3,9 (18,7)	Деструктивное отношение со стороны собственной семьи, отсутствие в семье дружбы, взаимного уважения и единства
Навязывание требований и условий, не соответствующих возможностям и личным желаниям	5,6	4,3 (5,3)	0,9 (4,5)	0,4 (2)	Насильственная зависимость со стороны лишений и условий жизни (лишение пищи, медикаментов, купания, общения и т.п.)
Унижение человеческого достоинства	5,8	6 (7,4)	0	0,4 (2)	Унижение со стороны близких родственников, посторонних лиц
Позиция жертвы	6	3,9 (4,8)	1,3 (6,8)	1,3 (6,3)	Перекладывание ответственности за себя на других, неспособность к собственным активным действиям
Экономическое насилие и незащищенность	4,7	2,6 (3,2)	2,2 (11,3)	2,6 (12,5)	Лишение возможности свободно распоряжаться материальными средствами, осуществлять полный контроль над расходами, ограничение в финансовой поддержке
Физическое насилие	4,3	3,9 (4,8)	0,43 (2,27)	1,7 (8,3)	Умышленно нанесенные физические травмы, телесные повреждения

Смысловая категория	Процент общего количества лексических единиц (%)				Психологическое содержание
	в общем количестве испытуемых (n=215 чел.)	в группе с опытом переживания насилия (n=177)	в группе лиц, не подвергшихся насилию (n=38)	среди работающих пожилых людей (n=41)	
Экзистенциальные потери	3,9	3,4 (4,2)	0,43 (2,3)	0,43 (2)	«Нарушается право быть счастливым», «перестанешь понимать, что жизнь прекрасна в любом варианте», «ощущаешь свою жизнь, как раскаты сильного грома с яркой молнией»
Переживание насилия со стороны собственных детей, имеющих проблемы, в том числе и в результате неправильного воспитания	3	2,6 (3,2)	0,43 (2,3)	0,9 (4,1)	Насилие со стороны собственных детей как результат их «неправильного воспитания», проблем наркотической и алкогольной зависимости
Переживание обиды	2,1	1,7 (2,1)	0,4 (2,3)	0,4 (2)	Переживания, связанные с тем, что кто-то тебя обижает, переживание обиды на кого-либо
Безразличие со стороны социальных и медицинских служб	2,1	2,1 (2,6)	0	0	Халатность, несвоевременность оказания помощи, отказы со стороны медико-социальных учреждений

Таким образом, выделено 14 смысловых категорий, отражающих психологическое содержание феномена геронтологического насилия, среди которых наиболее часто встречаемые – «моральные и физические страдания от оскорбительного поведения со стороны», «переживание одиночества и беспомощности», «дискриминация по возрасту со стороны общества», «неучет интересов и прав на уровне государственно-правовой власти».



Полученные результаты во многом согласуются с данными отдельных исследований. Проявления такого геронтологического насилия, как «моральные и физические страдания от оскорбительного поведения со стороны», соответствуют психологическому виду насилия, который, по мнению ряда авторов (в частности, П.В. Пучкова, Вольфа, Джордано, Хайдла), характеризуется словесными оскорблениями, обзыванием, устрашением плохим обращением или помещением в дом престарелых, изоляцией, вымогательством, поведением, разрушающим личность пожилого человека или вызывающим у него чувство отчаяния, безнадежности.

Вторая по частоте встречаемости смысловая категория «переживание одиночества и беспомощности» соотносится с точкой зрения М.В. Ермолаевой, которая отмечает, что у пожилых людей, переживающих одиночество и беспомощность, наблюдается двойственная тенденция: с одной стороны, разрыв с обществом, знакомыми и близкими людьми сопровождается у них тягостными переживаниями, с другой – они стремятся отгородиться от окружающих, для того чтобы защитить свой собственный мир и стабильность от вторжения посторонних<sup>14</sup>.

Н.Ф. Шахматов отмечает, что наиболее существенны в пожилом возрасте не изоляция (отдельное переживание), а психологические и эмоциональные аспекты, отражающие осознание одиночества как непонимание и безразличие со стороны окружающих<sup>15</sup>.

Следующая смысловая категория, «дискриминация по возрасту со стороны общества», представлена в контексте политико-экономической модели как «эйджизм (дискриминация по возрастному признаку) и характеризуется тем, что стереотипы старости, распространенные в обществе, создают образ ворчливого, слабого, малопродуктивного человека, обременяющего окружающих своим присутствием<sup>16</sup>. Э.К. Турдубаева утверждает, что причины возникновения насилия над пожилыми людьми в обществе заложены в современном социально-экономическом кризисе, падении нравов среди молодежи, росте преступности, политической нестабильности, расслоении общества на богатых и бедных, увеличении числа различных конфликтов в обществе<sup>17</sup>.

Смысловая категория «неучет интересов и прав на уровне государственно-правовой власти» соотносится с данными зарубежных исследователей (Австрии, Аргентины, Бразилии, Индии, Канады, Кении и Ливана), которые показали, что пожилые люди разбивают данную категорию злоупотреблений на нарушения прав человека, юридических и медицинских прав<sup>18</sup>.

С целью уточнения вида и содержания геронтологического насилия не только в представлениях пожилых людей, но и в жизненном опыте самих респондентов был осуществлен сравнительный анализ частоты встречаемости смысловых категорий геронтологического насилия в группах, указывающих на реальный опыт переживания геронтологического насилия и не указывающих на него (см. табл. 1).

<sup>14</sup> Ермолаева М.В. Жизненный опыт как критерии личностного развития в старости // Мир психол. 2007. № 3. С. 145–152.

<sup>15</sup> Шахматов Н.Ф. Психическое старение. М. : Медицина, 1996. 304 с.

<sup>16</sup> Колпина Л.В., Городова Т.В. Геронтологический эйджизм: причины возникновения и проблемы преодоления // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–17. С. 3871–3874 ; URL : <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37875>

<sup>17</sup> Турдубаева Э.К. Насилие над пожилыми людьми ...

<sup>18</sup> Ермолаева М.В. Жизненный опыт ...

Как видно из табл. 1, у группы пожилых людей, имеющих опыт переживания геронтологического насилия, выделено 14 смысловых категорий, характеризующих геронтологическое насилие. Самый большой процент приходится на категорию «моральные и физические страдания от оскорбительного поведения со стороны» (28,8 %). Далее следуют «неучет интересов и прав на уровне государственно-правовой власти» (12,2 %), «дискриминация по возрасту со стороны общества» (10,1 %). Наименьший процент (3,2 %) приходится на такие категории, как «экономическое насилие и незащищенность» и «переживание насилия со стороны собственных детей, имеющих проблемы, в том числе и в результате неправильного воспитания».

В группе пожилых людей без опыта переживания геронтологического насилия выделено 11 смысловых категорий, отражающих представления респондентов о возможных смыслах геронтологического насилия, где доминирующими выступают «переживание одиночества и беспомощности», «неблагополучие в семье», «дискриминация по возрасту со стороны общества». В данной группе отсутствуют такие категории, как «бездействие со стороны социальных и медицинских служб», «унижение человеческого достоинства», «неучет интересов и прав на уровне государственно-правовой власти».

В группе работающих людей пожилого возраста выделено 13 смысловых категорий. Самый большой процент высказываний приходится на категорию «моральные и физические страдания от оскорбительного поведения со стороны» (25 %). Далее следуют «проблема одиночества и беспомощности» (14,5 %), «экономическое насилие и незащищенность» (12,5 %). Отсутствует категория «бездействие со стороны социальных и медицинских служб».

Сравнительный анализ данных по частоте встречаемости смысловых категорий между группами лиц пожилого возраста, переживших геронтологическое насилие и не переживших такового, с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона (табл. 2) выявил значимые различия в таких смысловых категориях, как «моральные и физические страдания от оскорбительного поведения со стороны», «неблагополучие в семье», «переживание одиночества и беспомощности». Значимые различия свидетельствуют о том, что пожилые люди с опытом переживания геронтологического насилия значительно чаще переживают моральные и физические страдания от унижительных, оскорбительных слов со стороны ( $p=0,04$ ), одиночества ( $p=0,00$ ), переживания, кающегося неблагополучия в семье ( $p=0,00$ ).

Таблица 2

**Сравнительный анализ частоты встречаемости смысловых категорий в группах лиц пожилого возраста с реальным опытом переживания геронтологического насилия (n =177) и без такового (n =38)**

Смысловая категория	Ст. св.	Критерий $\chi^2$ Пирсона	Уровень значимости (p)
Моральные и физические страдания от оскорбительного поведения со стороны	1	3,87	0,04*
Неблагополучие в семье	1	14,9	0,00*
Переживание одиночества и беспомощности	1	8,1	0,00*

Итак, в выборке респондентов пожилого возраста выявлено 14 смысловых категорий, представляющих феноменологию геронтологического насилия.

Пожилые люди относят к геронтологическому насилию переживания моральных и физических страданий от оскорбительного поведения по отношению к ним, унижения человеческого достоинства, обиды, одиночества и беспомощности, неблагополучия в семье и плохого отношения со стороны близких, дискриминации по возрасту со стороны общества, безразличия со стороны социальных и медицинских служб, незащищенности интересов и прав на уровне государственно-правовой власти, навязывания требований и условий, не соответствующих возможностям и личным желанием пожилого человека, экономического и физического насилия, незащищенности, экзистенциальных потерь, плохого отношения со стороны собственных детей, имеющих проблемы аддикции, в том числе в результате неправильного воспитания, позиции жертвы.

Выявленные смысловые категории указывают на достаточно широкий спектр переживаний пожилых людей, связанных с восприятием ситуаций и обстоятельств их жизни, правовых, социальных, экономических условий жизни, которым они придают смысл насилия над собой.

Как видно из психологического содержания выявленных категорий, респонденты считают, что геронтологическое насилие проявляется в таких видах, как психологическое, физическое, экономическое пренебрежение их нуждами. Феномен геронтологического насилия рассматривается как личные переживания, отражающиеся на психологическом («на них кричат и указывают их место», «нецензурная брань», «подвергаются ежедневной агрессии» и т.п.), физическом («получаешь очередные пощечины», «сильно бьют по голове острым предметом» и т.п.), социальном, т.е. со стороны общества («общество не реагирует на жалобы пожилых людей», «нет уважения со стороны молодежи» и т.п.), государства («нарушаются правовые нормы» и т.п.), медицинских и социальных учреждений («недоступно медицинское обслуживание» и т.п.), экзистенциальном («перестаешь понимать, что жизнь прекрасна в любом варианте») уровнях организации человека.

Респонденты отмечают систематичность, повторяемость, цикличность, ежедневность оскорблений со стороны близких родственников, посторонних людей, ввиду чего отмечаются реальные и сильные причины страданий человека – экзистенциальные потери («нарушается право быть счастливым», «нет рядом родной души», «ощущаешь свою жизнь, как раскаты сильного грома с яркой молнией»). Обидчиками, как утверждают респонденты, могут выступать родные и близкие люди, соседи, представители администрации, социальных учреждений, органов власти и правопорядка, случайные люди.

В то же время можно отметить, что пожилые люди в качестве источников геронтологического насилия рассматривают не только внешние факторы, но и самих пожилых людей, которые фиксируются на переживаниях обиды и одиночества, снимают с себя ответственность за свою жизнь, приняв позицию жертвы, не проявляют собственной активности, переживают экзистенциальные проблемы. Выявленные факты свидетельствуют о том, что профилактика геронтологического насилия требует не только учета внешних факторов, не только социальной помощи, но и психологической помощи пожилым людям в решении возникающих экзистенциальных проблем, развитии личностных ресурсов для совладания с негативными переживаниями и трудными ситуациями.

Сравнительный частотный анализ по критерию встречаемости смысловых категорий по группам показал, что феноменология геронтологического насилия более многообразна в группе респондентов с опытом переживания насилия по сравнению с теми, кто не имеет такового. В группе лиц пожилого возраста без опыта переживания геронтологического насилия отсутствуют представления о таких видах насилия, как неучет интересов и прав пожилых людей на уровне государственно-правовой власти, унижение человеческого достоинства, безразличие со стороны социальных и медицинских служб, что может свидетельствовать о более высоких в этой группе самооценке и уверенности в себе, о вере в возможности осуществления жизнедеятельности без возникновения проблем, связанных с социальным и медицинским обслуживанием или требующих правовой защиты. В группе лиц пожилого возраста с опытом переживания геронтологического насилия значительно большее количество респондентов придают геронтологическому насилию смысл переживания моральных и физических страданий от оскорбительного поведения со стороны, от неблагополучия в семье и плохого отношения к ним со стороны близких, от одиночества и беспомощности. Таким образом, можно предположить, что лица пожилого возраста, пережившие геронтологическое насилие, имеют травматический опыт, который сопровождается нарушением физических и эмоциональных границ.

Среди респондентов, продолжающих трудовую деятельность, наиболее высокие проценты встречаемости приходятся на категории «моральные и физические страдания от оскорбительного поведения со стороны», «неблагополучие в семье», «переживание одиночества и беспомощности». У этой категории респондентов отсутствуют переживания, связанные с безразличием социальных и медицинских служб. Полученные данные позволяют предположить, что мотивами продолжения трудовой занятости у этих респондентов являются избегание одиночества и беспомощности, стремление к экономической независимости, в том числе и от членов семьи, когда не складываются с ними позитивные отношения, стремление к личностной независимости.

Таким образом, анализ эмоциональных переживаний феномена геронтологического насилия позволяет получить важную информацию для определения направлений социально-психологической помощи пожилым людям. Ими могут быть: организация психологического просвещения в контексте уважительного и ценностного отношения к пожилому возрасту; разработка методов кризисной психологической помощи жертвам геронтологического насилия с учетом наиболее «проблемных» зон внутреннего эмоционального состояния и технологий социальной работы с лицами, переживающими геронтологическое насилие, направленных на удовлетворение нужд пожилого человека, помощи включения его в социальный мир; организация медико-социальной помощи пострадавшим от геронтологического насилия, проведение дифференцированных лечебно-реабилитационных мероприятий; разработка мер защиты пожилых людей от насилия на уровне государственно-правовой власти.

Выводы:

1. Выявлены смысловые категории, характеризующие феноменологию геронтологического насилия у лиц пожилого возраста, и определены ее особенности с учетом социальной ситуации развития (наличия или отсутствия опыта переживания геронтологического насилия, наличия или отсутствия стремления к продолжению трудовой деятельности).

2. Геронтологическое насилие проявляется как в масштабах всего общества в целом, так и на уровне его локальных единиц – семьи, государства, социальных и медицинских учреждений. Геронтологическое насилие переживается в виде обид, экзистенциальных потерь, моральных страданий, физического насилия, переживания насилия со стороны собственных детей, имеющих проблемы, в том числе в результате неправильного воспитания.

3. Лица, имеющие опыт переживания геронтологического насилия, значимо чаще переживают моральные и физические страдания от унижительных, оскорбительных слов со стороны, одиночества и беспомощности, неблагополучия в семье. Отмечаются систематичность, ежедневность, повторяемость оскорблений, угроз, пренебрежение нуждами, агрессия, унижение человеческого достоинства.

4. Субъектами насилия в отношении пожилого человека выступают: родные и близкие люди, соседи, представители администрации, социальных учреждений, органов власти и правопорядка, случайные люди.

5. Установлено, что профилактика геронтологического насилия требует психологической помощи пожилым людям в решении возникающих экзистенциальных проблем, развитии личностных ресурсов для совладания с негативными переживаниями и трудными ситуациями.

#### Список использованной литературы

1. Гаязова, Л.А. Личностные особенности пожилого человека, обеспечивающие его защищенность от психологического насилия в ближайшем окружении [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 26 с.
2. Ермолаева, М.В. Жизненный опыт как критерии личностного развития в старости [Текст] // Мир психологии. – 2007. – № 3. – С. 145–152.
3. Колпина, Л.В., Городова Т.В. Геронтологический эйджизм: причины возникновения и проблемы преодоления [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–17. – С. 3871–3874. – Режим доступа : <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37875>
4. Кудрявцев, В.Т. Насилие над детьми: многолика агрессия взрослого бессилия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 74–96.
5. Наливайко, Е.Ю. Моделирование в социальной работе как технология профилактики жестокого обращения с пожилыми людьми и людьми с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум: VI Междунар. студ. электрон. науч. конф. (15 февр. – 31 марта 2014, г. Москва. – Режим доступа : <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/4011.pdf>
6. Пенхейм, Б. Понимание и реакция на плохое обращение с пожилыми людьми [Текст]. – М. : Аспект-Пресс, 1997. – 197 с.
7. Петренко, В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма [Текст]. – М. : Эксмо, 2013. – 448 с.
8. Пучков, П.В. Концептуальные основания превенции геронтологического насилия в современном Российском обществе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Самара, 2009. – 15 с.
9. Саралиева, З.М. Пожилой человек в центральной России [Текст] // Социологические исследования. – 2009. – № 12. – С. 99–112.
10. Тукумцев, Б.Г. Словарь-справочник по социальной геронтологии [Текст]. – Самара : Самар. ун-т, 2003. – 208 с.
11. Турдубаева, Э.К. Насилие над пожилыми людьми в обществе и в семье: решение проблем [Текст] // Социология семьи. – 2007. – № 4. – С. 5–15.

12. Уразалиева, Г.К. Субъекты насилия в детско-взрослом сообществе: проблемы и пути решения [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 96–105.
13. Холостова, Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми [Текст]. – М. : Дашков и К°, 2003. – 296 с.
14. Шахматов, Н.Ф. Психическое старение [Текст]. – М. : Медицина, 1996. – 304 с.
15. Etienne, G. World report on violence and health: summary [Text] / G. Etienne, L. Linda, A. James, B. Anthony // «Abuse of elderly». – 2002. – Chapter 5. – P. 125-145.

УДК 159.922:37

Т.Н. Корнеенко

### ФЕНОМЕН СУБЪЕКТНОСТИ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Рассматривается субъектность как качество, и характеризующее степень личностной самореализации, и являющееся основанием развития прочих способностей. Развитие субъектности учащегося, его способности *быть* – одно из главных направлений в педагогике. Человечесоразмерность педагогического процесса, с одной стороны, и неналичность, со-бытийность исследуемого качества, с другой, обуславливают возможности становления субъектности. Данные особенности педагогического процесса предопределяют подход к развитию названного свойства учащегося. Ведущим инструментом развития субъектности является феноменологический подход. Рассмотрены основные выводы из практики его применения в деле развития субъектности.

субъектность, образовательный процесс, феноменологический подход, событие, пространство, рефлексия.

Необходимость развития субъектности в педагогической деятельности обусловлена многими факторами – мировоззренческими, экономическими, социальными. Мировоззренческие факторы (общемировые ценностные тенденции), формирующие современные цели образования, позволяют говорить о субъектности как о человеческом качестве, развитие которого необходимо для личностного самоизменения<sup>1</sup>. Оно свойственно природе человека и поэтому выступает своеобразным ресурсом, позволяющим личности открывать свой внутренний мир и исследовать мир окружающий. Экономические цели рассматривают человека как ресурс экономического благосостояния страны и позволяют найти ответ на вопросы: зачем развивать субъектность и что необходимо развивать у человека для процветания экономики.

Обобщая сказанное, можно заключить, что недавний идеал «цивилизованный потребитель и дисциплинированный исполнитель»<sup>2</sup> сегодня уже не удовлетворяет современным вызовам. Сегодня необходим человек, умеющий не столько пользоваться экономическими услугами, сколько развивать и преобразовывать их, обогащая общественное и собственное благосостояние. Поэтому субъектность как

---

<sup>1</sup> Слободчиков В.А. Гуманитарно-политический кризис современного образования // Психол.-пед. поиск. 2017. №1 (41). С. 10–15.

<sup>2</sup> Слободчиков В.А. Психологическая антропология и современное образование // Пед. наука и образование. 2014. № 3. С. 112–116.

свойство, связанное с умением человека ставить и достигать цели, планировать деятельность, становится нужным подспорьем в его жизнедеятельности.

Социальные ожидания, связанные с тем, что человек не только может планировать деятельность и достигать ее выполнения, но и должен осмысливать ее в рамках личной стратегии развития, распределять ценностные ориентиры в достижении результата, т.е. выбирать средства в его достижении, отвечать на вопрос, *ради чего* то или иное достижение (приобретение). Словом, общественная цель ориентирует человека на развитие у него свойства субъекта жизнедеятельности и выступает своего рода движущей силой возвращения качества субъектности.

Объединяя смыслы, почерпнутые на разных уровнях (мировоззренческом, общественном и экономическом), можно говорить о субъектности как о способе бытия личности, связанном с проявлением умений «быть», «переживать», «воспринимать», «изменяться». Это значит, что субъектность сегодня выступает не столько психическим свойством, сопровождающим развитие другого психического свойства, сколько полноценным результатом и основанием личностного и человеческого становления. Таким образом, субъектность, изначально являющаяся лишь философско-психологической категорией, в условиях новых социальных ожиданий перерастает в ресурс личности, в педагогическую тактику на конкретном занятии или уроке, в стратегию образовательного взаимодействия.

Между тем в образовательном процессе вопрос о развитии субъектности как целостного качества не стоит. Чаще всего ее разделяют на составляющие: субъект познания, субъект учения, субъект общения, которые, выступая по отдельности, не образуют целого. Это значит, что вместо будирования целостного основания и средства развития личности, востребуются только ее части, которые сами по себе являются зависимыми, а потому не могут быть основанием или движущей силой развития человека. Таким образом, налицо противоречие между теоретическим основанием педагогического процесса и практикой его воплощения: с одной стороны, антропоориентированный педагогический вектор (Б.М. Бим-Бад, А.М. Лобок, В.И. Слободчиков, М.Н. Невзоров), опирающийся на совокупность процессов субъектогенеза, а с другой стороны, недостаточность педагогических технологий, позволяющих в образовательной практике возвращать целостное качество личности – субъектность, обуславливают проблему исследования, суть которой лежит в обосновании и развитии названного качества. Цель нашей статьи как раз и состоит в педагогическом обосновании необходимости развития в образовательном взаимодействии качеств субъектности его участников.

Антропоориентированный вектор педагогического процесса предполагает избирательный поход к используемой литературе.

Необходимо отметить, что понятие «субъектность» непрерывно развивается и углубляется. В.К. Зарецкий отмечает, что качество субъектности есть внутренний ресурс личности, проявляющийся в ее активном и осознанном отношении к деятельности, в результате чего происходит ее развитие в нескольких плоскостях – операциональной, деятельностной, рефлексивной и личностной. При этом рефлексия – это свойство, сопровождающее развитие деятельности (переход из одной плоскости в другую) и в то же время выступающее ее результатом. Фактически исследователь говорит о последовательной самореализации личности на разных уровнях: операций или отдельных действий; действий или деятельности, связанных в единое целое; метадеятельности, когда человек осознает деятельность с точки зрения способностей и целей, ею порождаемых; жизненной стратегии, когда чело-

век понимает и осмысляет ее в контексте проясняющегося дела жизни. Словом, субъектность – это качество, позволяющее менять самого себя в процессе деятельности, а значит, качество не столько психическое, сколько личностное.

В.А. Петровский обращает внимание на специфику проявления субъектности. Для него субъектность – это «...исключительно человеческое свойство, особая сфера существования индивидуума: полигон испытаний или <...> “пробы себя”, арена битв с собой; муки творчества...»<sup>3</sup>. Он подчеркивает не просто целенаправленную личностную самореализацию на основании этого свойства, но креативный характер его существования, точнее, то, что она неналична, что ею нельзя воспользоваться в какой-то момент времени, она проявляется в возможности. Возможность «быть субъектом», быть тем, кем до этого не был, зависит не столько от наличной ситуации, сколько от переживания человека и его отношения к ситуации, т.е. определяется вероятностью возможного события – развития. Последнее как раз и есть прерогатива педагогики.

Неналичность субъектности обозначает ее «надситуативный» характер проявления, «неадаптивный» результат деятельности. В.А. Петровский пишет: «Задача индивидуума, стремящегося состояться в качестве субъекта, двоякая: высвобождение возможностей, присущих ему самому <...> и извлечение возможностей, поставляемых миром; оба процесса в целом обращены к возможностям, <...> они самоценны»<sup>4</sup>. Неадаптивный характер деятельности как раз и проявляется в открытии у себя скрытых способностей, извлечении дополнительных возможностей, предпочтений и переживаний. Именно этот результат деятельности, который нельзя просчитать заранее, который не определен и скрыт от самого человека, является наиболее ценным.

Б.Д. Эльконин говорит о субъектности как свойстве человека, характеризующем его поведение, и обращает внимание на механизм его возникновения. Фактически он вносит в осмысление этого понятия концепт бытия. Субъектность возникает «при встрече идеальной и реальной форм поведения», при «сдвиге» в направлении от наличной формы бытия к культурной, к постижению того, что стоит за внешней данностью. Словом, именно субъектность является основанием движения в культуре, где каждый «...шаг завершается открытием ... пространства возможностей»<sup>5</sup>.

В.И. Слободчиков говорит о субъектности как об онтологическом свойстве человека. Он подчеркивает, что субъектность – это родовое качество, благодаря которому реализуется «духовно-душевно-телесная полнота его бытия». В данном случае субъектность – основа самодетерминации, личностный способ бытия. Благодаря субъектности реализуется, развивается и углубляется субъективность человека, определяется его жизненная стратегия. Фактически В.И. Слободчиков рассматривает субъектность как способ бытия человека, развивающий и реализующий его уникальность и единичность – словом, его субъективность.

Таким образом, субъектность – это многомерная категория, разворачивающаяся в деятельностной и онтологической плоскостях. С педагогической точки зрения здесь важно следующее.

<sup>3</sup> Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1993. 56 с.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Эльконин Б.Д. Субъект-субъектное пространство как результат развития // Теорет. и эксперимент. психол. 2009. Т. 2, № 2. С. 78–83.



Во-первых, субъектность представляет собой способность к осуществлению той или иной деятельности не по приказанию извне, а согласно сложившемуся внутреннему сценарию. Выступая в качестве субъекта, человек непрерывно обновляет свой статус, определяет стратегию жизнедеятельности и ее ценностные основания. Это значит, что субъектность проявляется непосредственно в бытии, во взаимодействии с окружающим миром и благодаря этому же бытию может развиваться как способность, превращаясь в способ личностной самореализации. В результате рефлексии, обновления ценностных оснований образовательной деятельности этот способ как способ бытия будет определять жизненные приоритеты и поведение человека.

Во-вторых, способ обнаружения субъектности не может быть дан *до* личности в образовательном процессе или быть всегда и для всех одинаковым. Он всегда уникален и единичен для каждого в конкретной ситуации. Именно образовательный процесс как совокупность событийных явлений пронизан актами встреч с неизвестным собой и пониманием этого. А.М. Лобок говорит о вероятностной педагогике – педагогике порождения субъектности как способа построения личного пространства бытия<sup>6</sup>. Иными словами, в образовательном процессе субъектность учащегося (как и сама его деятельность, ее результаты) не задана, она порождается в результате экзистенциального выхода на встречу с миром. Субъектностью нельзя воспользоваться как чем-то вещным, она либо возникает, либо не возникает.

В-третьих, это основание открытия духовной полноты, новой субъективной реальности. Так, познать себя, открыть богатство своего внутреннего мира или осознать свою со-причастность с миром и от этого еще более приобрести возможно только в результате рефлексивного осмысления уже пережитого. Эта рефлексивная деятельность играет двойную роль. С одной стороны, она осуществляется после субъектного выхода и идет по тем впечатлениям и переживаниям, которые были затронуты, тем самым обнаруживая новые способности, предпочтения и субъективные переживания. С другой стороны, рефлексия – важнейшее условие накопления личностного и личного опыта, который в последующем станет основой для принятия решений.

Выделенные смыслы субъектности позволяют говорить о том, что будирование данного качества в образовательном процессе не может быть продиктовано механическим наложением педагогических условий. В свою очередь, педагогические условия должны быть продиктованы как сущностью исследуемого качества, так и *духовной составляющей* природы человека. По сути, мера воплощения субъектности в образовательном процессе показывает степень его *человекоразмерности*. Именно последнее свойство современные исследователи в области психологии и педагогики называют основанием, условием, средством и мерой образовательного процесса<sup>7</sup>.

Концепт человекоразмерности образовательного процесса предполагает *феноменальность* его существования, а значит, и обусловленность им любых человеческих проявлений. Феноменальность существования образовательного процесса означает его непредзаданный характер, единичность, со-бытийность, уникальность в каждый отдельный момент времени. Это процесс, возникающий как будто заново, в силу *нестатичности* человеческого переживания. Исследуемое качество субъектности (а точнее, его неналичность и феноменальность возникнове-

<sup>6</sup> Лобок А.М. Вероятностная педагогика диалога: теория и практика // Поволж. пед. поиск (науч. журн.). 2017. № 2 (20). С. 30–39.

<sup>7</sup> См. работы В.С. Степина, Б.М. Бим-Бада, А.М. Лобока, В.И. Слободчикова, Л.А. Степашко, М.Н. Невзорова

ния) предполагает соответствующие способы развития. Поэтому феноменологический подход можно использовать в качестве основания для поиска факторов, условий и предпосылок ее развития. Именно феноменологический подход предполагает возникновение и развитие в сознании учащегося *феномена* как отправной точки разворачивания всей практики познания.

Являющийся, по сути, «родной почвой педагогики»<sup>8</sup>, феноменологический подход – это основание для развития субъектности. Доказательством тому служит следующее. Во-первых, он опирается на законы развития сознания человека, позволяет выстраивать педагогическое взаимодействие с их учетом. Поэтому такие особенности сознания, как со-бытийность, интенциональность, рефлексивность, диалогичность, выступают конструктами построения образовательного взаимодействия<sup>9</sup>. Во-вторых, неналичность и вероятностность исследуемого качества предполагают, что названные конструкты будут опорными точками, благодаря которым будируется субъектность. В образовательном процессе эти точки – своего рода точки бифуркации, которые стягивают на себя и определяют все педагогические механизмы. Контекст *событийности* в образовательном процессе обозначает, что случаи самореализации личности происходят спонтанно, но продиктованы как сформировавшейся, осознанной внутренней потребностью в самовыражении, так и процессами установления со-размерности педагогических условий внутреннему миру учащегося. Наконец, в-третьих, образование, предполагающее «форму бытия человека», благодаря которой проявляются *его «родовые способности»* и развивается «сама способность быть человеком»<sup>10</sup>, не может не быть феноменальным. Именно направленность образования на человека<sup>11</sup> предполагает воплощение в нем особого рода практик – антропопрактик, т.е. практик «*вочеловечивания человека, обретения и отстаивания им собственной человечности*»<sup>12</sup>. По сути, весь образовательный процесс должен представлять собой сочетание и воплощение таких педагогических практик.

В настоящее время феноменологический подход в том виде, в каком он зародился в начале XX века, претерпевает изменения<sup>13</sup>. В частности, в научной литературе обосновывается мысль о том, что феномен как сущее в себе самом, его рефлексия сознанием – не единственный способ познания мира. Так, установлено, что язык, слово, коммуникация играют более значительную роль в понимании, чем предполагалось ранее. Наблюдающийся переход, от проблематики мира к проблеме речи и языка, разворачивает, по мнению И.Н. Инишева, проблему понимания от единичного сознания феномена к событийному пространству возможностей. Именно такое пространство становится проводником к возникновению и развитию феномена. Феномен возникает в результате не только рефлексивной работы сознания, но и взаимодействия с создаваемым образовательным пространством возможно-

<sup>8</sup> Звенигородская Г.П. Феноменологическая педагогика : моногр. Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2013. 179 с.

<sup>9</sup> Корнеев Т.Н. Антропологические предпосылки феноменологического подхода в образовании // Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР : сб. материалов междунар. конф. Владивосток, 2017.

<sup>10</sup> Слободчиков В.А. Психологическая антропология ...

<sup>11</sup> См. работы Г.П. Звенигородской, А.М. Лобока, В.И. Слободчиковой.

<sup>12</sup> Слободчиков В.А. Психологическая антропология ...

<sup>13</sup> Инишев И.Н. Интенциональность и медиальность: генезис и перспективы феноменологической герменевтики : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2015. 66 с.

стей (самореализации). И.Н. Инишев дает такое определение среды самореализации, или медиальной среды: «...медиум – это не область статичной данности, а сфера перманентной артикуляции, которая направлена не трансцендентальными ей правилами, схемами, а контингентными (и содержательно наполненными) социальными практиками, составляя их онтологическую основу и жизненно-мировое пространство»<sup>14</sup>. В образовательном процессе такая среда становится пространством возможностей, будирующим появление феномена, направляющим понимание, структурирующим осмысление.

С точки зрения развития субъектности, пространство «медиум», или феноменальное пространство, – это основание самореализации студента (учащегося), развития его действия: высказывания, мысли, понимания, анализа, практического опыта. Тогда факторами, порождающими феноменальное пространство, становятся язык (как способ развития мышления), слово (как способ самовыражения и возможность развития ситуативной мысли) и коммуникация (как способ взаимообмена и взаимообогащения опытом).

Используя феноменологический подход в качестве основного и учитывая в нем современные изменения, обозначим педагогические направления для создания подобных антропопрактик. Первое: доминирование свободного самовыражения любого участника образовательного процесса над заданным. Это направление означает ориентацию на создание и овладение педагогом феноменальным пространством (медиум) – взаимодействие речи, мышления и действия, которое в полноте своей не предполагается заранее, а существует здесь и сейчас. Второе: приоритет познавательной креативной мысли над алгоритмическими схемами. Именно медиальное пространство взаимодействия будет порождать такую мысль. Третье: приоритет в образовательном процессе рефлексивных технологий, позволяющих участнику осознавать, осмыслять и понимать как любые внешние процессы, так и самого себя. Причем понимание в такой среде появляется дважды: в первый раз в результате порождения феномена в сознании, второй раз – в результате высказывания (суждения). *Трудовыражаемость* субъективных ощущений учащегося и временной характер всякой рефлексии, характеризуют практику взаимодействия. Поэтому при подготовке к занятию педагогу следует учитывать подобные феноменальные особенности. Четвертое: опора на диалоговый, поликультурный характер педагогического взаимодействия. Это направление принципиально, поскольку знание не может быть *дано* или *объяснено*. Понять, испытать и пережить может каждый только самостоятельно. Наконец, пятое направление: опора на вероятностные модели взаимодействия субъектов, позволяющие каждому реализовывать свою траекторию развития.

Вероятностные модели предполагают изначальную неоднозначность и неодномерность процесса взаимодействия, взаимовлияния высказывания, мысли и действия и поэтому недиктуемость однозначного результата.

Обозначенные направления педагогической поддержки субъектности предполагают выведение соответствующих факторов и условий. Основанием для них будет тот же феноменологический подход, который позволяет учитывать духовную природу человека и противостоять разрушительному влиянию технологизированной среды.

<sup>14</sup> Инишев И.Н. Феноменология как теория образа // Логос : филос.-лит. журн. 2010. № 5 (78). С. 200.

Таким образом, субъектность представляет собой своеобразную «личностную точку», опираясь на которую человек совершает выбор, развивает способности, определяет субъективность, воплощает свой образ «Я» в мире. Субъектность – родовое свойство человека, однако оно неналично по сути, и поддержка его в образовательном процессе обусловлена, прежде всего, воплощенными в нем человеческими интенциями. Поэтому опора на феноменологический подход, являющийся «родной почвой педагогики», а значит, порождающий событийность, диалогичность, рефлексивность, интенциональность педагогического взаимодействия, способствует становлению субъектности. Важно отметить, что в условиях современного постоянно меняющегося мира развитие субъектности является необходимым условием личностного роста.

### Список использованной литературы

1. Богин, Г.И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс]. – Тверь, 2001. – Режим доступа : [http://www.bimbad.ru/docs/bogin\\_ponimaniye.pdf](http://www.bimbad.ru/docs/bogin_ponimaniye.pdf) (дата обращения: 27.02.2018).
2. Зарецкий, В.В. Социальное познание и ментальность в зеркале процесса решения творческой задачи [Текст] // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 4. – С. 207–222.
3. Звенигородская, Г.П. Феноменологическая педагогика [Текст] : моногр. – Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2013. – 179 с.
4. Инишев, И.Н. Интенциональность и медиальность [Текст] : генезис и перспективы феноменологической герменевтики : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2015. – 66 с.
5. Инишев, И.Н. Феноменология как теория образа [Текст] // Логос : филос.-лит. журн. : 2010. – № 5 (78). – С. 196–204.
6. Корнеев, Т.Н. Антропологические предпосылки феноменологического подхода в образовании [Текст] // Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР : сб. материалов междунар. конф. – Владивосток, 2017.
7. Кудрявцев, В.Т. Насилие над детьми: многоликая агрессия взрослого бессилия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 74–95.
8. Левитес, Д.Г. Личность и технологии в образовании [Текст] // Педагогика. – 2016. – № 2, – С. 34–39.
9. Лобок, А.М. Вероятностная педагогика диалога: теория и практика [Текст] // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). – 2017. – № 2 (20). – С. 30–39.
10. Лобок, А.М. Вероятностный мир [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://allobok.ru/?page\\_id=10](http://allobok.ru/?page_id=10) (дата обращения: 27.01.2018).
11. Петровский, В.А. Феномен субъектности в психологии личности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра псих. наук., – М., 1993. – 56 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. Свободное воспитание и космос для человека [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 5–12.
14. Слободчиков, В.А. Гуманитарно-политический кризис современного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 10–15.
15. Слободчиков, В.А. Психологическая антропология и современное образование [Текст] // Педагогическая наука и образование. – 2014. – № 3 – С. 112–116.
16. Степашко, Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания [Текст]. – Владивосток : ДВГУ, 2008. – 248 с.
17. Эльконин, Б.Д. Субъект-субъектное пространство как результат развития [Текст] // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т. 2, № 2. – С. 78–83.



## Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

УДК 159.923.2

*Ю.В. Назарова*

### О НЕКОТОРЫХ МЕХАНИЗМАХ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ

В статье раскрываются некоторые психологические механизмы целенаправленного формирования структурных звеньев самосознания у школьников с нарушением речи. Автор делится опытом развития на логопедических занятиях ценностного отношения к себе через свое имя.

структура самосознания, имя, ценностное отношение, ученик, ограниченные возможности здоровья, нарушение речи, инклюзия, подгрупповое логопедическое занятие.

Осознание человеком самого себя, окружающего мира, своего места в этом мире является отправным моментом всей его жизнедеятельности. Поэтому непреходящую значимость всегда имеет формирование у растущих и развивающихся детей адекватного самосознания.

Особой помощи, научно обоснованной психолого-педагогической поддержки требуют дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с общим недоразвитием речи (ОНР)<sup>1</sup>. Несмотря на то, что их развитие протекает, как писал Л.С. Выготский, по тем же законам, что и у всех остальных детей<sup>2</sup>, они нуждаются в дополнительной корригирующей и направляющей помощи окружающих. Педагогические коллективы школ, где обучаются дети с ОВЗ, планируя свое психолого-педагогическое воздействие, должны учитывать базовые положения возрастной и специальной психологии.

Если у ребенка выявлено тяжелое нарушение речи, то коррекционная работа с ним продолжается на протяжении всего периода обучения в школе, включая подростковый возраст со всеми его трудностями биологического созревания и личностного развития. Самоидентификация у подростков трансформируется в личностное самоопределение, формирование смысложизненных ориентаций и гражданской позиции<sup>3</sup>. С. Холл, сравнивая этот период с немецким литературным дви-

<sup>1</sup> Назарова Ю.В. Представления педагогов о потребностях учеников с ограниченными возможностями здоровья // Психол.-пед. поиск. 2017. № 4 (44). С. 159–170.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / гл. ред. А.В. Запорожец ; Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1983. С. 196.

<sup>3</sup> Назарова Ю.В. О некоторых подходах к исследованию нравственного развития личности : моногр. Рязань, 2007. С. 114.

жением конца XVIII века, назвал его возрастом «бури и натиска», а Ж.-Ж. Руссо считал его «вторым рождением» человека, когда каждый по-новому осознает себя и самоопределяется в жизни<sup>4</sup>.

Многолетний опыт психолого-коррекционной работы с «речевыми» подростками подтверждает, что недоразвитие их речи детерминирует замедленность функционирования психических процессов и формирования личностных свойств. Последнее наиболее остро проявляется в переходном и подростковом – критическом – возрасте. В этот период у них, с одной стороны, так же, как и у обычных подростков, появляется чувство взрослости, стремление к независимости и самостоятельности, а с другой стороны, медленнее формируется самосознание в целом – адекватная самооценка, интерес к определению своих возможностей, эмпатийные и рефлексивные навыки<sup>5</sup>.

А между тем, как неоднократно указывали на это Л.С. Выготский и Л.И. Божович, именно развитие рефлексии у подростка ведет к возникновению самосознания и к более глубокому пониманию других людей<sup>6</sup>.

В связи с этим в работе с подростками, имеющими тяжелые нарушения речи, наряду с коррекционной речевой работой важнейшими задачами становятся стимулирование личностного развития учащихся, создание таких условий, чтобы в различных ситуациях у них на основе рефлексии закреплялись нормы общения и поведения в целом, а главное, развивалось самосознание.

Под самосознанием мы понимаем совокупность психических процессов, посредством которых человек осознает себя в качестве субъекта деятельности, а его представления о самом себе складываются в определенный «образ Я». Самосознание может выступать и как процесс, и как результат деятельности.

В соответствии с общепринятой в психологии теорией развития самосознание формируется у каждого человека через механизм идентификации, проходя обязательные этапы, составляющие структурные звенья самосознания:

- ценностное отношение к имени, телу, духовному «Я»;
- притязание на признание;
- половая идентификация;
- психологическое время личности;
- социально-нормативное пространство личности.

Чтобы сформировать полноценную личность из «речевых» детей, нужно быть уверенным, что все этапы самосознания ими благополучно пройдены и осмыслены. Поэтому работу мы начинаем с азов, регулярно возвращаясь и закрепляя пройденное; учитываем, что первое звено в структуре самосознания – это осознание своего имени, имен окружающих его людей.

Ведущий специалист по структуре самосознания академик Российской академии образования В.С. Мухина, выступая на заседании бюро Отделения психологии возрастной физиологии РАО 15 апреля 2009 года, говорила, что имя позволяет человеку «иметь не только социальный знак, выделяющий и индивидуализирующий его

---

<sup>4</sup> Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка. М. : Педагогика, 1987. С. 18, 8.

<sup>5</sup> Назарова Ю.В. Активизация личностного развития подростков и юношества. Материалы I Междунар. науч.-практ. заоч. конф. «Проблемы современности: человек, культура, общество». 22–24 дек. 2013 г. // Культура и образование : ежемес. науч.-практ. журн. С. 2. URL : <http://vestnik-rzi.ru/2014/02/1374>

<sup>6</sup> Ермолаева М.В. Психология развития. 3-е изд., стер. М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. С. 225.

среди других людей, но и глубоко интимную эмоциональную связь со своими телесными, психическими и социальными особенностями. Имя презентует человека в мире как принадлежащего к определенной культуре, выпестованного в истории его страны, верования, мифов и реальных событий, которые зафиксированы в историческом времени Великого идеополя общественного сознания... Имя выступает как кристалл, который наращивает на себя другие звенья структуры самосознания личности. Каждый человек глубинно идентифицирован со своим именем вкупе со своей личностью. Каждый человек хотел бы сделать себе имя в соответствии с социальными ожиданиями. Человек обычно дорожит своим именем, как и своей честью»<sup>7</sup>.

Человек в процессе онтогенеза «вживается» в свое имя. Оно становится частью его сущности. Может изменять свою форму в зависимости от ситуации (например, на уменьшительно-ласкательное или имя и отчество – то и другое уместно в конкретном случае). Идентифицируя себя с конкретной формой имени, каждый выбирает и подходящее ситуации поведение<sup>8</sup>.

Знание своего полного имени, отчества, фамилии необходимо для самоидентификации ребенка, развития в нем самоуважения, создания полноценного образа «Я».

Знакомясь в начале учебного года с учениками 4-го класса, на вопрос об их отчествах, именах и отчествах родителей я не получила ни одного полного ответа. После указания на то, что отчества образуются от имени отца, и предъявления образца ученики сделали попытки написать имена и отчества своих родителей по аналогии. Вот что у них получилось: «ДмитрВла», «ТаталоНатеевна», «Сероша» (имя отца).

Устранение выявленных пробелов в знаниях и умениях младших подростков требовало кропотливой систематической логокоррекционной работы, выстроенной на доступных психологических механизмах. Поэтому при составлении перспективного плана подгрупповых логозанятий прежде всего мы учитывали, что у каждого подростка присутствует естественная потребность в признании и уважении, что к началу подросткового возраста у него уже сформированы определенные навыки обобщения, формулирования выводов и новых понятий по предлагаемому материалу, если этот материал связан с его личными потребностями и интересами, так как интерес всегда активизирует усвоение материала. По словам Л.С. Выготского, функция образования новых понятий лежит в основе всех интеллектуальных изменений в подростковом возрасте: «Понимание действительности, понимание других и понимание себя – вот что приносит с собой мышление в понятиях»<sup>9</sup>.

Поддержание интереса подростков к изучаемому материалу, освоение по нему новых понятий мы использовали как эффективный психологический механизм в развитии их сознания.

В ходе проведения логокоррекционных занятий мы избегали субъект-объектного влияния<sup>10</sup>, но целенаправленно отбирали дидактический материал для опосредованного воздействия через «случайное» стечение обстоятельств, разре-

<sup>7</sup> Мухина В.С. Научная школа доктора психологических наук, профессора, академика РАО В.С. Мухиной : сообщение для обсуждения на заседании бюро Отделения психологии возрастной физиологии РАО. 15.04.2009. URL : [http://www.vfly.ru/koncepcia\\_fenomena\\_lichnosti.htm](http://www.vfly.ru/koncepcia_fenomena_lichnosti.htm)

<sup>8</sup> Структура самосознания ребёнка. URL : [https://studwood.ru/608352/psihologia/struktura\\_samosoznania\\_rebenka](https://studwood.ru/608352/psihologia/struktura_samosoznania_rebenka)

<sup>9</sup> Цит. по: Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М. : Роспедагентство, 1996. С. 223.

<sup>10</sup> Назарова Ю.В. Патриотизм, гражданственность, нравственность // Материалы всерос. науч.-практ. конф. «Патриотическое и национальное воспитание: опыт, проблемы, перспективы». 30 июня 2009 г., г. Тверь. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2009. С. 146.

шение проблемных ситуаций, создание условий для рефлексивной деятельности, выполнение разнообразных упражнений по идентификации своего имени<sup>11</sup>. При этом эти упражнения с каждым занятием усложнялись, что способствовало как стимулированию познавательных процессов, так и формированию адекватного самосознания.

На одном из первых занятий мы знакомимся с тем, как вообще появились имена. Для этого выбрали легкий для восприятия познавательный текст: «Давным-давно, когда наши древние предки издавали только отдельные звуки, чтобы окликнуть кого-либо, уже тогда использовали звук, обозначающий конкретного человека. Но ведь не всегда получалось подойти к человеку и постучать его по спине. В то же время голосовые данные древних людей успешно развивались. Так и научился первобытный человек звать голосом своего товарища, а не все племя. А как дать понять, кого именно зовут? Оказалось, что все очень просто. Человек называл словами все, что вокруг него, а заодно и своих товарищей. Солнце – Ра, значит, и рыжий человек в племени – тоже Ра. Вода с неба из тучи капает – Дажь, значит, и человек, у которого вечно глаза на мокром месте, – Дажь»<sup>12</sup>.

Поддерживая интерес младших подростков, мы сообщили, что все имена имеют какое-либо значение. Это касается и имен учеников класса. Каждый интересуется, что означают его имя, имена родных и близких. Ученики с удовольствием находят в словаре значения своих имен и имен родственников: «Мария – желанная, Таисия – плодородная, Владимир – владеющий миром, Даниил – справедливый, Дмитрий – земледелец, Евгений – благородный, Иван – данный богом».

Большой интерес вызвала тема «Как тебя зовет твоя мама?», когда школьники учились изменять имена, придавать знакомым именам разные формы и оттенки в зависимости от отношения одного человека к другому, идентифицируя себя с другими членами своей семьи, задумываясь о ценностях своей семьи, о своей роли в семье.

Затем был предложен материал о том, что есть благозвучные с положительным значением имена, которые используются многие столетия. Они прославлены великими людьми, которые их носили. Например, весь мир знает полководца древности Александра Македонского, завоевавшего Персидскую империю и основавшего, по словам Стефана Византийского, 18 городов с названием «Александрия». Славу этому имени принесли русский полководец XVIII века Александр Васильевич Суворов, не проигравший ни одного сражения, рядовой Красной Армии Александр Матросов, во время Великой Отечественной войны закрывший грудью амбразуру вражеского дзота, что позволило его взводу атаковать опорный пункт врага. Поэтому не удивительно, что многие мальчики в нашей стране получают имя «Александр». В других странах похожие имена – Алекс, Александрин, Алехандра, Олесь, Ксандр, Сандра, Сандрина, Искандер, Лекси.

Это занятие позволило ученикам сформировать свою идентичность посредством идентификации себя через свое имя с носившими его известными людьми. Так ученики начинали осознавать себя как частицу человечества, задумывались о своих возможностях и будущем.

<sup>11</sup> Назарова Ю.В. Неиссякаемый источник нравственности: Из опыта работы по нравственному развитию учеников 5–9 классов с тяжелыми нарушениями речи на логопедических занятиях. Рязань : Образование Рязани, 2006. С. 57.

<sup>12</sup> Как появились имена? URL : [https://elhow.ru/ucheba/russkij-jazyk/etimologija/kak-pojavilis-imena?utm\\_source=users&utm\\_medium=ct&utm\\_campaign=ct](https://elhow.ru/ucheba/russkij-jazyk/etimologija/kak-pojavilis-imena?utm_source=users&utm_medium=ct&utm_campaign=ct)



Затем дети узнавали, что каждая эпоха, особенно во время переломных моментов, революций, дает миру новые имена. Так, в нашей стране после Великой Октябрьской социалистической революции 1917 года появились новые имена как результат сложных сокращений и преобразований имен классиков марксизма-ленинизма: Вил, Виль, Вилен, Вилена (от «Владимир Ильич Ленин»), Владилен («Владимир Ленин»), Ленар («Ленинская армия»), Ким («Коммунистический интернационал молодежи»), Рэм, Ремир («революция мировая»). Наиболее благозвучные из этих имен дошли до наших дней, хотя подавляющее большинство их уже практически не употребляется.

На другом занятии ученики узнают, как сейчас принято называть детей. Каждый год в России рождается около двух миллионов малышей. В прошлом году в Рязани родители чаще всего давали сыновьям такие имена, как Артем, Александр, Максим, Иван, Михаил, а дочерям – Анна, Анастасия, Дарья, Мария и Софья. Но из года в год встречаются родители, которые дают детям уникальные имена. Например, в центральной России в последние годы появились на свет мальчики с именами Альтаир, Андрэ, Аникей, Даниэль, Ермак, Ион, Лукилианн, Принц, Хоан, Юлий, Якуб, Ясон и девочки с именами Авдотья, Багира, Береза, Забава, Земфира, Кассандра, Кассиопея, Консуэлло, Купава, Мадонна, Малина, Мерседес, Роксолана, Устина, Эстер.

На одном из логопедических занятий ученики работали с текстом, рассказывающим о необычных и малоупотребительных именах. Используя механизм обособления, мы подводили подростков к неприятию, осознанному отторжению неблагозвучных и неудобных в использовании имен. Приведем этот текст: «Самое длинное имя в мире носит индеец по фамилии Брахматра. Оно состоит из 1478 букв, представляющих собой ряд слитых воедино названий исторических мест, имена известных дипломатов, теологов, ученых и т.д. Чтобы его прочесть, требуется не менее десяти минут.

Имя у знаменитого испанского художника XX века Пабло Пикассо состоит из 22 слов. Его полностью звали Пáбло Диéго Хосé Франсýско де Па́ула Хуáн Непомусéно Марýя де лос Ремéдиос Сиприáно де ла Сантýсима Тринидáд Мáртир Патрýсио Руýс и Пика́ссо (в русском языке принят вариант фамилии с ударением на французский манер: Пикассó).

А во Франции жила семья, лишенная фамилии. Вместо нее она носила набор цифр – 1792. Четыре сына в этой семье носили имена месяцев года. В паспорте и в других документах это выглядело так: Январь 1792, Февраль 1792, Март 1792 и Апрель 1792. Последний представитель этого странного рода господин Март 1792 умер в сентябре 1904 года»<sup>13</sup>.

После знакомства с такими необычными именами и фамилиями я сообщаю ученикам, что депутаты Государственной Думы России в 2017 году обсуждали вопрос об именах детей. Они предложили внести дополнения в закон Российской Федерации и запретить родителям давать своим детям имена, которые содержат бранные слова; указания на титулы, должности, ранги; числительные символы; знаки, не являющиеся буквенными, кроме знака «дефис»; цифры; буквенно-цифровые обозначения<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Игнатова О. Самые необычные имена, которые россияне дают своим детям. URL : <https://rg.ru/2013/12/18/imena-site.html>

<sup>14</sup> Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка ...

В пояснительной записке к проекту федерального закона приводятся необычные имена детей, родившихся в Москве: Лука-Счастье, Саммерсет-Оушен, Принцесса Даниэлла, Дельфин и другие. Упоминается также история о мальчике, родители которого уже более десяти лет не могут оформить на него документы, поскольку отец и мать решили назвать своего ребенка БОЧ рВФ 260602 (Биологический объект человека рода Ворониных – Фроловых, родившийся 26 июня 2002 г.).

Ученики высказывают свое мнение о необходимости такого закона. Кроме того, они читают и обсуждают стихотворение «В защиту детей» С.Я. Маршака:

Если только ты умен,  
Ты не дашь ребятам  
Столь затейливых имен,  
Как Протон и Атом...

Пусть поймут отец и мать,  
Что с прозванием этим  
Век придется вековать  
Злополучным детям.

Следующим этапом работы являются знакомство с понятием «отчество» и отработка навыка его образования. Сначала я сообщаю ученикам, что владение навыком обращения по имени и отчеству в русской культуре – это способ проявления уважительного отношения к человеку. Это настраивает их на идентификацию своего полного имени с сообществом взрослых людей.

Затем читается вводный текст: «Отчество – измененное имя отца. Оно есть у многих народов: у русских, белорусов, украинцев, болгар, исландцев, монголов, арабов. Отчество говорит о принадлежности к семье, об уважении к отцу ребенка, об ответственности отца за детей. Первое упоминание об употреблении отчества у древнерусских князей относится к 945 году. Начиная с XVI века отчество становится привилегией знатных людей или даруется лично царем за особые заслуги. Так оно появилось у купцов Никиты Григорьевича, Андрея и Петра Семеновичей Строгановых в 1610 году за содействие в присоединении Урала и Сибири».

Затем ученики знакомятся с алгоритмом образования отчеств от мужских имен. Для «речевых» подростков это новое понятие, поэтому, отрабатывая навык, сначала используем самые распространенные и простые мужские имена и имена учеников класса. Предлагаются таблицы, содержащие максимальные подсказки: напечатаны начала отчеств, по два крупно напечатанных суффикса, которые надо дописать для получения мужских и женских отчеств (табл. 1).

Таблица 1

**Задание.** Подумай и допиши отчества, образованные от мужских имен:

Имя	Отчество	
	мужское: имя отца + <i>-ович, -евич</i>	женское: имя отца + <i>-овна, -евна</i>
Владимир	Владимир...	Владимир...
Даниил	Даниил...	Даниил...
Дмитрий	Дмитри...	Дмитри...
Евгений	Евгень...	Евгень...
Иван	Иван...	Иван...

Далее задания усложняются. Убираются напечатанные начала отчеств. Предлагается привести примеры имен и отчеств мужчин и женщин. В помощь даются слова для справок из менее распространенных имен (табл. 2).

Таблица 2

**Задание 1.** Образуй и запиши отчества от мужских имен:

Имя	Отчество	
	мужское: имя + <i>-ович, -евич</i>	женское: имя + <i>-овна, -евна</i>
Пётр		
Олег		
Игорь		
Юрий		
Андрей		

**Задание 2.** Устно назови мужчин и женщин по имени и отчеству. Для образования отчеств можно использовать мужские имена из первого столбика, а женские имена – из слов для справок.

**Слова для справок:** *Алевтина, Алина, Алиса, Альбина, Антонина.*

Еще более сложными являются задания, когда не напоминаются нужные для образования отчеств суффиксы, не приводятся слова для справок, а требуется самостоятельно подобрать имена мужчин и женщин и образовать их полные имена (табл. 3).

Таблица 3

**Задание.** Образуй и запиши мужские и женские отчества. Подбери имена мужчин и женщин, образуй и четко произнеси их полные имена с образованными отчествами.

Имя	Отчество	
	мужское	женское
Марк		
Николай		
Тимур		
Богдан		
Ярослав		

Далее ученики выполняют весьма сложное задание по образованию отчеств от мужских имен, заполняя предложенную им таблицу (табл. 4).

**Задание.** Вспомни, как образуются отчества от мужских имен. Запиши имена и отчества людей, прочитай написанное тобой вслух:

Имена детей и их отцов	Имена и отчества детей
Ольга, дочь Игоря	
Пётр, сын Виктора	
Марина, дочь Ивана	
Никита, сын Алексея	
Твои имя и отчество	

Аналогичные задания на образование и проговаривание имен и отчеств родственников (мамы, папы, бабушки, дедушки, дяди, тети), учителей, знакомых, одноклассников выполнялись систематически и включались в итоговые проверочные работы по логопедии в конце учебных четвертей.

Особое внимание мы уделяли развитию у подростков «чувства языка», прорабатывая различные сочетания имен и отчеств. На конкретных примерах подводили их к обобщениям. Так, предлагая послушать, как звучат имена и отчества типа «Иван Манфредович» и «Мальвина Семеновна», мы приходили к выводу, что нежелательно давать детям имена «другой национальности», не сочетающиеся с отчествами. Или сравнивали имена-отчества «Константин Константинович» и «Кирилл Константинович», «Роберт Владимирович» и «Иван Владимирович», выбирая более благозвучный вариант. Параллельно озвучивали рекомендацию о том, что для более гармоничного звучания нужно короткие имена сочетать с длинными отчествами, а для коротких отчеств подбирать длинные имена, которые не будут заканчиваться на тот же слог или гласную, с которой начинается отчество.

Всякий раз, обращаясь к какому-либо событию, рассказу, стихотворению, мы акцентировали внимание на именах героев и авторов произведений, подчеркивали значимость поступков, за которые можно уважать людей. Все это сочеталось с работой по коррекции и развитию связной речи учащихся: на тщательно отобранном дидактическом материале мы учили детей анализировать его содержание, высказывать свое мнение, приводить примеры, объяснять своими словами то, как ученики понимают смысл. Например, на одном из занятий ученики читали и анализировали стихи Н.Н. Добронравова из песни «Герои спорта»:

Мы верим твердо в героев спорта.  
 Нам победа, как воздух, нужна...  
 Мы хотим всем рекордам  
 Наши звонкие дать имена!

Учитывая важность естественной потребности каждого подростка в признании, уважении и самоуважении (четвертой из семи в Пирамиде потребностей А. Маслоу), некоторые логопедические занятия с четвероклассниками мы непосредственно посвящали теме «Уважай себя и свое имя». На них мы вели разговор о том, кого и за что уважают люди, кого из уважаемых земляков знают дети, кого из близких они уважают, за какие поступки уважают сами себя и одноклассников, как надо жить, учиться и общаться, чтобы люди уважали тебя и твое имя.

Таким образом, активизация на логопедических занятиях психологических механизмов идентификации себя по имени, обособления, рефлексии, опосредованности воспитательного воздействия, использование лично значимого для учеников дидактического материала позволяют, с одной стороны, скорректировать и развивать речь учеников с общим недоразвитием речи, эффективно влияет на формирование новых речевых понятий; с другой стороны, способствует становлению самосознания подростков, повышает их самооценку, что отвечает потребностям в признании и ведет к их личностному развитию в целом.

### Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии [Текст] / гл. ред. А.В. Запорожец ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика. – 1983. – 369 с.
2. Ермолаева, М.В. Психология развития [Текст]. – 3-е изд., стер. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 376 с.
3. Игнатова, О. Самые необычные имена, которые россияне дают своим детям [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2013/12/18/imena-site.html>
4. Как появились имена? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://elhow.ru/ucheba/russkij-jazyk/etimologija/kak-pojavilis-imena?utm\\_source=users&utm\\_medium=ct&utm\\_campaign=ct](https://elhow.ru/ucheba/russkij-jazyk/etimologija/kak-pojavilis-imena?utm_source=users&utm_medium=ct&utm_campaign=ct)
5. Мухина, В.С. Научная школа доктора психологических наук, профессора, академика РАО В.С. Мухиной: сообщение для обсуждения на заседании бюро Отделения психологии возрастной физиологии РАО. 15.04.2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.vfly.ru/konferencia\\_fenomena\\_lichnosti.htm](http://www.vfly.ru/konferencia_fenomena_lichnosti.htm)
6. Назарова, Ю.В. Активизация личностного развития подростков и юношества. Материалы I Междунар. науч.-практ. заоч. конф. «Проблемы современности: человек, культура, общество». 22–24 дек. 2013 г. [Электронный ресурс] // Культура и образование : ежемес. науч.-практ. журн. – Режим доступа : <http://vestnik-rzi.ru/2014/02/1374>
7. Назарова, Ю.В. Неиссякаемый источник нравственности: Из опыта работы по нравственному развитию учеников 5–9 классов с тяжелыми нарушениями речи на логопедических занятиях [Текст]. – Рязань : Образование Рязани, 2006. – 86 с.
8. Назарова, Ю.В. О некоторых подходах к исследованию нравственного развития личности [Текст] : моногр. – Рязань, 2007. – 156 с.
9. Назарова, Ю.В. Патриотизм, гражданственность, нравственность [Текст] // Материалы всерос. науч.-практ. конф. «Патриотическое и национальное воспитание: опыт, проблемы, перспективы». 30 июня 2009 г., г. Тверь. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2009. – 180 с.
10. Назарова, Ю.В. Представления педагогов о потребностях учеников с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). С. 159–170.
11. О внесении изменений в статью 58 Семейного кодекса Российской Федерации и статью 18 Федерального закона «Об актах гражданского состояния» : Федер. закон от 1 мая 2017 года № 94-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://law03.ru/news/read/zakon-ob-imenax-detej-v-rossii-2017>
12. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология [Текст]. – М. : Роспедагентство, 1996. – 253 с.
13. Структура самосознания ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://studwood.ru/608352/psihologia/struktura\\_samosoznania\\_rebenka](https://studwood.ru/608352/psihologia/struktura_samosoznania_rebenka)
14. Фельдштейн, Д.И. Психология современного подростка [Текст]. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.



## Исследования аспирантов и соискателей

УДК 34:376(470+410)

*Н.А. Лапина*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ**

В статье анализируются актуальные документы, касающиеся педагогического сопровождения образования детей с ограниченными возможностями здоровья, образовательные программы, долгосрочные стратегии, действующие на территории Российской Федерации, а также в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии. Приводятся основные условия реализации педагогического сопровождения образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России и Великобритании.

педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Идея инклюзии господствует в современном международном образовательном пространстве. Ее актуальность обусловлена современными мировыми тенденциями к пониманию идеи инклюзии в широком контексте, поскольку «инклюзивное образование становится основой для развития инклюзивного общества. Именно поэтому инклюзивное образование должно рассматриваться как долгосрочная стратегия, предполагающая системный подход в развитии современного образования»<sup>1</sup>.

Эпоха инклюзии в образовательном пространстве формировалась на протяжении долгого времени. Доказательством тому является множество документов в сфере образования и здравоохранения, появившихся в разных странах в течение последних лет. В отдельных документах нашла свое отражение идея педагогического сопровождения образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Прежде чем перейти к сравнительному обзору документов, касающихся организации инклюзивного образования в России и Великобритании, необходимо отметить международные документы, ставшие предпосылками для создания системы инклюзивного образования в мире в целом. Это Конвенция о правах ребенка и Саламанкская декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями».

---

<sup>1</sup> Байкова Л.А. Особые образовательные потребности обучающихся и специальные компетенции педагогов, работающих в гетерогенной организации // Человеч. капитал. 2016. № 3 (87). С. 7–15.

Конвенция о правах ребенка, одобренная Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989, вступила в силу для СССР 15.09.1990. Конвенция утверждает право детей с ограниченными возможностями здоровья на ведение полноценного образа жизни: «Неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества»<sup>2</sup>.

Саламанкская декларация была принята Всемирной конференцией «Образование лиц с особыми потребностями: доступ и качество», прошедшей в городе Саламанка (Испания) 7–10 июня 1994 года. В конференции приняли участие представители 92 стран. Предметом обсуждения стали основные технологии, которые должны применяться при организации образовательного пространства и реализации процесса образования, подходящих для удовлетворения социальных и образовательных потребностей как здоровых детей, так и детей с особыми образовательными потребностями. В ходе конференции было доказано, что данная цель осуществима только при отрицании изолированного обучения детей с ОВЗ и при условии, что образование детей с особыми потребностями будет реализовано в контексте общеобразовательных стратегий.

В России в 1991 году были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению инвалидов. Первыми российскими инклюзивными образовательными учреждениями являются Московский институт-интернат для лиц с нарушением опорно-двигательной системы, которые получили возможность реализовывать свое конституционное право на образование, а также государственная средняя общеобразовательная школа «Ковчег»<sup>3</sup>. В 1995 году был принят Закон Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», где отмечается, что «образовательные учреждения совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов, получение инвалидами среднего общего образования». Также в России в первой половине 1990-х годов началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья».

В Великобритании в 1996 году принимается закон об образовании (Education Act 1996), в котором особый интерес представляют первая и вторая главы: «Дети со специальными образовательными потребностями (Children with special educational needs) и «Школы, предназначенные для детей с особыми образовательными потребностями» (Schools providing for special educational needs). В них впервые используется термин “children with special educational needs”. Впоследствии в данный закон было внесено несколько поправок.

В начале 2000-х годов в нашей стране выходит еще несколько документов, в которых прослеживается тенденция к созданию и развитию инклюзивного образования. Среди таких документов можно отметить письмо Минобрнауки РФ от 16.04.2001 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)», в котором говорится, что «одним из путей налаживания качественно нового взаимодействия между специальным и массовым образованием является создание и развитие прин-

<sup>2</sup> Российское образование // Федер. портал. Норматив. док. URL : [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html) (дата обращения: 22.09.2017).

<sup>3</sup> Пономарева Г.Т. Инклюзивное образование в России // Педагогика высш. шк. 2017. № 2. С. 59–62.

ципально новых образовательных учреждений – учреждений комбинированного типа. Все дети с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста имеют право на обучение в общеобразовательных школах»<sup>4</sup>.

В распоряжении Правительства РФ от 29.12.2001 «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается важность пребывания детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы при поддержке медико-психологического персонала: «дети с ОВЗ должны быть обеспечены медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе»<sup>5</sup>. Интегрированное образование является переходной ступенью от классической системы специального образования, при которой существует определенная сегрегация детей, в сторону инклюзивного образования, где каждый является полноправным участником образовательного процесса.

В Великобритании в 2002 году был принят закон об образовании (Education Act 2002), согласно которому правительство обязало школы и местные органы власти разрабатывать планы и новые проекты по расширению доступа учащихся с ОВЗ к образовательным школьным ресурсам<sup>6</sup>. Это означает, что школьный учебный план должен быть составлен таким образом, чтобы процесс выполнения домашних заданий или участие в совместных культурно-просветительских поездках не дискриминировал ни одного учащегося, независимо от того, имеет он какие-либо ограничения по здоровью или нет. В соответствии с положениями этого закона все учащиеся в общеобразовательных школах, финансируемых государством, имеют право доступа к обширной и сбалансированной учебной программе. Все британские школы, находящиеся под ведомством местных властей (в том числе и специализированные школы), обязаны разработать и сдать на утверждение собственный план, соответствующий Национальному учебному плану (the National Curriculum), который является достаточно гибким для внедрения и адаптации различных способов инклюзии в образовательное пространство.

В ответ на требования закона об образовании 2002 года появляются отдельные законы и программы, в частности, программа «Суд по решению вопросов об особых образовательных потребностях в Уэльсе» (Special Educational Needs Tribunal for Wales), закон о стратегии охраны лиц с ограниченными возможностями здоровья и образовательных записях в Шотландии (Education (Disability Strategies and Pupils' Educational Records) (Scotland) Bill) (2002 год)<sup>7</sup>.

В 2008 году в России идея реализации инклюзивного образования развивается в письме Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» и в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. Данный документ определяет ряд задач реформирования

---

<sup>4</sup> Российское образование ...

<sup>5</sup> Заключительный доклад организаторов программы «Достижение для всех» 2016 г. (Achieving Schools – Final Report 2016 // Achievement for All is a registered charity. No. 1142154. Registered in England and Wales as Achievement for All // Офиц. сайт благотворительной организации Англии и Уэльса. URL : <http://afaeducation.org/our-programmes> (дата обращения: 28.09.2017).

<sup>6</sup> Законодательные акты Соединенного Королевства [Электронный ресурс] // Офиц. интернет-портал правовой информации Великобритании. URL : <http://www.legislation.gov.uk/> (дата обращения: 02.10.2017).

<sup>7</sup> Законодательные акты Шотландии // Офиц. интернет-портал правовой информации Великобритании. URL : [www.parliament.scot/S1\\_Bills/Education](http://www.parliament.scot/S1_Bills/Education) (дата обращения: 29.09.2017).



общеобразовательных учреждений: «1) создание системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, социального положения; 2) создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья»<sup>8</sup>. С 2008 года модель инклюзивного образования внедряется в экспериментальном порядке в образовательных учреждениях ряда субъектов РФ: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях. Мосгордума в конце 2009 года принимает Постановление «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в Москве»<sup>9</sup>.

В 2010 году в нашей стране обсуждается Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», где намечаются основные целевые контуры российского инклюзивного образования, ставятся задачи совершенствования работы учительского корпуса, изменения школьной инфраструктуры, расширения самостоятельности, выдвигается концепция новой школы: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов»<sup>10</sup>.

В 2010 году в Великобритании появляется закон о равенстве (The Equality Act 2010), оказавший существенное влияние на образовательную систему. Данный закон потребовал корректировки учебного плана для обеспечения инклюзии детей с ОВЗ в школах. Учебный план должен предусматривать различные методы и стили преподавания обучения и воспитания как в общеобразовательных, так и в инклюзивных учебных группах, где огромная роль отводится педагогическому сопровождению образования детей с ОВЗ. Кроме того, существует официальное разрешение для завучей местных школ вводить временные исключения, не соответствующие Национальному учебному плану (the National Curriculum), хотя такое явление встречается достаточно редко и обусловлено только гибкостью данного учебного плана.

В России в 2011 году утверждается государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы». Согласно данной программе, «одним из приоритетных направлений государственной политики должно стать создание условий для предоставления детям-инвалидам с учетом особенностей их психофизического развития равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных и других образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования, и с учетом заключений психолого-медико-педагогических комиссий»<sup>11</sup>.

С 2012 года основным документом, регулирующим процесс развития инклюзивного образования на территории нашей страны, является Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». В нем нашли отражение множество российских и международных документов, в том числе Конвенция ООН о правах инвалидов (2006 года), вводится понятие инклюзивного образования, формулируются основные права детей с ОВЗ на специальные образовательные условия.

<sup>8</sup> Российское образование // Федер. портал. Нормативные документы. URL : [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html) (дата обращения: 22.09.2017).

<sup>9</sup> Пономарева Г.Т. Инклюзивное образование в России // Педагогика высшей школы. 2017. № 2. С. 59–62.

<sup>10</sup> Российское образование ... С. 2.

<sup>11</sup> Там же. С. 14.

Статья 5 закона утверждает: «Создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ОВЗ, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и условия, в максимальной степени способствующие социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья»<sup>12</sup>. В статье 34 отмечается: «предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи»<sup>13</sup>. Статья 42 утверждает: «Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь включает в себя: 1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников; 2) коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся; 3) комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий». В статье 55 декларируется, что «дети с ограниченными возможностями здоровья принимаются на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии»<sup>14</sup>.

В 2013 году выходит приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам», согласно которому требуется при организации образовательной деятельности по адаптированной образовательной программе создавать условия для лечебно-восстановительной работы, организации образовательной деятельности и коррекционных занятий с учетом особенностей учащихся с обязательным участием таких специалистов, как учитель-дефектолог (сурдопедагог, тифлопедагог), учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор, ассистент.

В 2014 году в Великобритании был разработан новый Национальный учебный план (the New National Curriculum 2014)<sup>15</sup>. В рамках обновления были пересмотрены и утверждены некоторые положения о школьном инклюзивном образовании, были уточнены обязанности британских школ в этой области, проконтролировано их соответствие законодательству. Новые положения the New National Curriculum 2014 определяют педагогическую поддержку образования детей с ОВЗ как важный фактор, влияющий на эффективность инклюзивного образования.

Согласно данному документу, педагоги должны обеспечивать поддержку и определять обучающие мероприятия таким образом, чтобы все ученики в полной мере участвовали во всех сферах школьной жизнедеятельности, в том числе и в учебных занятиях. Национальный план дает учителям и сотрудникам педагогического коллектива определенного рода свободу в выборе методов решения по-

---

<sup>12</sup> Российское образование ... С. 7.

<sup>13</sup> Там же. С. 36.

<sup>14</sup> Там же. С. 58.

<sup>15</sup> Новый Национальный учебный план (the New National Curriculum 2014) // Официальный интернет-портал правовой информации Великобритании. URL : <http://www.legislation.gov.uk/wsi/2014> (дата обращения: 22.09.2017).

ставленных задач для достижения целей инклюзивного образования, т.е. в случае необходимости учителя и педагогические сотрудники вправе вносить разумные коррективы в учебный план в соответствии с конкретными и индивидуальными потребностями обучающихся.

Наряду с Национальным учебным планом в Великобритании в 2014 году принимается закон о семьях и детях (Children and Families Act 2014)<sup>16</sup>, который объединил в себе некоторые положения существовавших ранее документов об образовании лиц с ОВЗ (the Children Act 1989, Carers and Disabled Children Act 2000, the Community Care (Delayed Discharges) Act 2003). Согласно данному закону дети и молодые люди, не принадлежащие к группе ЕНС (Education, Health and Care – образование, здоровье и забота)<sup>17</sup>, должны получать основное образование в общеобразовательных школах. К группе относятся дети и молодые люди в возрасте до 25 лет, которые нуждаются в дополнительной поддержке, большей, чем та, которая осуществляется через специальные учебно-вспомогательные ресурсы. Целями ЕНС plans являются определение образовательных, медицинских и социальных потребностей обучающихся и удовлетворение этих потребностей. При этом местные органы власти обязаны организовать обучение в общеобразовательных школах и для детей группы ЕНС, если родители этих детей не имеют никаких возражений по этому поводу и если процесс обучения будет эффективным и не препятствующим развитию других, здоровых, детей.

В 2015 году в Великобритании утверждается программа «Достижение для всех» (The Achievement for All program)<sup>18</sup>, ранее имевшая название «Школа достижений» (The Achieving Schools). Авторы этой программы считают, что каждый ребенок должен иметь возможность реализовать свой потенциал независимо от его происхождения, проблем со здоровьем или иных физических либо духовных потребностей. В рамках данной программы предполагается всесторонняя работа с родителями, опекунами, учителями, педагогическими работниками, руководителями и другими сотрудниками системы образования и здравоохранения, которая строится на взаимосвязи, взаимопомощи и поддержке.

В России в 2016 году Минобрнауки утвердило Межведомственный комплексный план по организации инклюзивного образования на 2016–2017 годы, в котором определены следующие направления работы с детьми с ОВЗ: разработка учебно-методических комплексов (УМК), учебных пособий, мультимедийного сопровождения детей-инвалидов; разработка профессиональных стандартов педагога-психолога, педагога-дефектолога, ассистента (помощника) по оказанию технической помощи лицам с инвалидностью и ОВЗ; организация курсов повышения квалификации, семинаров, конференций по вопросам инклюзии; проведение II Всероссийского съезда педагогов-дефектологов; проведение всероссийских конкурсов «Лучший по профессии» среди работающих с детьми с ОВЗ, «Психолог года», «Лучшая инклюзивная школа России», всероссийской конференции по вопросам деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и др.; проведе-

<sup>16</sup> Закон о семьях и детях 2014 г. (Children and Families Act 2014) // Официальный интернет-портал правовой информации Великобритании. URL : <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents> (дата обращения: 21.09.2017).

<sup>17</sup> ЕНС – программа «Образование, здоровье и забота» 2014 г. (Education, Health and Care (ЕНС) plans 2014). URL : <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs/extra-SEN-help> (дата обращения: 22.10.2017).

<sup>18</sup> Заключительный доклад организаторов программы «Достижение для всех» ...

ние спортивных мероприятий, в т.ч. Всероссийской спартакиады среди обучающихся с ОВЗ; проведение проверок по вопросам соблюдения прав детей с ОВЗ и инвалидностью, а также мониторинг обеспечения условий доступности для инвалидов предоставляемых услуг в образовательных организациях.

Аналитический обзор ряда документов, регламентирующих деятельность различных организаций по реализации идей инклюзии в Российской Федерации и в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии, позволяет сделать вывод об интенсивном характере этого процесса в обоих государствах.

Хронология появления документов показывает, что векторы развития инклюзивного образования в России и Великобритании идут по возрастающей траектории. Время появления документов, характеризующихся схожими направлениями, совпадает. С начала 90-х годов и по настоящее время прослеживается тенденция расширения диапазона образовательных возможностей для детей с ОВЗ, включая использование ресурсов общеобразовательных школ, учреждений и организаций, прикрепленных к общеобразовательным школам, а также ресурсов специализированных школ.

С каждым годом развитие нормативно-правовой базы, касающейся инклюзивного образования, прогрессирует. Наиболее интенсивный по количеству документов характер этот процесс в разных странах приобрел в последнее время. Начиная с 2010 года в содержании документов цели и задачи инклюзивного образования формулируются все более четко. Предлагаются конкретные планы и программы: программа «Наша новая школа» (Россия, 2010 год), Закон о равенстве (Великобритания, 2010 год), программа «Доступная среда» (Россия, 2011 год), Закон семьи и детей (Великобритания, 2014 год), программа «Достижение для всех» (Великобритания, 2015 год), Межведомственный комплексный план по организации инклюзивного образования на 2016–2017 годы (Россия, 2016 год), Education (Scotland) Act, 2016<sup>19</sup> и др.

Следует отметить такие важные моменты, характерные для всех документов: предоставление свободы творчества педагогическим работникам; направленность на сотрудничество педагогов, специалистов и родителей детей с ОВЗ.

И в России, и в Великобритании наблюдается стремление к гибкости в программах по внедрению различных способов инклюзии в образовательное пространство, которая достигается следующим образом:

а) привлечение разных субъектов к решению проблем организации инклюзивной образовательной среды;

б) разработка образовательных программ, обеспечивающих решение задач инклюзивного образования;

в) кадровое обеспечение инклюзивных образовательных организаций (специализированное сопровождение образовательного процесса с привлечением тьюторов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, медицинских специалистов и др.);

г) обеспечение материально-технической составляющей (организация рабочих мест для создания благоприятных условий для решения образовательных задач, разработка специализированной учебной литературы, использование современных технических средств и т.п.);

<sup>19</sup> Закон об образовании 2016 г. (Шотландия) (Education (Scotland) Act 2016) // Официальный интернет-портал правовой информации Великобритании. URL : <https://www.legislation.gov.uk/asp/2016/8/contents> (дата обращения: 28.09.2017).

д) создание соответствующих информационно-коммуникационных технологий (сетевая поддержка инклюзивного образования, формирование дистанционной методической среды).

Некоторые законодательные акты уже достигли определенных целей и показали конкретный результат. Другие находятся в проекте на 2019–2020 годы<sup>20</sup>. При этом ни в России, ни в Великобритании инклюзивное образование пока еще не приобрело всеобъемлющего характера. Осуществление долгосрочных задач современных законодательных актов предстоит оценить в будущем.

### Список использованной литературы

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». – М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2010. – Режим доступа : [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html) (дата обращения: 20.06.2017).
2. Байкова, Л.А. Особые образовательные потребности обучающихся и специальные компетенции педагогов, работающих в гетерогенной организации [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 7–15.
3. Заключительный доклад организаторов программы «Достижение для всех», 2016 г. (Achieving Schools – Final Report 2016) [Электронный ресурс] // Achievement for All is a registered charity. No. 1142154. Registered in England and Wales as Achievement for All // Официальный сайт благотворительной организации Англии и Уэльса. – Режим доступа : <http://afaeducation.org/our-programmes> (дата обращения: 28.09.2017).
4. Законодательные акты Соединенного королевства [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации Великобритании. – Режим доступа : <http://www.legislation.gov.uk/> (дата обращения: 28.09.2017).
5. Законодательные акты Шотландии [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации Великобритании. – Режим доступа : [www.parliament.scot/S1\\_Bills/Education](http://www.parliament.scot/S1_Bills/Education) (дата обращения: 29.09.2017).
6. Закон о равенстве 2010 г. (The Equality Act 2010) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации Великобритании. – Режим доступа : <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents> (дата обращения: 22.09.2017).
7. Закон об образовании 2016 г. (Шотландия) (Education (Scotland) Act 2016) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации Великобритании. – Режим доступа : <https://www.legislation.gov.uk/asp/2016/8/contents>
8. Закон о семьях и детях 2014 г. (Children and Families Act 2014) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации Великобритании. – Режим доступа : <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents> (дата обращения: 21.09.2017).
9. Новый Национальный учебный план (the New National Curriculum 2014) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации Великобритании. – Режим доступа : <http://www.legislation.gov.uk/wsi/2014/1999/contents/made> (дата обращения: 22.09.2017).
10. Пономарева, Г.Т. Инклюзивное образование в России [Текст] // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 2. – С. 59–62.
11. Программа «Достижение для всех» (The Achievement for All program), 2015 г. [Электронный ресурс] // Официальный портал. – Режим доступа : <https://afaeducation.org/our-programmes/> (дата обращения: 20.09.2017)
12. Программа «Образование, здоровье и забота» 2014 г. (Education, Health and Care (ЕНС) plans 2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs/extra-SEN-help> (дата обращения: 22.10.2017).

<sup>20</sup> Заключительный доклад организаторов программы «Достижение для всех» ...

13. Российское образование. [Электронный ресурс] // Федеральный портал. Нормативные документы. – Режим доступа : [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html) (дата обращения: 22.09.2017).

14. Устав суда по решению вопросов об особых образовательных потребностях в Уэльсе, 2012 г. (The Special Educational Needs Tribunal for Wales (Amendment) Regulations 2012) [Электронный ресурс] // Официальный портал. – Режим доступа : <http://www.legislation.gov.uk/wsi/2012/1418/contents/made> (дата обращения: 28.09.2017).

УДК 37.017.93

*М.М. Фомина*

### **СПРАВЕДЛИВОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ ЛИЧНОСТИ**

Рассматривается понятие «справедливость» в логике междисциплинарного научного поиска. Уточняется специфика справедливости как духовной ценности и базовой категории общественного бытия. Особое внимание обращается на представление о справедливости в психолого-педагогическом дискурсе.

справедливость, духовность, нравственность, социальная ценность, психология справедливости, педагогическая справедливость.

Справедливость является ведущей функцией духовного сознания человека. В современных социогуманитарных науках это понятие утвердилось как проявление духовной жизни, выражающее целостную оценку всех общественных отношений и всех видов человеческой деятельности. Справедливость выступает как ценность, как оценочное суждение по поводу взаимодействия экономики, политики, права и морали, как категория, отражающая явления всей общественной жизни.

По мнению ряда исследователей, справедливость есть нравственный принцип, определяющий равенство и свободу людей в их взаимоотношениях друг с другом и с обществом. Отказ от справедливости как от духовной ценности рушит всю систему ценностных ориентаций человека. Без справедливости нет и права – ни как формального равенства, ни как свободы (не говоря уже о праве как о справедливости). К тому же невозможно представить себе и социально-политического сознания вне действия категории справедливости.

Н.О. Исмаилов убежден, что различные общественные отношения, прежде всего экономические и правовые, тем справедливее, чем больше открывают возможностей для возвышения уровня развития личности. Однако и сама справедливость, основанная на свободной деятельности индивида, в своем поступательном развитии выступает как возможность и условие превращения индивида в личность. Именно свобода и свободная творческая деятельность в понимании автора – главное условие и основание высокообразованной личности<sup>1</sup>.

По убеждению Г.Д. Бандзеладзе, добро и его конечная цель – справедливость – являются высшими ценностями, которые вместе с истиной и красотой со-

---

<sup>1</sup> См. : Исмаилов Н.О. Социальная справедливость и развитие личности // Изв. ДГПУ. 2014. № 1. С. 41.

здают источник и содержание человеческого достоинства. Достоинством обладает тот, кто борется за утверждение в жизни истины, красоты и справедливости. Именно сознание и чувство справедливости, считает исследователь, являются подлинным мерилom человеческого достоинства. Справедливое распределение добра и различных благ и есть высшее и универсальное добро<sup>2</sup>.

Особое место среди моральных ценностей отводит справедливости Г.В. Мальцев: «Справедливость предстает как ценностная, нормативная категория, принадлежащая к миру должного. Тут выясняется, что справедливость не принадлежит к сфере фактов, она не является эмпирическим понятием. Опыт учит, что жизнь, бытие не демонстрируют справедливости там, где мы этого ждем. Отсюда следует, что справедливость есть идея, норма, требование, суждение, обязанность, добродетель, ценность, а именно высшая, абсолютная, вечная ценность»<sup>3</sup>.

Принимая во внимание мнение Г.В. Мальцева, согласимся, что справедливость в любом обществе начинается с того, что делает необходимой единую форму человеческих действий, утверждает нормативы поведения для всех членов социальной группы, и тогда справедливость функционирует как высшая ценность во всей иерархии моральных ценностей<sup>4</sup>.

На сегодняшний день справедливость – одна из базовых категорий общественного бытия и сложное многоплановое явление, которое находит свое отражение во многих социогуманитарных науках – философии, этике, социологии, экономике, политологии, правоведении, культурологии, педагогике, психологии.

Согласно выводам М.Л. Гельфонд<sup>5</sup>, антиномичность постулирования идеи справедливости в качестве универсальной ценности и парадоксальная допустимость конкретных моделей ее нормативной реализации придают этому понятию теоретическую остроту, интерес и практическую неоднозначность, которая отражается в современных научных дискурсах.

Схожую позицию занимает З.Н. Степанова, полагающая, что категория справедливости потому имеет столь острое социальное звучание и смысл, что является «центром притяжения», с одной стороны, нравственных представлений о сущем и должном, бытующих в народном сознании, а с другой – юридически санкционированных норм политической, правовой и экономической жизни<sup>6</sup>.

Именно парадоксальность понятия справедливости, многообразие ее интерпретаций, а также неоднозначность выражения в поведении человека делает этот концепт объектом исследования многих гуманитарных наук, изучающих особенности природы человека и возможности его психики.

Согласно выводам социально-психологических исследований, например, М.И. Воловиковой, Л.М. Сосниной, В.В. Знакова, О.А. Гулевич, А.А. Гайворонской, А.В. Мусиенко, проблема справедливости относится к важнейшим темам онтологии человеческой жизни. По мнению М.И. Воловиковой, концепт справедливости затрагивает темы равенства, неравенства, наказания, вознаграждения и объясняет

<sup>2</sup> Бандзеладзе Г. Д. О понятии человеческого достоинства. Тбилиси : Мецниереба, 1998. С. 51.

<sup>3</sup> Мальцев Г.В. Буржуазный эгалитаризм: эволюция представлений о социальном равенстве в мире капитала. М. : Мысль, 1984. С. 132.

<sup>4</sup> Кадомцева С.Ю. Справедливость в системе нравственных ценностей // Вестн. Мордов. ун-та. 2008. № 3. С. 110.

<sup>5</sup> Гельфонд М.Л. Парадоксы справедливости // Изв. Тул. гос. ун-та. Серия : Гуманит. науки. 2015. № 4. С. 151–161.

<sup>6</sup> Степанова З.Н. Социально-философский феномен категории справедливости // Вестн. Чуваш. ун-та. 2012. № 1. С. 111.

отношения между человеком и миром<sup>7</sup>. Л.М. Соснина полагает, что изучение феномена справедливости целесообразно осуществлять при помощи социальных представлений, используя методы опроса и словесных ассоциаций<sup>8</sup>. А.А. Гайворонская и А.В. Мусиенко убеждены, что содержательная флуктуация представлений о справедливости культурно обусловлена, неоднозначна и зависит от развития общества<sup>9</sup>. О.А. Гулевич, исследуя данный феномен, пришла к выводу, что справедливость – это важная социальная ценность, критерий оценки взаимодействия, которая проявляется как в личных, так и в общественно-политических отношениях<sup>10</sup>.

Согласно С.К. Нартовой-Бочавер и Н.Б. Астаниной, в настоящее время можно уже говорить о психологии справедливости как отдельной предметной области. Наиболее авторитетными они считают теорию веры в справедливый мир, предложенную Мелвином Лернером, и концепцию чувствительности к справедливости, созданную Манфредом Шмиттом. Если вера в справедливый мир, имеющая два измерения (в справедливый мир вообще и в справедливость по отношению к себе), представляет собой мировоззренческую установку, направляющую когнитивные процессы, переживания и собственную активность субъекта, то чувствительность к справедливости, характеризующаяся четырьмя аспектами – частотой переживаемой несправедливости, интенсивностью эмоциональных реакций на несправедливость, устойчивостью мыслей о несправедливых событиях и мотивацией к восстановлению несправедливости, – это черта личности. Вера в справедливый мир упорядочивает события, происходящие в нем, а чувствительность к справедливости мотивирует субъекта к просоциальному поведению. И если истоки теории веры в справедливый мир уходят в далекое прошлое, то концепция чувствительности к справедливости – одна из новейших. В пространстве и времени между ними располагается, по сути, все феноменологическое поле исследований психологии справедливости, которое в последнее время переживает новый всплеск интереса<sup>11</sup>.

Р. Эммонс, один из наиболее авторитетных представителей нового поколения американских исследователей психологии личности, убежден, что религия и духовность способны обеспечить общую философию жизни и служат интегрирующей и стабилизирующей силой, задающей контекст для интерпретации ее вызовов и обеспечивающей разрешение таких проблем, как страдание, смерть, трагедия и несправедливость.

А. Смольков приходит к выводу, что справедливость предполагает особую перспективную работу человеческого сознания. Она становится существенным элементом исторического развития человека именно с момента осознания в качестве вполне реальной, а потому желанной и даже надлежащей перспективы этого развития<sup>12</sup>. «Справедливость человек не находит, не открывает – он ее создает.

<sup>7</sup> Воловикова М.И. Этнокультурное исследование представлений о справедливости (на примере молдаван и живущих в Молдове цыган) // *Вопр. психол.* 2001. № 2. С. 85–93.

<sup>8</sup> Соснина Л.М. Тенденции исследования справедливости в зарубежной социальной психологии // *Психол. журн.* 2006. Т. 27, № 5. С. 40–49.

<sup>9</sup> Гайворонская А.А., Мусиенко А.В. Содержание социальных представлений о справедливости (на примере студентов колледжа) // *Психология XXI столетия : сб. по материалам ежегод. Междунар. конгресса.* Ярославль : Изд-во Ярослав. гос. ун-та, 2017. С. 75.

<sup>10</sup> Гулевич О.А. Социальная психология справедливости. М. : Изд-во Ин-та психол. РАН, 2011. С. 7.

<sup>11</sup> Нартова-Бочавер С.К. Психологические проблемы справедливости в зарубежной персонологии: теории и эмпирические исследования // *Психол. журн.* 2014. Т. 35, № 1. С. 17–18.

<sup>12</sup> Власюк Ж.И. Обзор проблемы справедливости в психолого-педагогическом измерении // *Вектор науки Тольят. гос. ун-та.* 2013. № 2. С. 65.



Открывает и находит он возможность встроить в историю свои заветные желания, надежды. Если бы история не допускала альтернатив, ни о какой справедливости не могло быть и речи. Однако на поиски справедливости человека толкают определенная неупорядоченность, напряжение, дискомфорт его бытия, несправедливость. К справедливости люди идут от несправедливости»<sup>13</sup>.

Актуальны в данном контексте утверждения Д. Гудинга и Д. Леннокса о том, что все люди обладают внутренним чувством справедливости, которое присутствует в нас всегда: и тогда, когда ребенок становится взрослым, и тогда, когда он в очередной раз сталкивается с несправедливостью<sup>14</sup>. Ученые замечают, что человеку свойственны не только врожденное чувство справедливости и несправедливости, но и врожденное представление о том, как человек должен поступить правильно.

В тесной взаимосвязи с вопросами формирования и развития у человека чувства справедливости с позиции психологических наук находится теоретический и практический педагогический опыт в этой области. Следует отметить, что проблема справедливости до недавнего времени еще не была предметом специальных педагогических исследований, поэтому в источниках мы в основном встречаем лишь немногочисленные суждения на эту тему, которые затруднительно трансформировать в технологическую плоскость. Отдельные аспекты справедливости рассматривались Я.А. Коменским, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским, С.Л. Соловейчиком, С.Г. Карпенчук и др.

Я.А. Коменский говорил о воспитании человечности в человеке, что аккумулируется в четырех основных добродетелях – мудрости, умеренности, мужестве и справедливости. Он подчеркивал, что ребенок не рождается с этими моральными качествами, они у него воспитываются на протяжении всей жизни; нравственность связана с воспитанием мудрости и любви к ней<sup>15</sup>. Великий чешский педагог утверждал, что справедливость прививается путем развития в ребенке скромности, послушания, благожелательности к другим людям, главным образом – личным примером родителей. «Справедливости учатся, никого не оскорбляя, воздавая каждому свое, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность»<sup>16</sup>.

Коменский призывал с детства развивать положительные альтруистические эмоции, внушать детям родственную справедливости добродетель – готовность услужить другим и охоту к этому действию. Человек уже с раннего детства должен задумываться над вопросом: а зачем я живу? Необходимо с раннего детства развивать в ребенке готовность помогать другим, ответственность за свои действия, стремление поступать «по совести».

И.Г. Песталоцци заботился о беспризорных детях, которые вследствие социального расслоения оказались в нищенском положении и лишены права на достойную жизнь. Многие из этих обездоленных детей имели подорванное физическое здоровье и ослабленную психику. Осознавая свою неполноценность, они выступали против социальной несправедливости, что проявлялось в форме озлобленности и недоверия к воспитателям. Педагог был убежден, что эти дети не обречены, не потеряны для общества, что даже самых отсталых разумом и морально запущенных детей можно

<sup>13</sup> Смольков О.А. Философия. Львов : Магнолия Плюс, 2005. С. 414–415.

<sup>14</sup> Гудинг Д., Леннокс Д. Мировоззрение: для чего мы живем и каково наше место в мире. М. : ДИА-пресс, 2003. С. 262–263.

<sup>15</sup> По: Власюк Ж.И. Обзор проблемы справедливости ... С. 64.

<sup>16</sup> Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Пед. наследие. М. : Педагогика, 1989. С. 77.

вернуть к нормальной общественной жизни<sup>17</sup>. Он утверждал, что воспитание чувства справедливости, как и нравственное воспитание вообще, продуктивно только тогда, когда учитель осуществляет его не только в форме реализации образовательных и воспитательных задач, но и на основе участия в жизни детей, сотрудничества с ребенком.

Русский педагог Василий Иванович Водовозов, солидаризируясь с позицией Песталоцци, отмечал: если в обществе царят грубость и дикость, преподаватель, который стремится воздействовать на учеников так, чтобы они его уважали, не должен прибегать к мерам, которые держали бы детей в страхе. Учитель призван не подавлять свободу ученика, а, наоборот, раскрывать ее, что возможно при условии сотрудничества и участия в жизни школьников<sup>18</sup>.

Наиболее яркое воплощение концепта «справедливость» в отечественной педагогике находим в творчестве В.А. Сухомлинского<sup>19</sup>. В его работах духовное развитие школьников, формирование у них нравственных чувств занимает ведущее место. По мнению выдающегося советского педагога, основы нравственного сознания закладываются в младшем школьном возрасте, поэтому важная задача педагога – развить у воспитанников умение оценивать свои действия и действия окружающих с позиции совести и истины. Кроме того, одна из главных обязанностей педагога – демонстрация на собственном примере справедливости поступков и принимаемых решений<sup>20</sup>.

Вслед за В.А. Сухомлинским И.Д. Бех пришел к выводу, что деятельность педагога по формированию у воспитанника чувства справедливости предусматривает установление тесных, доверительных и добросердечных отношений, культивирование личностного общения, веру в воспитанника, доверие к нему и индивидуальный подход<sup>21</sup>.

Сегодня педагогическая наука не только сохраняет, но и пополняет опыт великих исследователей и практиков в области воспитания в вопросе формирования у подрастающего поколения чувства справедливости. Понятие справедливости в педагогической науке рассматривается в связи с определением условий, форм, методов и средств формирования в человеке чувства справедливости, а также понятия «педагогическая справедливость», которое является одной из категорий педагогической этики.

Педагогическая справедливость – это беспристрастное, объективное отношение педагога к ученикам, основанное на любви и уважении, абстрагированное от личностных симпатий и антипатий<sup>22</sup>. Это понятие фиксирует соотношение между достоинством всех участников педагогического процесса и их правами и обязанностями. Педагогическая справедливость побуждает учителя быть объективным, не поддаваться эмоциям и сиюминутным выводам. Владимир Сергеевич Соловьев так писал об этом: «Общий принцип справедливости требует, чтобы мы относились к другим так, как желаем, чтобы они относились к нам самим»<sup>23</sup>.

<sup>17</sup> Песталоцци И. Г. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1981. С. 13.

<sup>18</sup> Водовозов В.И. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1986. С. 283–284.

<sup>19</sup> Сухомлинский В.А. Избр. произведения. Киев : Радянська школа, 1979. 686 с. ; Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека (этика коммунистического воспитания) / сост. О.В. Сухомлинская. М. : Педагогика, 1990. 288 с. Сер. : Педагогическое наследие ; Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська школа, 1974. 288 с.

<sup>20</sup> Власюк Ж.И. Обзор проблемы справедливости ...

<sup>21</sup> Бех И.Д. Воспитание личности : в 2 кн. Кн. 2: Личностно ориентированный подход: научно-теоретические основы. М. : Просвещение, 2003. С. 68–71.

<sup>22</sup> Васянович Г.П. Педагогическая этика : учеб.-метод. пособие. Львов : Норма, 2005. С. 260.

<sup>23</sup> Соловьев В.С. Оправдание добра. М. : Алгоритм, 2012. С. 183.

Педагогическая справедливость – это необходимое качество учителя, проявляющееся в признании права каждого на уважение его личности, в отказе от избирательного отношения к ученикам, деления их на «любимчиков» и «нелюбимых». Кроме того, педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной устойчивости. Понятие педагогической справедливости особенно отчетливо проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога и является признаком проявления педагогического такта.

Справедливость характеризует соответствие между достоинством людей и их общественным признанием, правами и обязанностями. Педагогическая же справедливость имеет специфические черты, представляя собой своеобразный критерий уровня нравственной воспитанности педагога (доброты, принципиальности, человечности), проявляющейся в оценках или поступков учащихся, их отношения к учебе, общественно полезной деятельности и т.д. Справедливость – это нравственное качество учителя и оценка мер его воздействия на учащихся, соответствующая их реальным заслугам перед коллективом<sup>24</sup>.

Таким образом, проведенный нами ретроспективный и межнаучный обзор проблемы справедливости дает право сделать вывод о ее многочисленных исторических модификациях. По мнению Н.О. Исмаилова<sup>25</sup>, сегодня уже можно говорить о единой концепции справедливости как о попытке обобщения различных общественных наук. Справедливость в области научного знания соотносится со свободой и равенством, гармоничное сочетание которых в обществе и представляет собой справедливость. Вместе с тем современная наука нуждается в дальнейшем философском и психолого-педагогическом анализе справедливости, выяснении тенденций ее развития в условиях изменения системы ценностей.

#### Список использованной литературы

1. Бандзеладзе, Г.Д. О понятии человеческого достоинства [Текст]. – Тбилиси : Мецниереба, 1979. – 107 с.
2. Бех, И.Д. Воспитание личности: в 2 кн. Кн. 2. Личностно ориентированный подход: научно-теоретические основы [Текст]. – М. : Просвещение, 2003. – 344 с.
3. Васянович, Г.П. Педагогическая этика [Текст] : учеб.-метод. пособие. – Львов : Норма, 2005. – 344 с.
4. Власюк, Ж.И. Обзор проблемы справедливости в психолого-педагогическом измерении [Текст] // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 63–65.
5. Водовозов, В.И. Избранные педагогические сочинения [Текст] / ред. Ф.Г. Паначин ; сост. В.С. Аранский. – М. : Педагогика, 1986. – 480 с.
6. Воловикова, М.И., Соснина Л.М. Этнокультурное исследование представлений о справедливости (на примере молдаван и живущих в Молдове цыган) [Текст] // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 85–93.
7. Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / под ред. А.А. Романова, С.А. Завражина. – Рязань, 2006. – 342 с.

<sup>24</sup> Теоретико-методологические проблемы педагогической этики. 2018. URL : (<http://allrefs.net/c17/1f56n/p1/>).

<sup>25</sup> Исмаилов Н.О. Справедливость: концептуальные основы и актуальные проблемы. М. : НИИ ИЭП, 2016. С. 7–8.

8. Гайворонская, А.А., Мусиенко А.В. Содержание социальных представлений о справедливости (на примере студентов колледжа) [Текст] // Психология XXI столетия : сб. материалов ежегод. Междунар. конгресса. – Ярославль : Изд-во Ярослав. гос. ун-та, 2017. – С. 72–75.
9. Гельфонд, М.Л. Парадоксы справедливости [Текст] // Известия Тульского государственного университета. – 2015. – № 4. – С. 151–161.
10. Гудинг, Д., Леннокс Д. Мировоззрение: для чего мы живем и каково наше место в мире [Текст] : пер. с англ. / под общ. ред. Т. Барчуновой. – М. : ДИА-пресс, 2003. – 384 с.
11. Гулевич, О.А. Социальная психология справедливости [Текст]. – М. : Ин-т психол. РАН, 2011. – 288 с.
12. Завражин, С.А. Иллюзия несправедливости как источник деструктивности [Текст] // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 81–83.
13. Исмаилов, Н.О. Справедливость: концептуальные основы и актуальные проблемы [Текст]. – М. : НИИ ИЭП, 2016. – 210 с.
14. Исмаилов, Н.О. Социальная справедливость и развитие личности [Текст] // Известия ДГПУ. – 2014. – № 1. – С. 40–45.
15. Кадомцева, С.Ю. Справедливость в системе нравственных ценностей [Текст] // Вестник Мордовского университета. – 2008. – № 3. – С. 107–110.
16. Коменский, Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие [Текст] / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
17. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова, И. Кирашка, Б. Куяла, Д.О. Лордкипанидзе, А. Чумы. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
18. Мальцев, Г.В. Буржуазный эгалитаризм: эволюция представлений о социальном равенстве в мире капитала [Текст]. – М. : Мысль, 1984. – 285 с.
19. Материал по теме: Проект «Этика в профессиональной культуре педагога». 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/04/29/proekt-etika-v-professionalnoy-kulture-pedagoga>
20. Нартова-Бочавер, С.К., Астанина Н.Б. Психологические проблемы справедливости в зарубежной персонологии: теории и эмпирические исследования [Текст] // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 1. – С. 16–32.
21. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в 2 т. / под ред. В.Л. Ротенберг, В.М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.
22. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
23. Смольков, О.А. Философия [Текст]. – Львов : Магнолия Плюс, 2005. – 460 с.
24. Соловьев, В.С. Оправдание добра [Текст] / отв. ред. О.А. Платонов. – М. : Алгоритм, 2012. – 656 с.
25. Соснина, Л.М. Тенденции исследования справедливости в зарубежной социальной психологии [Текст] // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 5. – С. 40–49.
26. Степанова, З.Н., Федотов В.А. Социально-философский феномен категории справедливости [Текст] // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 1. – С. 110–116.
27. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения [Текст]: в 5 т. – Киев : Радянська школа, 1979. – Т. 1. – 686 с.
28. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека (этика коммунистического воспитания) [Текст] / сост. О.В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с. – Сер. : Педагогическое наследие.
29. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст]. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.
30. Теоретико-методологические проблемы педагогической этики – 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : (<http://allrefs.net/c17/1f56n/p1/>).

## НАШИ АВТОРЫ

**Аксёнов Сергей Иванович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, научный сотрудник исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет). E-mail: aksen\_82@mail.ru (Нижний Новгород).

**Архипова Елена Викторовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета (РГУ) имени С.А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования РФ, действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН). E-mail: e.arkhipova@rsu.edu.ru (Рязань).

**Баранникова Наталья Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по инновационной и проектной деятельности ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». E-mail: barannikova\_nb@asou-mo.ru (Москва).

**Безрогов Виталий Григорьевич** – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО. E-mail: bezrogov@mail.ru (Москва).

**Беловолов Валерий Александрович** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ. E-mail: belovolovva@mail.ru (Новосибирск).

**Беловолова Светлана Павловна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ. E-mail: belovolovva@mail.ru (Новосибирск).

**Бим-Бад Борис Михайлович** — доктор педагогических наук, академик РАО, профессор кафедры педагогики факультета психологии Московского психолого-социального университета. E-mail: bim-bad@yandex.ru (Москва).

**Боженкова Ксения Алексеевна** – аспирант кафедры психотерапии и психологического консультирования Национального исследовательского Томского государственного университета. E-mail: bozhenkova.k@mail.ru (Томск).

**Бойко Эмиль Ричардович** – учитель химии и биологии ГБОУ «Школа № 1507» г. Москвы. E-mail: emileboyko@mail.ru (Москва).

**Бохан Татьяна Геннадьевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психотерапии и психологического консультирования Национального исследовательского Томского государственного университета. E-mail: btg960@mail.ru (Томск).

**Галиуллина Диляра Магзумовна** – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры отечественной истории Казанского (Приволжского) федерального университета, Институт международных отношений, истории и востоковедения. E-mail: galiullinadm@mail.ru (Казань).

**Демидова Нина Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, директор Центра дополнительного профессионального образования Рязанского государственного радиотехнического университета. E-mail: demidova.n.i@rsreu.ru (Рязань).

**Илалтдинова Елена Юрьевна** – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики, заведующая исследовательской лабораторией «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет), лауреат премии Правительства Российской Федерации 2017 года в области образования. E-mail: ilaltdin@mail.ru (Нижний Новгород).

**Корнеенко Татьяна Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры «Физика и ТМ» Дальневосточного государственного университета путей сообщения. E-mail: tnkorn77@gmail.com (Хабаровск).

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

**Лаврентьев Виталий Александрович** – доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета (РГУ) имени С.А. Есенина. E-mail: v.lavrentev@rsu.edu.ru (Рязань).

**Лапина Наталья Алексеевна** – преподаватель Рязанского филиала Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя, аспирант РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: florence-narkissa@rambler.ru (Рязань).

**Назарова Юлия Валентиновна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии РГУ имени С.А. Есенина, учитель-логопед высшей квалификационной категории школы № 10 г. Рязани. E-mail: NazarovaJV@mail.ru (Рязань).

**Никулина Елена Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теологии Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. E-mail: nikulina-e-n@yandex.ru (Москва).

**Пивоваров Роман Викторович** – адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ. E-mail: sinoptik7154@yandex.ru (Новосибирск).

**Пичугина Виктория Константиновна** – доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО, профессор РАО. E-mail: Pichugina\_V@mail.ru (Москва).

**Рогачева Елена Юрьевна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. E-mail address: erogacheva@hotmail.com (Владимир).

**Романов Алексей Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

**Рындак Валентина Григорьевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заслуженный деятель науки Российской Федерации. E-mail: red@bk.ru (Оренбург).

**Сальникова Алла Аркадьевна** – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории Казанского (Приволжского) федерального университета, Институт международных отношений, истории и востоковедения. E-mail: Alla.Salnikova@kpfu.ru (Казань).

**Фомина Марина Михайловна** – заведующая отделением организационно-методической работы ГКУСО ВО «Владимирский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних», аспирант кафедры «Психология личности и специальная педагогика» Гуманитарного института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых». E-mail: marina\_fomina\_92@bk.ru (Владимир).

**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).

**Шмелева Мария Александровна** – преподаватель немецкого языка Гимназии № 1514 г. Москвы, преподаватель русского как иностранного в Независимом Московском университете. E-mail: maryakt@mail.ru (Москва).

## TABLE OF CONTENTS

### TO THE READER

**A.A. Romanov**

THE DEVOTEES OF THE RUSSIAN PEDAGOGY OF THE 20<sup>th</sup> CENTURY

### METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

**Kornetov G.B.**

RESEARCHING PEDAGOGY: RETROSPECT

The author characterizes pedagogical research retrospectively, as pedagogical practices and experiences of the past, whose influence can be traced in the present. Pedagogy of the past ensures assessment and legitimization of education, secures academic identification, defines and modifies pedagogy of the present, secures solutions to theoretical and applied issues of modern education, blueprints prospective pedagogical developments.

history of pedagogy, pedagogy of the present, methodology of historical and pedagogical research, pedagogy in retrospect.

**Pichugina V.K., Boyko E.R.**

ANTIQUATE CHARACTERS IN RUSSIAN AMATEUR SCHOOL THEATRES OF THE 17<sup>th</sup>–18<sup>th</sup> CENTURIES

Russian school theatres of the 17<sup>th</sup>–18<sup>th</sup> centuries are treated as cultural and pedagogical phenomena of the epoch which treated Antiquity as a theatrical asset and an educational tool. Antique heritage is integrated into amateur theatrical performances of the investigated period by education institutions under the influence of Western European romanticism and infatuation with antiquity.

amateur school theatres, history of school theaters, education through theater, Antique heritage.

**Nikulina E.N., Bezrogov V.G.**

AN UNKNOWN ADOLPH DIESTERWEG: TO THE ISSUE OF K.D. USHINSKY'S TRANSLATION OF THE GERMAN EDUCATOR'S WORKS

The article focuses on the issue which can be labeled "K.D. Ushinsky as a Translator". It treats K.D. Ushinsky's translation of A. Diesterweg's work «Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule», focusing on possible reasons for eviscerating its religious and poetic content, which resulted in a complete distortion and misinterpretation of the German educator's ideas about comprehensive junior education.

A. Diesterweg, K.D. Ushinsky, «Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule», history of junior education, religious education, religious poetry for children.

**Barannikova N.B.**

THE METHODOLOGY OF RESEARCH OF RUSSIAN IMMIGRATION TEXTBOOKS

The article attempts to develop a methodology of research of Russian immigration textbooks published in the 18<sup>th</sup>–21<sup>st</sup> centuries, i.e. starting with the pre-revolutionary period and fin-



ishing with the post-Soviet one. The analyzed textbooks prepared by Russian immigrants for their children and grandchildren are an important but largely underinvestigated issue of Russian pedagogical heritage.

school textbook, Russian immigration, Russian immigrants, 18<sup>th</sup>–21<sup>st</sup> centuries.

**Salnikova A.A., Galiullina D.M.**

ABC BOOKS AND READERS OF FINISH TATARS IN THE 1930s – 1940s AS AN INSTRUMENT FOR SAFEGUARDING THE TATAR LANGUAGE AND CULTURE

The article characterizes original Tatar ABCs and Readers meant for teaching primary and elementary students and published by the Finnish-Turkish Publishing House supported by the Muslim community in Finland of the late 1930s – early 1940s. The authors characterize the structure and content of these textbooks and state that these textbooks have been largely influenced by the Turkish Jadid educational and publishing traditions accepted in Kazan in the late 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries and in Turkey in the 1930s – 1940s. The analyzed textbooks are weighed against the background of Finnish Tatar educational traditions.

Tatar ABC books, readers, educational traditions, Finnish Tatars, the 1930s – 1940s.

**Shmeleva M.A.**

WHAT IS THEIR MOTHERLAND? SPAIN VS. THE USSR. TO THE ISSUE OF TEXTBOOKS FOR ‘SPANISH CHILDREN’

The paper analyzes primary school textbooks meant for ‘Spanish children’ (3000–5000 people) who came to the USSR in 1936–1939, during the Spanish civil war. They were sent to special children’s houses and were educated there as if they were Soviet children, the teaching, however, was conducted in Spanish. The analysis of these textbooks shows how the Soviet educational program was modified for the needs of children from a different cultural and language environment.

Spanish children, History of Soviet Pedagogy, history of textbooks, children’s houses, primary school, Spanish, Civil war in Spain.

## PAGES OF HISTORY. MEMORABLE DATES

*Commemorating the 130<sup>th</sup> Birth Anniversary of A.S. Makarenko*

**Иалтдинова Е.Ю., Аksenov С.И.**

EDUCATION THROUGH LABOR: MASTERING A.S. MAKARENKO’S PEDAGOGICAL HERITAGE

The article analyzes such fundamental issues as education and life, education and labor, education and educational management. It also focuses on the improvement of social attitude to education, the value of labor in the conditions of an actively developing consumer society, adolescents’ education through labor. The article analyzes the inherent connection between A.S. Makarenko’s heritage and modern education, assesses successes and failures. It treats the potential of incorporating A.S. Makarenko’s pedagogy into teenagers’ education through labor

A.S. Makarenko, education through labor, teenage labor, education.

*Commemorating the 100<sup>th</sup> Birth Anniversary of V.A. Sukhomlinsky*

**Ryndak V.G.**

V.A. SUKHOMLINSKY'S TIMELESS AND APOLITICAL HUMANISM (BIOGRAPHICAL SKETCHES)

The author of the article, who left Pavlysh secondary school (Vassily Aleksandrovich Sukhomlinsky was the headmaster of the school) in 1965, employs a metabiographical approach to chronologically describe V.A. Sukhomlinsky's life and work. The author systematically analyzes V.A. Sukhomlinsky's pedagogical ideas and his pedagogical experience, attempts to create an objective portrait of a headmaster, scholar, educator, and a willful person able to safeguard the ideas of humanitarian pedagogy. The paper attempts to show the scholar's popularity, his active citizenship. It attempts to assess his works and to highlight ideas significant for modern researchers.

V.A. Sukhomlinsky, humanism, biography, school headmaster, teacher, scholar, author of humanistic pedagogy.

*Celebrating G.B. Kornetov's 60<sup>th</sup> Anniversary*

**Bim-Bad B.M.**

CELEBRATING GRIGORY BORISOVICH KORNETOV'S 60<sup>th</sup> ANNIVERSARY

The paper characterizes G.B. Kornetov as an outstanding Russian scholar and educator, who is constantly searching for something new. Among G.B. Kornetov's most prominent achievements are his researches of primeval education, Eastern and Antique pedagogy, free education, humanitarian education, foreign pedagogy, active school movement.

Grigory Borisovich Kornetov, historical and pedagogical research, world history of pedagogy, anthropological approach to history of pedagogy, free education, humanitarian pedagogy, active schools.

**Shevelev A.N.**

CELEBRATING GRIGORY BORISOVICH KORNETOV'S ANNIVERSARY

**Romanov A.A.**

GRIGORY KORNETOV'S 100 BOOKS: STRATEGIC HORIZONS

The paper analyzes an outstanding scholar G.B. Kornetov's scholarly and pedagogical activities in the late 20<sup>th</sup> – early 21<sup>st</sup> centuries. It focuses on the scholar's collection of research works titled 'History of Pedagogy', the conference 'History of Pedagogy in the Beginning of the Third Millennium', and the National Forum of Russian Historians of Pedagogy.

Grigory Borisovich Kornetov, world history of pedagogy, conference 'History of Pedagogy in the Beginning of the Third Millennium', National Forum of Russian Historians of Pedagogy.

**INTERNATIONAL EXPERIENCE**

**Rogacheva E.Yu.**

PROGRESSIVE PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF FINNISH PRIMARY EDUCATION OF THE 20<sup>th</sup> CENTURY: SUCCESSES AND FAILURES

The paper analyzes the influence of progressive pedagogy on Finnish Primary school of the 20<sup>th</sup> century. The author stresses the fact that Finnish education at its primary level was

formed under the influence of European and American progressive ideas. The paper treats integrative studies in the context of Finnish primary school. It compares and assesses J.Dewey's educational ideas against Salo's ones.

primary education in Finland, American and European progressive pedagogy, John Dewey's ideas, child-centered school, curriculum, integrative studies, successes and failures.

### **PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST**

**Arkhipova E.V., Lavrentyev V.A.**

ACADEMICIAN N.M. SHANSKY AND THE RYAZAN REGION (LINGUISTIC AND LINGUODIDACTIC ASPECTS OF RESEARCH SCHOOLS FORMATION)

The article treats the role an outstanding linguist academician N.M. Shansky played in the development of Russian philology and methodology of the Russian language teaching. The article underlines the scholar's influence on the formation of research schools in Ryazan State University named for S.A. Yesenin, and the scholar's influence on Ryazan and its citizens.

N.M. Shansky, Ryazan State University named for S.A. Yesenin, research school, philology, Russian language, lexicography, linguodidactics.

**Demidova N.I.**

RESULTS AND PROSPECTS OF METHODOLOGICAL LINGUOCONCEPTOLOGY DEVELOPMENT

The article investigates the results and prospects of methodological linguo-conceptology development as a new brunch of anthropological linguodidactics. The article analyzes a monograph titled 'Methodological Linguoconceptology'. The monograph is compiled by a group of authors who, being guided by linguocultural conceptology as a methodological basis, examine the potential of teaching culture, which is presented by a system of basic concepts, through language learning.

anthropological linguodidactics, methodological linguoconceptology, linguocultural concept, students' conceptual sphere, linguistic worldview, speech development through language and culture, hidden college.

**Belovolov V.A., Belovolova S.P., Pivovarov R.V.**

AN EXPERIMENTAL IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EMBEDDING MILITARY VALUES IN THE EDUCATION OF NOVICE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION

The paper substantiates and describes pedagogical conditions of embedding military values in lessons for novice officers of the national guard of the Russian Federation. It deals with innovation approaches and best practices in the sphere of military students' education. It also focuses on some aspects of military students' education which require reforms.

educational environment, educating novice officers, professional training of military students, experimental implementation.

## **PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH AND PRACTICE**

**Bozhenkova K.A., Bokhan T.G.**

EMOTIONS AND THOUGHTS PREVAILING IN SENIOR CITIZENS WITH EXPERIENCES OF VIOLENCE

The article analyzes the phenomenon of violence directed at senior citizens taking into consideration senior citizens' social status, analyzing whether they have ever experienced violence, whether they are employed or unemployed.

violence aimed at senior citizens, senior citizens, existential losses, psychological violence, physical violence, discrimination.

**Korneenko T.N.**

THE PHENOMENON OF STUDENTS' IDENTITY: EXPLORING THE PEDAGOGICAL BASIS

The paper centers on the phenomenon of student's identity as a characteristic of their personal realization and a basis for general development. Pedagogy focuses on the development of students' identity. Students' identity development is secured by the humanitarian character of pedagogy and students desire to be a part of an educational process, to co-exist with their educators and peers. The described peculiarities of education predetermine the approach to students' identity development. The leading role is played by a phenomenological approach whose ideas secure successful development of students' identity.

identity, educational process, phenomenological approach, event, reflection.

## **SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY**

**Nazarova Yu.V.**

SOME MECHANISMS OF CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT

The article treats some psychological mechanisms of a purposeful formation of structural levels of awareness in pupils with speech disorders. It shares the experience of self-respectful attitude development via one's name in speech therapy classes.

structure of consciousness, respecting one's name, children with disabilities (HIA), students with speech impairments, inclusion, subgroup speech therapy lesson.

## **POSTGRADUATE RESEARCH**

**Lapina N.A.**

PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE RUSSIAN FEDERATION AND IN GREAT BRITAIN: LEGAL ASPECTS

The author analyzes relevant legislative acts and legal documents relating to the pedagogical support of children in the territory of the Russian Federation and the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. Among these documents are recent educational programs, long-term strategies, etc. The author analyzes basic conditions for the implementation of pedagogical support of children with disabilities in Russia and the UK.

pedagogical support, inclusive education, children with special educational needs, children with disabilities.

**Fomina M.M.**

JUSTICE IN THE CONTEXT OF SPIRITUAL AND MORAL NORMS

The paper analyzes the notion of justice in the context of a multidisciplinary approach. It focuses on justice as a spiritual value and a basic social category. A special emphasis is laid on justice as represented in psychological and pedagogical discourse.

justice, spirituality, morality, social values, psychology of justice, psychological justice.

**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

2018

№ 2 (46)

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 22.06.2018. Цена свободная.  
Поз. № 22. Заказ № 137. Гарнитура Times New Roman.  
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Усл. печ. л. 24,18. Уч.-изд. л. 15,8. 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