МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

С е р и я
«Историко-педагогическое знание»
Выпуск 155

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В ФОКУСЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Монография

Под редакцией
Г. Б. Корнетова

Москва
КУРО
2024

УДК 37.01.3 (09)
ББК 74.03
Т33

А в т о р ы :

А. М. Аллагулов (гл. 7), Е. Н. Астафьева (гл. 15, 21), Н. Б. Баранникова (гл. 2), С. В. Бобрышев (гл. 4), Р. С. Бозиев (гл. 6), Н. О. Болдышева (гл. 25, в соавт.), Л. В. Быкасова (гл. 16, в соавт.; 24), Е. Е. Вяземский (гл. 3), О. И. Долгая (гл. 23, в соавт.), Е. А. Ефимова (гл. 13), Г. Б. Корнетов (введение; гл. 1, 12; 22; заключение), Е. А. Крикунова (гл. 11, в соавт.), М. А. Курило (гл. 25, в соавт.), Н. Н. Локтаева (гл. 18), А. А. Лубский (гл. 19, 20), М. А. Лукацкий (гл. 11, в соавт.), А. А. Мальшаков (гл. 25, в соавт.), А. В. Овчинников (гл. 14), С. М. Осипенков (гл. 5, в соавт.), И. В. Осипенкова (гл. 5, в соавт.), Ю. В. Першина (гл. 8), М. А. Полякова (гл. 9), А. Н. Семенова (гл. 16, в соавт.), И. А. Тагунова (гл. 23, в соавт.), А. Н. Шевелев (гл. 17), Н. П. Юдина (гл. 26), Н. Р. Яковлева (гл. 10)

Р е ц е н з е н т ы:

М. И. Макаров, доктор педагогических наук, доцент;
Л. П. Стрельницкая, кандидат педагогических наук

Т33 **Теория и практика образования в фокусе историко-педагогических исследований: достижения, проблемы, перспективы** : монография / под ред. Г. Б. Корнетова ; Министерство образования Московской области, Корпоративный университет развития образования. – Москва : КУРО, 2024. – 353, [3] с. – (Историко-педагогическое знание; вып. 155).

ISBN 978-5-91543-348-8

Монография подготовлена в формате XI Национального форума российских историков педагогики (Москва, Корпоративный университет работников образования, 18 апреля 2024 г.). В книге представлены материалы, отражающие историко-педагогический процесс как единство прошедшей и настоящей педагогической реальности. В приложении опубликован текст И. Я. Лернера (1917–1996) «Логика развития дидактики в истории воспитания».

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

УДК 37.01.3 (09)
ББК 74.03

ISBN 978-5-91543-348-8

© Корнетов Г. Б., редактор, 2024
© КУРО, 2024

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Серия «Историко-педагогическое знание» 5
Введение. Достижения, проблемы, перспективы рассмотрения теории и практики образования в фокусе историко-педагогических исследований 16
Глава 1. Понимание школы и образования в прошлой и настоящей педагогической реальности 27
Глава 2. Об учебных пособиях-диалогах позднеантичной школы 36
Глава 3. Великий русский педагог К. Д. Ушинский 40
Глава 4. Представления о нравственности в учебном пособии П. Д. Юркевича «Чтения о воспитании» (1865) 47
Глава 5. Педагогический идеал как источник цели обучения 52
Глава 6. Эволюция образования у народов Северного Кавказа: конец XVIII – начало XX века 58
Глава 7. Государственная образовательная политика в России во второй половине XIX – начале XX века 62
Глава 8. Музейная политика вятских властей и органов самоуправления в начале XX века 67
Глава 9. Педагогические размышления над повестью Э. Де Амичиса «Учительница» 71
Глава 10. Виннетка-план К. Уошберна: организация непрерывного образования учителей 83
Глава 11. Э. Фромм: педагогическое влияние – единственное оправданный инструмент приобщения человека к вечным ценностям 87
Глава 12. Понимание педагогического авторитета сквозь призму идей Х. Арендт 95
Глава 13. Из истории образцовых школ Москвы: 1931–1937 годы 111
Глава 14. Реформа советской школы 1984 года 123
Глава 15. Философия образования в отечественной философско-педагогической традиции 130
Глава 16. Антропологический аспект образования 143
Глава 17. Исторические традиции и концептуальные основания современного развития педагогических классов 151
Глава 18. Мягкие навыки как компонент воспитания в исторической ретроспективе 161
Глава 19. О воспитании школьников 169
Глава 20. Современные модели образования 178
Глава 21. Продуктивное обучение, продуктивное образование, преобразующая педагогика в отечественной педагогической мысли 190
Глава 22. Передающая, порождающая, преобразующая педагогика как пространства концептуализации метода проектов 204

Глава 23. Мировая тенденция доступности качественного образования в общем образовании 214
Глава 24. Когнитивные практики субъекта образования в логике социальной семиотики 222
Глава 25. Модели самостоятельной учебной работы студентов в контексте их жизненных приоритетов 229
Глава 26. Субъективация содержания учебного курса «История педагогики» 241
Заключение. О смысле истории педагогики как науки педагогической 246
Приложение. Наследие И. Я. Лернера
Корнетов Г. Б. Слово о Лернере 258
Лернер И. Я. Логика развития дидактики в истории воспитания 261
Сведения об авторах 352

Серия
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ

Серия «Историко-педагогическое знание» основана в Академии социального управления в 2005 году. После реорганизации АСОУ в Корпоративный университет развития образования с 2024 года продолжает издаваться в КУРО.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выпуск 33. Постижение педагогической культуры человечества. Монография. В 2 томах. Том 2. Отечественная педагогическая традиция / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выпуск 58. История теории и практики образования. Монография. В 2 томах. Том 1. Теории истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2012.

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

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

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

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

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

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

Выпуск 65. Образовательный потенциал историко-педагогического знания: сборник научных трудов / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выпуск 76. Восхождение к истории педагогики. Монография. В 2 томах. Том 2. История отечественной педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2014.

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

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

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

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

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

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

Выпуск 83. Учебно-методическое обеспечение изучения истории педагогики в высших учебных заведениях: сборник научных статей и учебно-методических материалов / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2014.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выпуск 116. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика. Монография. В 2 томах. Том 1 / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018.

Выпуск 117. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика. Монография. В 2 томах. Том 2 / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018.

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

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

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

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

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

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

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

Выпуск 125. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст. Монография. В 2 томах. Том 1 / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2019.

Выпуск 126. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст. Монография. В 2 томах. Том 2 / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2019.

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

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

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

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

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

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

Выпуск 133. *Корнетов Г. Б.* История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли». Учебное пособие и практикум для академического бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. В 2 частях. Часть 1. С древнейших времен до конца XVIII в. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСОУ, 2020. [Гриф УМО].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выпуск 154. Постижение педагогической реальности прошлого и настоящего: монография / Г. Б. Корнетов, Е. Н. Астафьева, Н. Б. Баранникова, А. А. Лубский; под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2023.

Выпуск 155. Теория и практика образования в фокусе историко-педагогических исследований: достижения, проблемы, перспективы: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: КУРО, 2024.

Введение

ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАССМОТРЕНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОКУСЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Педагогическая деятельность возникла одновременно с человеческим обществом и развивается на протяжении всей его истории, представая в единстве традиций и инноваций образования, а также в единстве преемственности и изменчивости целей и задач, содержания и форм, методов и средств воспитания и обучения. Педагогическая мысль, первоначально вплетенная в педагогическую практику, постепенно выделяясь из нее, обретает теоретические формы, обособляется в отдельную научную дисциплину – педагогику. Сложная, многозначная и противоречивая педагогическая реальность порождала, порождает и будет порождать множество различных, часто несовпадающих, а иногда и взаимоисключающих друг друга педагогических идей и мнений, подходов и учений (доктрин), концепций и теорий, рекомендаций и методических разработок, которые группируются в бесконечное число педагогических течений и направлений. История показывает, что педагогическая реальность также всегда будет представлена множеством институтов образования, множеством систем и практик, технологий и методик воспитания и обучения.

Со второй половины XX в. в общественно-педагогическом сознании постепенно все более и более укореняется признание той истины, что невозможно создать и сделать обязательной для всех и каждого одну единственно правильную и универсальную педагогическую систему, одно педагогическое учение, одну педагогическую технологию и т. д. и т. п. На пороге второй четверти XXI в. теоретики и практики образования концептуально осознают необходимость и потребность отказаться от установки, согласно которой вся педагогика делится на две части: 1) единственно верная, нуждающаяся в повсеместном всеобщем признании и повсеместном обязательном внедрении в практику; 2) безусловно ошибочная, подлежащая отторжению, требующая самой беспощадной, непримиримой и уничижительной критики. Становится очевидным, что творческого осмысления и конструктивного синтеза требуют различные основания, на которых базировались и базируются разные подходы, концепции и теории постановки и решения проблем образования новых поколений. Эти основания фокусируются на различных аспектах педагогической реальности, на ее несовпадающих интерпретациях. Причем синтез призван стать не просто механическим, эклектическим соединением совершенно противоположных установок и трактовок «в одном флаконе», а их системным обобщением, позволяющим воспринимать педагогические феномены не упрощенно односторонне, а как многомерные сущности, сложные много-

уровневые и многогранные «организмы», восходить в их объяснении и понимании к новым качественным характеристикам.

Именно такой взгляд сегодня задает смысловую рамку прочтению достижений, проблем и перспектив развития как сферы образования постиндустриального информационного общества в целом, так и педагогической сферы современного социогуманитарного научного знания. Очевидно, что смысловая рамка, о которой идет речь, может реализовываться и в фокусе антропологических исследований, и в фокусе исследований экономических, социологических, политологических, культурологических, семиотических, этнологических, религиоведческих и т. д и т. п. Обратимся к смысловой рамке прочтения достижений, проблем и перспектив развития теории и практики современного образования в фокусе историко-педагогических исследований, которые, как отмечает Е. Н. Астафьева в своих статьях последних лет, сегодня самым прочным образом вплелись в ткань педагогического познания XXI века, придав им новое качество[1].

Еще древнегреческий историк Фукидид (ок. 460 – ок. 400 до н. э.) высказывал убеждение в пользе исторических изысканий для тех, кто «захочет исследовать достоверность прошлых и возможность будущих событий»[2]. На протяжении последующих 23 веков в человеческом сознании прочно укоренилась мысль о продуктивности использования исторического знания для понимания проблем настоящего. Так, один из самых влиятельных французских историков прошлого столетия, стоявший у истоков так называемой школы «Анналов», выдающийся реформатор исторической науки Л. Февр (1878–1956) в середине XX в. следующим образом трактовал роль знания истории для дня сегодняшнего: «Заниматься историей нужно. В той мере, в какой она – и только она – помогает нам жить в теперешнем мире, потерявшем последние остатки устойчивости, жить не одним только чувством страха. <…> История никого ни к чему не

---

[1] См.: *Астафьева Е. Н.* Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 6. С. 52–57; *Она же.* Задачи и способы постижения педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования // Там же. 2021. № 3. С. 31–37; *Она же.* Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Там же. 2019. № 1. С. 62–66; *Она же.* Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования // Там же. 2022. № 1. С. 34–40; *Она же.* Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 178–191; *Она же.* Российские исследователи о познавательном потенциале историко-педагогического знания: второе десятилетие XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6. С. 36–45; *Она же.* Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 4. С. 36–39; *Она же.* Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 3. С. 35–39.

[2] *Фукидид*. История / пер. с древнегр. Г. А. Стратановского. М.: Ладомир: АСТ, 1999. (Классика исторической мысли). С. 17.

обязывает. Но без нее все лишается основы. <…> История – это ответ на вопросы, которые неизбежно встают перед современным человеком. Это объяснение сложных ситуаций, в которые он попадает: зная их причины, он уже не будет действовать вслепую. Это напоминание о том, как решались сходные проблемы в прошлом, хотя, разумеется, они ни в коем случае не могут быть теперешними проблемами»[1].

Усиливается устойчивая тенденция к признанию эвристического и прогностического потенциала историко-педагогического знания для теории и практики образования. Так, Б. М. Бим-Бад (1941–2023) в на рубеже XX–XXI вв. писал по этому поводу: «То, что мы называем настоящим, сплетено из того, было (*наследие*) и из того, что будет (зародышей, желаемого, ныне существующих *тенденций*). История педагогики позволяет найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направления их разрешения. История позволяет проследить и уяснить, какие решения похожих, подобных вопросов уже были опробованы, использовались и к каким они привели результатам. История – противоядие как от легкомысленного псевдоноваторства, так и от немотивированного консерватизма. Она учит здравомыслию: не все новое хорошо только потому, что оно новое, но и, наоборот, не все старое хорошо только потому, что оно выверено долголетней практикой». Б. М. Би-Бад подчеркивал, что «история вопросов и их постановки так же важна, как история готовых ответов на вопросы, как и история заблуждений, практикой подтвержденных ошибок. Без опоры на этот гигантский опыт нельзя не только правильно разрешить, но даже правильно поставить эти вопросы»[2].

Схожие идеи высказывались и ранее. В качестве иллюстрации обратимся к наследию немецкого педагога-гербартианца и философа-неотомиста О. Вильмана (1839–1920), французского социолога и философа-позитивиста, заведующего кафедрой науки о воспитании в Сорбонне Э. Дюркгейма (1958–1917) и российского педагога, психолога и философа М. М. Рубинштейна (1878–1953).

В самом конце XIX в. О. Вильман (1839–1920), ставя вопрос о создании подлинно научной теории образования, доказывал, что существенную помощь в решении этой задачи «может оказать историческое исследование предмета, которое и расширяет кругозор, и создает для него твердую почву». Он подчеркивал, что «исследовать силы и отношения, которые объединяются в воспитательных и образовательных учреждениях, – значит работать над историческими явлениями и ценностями». По мнению О. Вильмана, обращение к педагогическому прошлому должно способствовать преодолению ограниченности исследований, которые сосредото-

---

[1] *Февр Л.* Бои за историю / пер. с фр. А. А. Бобовича, М. А. Бобовича, Ю. Н. Стефанова. М.: Наука, 1991. (Памятники исторической мысли). С. 46.

[2] *Бим-Бад Б. М.* История и теория педагогики. Очерки: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2017. (Авторский учебник). С. 14–15.

чены только и исключительно на познании современной теории и практики образования: «Если исследование всегда будет двигаться исключительно в сфере абстрактных определений, то ему всегда будет угрожать опасность смотреть на современное как на постоянное, на частное как на общее, делать свои обобщения на слишком узком основании фактических данных и в недостаточной мере ценить необозримую сеть прецедентов и условий, с которыми связаны данные явления. Предупредить этот недостаток и дать рефлексии обширный и прозрачный эмпирико-исторический материал, такова задача истории воспитательных и образовательных учреждений». Важнейшая задача истории образования, отмечал О. Вильман, заключается в том, чтобы «найти ствол наших педагогических воззрений, идеалов, обычаев, наших образовательных тенденций, средств, учреждений, отметить слои, которые накопил ствол в течение истории, обозначить места, где расходятся его сучья и ветки, а также указать ткань, которая его питает. <…> История воспитания и образования стоит в тесной связи с раскрытием сущности этих видов деятельностей: в системе педагогики и дидактики исследования о происхождении и различных формах явлений этой области не приложение или вставка, а основной элемент; изучение фактов и размышление, разработка эмпирико-исторического материала и составление понятий, историческое и философское исследование связаны между собой и только в своем соединении ведут к достижению цели». О. Вильман следующим образом раскрывал потенциал исторического изучения педагогической реальности: «Прелесть, заключающаяся в исследовании того, что продолжает жить в нашем настоящем, и в освещении этого настоящего прошлым, есть сильный рычаг исторического исследования, но рычаг не единственный; охоту к изучению исторических сведений возбуждают, труд его вознаграждают еще вещи и явления иного рода, независимые от упомянутого отношения настоящего к прошлому. Прежде всего, возможен более широкий род любопытства, который ведет к этому изучению, а более зрелая наука находит для себя богатую добычу в фактах всякого рода, хотя бы они казались курьезами; ни один из них не может быть назван слишком ничтожным и слишком отдаленным, чтобы не быть годным в качестве предмета сравнения или в качестве опоры для обобщения. Здесь обозначается более широкая помощь, какую оказывает история исследованию различных видов человеческой деятельности: она показывает не только их зависимость от исторических условий, но и их изменчивость; она знакомит нас не только со средствами нашей деятельности и творчества, но показывает и аналогии этого творчества в чуждых нам сферах жизни. Она предлагает эмпирический материал, с которым необходимо считаться всякий раз при образовании понятий и составлении общих взглядов и без разработки которого эти понятия и взгляды не имели бы надлежащей широты и достоверности. Для теории воспитания и образования это применение истори-

ческого материала тем важнее, что она вообще охотно суживает свой кругозор и обнаруживает склонность к обобщениям на слишком узкой почве. <…> Рефлексии призвана помочь история, раскрывающая перед нашими глазами множество явлений, которые, различаясь по характеру и тенденции, материалу и формам, различным образом выражают лежащее в основе их общечеловеческое содержание и приучают нас осторожно извлекать это содержание»[1].

Сходные мысли высказывал в начале XX в. Э. Дюркгейм, который видел именно в истории ключ к пониманию современности. «Так как только история, – писал он, – может проникнуть по ту сторону внешнего покрова, скрывающего суть настоящего, только она может нам показать, из каких элементов оно состоит, от каких условий зависит каждый из них, каким образом элементы соединились друг с другом, одним словом, только история может нам показать длинный ряд причин и следствий, из которых слагается современность». Будучи уверенным, что «будущее не может возникнуть из небытия», Э. Дюркгейм отмечал: «…Мы можем его построить лишь на материале, завещанном нам прошлым. Идеал, который создают, опровергая существующее состояние вещей, неосуществим, так как у него нет корней в реальности. Впрочем, ясно, что прошлое имеет свои причины на существование; оно не могло бы существовать, если бы не отвечало фундаментальным потребностям, которые не могут исчезнуть полностью на следующий день. Таким образом, нельзя… радикально отказываться от него, не учитывая реальные жизненные потребности». Успешное движение к будущему Э. Дюркгейм связывал с бережным и внимательным отношением к прошлому: «Чтобы быть в состоянии строить догадки о будущем с минимумом риска, недостаточно быть открытым реформаторским идеям и методично сознавать их. Поскольку, вопреки слишком часто питающим реформаторов иллюзиям, невозможно, чтобы завтрашний идеал был оригинальным во всем; несомненно, в него войдет много из нашего вчерашнего идеала, который важно, следовательно, знать. Наш менталитет не изменяется полностью со дня на день, значит, надо знать, каким он был на протяжении истории, а среди причин, способствующих его образованию, каковы те, что продолжают действовать. И тем более необходимо поступать с подобной осторожностью, поскольку новый идеал всегда предстает в состоянии естественного антагонизма со старым идеалом, который он стремится заменить, хотя в действительности он лишь продолжение этого идеала. И в этом антагонизме всегда надо опасаться, как бы старый идеал не погиб совсем, так как новые идеи, обладая жизненной силой молодости, легко уничтожают старые концепции». Размышляя о необходимости для теоретиков и практиков современ-

---

[1] *Вильман О.* Дидактика как теория образования в ее отношении к социологии и истории образования. В 2 т. Т. 1. Введение. Исторические типы образования / пер. с нем. А. Дружинина. М.: Типография Г. Лисснера и А. Гешеля, 1904. (Педагогическая библиотека; вып. 13). С. VI, 60, 69, 70, 73, 72, 73.

ного ему образования обращаться к прошлой педагогической реальности Э. Дюркгейм подчеркивал, что «история педагогики, чтобы принести свои плоды, не должна отделяться от истории образования, самой образовательной практики». Касаясь проблем практики образования, Э. Дюркгейм писал: «Педагогу не надо создавать заново систему образования, как если бы она до него не существовала; но, напротив, надо, чтобы он прежде всего постарался узнать и понять существующую систему, и только при этом условии он будет в состоянии сознательно ею воспользоваться и оценить, что в ней может быть неправильного. Но чтобы суметь ее понять, недостаточно рассматривать ее такой, какой она сложилась сегодня, так как эта система воспитания является продуктом истории; продуктом, который может объяснить только история. Это реальный социальный институт. И подобного, где в такой полноте сохранилась история страны, не существует». История педагогической мысли, по мнению Дюркгейма, играет большую роль в продвижении вперед педагогической науки. Он отмечал, что «самые новые учения возникли не вчера, они являются продолжением предшествующих учений, без которых они не могут быть поняты. Таким образом, нужно постепенно возвращаться обычно довольно далеко назад, чтобы обнаружить причины, обусловливающие педагогическое направление, представляющее научную ценность. Именно при этом условии у нас будет некоторая уверенность в том, что новые взгляды, все больше захватывающие умы, не есть блестящие импровизации, предназначенные для быстрого забвения». Э. Дюркгейм был убежден, что «созданные педагогами учения… поучительны, но не как теории, а как исторические факты. Каждая педагогическая школа соответствует одному из тех направлений общественного мнения, в знании которого мы столь заинтересованы, и открывает его нам». Он подчеркивал, что «для повседневной педагогики, в которой нуждается каждый учитель для освещения и осуществления своей повседневной практики, нужно меньше одностороннего и личного подхода, а, напротив, больше разработанной методики, более тесной связи с действительностью и теми многочисленными трудностями, которым необходимо противостоять. Все это даст правильно понятая историческая культура». В своих работах Э. Дюркгейм последовательно развивал два важных тезиса. Согласно первому, «только история образования и педагогики позволяет определить цели, которые должно преследовать воспитание в каждый момент времени». Согласно второму тезису, «педагогическая культура должна опираться на широкую историческую базу. Именно при этом условии педагогика сможет избежать упрека, который ей часто адресован и который навредил доверию к ней. Слишком много педагогов, даже среди самых известных, принялись за построение своих систем без учета того, что существовало до них»[1].

---

[1] *Дюркгейм Э.* Социология образования (фрагменты) / пер. с фр. Т. Г. Астаховой // Историко-педагогический ежегодник. 2022 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2022. (Историко-педагогическое знание; вып. 144). С. 243, 215–216, 242, 215, 213–215, 241, 216, 215.

В начале XX в. М. М. Рубинштейн обращал внимание на то, что «история, верно понятая,− это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача − говорить о жизни, о живом. *История учит* – вот та основная мысль, с которой следует подходить к ней. <…> Из нее мы узнаем не только то, что было, но также получаем некоторое представление и поучение о том, что требует от нас жизнь в настоящем и что нужно для будущего». М. М. Рубинштейн далее писал: «То, что было, и то, что будет, неразрывно связано с тем, что есть, и, вглядываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы далеким, часто очень далеким прошлым, и тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен попытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были опробованы и т. д. Иначе он неминуемо впадет в ложь неисторичности; он будет решать вопрос с ложной мыслью, что его рассудочные выкладки одни ложатся на чашки весов, а затем в действительности обнаружится, что на сцену немедленно выступают неучтенные им исторические силы направляют ход событий по совсем иной колее, чем он предполагал». М. М. Рубинштейн, утверждая, что «прошлое, вне всякого сомнения, обязывает и его игнорировать нельзя», подчеркивал, что в истории необходимо взять «прямое направление на современность, на ее жгучие интересы». По его мнению, «только при установлении направления на современность, только в отношении настоящего времени есть прошлое. Безотносительно нельзя говорить о том, что *было*: вопрос о том, что было, навевается тем, что есть»[1].

Мысли О. Вильмана, Э. Дюркгейма и М. М. Рубинштейна о роли и месте знания о педагогическом прошлом в теории и практике современного образования прочно укоренились в науке. В первой четверти XXI в. можно говорить о новых достижениях, новых проблемах и новых перспективах рассмотрения теории и практики образования в фокусе историко-педагогических исследований. Рассмотрим некоторые новые достижения, проблемы и перспективы на примере обращения исследователей к эволюционному подходу и концептуализации идеи исторической педагогики.

В настоящее время в педагогической литературе (и в исторической, и в теоретической) в полном объеме поставлен вопрос об объяснении историей как способе познания современной педагогической реальности[2]. Тра-

---

[1] *Рубинштейн М. М.* История педагогических идей. 2-е изд. Иркутск: Типография Дома Трудящихся, 1922. С. 1–5.

[2] См.: Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Объяснение историей как способ познания педагогического настоящего. Материалы XIX Международной научной конференции. Москва, 16 ноября 2023 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2023. (Историко-педагогическое знание; вып. 153); *Корнетов Г. Б.* Идея объяснения историей современной

диционно признавалось, что исторический взгляд позволяет проследить происхождение педагогического настоящего, прояснить процесс его становления, выявить элементы прошлого в теории и практике современного образования. Сегодня внимание акцентируется на синтезе эволюционного подхода с различными способами интерпретации характера и особенностей педагогических процессов, как в масштабе бытия человечества в целом, так и в масштабе бытия отдельного человека во взаимодействии его с другими людьми. Пожалуй, наиболее яркий пример такого синтеза в первой четверти XXI в. представляет собой синтез эволюционной концепции и контекстуально-поведенческой науки, корни которой уходят в бихевиоризм прошлого столетия. Остановимся на нем более подробно.

В изданной в 2018 г. в США монографии «Эволюция и контекстуально-поведенческая наука: интегрированный подход к пониманию, прогнозированию и изменению человеческого поведения», в частности, говорится: «Сочетание эволюции и контекстуально-поведенческой науки создает науку значительного масштаба, занимавшуюся такими разнообразными проблемами, как дрессировка животных, символическое обучение, воспитание подростков, психопатология, сочувствие и эмоции, эволюционное несоответствие и здоровье, а также выбор групповых и организационных способов деятельности». При этом авторами книги подчеркивается, что «теория эволюции, которая является унифицированной теоретической основой для биологических дисциплин… все чаще применяется к наукам, связанным с человеком», и в качестве примера этого тезиса приводятся «идеи об обучении как руководящей силе генетической эволюции»[1].

Применительно к проблеме объяснения историей изложенную выше позицию представитель современного бихевиоризма У. Баум интерпретирует следующим образом. Утверждая, что в принципе «объяснения эволюционной историей необычны для науки», что «наука чаще всего объясняет события описанием их механизмов, то есть действующими здесь и сейчас закономерностями взаимодействия объектов», он пишет: «*Объяснение историей*… акцентирует роль событий прошлого в том, что происходит сейчас». По мнению У. Баума, «объяснение историей… отличаются от… объяснений в терминах текущих обстоятельств», так как «в объяснениях историей причиной являются не текущие события, а цепочка событий в прошлом». Согласно точке зрения Баума, люди предпочитают давать объяснение «в терминах непосредственных причин», ибо такой подход, освобождает от трудной задачи «привлекать историю для того, чтобы понять». У. Баум пишет, что многие вещи могут быть поняты

педагогической реальности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 1. С. 4–10.

[1] Эволюция и контекстуально-поведенческая наука: интегрированный подход к пониманию, прогнозированию и изменению человеческого поведения / под ред. Д. С. Уилсона, С. С. Хейса; пер. с англ. Д. А. Клюшина. М.; СПб.: Диалектика, 2022. С. 18, 23.

только «в контексте истории», что «объяснения историей трактуют события в настоящем как результат цепочки событий на протяжении времени», что «события в прошлом являются конечной причиной событий в настоящем». По Бауму, в основе объяснения историей лежит то обстоятельство, что рассматривается состояние, «такое, какое есть, *из-за* событий в прошлом», что события прошлого влияют на него напрямую. У. Баум подчеркивает, что «для объяснения настоящего достаточно знать только прошлое». Именно в представленной выше логике и проявляется, согласно Бауму, эволюционный подход, позволяющий задать рамку исторического объяснения когнитивно-поведенческим, и в их формате педагогическим, феноменам. Продолжая традицию бихевиоризма, У. Баум сосредоточивает внимание на «истории подкреплений». Он пишет, что «термин “история подкреплений” используется поведенческими аналитиками как сокращение от “истории подкреплений и наказаний” и обозначает индивидуальную историю оперантного обусловливания от рождения до настоящего момента». При этом У. Баум соотносит индивидуальную историю отбора и филогенез вида, что позволяет ему использовать эволюционный подход как основу объяснения историей современной данности. По его словам, «эта история отбора последствиями аналогична филогенезу. Подкрепления и наказания отбирают поведение на протяжении жизни организма (*онтогенез*) так же, как репродуктивный успех отбирает фенотип особей в процессе филогенеза». У. Баум отмечает, что «обучение можно рассматривать как аналог искусственного отбора, процесс, в котором приспособленность генотипа определяется людьми, а не природой». Подчеркивая, что «объяснение историей естественного отбора или формирования поведения отличаются от принятых в других дисциплинах объяснений в терминах текущих обстоятельств», он приходит к выводу о том, что «теория эволюции важна для анализа поведения по двум причинам. Во-первых, большая часть поведения организмов понятна только в контексте истории естественного отбора их вида (филогенеза). <…> Во-вторых, анализ поведения заимствует ключевой принцип теории эволюции – объяснение историей. История подкреплений и наказаний похожа на историю отбора выживанием, но первая касается популяций поведенческих активностей в пределах жизни организма, вторая – популяций особей в рамках жизни множества поколений. Обе заменяют ненаучные объяснения через скрытых агентов, стоящих за изменением поведения или эволюцией»[1].

Привнесение эволюционного подхода в педагогические исследования вне формата бихевиоризма ставит важную проблему: каким образом может быть переинтерпретирована базовая для науки о поведении «история подкреплений». Очевидно, что решению этой проблемы во многом может

[1] *Баум У.* Современный бихевиоризм. Поведение, культура, эволюция / пер. с англ. И. М. Чистякова. М.: Практика, 2020. С. 68–94.

способствовать обращение к культурно-исторической психологии, у истоков которой стоял Л. С. Выготский и которая вот уже почти столетие интенсивно разрабатывается в нашей стране.

Что касается исторической педагогики, то она отнюдь не совпадает с историей педагогики, которая фокусирует внимание на изучении возникновения и эволюции педагогических событий, процессов, структур, практик, институций, идей, подходов, концепций, теорий, систем, технологий, методик и т. п.[1] Е. Н. Астафьева, обобщая имеющиеся трактовки предмета истории педагогики, пишет, что история педагогики, во-первых, реконструирует, описывает, объясняет, интерпретирует, конструирует педагогическое прошлое, обобщает, концептуализирует и систематизирует его. И, во-вторых, история педагогики изучает возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной[2].

История педагогики – это наука о педагогическом прошлом, о его конкретном изменяющемся многообразии и о закономерностях и теоретических схемах его развития. Историческая педагогика – наука о педагогическом настоящем, которое рассматривается в историко-педагогическом контексте. Следует особо подчеркнуть, что историческая педагогика «обращается к педагогическому прошлому как необходимому инструменту выявления, постановки, осмысления, решения современных педагогических проблем. Для нее педагогическое прошлое не есть нечто, существовавшее “там и тогда”, а есть нечто, существующее “здесь и сейчас”. Таким образом, возникает проблема соотношения в педагогике “там и тогда” и “здесь и сейчас”, иными словами, соотношения педагогического прошлого и педагогического настоящего, если признать возможность рассматривать “там и тогда” и “здесь и сейчас” в поле единого непрерывного исторического пространства, тянущегося из прошлого через настоящее в будущее и постоянно изменяющегося»[3]. Историческая педагогика воспринимает то, что ранее было в теории и практике образования, не столько как историческую данность, сколько как факт современного педагогического сознания.

С одной стороны, опираясь на историю педагогики, на ее достижения, историческая педагогика последовательно и систематически использует

---

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Историческая педагогика: монография. М.: АСОУ. (Историко-педагогическое знание; вып. 151); *Он же.* Концепты «история педагогики», «педагогическая история» и «историческая педагогика» в современной науке // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2. С. 10–24.

[2] См.: *Астафьева Е. Н.* Обсуждение проблемы предмета истории педагогики на страницах «Историко-педагогического журнала»: 2011–2019 годы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 2. С. 23.

[3] История и современность в педагогической теории и практике: монография / под ред. Л. Н. Антоновой. М.: АСОУ, 2017. (Историко-педагогическое знание; вып. 103). С. 43–44.

эти достижения для проблематизации современной педагогической реальности, для выстраивания объяснительных и интерпретационных схем, для углубления понимания тех событий и процессов, которые происходят в теории и практике современного образования, для идентификации этих процессов и событий с педагогическими традициями, с педагогическими течениями и направлениями, имеющими корни в прошлом. С другой стороны, историческая педагогика, исходя из существующей образовательной ситуации, задает собственные вопросы истории педагогики, педагогическому прошлому. При этом ожидается, что полученные ответы не просто обогатят наши знания о прошедшей педагогической реальности, не просто сделают ее более доступной и понятной, а прояснят существующую здесь и сейчас педагогическую реальность. Для исторической педагогики важнейшим источником постижения того, что же мы действительно знаем в педагогике, является педагогический опыт прошлых лет и десятилетий, веков и тысячелетий. Именно этот опыт признается необходимым критерием педагогической истины. Для исторической педагогики приоритетное значение имеет не просто то, что было на самом деле и почему это было именно так, а то, как это «бывшее» и причины, его породившие, помогают разобраться в педагогическом настоящем, в том, что есть сейчас, проанализировать и обобщить, объяснить и осмыслить его. Сегодня получает распространение точка зрения, согласно которой «любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в исторической педагогике, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и целостное. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а историю педагогики в педагогику, что и осуществляется самым естественным образом в исторической педагогике»[1].

Историческая педагогика является наглядным примером того, как при изучении педагогического прошлого акцент с его исторических интерпретаций переносится на интерпретации педагогические. При этом усиливающаяся сегодня тенденция к рассмотрению существующей педагогической реальности, теории и практики современного образования в фокусе имеющегося педагогического знания способствует повышению значимости исторических интерпретаций педагогического прошлого[2].

---

[1] История и современность в педагогической теории и практике: монография / под ред. Л. Н. Антоновой. М.: АСОУ, 2017. (Историко-педагогическое знание; вып. 103). С. 48.

[2] См.: *Корнетов Г. Б.* Историзация педагогического знания в контексте философского и исторического познания // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6. С. 25–35; *Он же.* Современная педагогическая реальность в контексте единства педагогического прошлого, настоящего и будущего: взгляд историка педагогики // Там же. 2022. № 6. С. 4–12.

Глава 1

ПОНИМАНИЕ ШКОЛЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОШЛОЙ И НАСТОЯЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В начале III тыс. человечество все более и более остро ощущает те трудности и противоречия, которые порождает реально существующая в постиндустриальном цифровом обществе знаний, уходящая своими корнями в эпоху становления индустриальной цивилизации практика образования, так же как и господствующая система представлений об этом сложнейшем социальном феномене. Школа, традиционно считающаяся главным образовательным институтом общества, по словам социологов В. И. Добренькова и В. Я. Нечаева, «создавалась в поле “чистого опыта”, она наследовала матрицы социализации предшествующих культур и цивилизаций. В современных технологиях обучения нетрудно обнаружить слепки с прежних матриц: заучивание и упражнения как необходимый элемент ритуала, лекция как проповедь, привычные санкции одобрения и порицания. Ступени образования воспроизводят наследование обрядов инициации и сопутствующих им испытаний»[1].

В 2022 г. философ В. М. Розин, характеризуя современное состояние теории и практики образования, писал, что «существующую парадигму образования, сложившуюся в конце XVIII – первой половине XIX столетия, можно назвать “проектом новоевропейского образования” как в силу того, что культура модерна вообще является проектной (начиная с Ф. Бэкона замышлялись и реализовывались проекты построения естествознания, государства и общества, права, здравоохранения и др.), так и в силу сознательных усилий великих педагогов (Коменский, Песталоцци, Фребель, Дистервег, Ушинский и многие другие)». Говоря о «построенном здании образования, успешно служившем около двух столетий, но сегодня требующем кардинальной перестройки», В. М. Розин отмечает, что «к концептам новоевропейского образования можно отнести такие представления, как школа, классно-урочная система, дисциплина, учебное содержание как научное знание, адаптированное к возможностям развития учащегося, разведение образования и обучения, и ряд других»[2].

Во втором десятилетии XXI в. группой авторитетных международных экспертов было проведено системное международное исследование, в результате которого появился доклад о форуме Global Education Leaders’ Partnership Moscow (2018) «Образование для сложного общества: Образовательные экосистемы для общественной трансформации». В докладе от-

---

[1] *Добреньков В. И., Нечаев В. Я.* Общество и образование. М.: ИНФРА-М, 2003. С. 86.

[2] *Розин В. М.* Общество нуждается в новом цивилизационном проекте образования // Известия Российской академии образования. 2022. № 3. С. 5–6.

мечается, что «наша система образования оказалась в невыразимо ироничной ловушке: это институт, который имеет самый большой потенциал по воздействию на будущее, но он же и в наибольшей мере подчиняется идеям, которые абсолютно некритично взяты из прошлого». В этой ситуации, утверждается в докладе, «мы должны осмыслить образование как путь к культурному сдвигу, мы должны воспринимать школу как способ изменения общества в сторону будущего, которое мы хотели бы все вместе создать. Это означает, что мы должны стремиться не из прошлого, а из будущего решить системные вызовы, которые задает нам растущий спрос на компетенции». По мнению авторов доклада, «системы образования, построенные по лекалам позапрошлого столетия, все больше перестают соответствовать требованиям времени. С учетом развития экспоненциальных технологий в информационной сфере, производстве новых материалов, биологии и генетике – будущее “наступает” на нас быстрее, чем мы успеваем среагировать на происходящее. Адаптационные и консервирующие модели образования не просто неэффективны – они несут колоссальную опасность для нашего будущего, делая нас неготовыми и слепыми к приходящим изменениям. Необходимо отказаться от прежних представлений об образовании как процессе подготовки нового поколения к жизни в стабильном обществе, надо изменить все институты и правила, которые мешают образованию быть гибким и постоянно развивающимся – будь то устаревшие системы оценивания, жестко заданные стандарты учебной деятельности или ограничения в развитии систем управления и финансирования». Доклад указывает на необходимость решить две взаимосвязанные задачи. Во-первых, «исследовать наиболее продуктивные образовательные модели, которые могут использоваться людьми и сообществами для обучения в течение всей жизни». И, во-вторых, «понять, как образовательные системы могут стать инструментом изменения мирового сообщества в целях достижения долгосрочного устойчивого развития нашей цивилизации, процветания всего человечества и биосферы». Подчеркивая, что «образование является одной из самых комплексных технологий социальной эволюции», что «оно дает мировому сообществу возможность преодолеть существующие разрывы и барьеры на пути глобального процветания», авторы доклада пишут, что «необходимо переосмыслить цели и смыслы образования – по сути, необходим ренессанс человеческих ценностей и видения будущего»[1].

Очевидно, что стремление переосмыслить образование, придать ему новое качество сегодня достигло своего пика. Но, решая эту задачу, важно помнить, что, как писал Ж. П. Сартр, «реальное содержание… типических

[1] Образование для сложного общества. Образовательные экосистемы для общественной трансформации». Доклад Global Education Futures. С. 12, 13, 16, 17, 19. URL: http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf (дата обращения: 24.06.2023).

понятий всегда определяется *прошлым знанием*»[1]. Даже если мы хотим самым радикальным образом пересмотреть сложившееся в прошлом знание об образовании, отказаться от него, выстроить иное понимание тех педагогических, культурных, социальных, научных, идеологических феноменов, явлений и процессов, которые мы исследуем, мы оказываемся перед необходимостью начать с того, что уже есть, и лишь затем что-то отринуть, что-то сохранить, что-то трансформировать и в результате выйти на искомый новый уровень. В инновационном обществе образование по необходимости становится все более инновационным, ибо иным оно быть не может. Но эта инновационность, как показала Е. Н. Астафьева, неразрывно связана с уже накопленным многотысячелетним педагогическим опытом человечества, который оказывается уникальной питательной средой для этих инноваций, той почвой, на которой они произрастают[2].

Сегодня образование, изучаемое с различных точек зрения множеством социально-гуманитарных дисциплин: этикой, историей, социологией, культурологией, политологией, экономикой, этнографией, религиоведением, антропологией, психологией и др., − является главной, центральной, базовой категорией педагогической науки[3]. При этом стало общепризнанным понимание того, что «образование все более предстает как сфера конкурирующих концепций, как своего рода “производство образованности”, в котором, как и в других производствах, используются современные наукоемкие технологии, информационные продукты, квалифицированные специалисты. Становясь центральным феноменом культуры, образование все более ориентируется на утверждение сущностного личностного начала в человеке»[4].

Напомню, что *образование* (образ-ование), исходно понимаемое как процесс и результат *становления некого нового объекта, феномена, явления, качества,* как *формирование чего-либо по заданному образцу*, соответствует немецкому *Bildung*, происходящему от *Bild* – образ, который

---

[1] *Сартр Ж.* П. Проблемы метода. Статьи / пер. с фр. В. П. Гайдамака. М.: Академический Проект, 2008. (Философские технологии). С. 30.

[2] *Астафьева Е. Н.* Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. С. 62–66; *Она же.* Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // Там же. 2019. № 3. С. 49–51; *Она же.* Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем // Там же. 2019. № 6. С. 41–45; *Она же.* Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века // Там же. 2019. № 5. С. 15–22; *Она же.* Ретроинновации в теории и практике образования // Там же. 2019. № 2. С. 41–49; *Она же*. Традиции и инновации в образовании: взгляд российских ученых (2000-е – 2010-е гг.) // Историко-педагогический журнал. 2019. № 4. С. 139–151; *Она же.* Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4. С. 18–27.

[3] См.: *Корнетов Г. Б.* Феномен образования // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 9–14.

[4] *Сериков В. В.* Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем. М.: Логос, 1999. С. 5.

содержит в себе одновременно значение *образца* (*Vorbild*) и *слепка, отображения* (*Nachbild*), а также латинскому *formatio* (от *forma* – форма) – *придание чему-либо неоформившемуся истинной формы*. Понятие «образование», генетически связанное с понятиями древнегреческой *пайдейи* и латинской *гуманности* в значении культивирования души посредством раскаяния, очищения и обращения к Божественной природе, легитимизируется в недрах средневековой мистики[1].

В педагогической науке существуют оригинальные и при этом весьма влиятельные трактовки образования. К их числу, например, относится интерпретация образования, предложенная американским философом-прагматистом, педагогом-прогрессистом Дж. Дьюи (1859–1952), который в конце XIX – первой трети XX в. теоретически обосновал педоцентристскую модель образования, метод проектов, модель «обучения деланием», роль школы как прообраза и инструмента построения будущего общества, а также школы как социального центра местного сообщества и одновременно центра социального воспитания. Согласно точке зрения Дьюи, «мы можем определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта». По его мнению, «цель образования дать человеку возможность продолжать образование или, иначе, что цель и награда учения – продолжение возможности расти»[2]. Таким образом, Дж. Дьюи приходил к идее, что жизнь человека – это и есть его непрерывное образование.

На сегодняшний день при определении образования педагоги акцентируют внимание на самых разных его аспектах, понимая его: 1) как преднамеренно организуемую социализацию; 2) целенаправленную деятельность, направленную на создание условий для становления и осуществления человека; 3) как результат этой деятельности; 4) как процесс формирования и развития человека; 5) как единство воспитания и обучения; 6) как институциональную систему; 7) как общественное благо; 8) как достояние личности; 9) как способ передачи накопленного социального опыта новым поколениям и т. д.

Современному пониманию сути того, что есть образование, способствует точка зрения В. М. Розина, согласно которой «образование уподобляется своеобразной троице, включая в себя воспитание и обучение. <…> В качестве воспитания оно ориентировано на формирование в широком смысле (не только школа, но и семья, и СМИ, и культура, и саморазвитие) индивида и личности как входящих в культуру и сообщества (общество).

---

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем: монография. М.: АСОУ, 2017. (Историко-педагогическое знание; вып. 105). С. 14.

[2] *Дьюи Дж.* Демократия и образование / пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского, Н. Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. (Педагогика: классические труды). С. 76, 98.

Во второй ипостаси образование ставит своей целью формирование у учащихся знаний, способностей, компетенций в рамках специальных процедур обучения и научения. Собственно образование, третья ипостась, понимается, с одной стороны, как воспитание, обучение и самообразование, с другой – как идеал человека, получившего образование (желательный “образ человека”)». В. М. Розин отмечает, что «образование – это и сознательное влияние (воздействие) общества на растущего (развивающегося) человека (школа, внушение, создание нужной среды и культуры), и воздействие человека на самого себя (самовоспитание, самообучение, делание себя как человека и личности)»[1].

Образование, будучи деятельностью, изменяющей человека либо посредством прямых воздействий (в форме взаимодействий) на него, либо в форме опосредованных влияний через создание определенной среды жизни человека, следует рассматривать как его бытие, ибо бытием человека и является непрерывный процесс его образования (изменения). Образовывающийся человек, осваивая различные культурные объекты, сам образовывает культуру (создает) культуру, постоянно продуцирует социальные отношения. Таким образом, образование оказывается образованием (изменением) и человека, и культуры, и социальности (общества).

Я уже ранее обращал внимание на то, что *образование* в самом общем смысле, следуя логике комплементарного подхода, можно рассматривать как преднамеренный (целенаправленный) способ: 1) передачи накопленной в обществе культуры (социального опыта) новым поколениям, формирование и развитие у них способности к использованию достижений культуры, ее воспроизводству и преобразованию; 2) обеспечения воспроизводства, функционирования и развития общества, его различных сфер (экономической, социальной, политической, духовной), подсистем, социальных структур; 3) приведения человека к принятой в обществе норме, формирования его по заданному образцу; 4) обеспечения общественного порядка, как инструмент социального (государственного, религиозного, этнического, идеологического, партийного и т. п.) контроля за человеком; 5) выявления, реализации и развития потенциала человека. Таким образом, образование, с одной стороны, предстает как сложный и многогранный *социокультурный феномен*, обеспечивающий сохранение, воспроизводство, функционирование, развитие общества в целом, его отдельных сфер, подсистем и структур посредством формирования субъектов общественной жизни. А с другой стороны – как *антропологический феномен*, формирующий и развивающий человека, способствующий его становлению и реализации, осуществлению в пространстве социального и культурного бытия. Также образование можно рассматривать как сферу обще-

[1] *Розин В. М.* Общество нуждается в новом цивилизационном проекте образования // Известия Российской академии образования. 2022. № 3. С. 6–7.

ственной жизни, *особый социальный институт*, находящийся в поле зрения различных наук, в том числе педагогики[1].

Подчеркивая, что «слово “образование” (education) происходит от латинского глагола *educere*, что буквально означает “выводить наружу”, т. е. вскармливать, пестовать скрытые таланты и способности, оттачивать умения», Г. Томас, современный американский последователь педагогической концепции Дж. Дьюи, пишет: «Образование осуществляется во множестве коммуникационных форм: родители что-то объясняют своим детям; друзья обмениваются идеями; люди демонстрируют друг другу различные умения; искусные мастера обучают подмастерьев ремеслу; учителя обучают молодежь в школах и университетах. Оно осуществляется на протяжении всей нашей жизни. <…> Все на свете – образование. Нам нужно раз и навсегда запомнить: образование – это не только школа и институт». По мнению Г. Томаса, «нельзя забывать, что воспитатели и педагоги веками боролись за то, чтобы в учебных заведениях действительно занимались образованием, потому что эти феномены, школы и образование, как это ни печально, не обязательно связаны друг с другом. Самые знаменитые высказывания об образовании указывают на сомнительную связь образования со школой, причем школа в них обрисована весьма нелестно. Например, Марку Твену принадлежит острота: “Я никогда не позволял школе вмешиваться в мое образование”. Ему вторит Уинстон Черчилль: “Мое образование прерывалось один-единственный раз – в школе”. А Альберт Эйнштейн утверждал, что “образование – это то, что остается, если хорошенько забыть все, чему выучились в школе”. В чем тут смысл? В том, что школы не только не обязательны для образования, но даже могут ему помешать»[2].

Сегодня в науке существуют различные определения понятия *школа*. На мой взгляд, наиболее адекватная характеристика этого понятия дана в «Педагогическом энциклопедическом словаре», который впервые был издан в 2002 г. (гл. ред. Б. М. Бим-Бад). Используя традиционное понимание школы как учебно-воспитательного учреждения, словарь указывает, что «сложились различные точки зрения на определение понятия “школа”. Одни теоретики педагогики акцентируют внимание на развитии в школе личности, а саму школу рассматривают как “подготовку к взрослой жизни”, другие специалисты подчеркивают образовательные функции школы, ряд педагогов считает основными в школе воспитательные аспекты. В реальности школа объединяет в себе множество функций, включая и те, на

---

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Образование человека в контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса: монография. М.: АСОУ, 2020. (Историко-педагогическое знание; вып. 131). С. 25.

[2] *Томас Г.* Образование. Очень краткое введение / пер. с англ. А. Архиповой под науч. ред. С. Филоновича. М.: ИД ВШЭ, 2016. (Библиотека журнала «Вопросы образования»). С. 15, 14.

которых сосредоточивают свое внимание приведенные точки зрения. <…> На протяжении всей истории человечества одним из основных вопросов педагогики было взаимодействие “школы и жизни”. Уже в первобытном обществе в подготовке к инициации видны основные черты формальной школы, какой она сохранилась до настоящего времени: она дополняет стихийную, естественную, в частности семейную, социализацию. В повседневной жизни растущему человеку для приобретения необходимых ему и сообществу качеств недостаточно только практического показа и подражания. Для достижения этих целей нужно также сообщение и усвоение концентрированного, специально отобранного знания; нужны упражнения, чтобы овладеть сложными умениями. Отбор содержания школьного образования определяется более или менее осознанными его целями и принципами, то есть предполагает осмысленный план или программу образования. Образование осуществляется в школе как институции, которая обеспечивает контакт, общение сравнительно небольшого числа более совершенных и опытных людей (учителей, воспитателей) со многими менее совершенными и опытными (учащимися, воспитуемыми). Содержание образования сообщается и усваивается благодаря особому взаимодействию учителей и учащихся – преподаванию и обучению. Школьное образование признается успешным, когда завершается публичной демонстрацией приобретенных знаний и умений – экзаменами. Образование общества со времен первых цивилизаций осуществляется в рамках формального образования – теоретического образования с элементами стажировки, практики и с экзаменами»[1].

Если сегодня большинство мыслителей и практиков образования признают необходимость существования школ как особых образовательных институтов общества[2], то вопрос о том, какие функции школы являются приоритетными, какие задачи она призвана решать в первую очередь, остается дискуссионным на протяжении тысячелетий. Д. Прайс (Великобритания) в 2013 г. писал о том, что «не достигнуто соглашение в вопросе, для чего вообще нужны школы. Для того ли, чтобы производить квалифицированные кадры для рынка труда? Или их смысл во всестороннем развитии ребенка – эмоциональном, интеллектуальном и творческом? Или они служат на благо обеспечения конкурентоспособности национальной экономики? Или же идея в сплачивании граждан путем культурного обра-

---

[1] Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 318.

[2] Существует радикальная критика этой точки зрения. См., например, работы И. Иллича и Дж. Т. Гатто (*Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет) / под ред. Т. Шанина; пер. с нем. М. Чередниченко; пер. с англ. Ю Турчаниновой, Э. Гусинского. М.: Просвещение, 2006. (Образование: мировой бестселлер); *Гатто Дж. Т.* Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя / пер. Ю. Казанцевой. М.: Генезис, 2006. (Счастье как образ жизни).

зования? Общество до сих пор не может достичь консенсуса, как бы абсурдно это ни звучало»[1].

На протяжении тысячелетий высказывались и высказываются самые разные точки зрения по поводу того, какие задачи должна решать школа как социальный институт, педагогическая институция, какие функции являются для нее приоритетными. Приведем несколько примеров.

Древнегреческий писатель и историк Ксенофонт (ок. 430 – ок. 356 до н. э.) был убежден, что для школы приоритетом является обучение добродетели, а отнюдь не обучение грамоте. Заложивший фундамент научной педагогики чех Я. А. Коменский (1592–1670) в середине XVII в. требовал, чтобы школа учила каждого всем нужным для настоящей и будущей жизни предметам. В начале XX в. один из лидеров отечественного свободного воспитания И. И. Горбунов-Посадов (1864–1940) видел в школе место для свободного труда, свободного общения, удовлетворении свободных запросов, жажды познания и творчества детей. В 1916 г. уже упоминавшийся выше американский философ и педагог Дж. Дьюи обосновал положение о том, что школа призвана обеспечивать новые поколения возможностью осваивать те элементы накопленной человечеством культуры, которые не входят в структуры обыденной, повседневной жизни людей и существуют главным образом в форме символов, выражающих специализированную информацию. Ученик Дж. Дьюи американский педагог У. Х. Килпатрик (1871–1965) в 1926 г. к числу базовых функций школы, которую он считал школой жизни, относил внедрение в сознание новых поколений желательных взглядов и установок, а также выработку динамичности и социальной стойкости характера. Немецко-американский философ Х. Арендт (1906–1975) в середине XX в. доказывала, что школа должна давать детям, осваивающим учебные программы, знания о мире. Философ-марксист Э. В. Ильенков (1924–1979) в 1960–70-е годы развивал идею о том, что школа прежде всего должна учить мыслить. Американский психолог Г. Гарднер (р. 1943) главной задачей школы на рубеже XX–XXI вв. видел создание условий, необходимых для усвоения новыми поколениями дисциплинарных способов мышления. По мнению английского педагога К. Робинсона (1950–2020), школа XXI века должна помогать детям учиться, понимать окружающий мир, выявлять свои внутренние таланты, реализовывать себя как личность, становится достойными гражданами своей страны.

Приведенные точки зрения на приоритетные задачи и функции школы, несомненно, имеют право на существование, отражая реальные аспекты ее бытия в человеческом обществе. Вместе с тем изучение истории школы у разных народов в разные эпохи позволяет признать принципиальную

---

[1] *Прайс Д.* Открыто. Как мы будем жить, работать и учиться / вступ. ст. И. Фрумина; пер. с англ. К. Минкова. М.: Олимп-Бизнес, 2015. С. 191.

правоту французского философа М. Фуко (1926–1984), утверждавшего, что школа – это прежде всего организованное пространство нормализации и дисциплинирования растущих индивидуумов, в рамках которого приоритетно решается задача формирования у них социально приемлемого поведения[1]. Данное обстоятельство находит свое яркое подтверждение в ориентации с последней четверти XVIII в. российской школы на формирование верноподданного «сына Отечества», что было показано мною в ряде публикаций[2]. Образовательные стандарты, которые утверждаются государством, строго отслеживающим и контролирующим их, и реализуются в деятельности школ, в полной мере отражают эту общемировую тенденцию.

Исходя из того, что «человеческую цивилизацию на современном этапе характеризует активное вхождение в эпоху четвертой промышленной революции», что «сегодня школа (конечно, в совокупности с семьей) – основное звено в воспитании ребенка, подростка, человека», что «школа – это главное место и основной жизненный этап, где и когда формируется личность», С. В. Иванова и О. Б. Иванов утверждают: «Решать проблемы получения не только необходимых знаний, навыков и компетенций, но и нравственного, гуманистического воспитания должна современная система образования, которой требуются постоянные изменения, приспособление к новым условиям, которые выдвигает трансформация современного мира»[3].

В заключение отмечу, что на исходе первой четверти XXI в. теоретики и практики образования, разрабатывая инновационные модели общеобразовательных школ, опираясь на педагогический опыт человечества, учитывая тенденции развития мировой и региональных цивилизаций, а также интересы государства и различных общественных групп, вплотную подошли к успешному решению вопроса о том, какие задачи и функции следует признать базовыми для школ современного стремительно меняющегося социума.

---

[1] См.: *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. В. Наумова. М.: Ад Маргинем Пресс, 2016. (Garage); *Он же.* Психиатрическая власть: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1973/1974 учебном году / пер. с фр. А. В. Шестакова. СПб.: Наука, 2007; *Он же.* Рождение клиники / пер. с фр., науч. ред. и предисл. А. Ш. Тхостова. М.: Смысл, 1998.

[2] См.: *Корнетов Г. Б.* Идеал образования верноподданного в истории отечественной школы // Школьные технологии. 2022. № 1. С. 8–16; *Он же*. «Истинный сын отечества должен привязан быть к государству, образу правления и законам...» // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6. С. 6–13.

[3] *Иванова С. В. Иванов О. Б.* Перспективы развития образования в условиях четвертой промышленной революции // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2019. № 6. С. 8, 23.

Глава 2

ОБ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ-ДИАЛОГАХ ПОЗДНЕАНТИЧНОЙ ШКОЛЫ

Учебник как инструмент, помогающий учителю, оптимизирующий его отношения с учеником, помогающий также и ученику «не уйти из школы обиженным – обделенным мудростью», социальной и профессиональной, – подобная роль начала формироваться у особых собраний текстов-образцов для чтения и записи почти с самого начала возникновения письменной культуры. Учебная литература для первоначального обучения, возникшая в эпоху Древнего мира, была разножанровой. Известны словари различного рода – от тематических перечней слов до двуязычных алфавитных; грамматические справочники и собственно грамматики, обучающие основам языка (чаще принятого как бюрократический/литературный, нежели разговорный); сборники максим, предназначенные и для обучения синтаксису, и для морального воспитания; прописи, диктанты, письмовники, конспекты, образцовые сочинения; домашние и школьные диалоги взрослых с детьми и детей между собой, иногда редуцируемые до монологов.

Диалог с педагогическим прошлым, к которому сейчас обращено внимание как историков педагогики, так и современных педагогов, становится особенно интересным и многогранным при изучении не только педагогических трактатов мыслителей прошлого, но и реальных дидактических инструментов обучения и воспитания. Такие «инструменты» – в их числе и учебные пособия – создавались с той или иной степенью учета теорий образования, монологичного, диалогичного, полилогичного педагогического мышления. Среди инструментов диалогических важное место занимали так называемые школьные диалоги – обучающие пособия, составленные в форме разговоров учеников с наставником, с родителями, взрослых между собой и т. д. Педагоги Древнего мира посвящали диалоги разным вещам – от распорядка дня ученика до назидания нерадивых. Тексты об учениках и для учеников еще с древнеегипетских и месопотамских времен возникают не только как поучения и монологические пособия, но и как диалоги-ламентации. Сохранился мимиамб «Учитель», составленный в III в. до н. э. Геродом Аттиком как разговор между матерью античного ребенка-хулигана и учителем, наказывающим его. Учитель уже готов смягчить наказание и перестать «лупить дитятю», а мать настаивает на ужесточении и продолжении наказания. Сложно сказать, насколько данная «перверсия ролей» могла иметь место в действительности, или она допущена с целью пробудить интерес аудитории к произведению и постановке на его основе. Подобные диалоги в позднюю античность и Средние века приобретали учебное значение. Элементарные диалоги в античную эпоху стали пособиями для учителей всех трех начальных ступеней обу-

чения – грамматиста, грамматика, ритора. Их применяли вместе со словарями, грамматиками, прописями, диктантами, сборниками изречений и т. д.

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

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

«Класс» городских учителей создавал различные двуязычные пособия: учебные словари-билингвы, тематические и алфавитные глоссарии, грамматики, образцы изречений и речей, диалоги на двух языках, юридические, мифологические и прочие фрагменты из иных пособий и текстов, но переведенные еще и на второй язык. «Грамотная речь» должна была опираться на тематические словари, словосочетания, формулы и парадигмы учебных бесед. Словарь и грамматика находили опору в изречениях, а простые фразы из учебников попадали в разговор, становились опорами общения. Практичность диалогов, преимущественно посвященных повседневным делам и заботам детей и взрослых, до некоторой степени уравновешивала пафосные сочинения, изучаемые сразу вслед за ними. Глоссарии, примыкавшие к диалогам и встречавшиеся даже немного чаще, полагались повсеместным, рутинным и малоценным материалом, их копиро-

вали на свободные и часто уже побывавшие в употреблении листы папируса или пергамена, записывали неофициальными почерками, зачастую наспех. Своей «повседневностью» диалоги отличались даже от популярных собраний различных диковинных и других парадоксографических текстов, не говоря уже о доксографии и других «умных», «изощренных» сочинениях. Использовавшийся в них язык балансировал между «правильным» и «простым». Диалоги показывают маргинальную территорию между письменной и устно-повседневной культурой, пытаются выстраивать обучение с учетом обеих

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

Известно около 80 различных билингвальных учебников по латыни и греческому I–VII вв. (глоссариев и просто словарей, параллельных художественных и религиозных текстов на двух языках, разговорных пособий и диалогов, грамматик, трактатов о глаголе, таблиц склонений, грамматических упражнений, алфавитов с названиями букв и комментариями на втором языке, максим, отрывков из Кодекса Юстиниана, индексов

к нему и юридических определений с комментариями для введения в изучение римского права, а также различные варианты комбинирования указанных в этом списке жанров). Широкий и разнообразный контекст каждого из них, пограничные с учебными тексты свидетельствуют об активной языковой среде Южной Европы, Ближнего Востока и Северной Африки – в те времена регионов-генераторов, оценщиков и распространителей разнообразных педагогических идей, не замкнутых регионально, лингвистически или культурно. Такая среда нередко игнорируется историками образования, ищущими только античные либо только христианско-средневековые черты и феномены позднеантичной и раннесредневековой педагогики.

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

Глава 3
ВЕЛИКИЙ РУССКИЙ ПЕДАГОГ К. Д. УШИНСКИЙ

Великий русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1823−1870) умер в расцвете творческих сил (на 48-м году жизни), но сумел создать целый пласт научно-педагогических трудов, отличающихся не только по важности, но и по глубине и широте понимания проблем педагогической теории и практики образования. К. Д. Ушинского обоснованно считают основоположником российской научной педагогики, идеологом российской народной школы. С его именем в истории отечественного образования связано выделение педагогики из общественной мысли, формирование ее как самостоятельной отрасли научных знаний – создание первой педагогической системы. Великого педагога также называют «гуманистическим реалистом», хорошо дополнившим «гуманистический идеализм» Н. И. Пирогова.

Научное наследие К. Д. Ушинского позволяет считать его педагогом-философом, а также организатором научно-педагогического обеспечения становления российской народной школы. Он интегрировал в педагогику достижения антропологических наук, сумел сделать педагогическую науку синтетической, включающей многообразие достижений других наук. Ушинский внес значительный вклад не только в развитие педагогики как науки, но и в российскую национальную культуру. Его идеи, выраженные в педагогических, публицистических и литературно-художественных сочинениях, способствовали формированию патриотического общественно-педагогического мировоззрения поколения российских педагогов, чья деятельность пришлась на период обновления российской школы, придания ей национально-патриотического характера.

К. Д. Ушинский выстроил стройную систему взглядов на педагогику, которая выросла не на пустом месте. Ее автор опирался на все лучшее, что было к тому времени сделано в педагогической теории и практике: опыт народной педагогики, педагогические идеи древнегреческих философов, гуманизм эпохи Возрождения, педагогические идеи Я. А. Коменского, Дж. Локка, И. Г. Песталоцци, классиков немецкой педагогики И. Ф. Гербарта и Ф. В. А. Дистервега; достижения мыслителей-позитивистов О. Конта и С. Милля. По мнению многих исследователей, новизна педагогической системы Ушинского прежде всего заключается в ее доминанте – идее педагогической антропологии. Главным научным сочинением К. Д. Ушинского является фундаментальный неоконченный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

К. Д. Ушинский охватил своим творчеством практически все основные аспекты педагогической теории. Главное место в теоретическом наследии Ушинского занимает его теория воспитания. Константин Дмитриевич не отделял обучение от воспитания. Но при этом он отдавал приоритет вос-

питанию, в основу которого должен быть положен принцип народности, понимаемый как соответствие духовно-нравственной традиции православия. Педагог считал патриотическое чувство самым высоким, наиболее сильным нравственным чувством в человеке. К. Д. Ушинский, следуя принципу развивающего обучения, ведущему начало от И. Ф. Гербарта, протестовал против разделения функций воспитания и обучения, указывая на единство этих двух начал в формировании гармонично развитой личности.

Особое внимание Ушинский уделял организации учебной деятельности в начальной школе, где, по его мнению, целесообразно сочетание всех видов уроков воедино. Важнейшей его заслугой стала разработка проблем начального обучения детей. Он разработал лучшую для того времени методику начального обучения.

Последователями идей К. Д. Ушинского стали такие видные теоретики и практики русской народной школы, как В. И. Водовозов, Н. Ф. Бунаков, Н. А. Корф, В. Я. Стоюнин, Д. Д. Семенов, Д. И. Тихомиров, С. А. Рачинский и др.

Согласно официальным данным, К. Д. Ушинский родился в 1823 г. в г. Туле в относительно небогатой дворянской семье. В российской педагогической историографии указывался другой год рождения – 1824 г., но новейшие исследования внесли ясность. В настоящее время отечественными историками и краеведами на основе анализа всего комплекса источников совершенно точно и неоспоримо доказано, что Константин Дмитриевич родился 19 февраля (3 марта) 1823 года.

Отец будущего педагога получил дворянский титул за заслуги в военной и гражданской сферах. Мать была родом родом из дворян. Личность матери для маленького Константина всегда была примером – он часто об этом вспоминал. Ее самозабвенное служение воспитанию детей стали для К. Д. Ушинского образцом педагогического труда. Анализируя в дальнейшем влияние матери на свои взгляды в области педагогики, К. Д. Ушинский отмечал, что именно благодаря ей у наго сформировались целевые установки педагогики как науки и как практики – формирование в детях лучших качеств.

В 1835 г. К. Д. Ушинский поступил в Новгород-Северскую гимназию. Директором гимназии был доктор философии, член ряда европейских ученых обществ И. Ф. Тиковский. Ему удалось сформировать коллектив заинтересованных педагогов-единомышленников. Серьезная гимназическая подготовка позволила Ушинскому в 1840 г. стать студентом юридического факультета Московского императорского университета. Начался новый этап жизни, наполненный встречами с глубокими, яркими людьми, творческими поисками, дискуссиями. В этот период в университете преподавали известные профессора, выдающиеся деятели науки: историк Т. Н. Грановский, профессор философии, государства и права, сторонник

научной педагогики П. Г. Редкин и др. Их лекции пользовались популярностью не только у студентов, но и у широкой общественности. П. Г. Редкин повлиял на мировоззрение Ушинского и выбор им сферы педагогической деятельности как желанной профессии. К. Д. Ушинский был незаурядным студентом: владел иностранными языками, обладал способностями к познанию как гуманитарных, так и естественных наук – философии, юриспруденции, географии, экономики, этнографии, физиологии, антропологии.

В 1844 г. он окончил университет и был назначен исполняющим обязанности профессора Демидовского Ярославского юридического лицея. В своей педагогической деятельности Ушинский много внимания уделял нравственному воспитанию, справедливо полагая, что лицеисты должны обладать развитыми нравственными качествами. В своих лекциях педагог утверждал, что свобода − естественное состояние человека, свободное общество есть условие всестороннего развития человека, а человек имеет неотъемлемое право на личное достоинство. Однако общественно-научные взгляды Ушинского по понятным причинам не получили одобрения начальства. Поэтому в 1849 г. он был вынужден оставить профессорскую кафедру в лицее. К. Д. Ушинский переезжает в Петербург.

Пережив сложный этап поиска работы, он смог поступить на службу в Министерство внутренних дел на скромную должность помощника столоначальника в Департаменте иноземных вероисповеданий (1850–1854). Это назначение фактически означало крах всех его идеалов гражданского служения Отечеству на поприще педагогики.

В 1850–1855 гг. К. Д. Ушинский успешно занимается литературной деятельностью, сотрудничая с журналами «Современник» и «Библиотека для чтения». В 1854 г. он вновь получает возможность заняться любимым делом − служить педагогике и образованию. Он назначен учителем русской словесности и законоведения в Императорский Гатчинский Николаевский сиротский институт, в котором вскоре становится заведующим учебной частью.

В эпоху Великих преобразований педагогический талант К. Д. Ушинского оказался востребованным. Его педагогические идеи после ряда публикаций в профильных журналах пользовались популярностью. В 1857 г. вышла первая педагогическая статья Ушинского «О пользе педагогической литературы». К. Д. Ушинский был убежден, что педагогическая наука должна базироваться на соединении теории с историческим опытом народного воспитания. Поставленная им проблема поиска соотношения научно-теоретического знания и личностного практического опыта не потеряла актуальности и сегодня. Идеи Ушинского способствовали реализации народного начала в педагогике.

Гатчинский институт находился под особым покровительством императрицы Марии Александровны, которая обратила внимание на идеи и педагогическую работу К. Д. Ушинского. Императрица попросила его

предложить идеи по воспитанию наследника престола цесаревича Николая Александровича. К. Д. Ушинский сформулировал их в «Письмах о воспитании наследника русского престола» (1859).

Доверие со стороны императорской семьи благотворно повлияло на профессиональное положение. К. Д. Ушинского. В 1859 г. он был назначен инспектором классов Воспитательного общества благородных девиц и Александровского училища (Смольного института) – привилегированного сословного образовательного учреждения, в котором прослужил до 1862 г. В Смольном институте Ушинский осуществил реформы: ввел новый учебный план, рациональные методы обучения, организовал проведение предметных уроков и опытов по дисциплинам естественно-научного цикла. Пение, иностранные языки, рукоделие – учебные предметы, которые ранее составляли основу обучения, − отошли на второй план. Приоритетное внимание стало уделяться изучению русского языка, литературы, естественных наук.

Продолжая трудовую деятельность в Смольном институте, К. Д. Ушинский пишет свои знаменитые работы: «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864). По этим книгам учились десятки тысяч русских детей. Важно, подчеркивал Ушинский, не только преподавать детям грамматические конструкции, словесные формы, но и сочетать это с изучением конкретных явлений окружающего мира, которые доступны для их понимания. Эти идеи Ушинского и сегодня актуальна для образовательной деятельности.

В марте 1860 г. К. Д. Ушинский был назначен главным редактором официального печатного органа власти в системе образования – «Журнала Министерства народного просвещения». Но эту должность он занимал недолго – до осени 1861 г. Решительные реформы образовательного процесса в Смольном институте, которые предпринял великий русский педагог, вызвали противодействие со стороны ряда влиятельных лиц. В 1862 г. К. Д. Ушинский был отправлен в отставку. Все это сильно подорвало здоровье великого педагога. В этот драматический момент помощь императорской семьи фактически спасла его жизнь. По инициативе императрицы Марии Александровны Ушинский был причислен к Первому отделению Императорской канцелярии и с сохранением содержания направлен за границу в Европу для лечения. В 1862−1867 гг. К. Д. Ушинский жил в Швейцарии, где изучал традиции европейского образования. Этому периоду деятельности посвящена серия статей «Педагогическая поездка по Швейцарии» (1862–1863), в которых Ушинский неоднократно делал акцент на негативных последствиях бездумного копирования зарубежного опыта в русском образовании.

В Россию он вернулся в 1868 г. В том же году в Санкт-Петербурге отдельным изданием вышел первый том главного педагогического труда К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания, или Очерки педагогической антропологии», а на следующий год – второй. Эту работу, кото-

рая стала главным научным делом его жизни, Ушинскому завершить не удалось − 1870 г. он умер.

Рассмотрим научно-педагогическое наследие Ушинского, его вклад в отечественную педагогику и образование. Мировоззрение Ушинского сформировалось как сложный синтез философских и научных идей в процессе критического изучения первоисточников – духовного опыта европейских народов, отечественной общественной и научной мысли.

В предреформенный период – время расцвета либерализма и гласности – был создан «Журнал для воспитания». В нем К. Д. Ушинский публикует свои программные статьи «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы», «О народности в общественном воспитании». Эти статьи делают его имя широко известным педагогической и научной общественности России.

В педагогической теории Ушинского основополагающей стала идея народности воспитания – признание творческой силы народа в историческом процессе и его права на полноценное образование. Идея народности Ушинского предполагала развитие инициативы общественности в организации и управлении школьным делом.

В фокус его внимания попали проблемы семейного и школьного воспитания. Базисом педагогики, считал Ушинский, должно стать семейное воспитание. Именно оно закладывает первичные основы нравственности. По мнению Ушинского, «общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого».

В статье «О нравственном элементе в русском воспитании» (1860) К. Д. Ушинский говорит о необходимости связи педагогики и религии. Между религиозным и гражданским воспитанием не должно быть непроходимой стены, отмечает он, наоборот, необходимо их сближение. Элементы религиозного знания придают особое звучание нравственным принципам в гражданском образовании.

В статье «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова» (1862), которая является одной из его лучших теоретических статей, Ушинский обратился к вопросу об «основной идее» образования. В частности, представил свое понимание того, что является предметом воспитания, какова цель воспитания. Важнейшую задачу педагогики Ушинский видел в разработке соответствующей национальному характеру модели образования, в формулировании обоснованной воспитательной идеи. По его мнению, сформулировать воспитательную идею нельзя без раскрытия тесной связи между воспитанием и философскими науками.

В статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860) К. Д. Ушинский предпринял попытку обосновать значимость труда как фактора психического развития ребенка.

Одной из важнейших задач в сфере образования, полагал педагог, является гражданское и патриотическое воспитание, воспитание уважения

к своему Отечеству. В работах «О народности в общественном воспитании» (1857), «Родное слово» (1861), «О необходимости сделать русские школы русскими» (1867), «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» (1870) Ушинский поднял вопрос о национальной специфике воспитания молодежи. В статье «О необходимости сделать русские школы русскими» (1867) он обращает внимание на то, что образование должно формировать чувство уважения к своему Отечеству.

Одной из ключевых в педагогической концепции К. Д. Ушинского является идея народности воспитания и педагогики. Инициатива общественности в организации и управлении образовательной организацией, полагал он, должна стать главенствующей силой, а национальный характер, традиции – главным инструментом воспитания.

Антропологический подход позволил К. Д. Ушинскому на высоком научном уровне решать фундаментальные педагогические проблемы теории и практики обучения и воспитания. При решении дидактических проблем он предлагал исходить из особенностей психологии детского возраста. Им были проанализированы психологические механизмы внимания, интереса, памяти, воображения, эмоций, воли, мышления учащихся, что позволило ему предложить педагогические подходы, способы учета этих факторов в процессе обучения и воспитания. С помощью антропологического подхода К. Д. Ушинский разработал дидактическую систему, которая учитывает принципиальные вопросы отбора содержания обучения, формы его реализации с учетом особенностей детского возраста.

К. Д. Ушинский утвердил в российской дидактике принцип единства обучения и воспитания, который сегодня является одним из самых важных разделов педагогики и теории образования. Значительное внимание в школьном образовании великий русский педагог уделял родному языку. В свои книги первоначального классного чтения «Детский мир и хрестоматия. Книга для классного чтения, приспособленная к постепенным умственным упражнениям и наглядному знакомству с предметами природы (назначается для детей от 8 до 12 лет)» (1861) и «Родное слово, для детей младшего возраста, год первый. Азбука» (1864) К. Д. Ушинский, кроме отрывков из художественных произведений родной литературы и устного народного творчества, включил так называемые деловые статьи, содержащие сведения по природоведению, географии и истории страны.

Разрабатывая дидактическую систему обучения, К. Д. Ушинский пришел к выводу о необходимости создать в России новую систему педагогического образования, основанную на данных антропологических наук. Он также предложил создать в каждом университете педагогический факультет.

Сегодня, в XXI в., научные произведения К. Д. Ушинского не только не устарели, но и приобрели новое звучание. Великий русский педагог, по сути, заложил основы той национальной педагогики, которая существует до сих пор и будет развиваться в будущем.

Педагогические труды К. Д. Ушинского – «О народности в общественном воспитании» (1857), «Детский мир» (1861), «Родное слово» (1864), «О необходимости сделать русские школы русскими» (1867), «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868, 1869), «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» (1870) и многие другие свидетельствуют о глубине его взглядов на образование и воспитание молодежи на основе национальных ценностей и традиций, в них обозначены подходы к воспитанию гражданина своего Отечества. Наследие Ушинского позволяет утверждать, что он был одним из наиболее крупных представителей отечественной педагогической мысли дореволюционной России, внес огромный вклад в фундаментальную разработку теоретико-педагогических и социально-педагогических проблем педагогической науки.

Пример жизни К. Д. Ушинского как педагога-практика, его научная деятельность для современных педагогов России могут стать стимулом для поиска новых педагогических подходов, моделей обучения и воспитания школьников и студентов на базе отечественных традиций, гражданско-патриотических идеалов и ценностей, которые обеспечат российскому образованию лидирующие позиции в современном мире.

Глава 4

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НРАВСТВЕННОСТИ В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ П. Д. ЮРКЕВИЧА «ЧТЕНИЯ О ВОСПИТАНИИ» (1865)

Проблема духовно-нравственного воспитания и его обеспечения – это объективно ведущая проблема любой образовательной системы прошлого, настоящего и будущего. К ней традиционно приковано пристальное внимание общества, каждой семьи, каждого образовательного учреждения, каждого педагога. Проблемы нравственности как одной из центральных основ личности и взаимосвязанные с ними вопросы построения эффективного воспитательного процесса, выбора тех или иных форм и методов воспитания, призванных обеспечить успех формирования нравственных идеалов у подрастающего поколения, вопросы профессионализма педагога, его нравственного облика занимали важное место в отечественных учебных книгах по педагогике XIX и начала XX в., адресатами которых выступали студенты и слушатели, изучавшие педагогику как учебную дисциплину и готовившие себя к педагогической профессии.

Вполне естественно, что в XIX в. основой разработки педагогических подходов к осуществлению нравственного воспитания выступало христианское нравоучение. Неоценимая роль «нравоучительной» мысли в данный период заключалась прежде всего в выработке языка нравственных понятий, при помощи которых выстраивались базовые концептуальные положения педагогики нравственного воспитания, в придании им общезначимого смысла и содержания. Это такие понятия, как «добро», «совесть», «благо», «честь» и др. По мере развития в России общей этической мысли осуществлялась разработка и различных форм морально-педагогической рефлексии проблем детства, нравственно-формирующей деятельности семьи и школы в их взаимосвязи, а также соответствующих им нравственных идей. Именно на их основе сложились самостоятельные отечественные нравственно-педагогические учения XIX в., легшие в основу разработки педагогических подходов к пониманию закономерностей и правил нравственного воспитания подрастающего поколения.

Несмотря на многообразие существовавших подходов к трактовке нравственности с точки зрения ее типов, сущности, концептуального каркаса, ведущих идей, содержательного наполнения и т. д., она в понимании ведущих отечественных педагогов всегда была связана с реализацией двуединой функции обеспечения целостности общества и индивида в обществе; именно в этом и проявлялось системообразующее единство нравственного начала общества и нравственной культуры личности. Соответственно, общим ключом к пониманию нравственных целей воспитания для педагогов рассматриваемого периода выступает социальность человека, его включенность в общество и необходимость проявлять в нем свою

социально-нравственную сущность. Именно поэтому в большинстве учебных книг особенно подчеркивалось, что для человека нет высшей цели, кроме достижения нравственности и совершенствования себя в ней.

Следует, однако, заметить, что не существовало и не существует какой-то абсолютной и единой нравственности не просто для всех обществ, а даже для одного общества на различных ступенях его развития. И это притом, что в научной литературе достаточно часто встречается упоминание об общечеловеческой нравственности как наборе норм, являющихся общими для всех исторических форм нравственности. Представляется, что в целом следует исходить из того, что нравственности как некоей самостоятельной реальности, существующей наряду с отдельными особенными системами нравственности, нет, хотя само понятие общечеловеческого, скорее всего, имеет право на существование. Так, А. А. Гусейнов подчеркивает, что «какую бы норму мы ни взяли, она не имеет всеобъемлющего смысла, а всегда замкнута на конкретные условия»[1]. Поэтому в рассмотрении проблем нравственности, нравственной культуры и нравственного воспитания целесообразней ставить вопрос не об общечеловеческой нравственности, даже в аспекте таких понятий, как «добро», «любовь», «совесть» и др., а об общечеловеческом ее содержании. Это важно учитывать при разборе авторских концепций нравственного воспитания, излагаемых на страницах учебных пособий по педагогике.

Прежде всего, отметим, что чаще всего нравственность в представлениях авторов педагогических учебников XIX в. выступает некой базовой системной характеристикой человека как целостности, не сводимой к каким бы то ни было отдельным качествам, знаниям, особенностям поведения. Все авторы пособий единодушны – человек не родится ни нравственно добрым, ни нравственно злым, дети появляются на свет с зачатками добра и зла. И только впоследствии, вырастая, они проявляют себя добрыми, злыми, умными, глупыми, кроткими, сердитыми, правдивыми, лживыми и т. п. Сильное же или слабое развитие в ребенке добра, зла, ума, как и слуха, зрения и других внутренних и внешних качеств, зависит от воспитания. И при этом чрезвычайно важно как можно ранее уделять внимание формированию у ребенка духовных чувств и приверженности так называемому нравственному закону. Именно нравственный закон при правильном воспитании выступает двигателем всех благородных поступков, охватывает все душевные человеческие силы и направляет их к добру.

В обозначенном выше аспекте обратимся к книге «Чтения о воспитании» (1865), которая через четыре года в несколько переработанном виде была опубликована уже как «Курс общей педагогики с приложениями» (1869). Ее автором был Памфил Данилович Юркевич (1826–1874), рели-

---

[1] *Гусейнов А. А.* Социальная природа нравственности: автореф. дис. ... докт. филос. наук: 09.00.05. М., 1977. С. 27.

гиозный философ и педагог, сын священника. Он профессорствовал на философской кафедре в Московском университете, в 1869–1873 гг. был деканом историко-филологического факультета и параллельно преподавал педагогику в учительской семинарии военного ведомства. Указанные пособия были созданы им в последний, так называемый психолого-педагогический период его творчества, когда он разрабатывал основные положения своей психолого-педагогической концепции[1].

Как и многие другие мыслители того времени, П. Д. Юркевич отмечал, что, «к сожалению, педагоги немного вдумываются в тайну нравственного усовершенствования личности...», а если и думают об этом, то очень часто у них получается преподавать ученику только сухую мораль. При этом он указывал, что кардинальными, центральными проблемами педагогики всегда были, есть и будут вопросы: «Когда и почему правила нравственные делаются обязательными? Когда и почему они не просто принимаются к сведению, но еще потрясают нашу душу и увлекают ее на добро?»[2].

Казалось бы, секретов особенных здесь нет. Ведь сколько, в частности, на эту тему было уже написано научных и популярных трудов, сколько так называемых истин было поведано всем, кто интересуется проблемами воспитания и для кого воспитание является профессией. Но, очевидно, не все так просто. Прежде всего, важно помнить, пишет П. Д. Юркевич, что нравственные убеждения, привычка к нравственному поведению формируются у детей тогда, когда нравственные правила познаются не как отвлеченные понятия, а как значимые в восприятии ребенка события, «как дела и как часть судьбы любимого нами и единокровного человечества». В воспитании важно в первую очередь опираться на «могущественную силу примера» из жизни. Так, ребенку легче приступить к тяжелой работе и воспринимать ее естественно, если он видит, что «такую работу несет любимый им отец или учитель»[3]. И это касается не только примеров, связанных с близкими людьми. Примером для человека призвано выступить все человечество: «участие сердца» и «переживание души» обязательно подвигнет чтение или рассказ о подвигах и страданиях людей, отдаленных от нас и тысячелетней историей. Знакомство с доблестью и величием давно живших героев обязательно породит чувство уважения к ним и любовь, и «они сделаются для нас как бы совестью, а вследствие этого наши нравственные силы вырастают и крепнут; мы не только познаем добро, но

---

[1] См.: *Емельянов Б. В.* Памфил Юркевич: постулаты педагогической антропологии // Известия Уральского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. 2011. № 1 (88). С. 159–167; *Цветков Е. А.* П. Д. Юркевич – основоположник отечественной систематической научной педагогики // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 22–38.

[2] *Юркевич П. Д.* Курс общей педагогики с приложениями. М.: Тип. Грачева, 1869. С. 178.

[3] Там же. С. 178.

и желаем добра; мы полюбили его, как украшение и доблесть...»[1]. Главное, чтобы изучение этих сведений было связано с сильными ощущениями: «непосредственные созерцания человеческих отношений в товариществе, в семействе, в обществе, в церкви, в школе, на улице – все это даст повод к тому, чтобы ученик думал и вдумывался в эти сведения, относился бы к ним не только памятью, но и характером, расширял бы их и разрабатывал, углублял и прояснял даже и тогда, когда этого не требует ни учитель и никто на свете»[2]. Именно в этом, по мнению П. Д. Юркевича, и заключается корень нравственного самообразования.

Что касается осуществления целенаправленного нравственного воздействия, то эта задача решается «непосредственным нравственным влиянием» на душевные состояния воспитанника. В этом случае, указывает П. Д. Юркевич, необходимо использовать так называемую совершеннейшею методу: «помощь воспитателя состоит или в увеличении ясности и количества практических идей (наставление), или в доставлении лицу воспитанника опоры, которая находится в его прошедшем и будущем (напоминание, предостережение), или в искусстве заставить воспитанника проникнуть в свое внутреннее существо глубже, нежели как это бывает при его ежедневном самонаблюдении (увещание), или в сообщении ему мнения о лучшем (совет), или в такой постановке всей его личности, вследствие которой тяжесть долга переходит в удовольствие права (просьба)»[3].

Еще один ключевой момент, на который в аспекте организации нравственного воспитания обращает внимание П. Д. Юркевич, это то, что природа ребенка, во-первых, будучи «назначенной к развитию», безусловно, подчиняется влиянию разумного воспитателя, а во-вторых, подчиняется тем больше, чем лучше воспитатель познал ее.

Говоря о побуждениях, действующих на ребенка, П. Д. Юркевич закономерно выходит на характеристику самого воспитателя, личность которого должна быть сильной и глубоко нравственной, ибо если воспитатель относится к выдвигаемым требованиям несерьезно, то и дети будут чувствовать эту разницу и не воспринимать воспитательные воздействия: «доброе, полезное и приятное – эти идеи учитель должен сознавать ясно и во всей их обширности, чтобы сообщать ученику сведения с разумным выбором и воспитывать таким образом в ученике сколько нравственно достойную личность, столько же и человека, способного к полезной деятельности, а не существо, которое меняет все доброе и полезное на наслаждения»[4]. Своими знаниями и умениями, личностными качествами воспитатель также влияет на личность ребенка, как и при использовании каких-то

---

[1] *Юркевич П. Д.* Указ. соч. С. 178−179.
[2] Там же. С. 181.
[3] Там же.
[4] Там же. С. 185.

специальных методов воспитания. В целом, заметим, что данная позиция, в соответствии с которой воспитывать нравственность могут только те, кто сам истинно нравственен, особо обозначается практически во всех учебных пособиях по педагогике.

Воспитатель должен в собственном сердце иметь человечности настолько, чтобы постигать все истинное, доброе и прекрасное в окружающих событиях и лицах и «питать этой совершеннейшей пищей дух воспитанника». Существеннейшая задача воспитания по большому счету в том и состоит, чтобы «сообщить воспитаннику светлый взгляд на жизнь, сделать его сердце трезвым и мужественным и приготовить его на жизненную борьбу, запечатлевая в нем неизгладимыми чертами веру в добро и в Бога». Требуется, подчеркивает П. Д. Юркевич, приобрести большой запас разума, добродетели, веры, морального мужества в годы юности, чтобы достало этого капитала на всю жизнь и особенно на то время жизни, когда предстоят только расходы, лишения и утраты.

П. Д. Юркевич подчеркивает, что учитель, конечно же, обучает детей, когда сообщает им сведения, «но еще больше он обучает их духом и нравственным выражением всей своей личности, а также совершенством тех форм, в каких он передает сведения»[1]. Соответственно, успешность воспитания и обучения во многом связывается П. Д. Юркевичем с достижением воспитателем авторитета, чтобы можно было влиять на личность ребенка своим примером и собственным нравственным совершенством. А авторитет завоевывается в первую очередь любовью, добром и достоинством, которые учитель демонстрирует по отношению к учащимся. Чем более учащийся «убеждается, что ему вообще желают добра, – пишет Юркевич, – тем менее он бывает расположен спрашивать о том, что и зачем полезно изучать ему: он повинуется без всяких расчетов естественным влечением к любознательности…»[2]

Подводя итог рассуждениям об особенностях влияния учителя на детей, о его роли в деле воспитания и обучения, П. Д. Юркевич вполне обоснованно заключает, что «школа, которая не имеет нравственных средств в личности учителя, будет обращаться к внешним побуждениям или поощрениям, как бы это ни было противно истинному духу воспитания»[3].

---

[1] *Юркевич П. Д.* Указ. соч. С. 158.
[2] Там же. С. 157.
[3] Там же. С. 160.

Глава 5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ КАК ИСТОЧНИК ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Период начала XX в. представляет собой «интереснейшее и плодотворное время» в истории отечественной педагогики. Именно в этот период были сделаны наиболее крупные открытия в педагогике, вошедшие в золотой фонд образования и не утратившие своей актуальности (А. А. Романов). По своему историческому значению рассматриваемый период представляет собой уникальнейшую эпоху в судьбе нашего Отечества, он ознаменовался подъемом прогрессивной общественной мысли, научной революцией (М. В. Савин).

В исследованиях, посвященных периоду конца XIX − начала XX в., это время рассматривается как преддверие великих потрясений в истории России (А. А. Данилов), ключевой период российской просветительской модернизации (А. Л. Андреев).

Современные отечественные исследователи истории педагогики рубежа XIX−XX вв. (Б. М. Бим-Бад, С. Ф. Егоров, Г. Б. Корнетов, Л. А. Степашко и др.) отмечают, что педагогическое знание в этот период осуществлялось в русле антропологических идей педагогики К. Д. Ушинского. Педагоги рассматриваемого периода изучали природу человека как биологического, социального и культурного существа (Л. А. Степашко) и выдвигали идею развивающего и воспитывающего обучения как идею становления целостной, гармонично развитой личности в педагогическом процессе.

В соответствии с новым взглядом на человека предполагалось переосмыслить и цели обучения, с тем чтобы они учитывали особенности личности ребенка и развитие его природы, а антропологические параметры цели были детерминированы развитием природных сущностных сил человека (Л. А. Степашко).

Антропологическая составляющая обладает очевидной значимостью для определения целей обучения и реализации идеала и детерминируется установками на понимание природы человека. Диалектика взаимосвязи идеала и цели обучения состоит в том, что они по своему содержанию и назначению дополняют друг друга. Педагогический идеал, сообразуясь с педагогической реальностью, интегрирует в себе представления о цели образования (обучения, воспитания); о характере взаимодействия субъектов педагогического процесса; о педагогическом процессе и его назначении способствовать реализации общественного (личностного) идеала.

Идеал является источником цели обучения и влияет на ее направленность и содержание (Г. Б. Корнетов). Содержание цели обучения определяет основные направления педагогической деятельности и включает в себя идеалы и ценности. Цель как структурный компонент педагогиче-

ской деятельности существует не только как идеальное представление о результате учебно-познавательной деятельности, но и как ожидаемый результат учебной деятельности.

Исследования в области педагогики, затрагивающие проблему педагогического идеала (Н. Н. Баркова, Б. С. Гершунский, Е. В. Кириллова, Г. Б. Корнетов, И. Д. Лельчицкий, Л. А. Степашко, Н. П. Юдина и др.), позволяют определить содержательный смысл понятия «педагогический идеал» в контексте его связей с целью обучения.

Идеал опосредованно, через цель обучения, направленную на всестороннее развитие личности, включается в структуру познавательной деятельности. В идеале воплощается стремление подготовить человека к выполнению социальных, профессиональных функций. Приближение к идеалу будет являться достижением педагогической цели. Педагогический идеал – это педагогическая интерпретация общественного идеала, выработанного общественным сознанием эпохи. Он зарождается на основе ценностей и «социально-культурного заказа» педагогике в конкретных исторических условиях. Проекция общественного (личностного) идеала на педагогику делает возможным выявление педагогических ценностей эпохи.

Анализируя состояние образования в России, педагоги конца XIX – начала XX в. высказывали суждение, что школа сможет выполнить свое предназначение только в том случае, если она будет освобождена от давления государства. Так, П. Ф. Каптерев указывал на низкую педагогическую эффективность идеалов, предъявляемых государством, так как оно требовало от детей беспрекословного их принятия и преданности им, так как «государство в лице официальной педагогики пренебрегало активностью детей как необходимым условием успешности педагогического процесса»[1]. Остановимся более подробно на взглядах П. Ф. Каптерева.

Раскрывая сущность идеала, Каптерев определял его как «нечто образцовое, более или менее совершенное, взятое «вне саморазвивающейся личности». «Идеал представляется до некоторой степени как нечто постороннее личности, хотя и указывает цель и образец усовершенствования ее»[2]. П. Ф. Каптерев связывал проблему гармоничного развития личности как конечной цели обучения с понятием педагогического идеала.

Гармоничная, всесторонне развитая личность – это, по мнению педагога, идеал, заключающийся в целостности развития всех психических функций человека. Так как каждый взрослый, обучая или воспитывая ребенка, «обращается к целой личности учащегося, воздействует на всего человека, то думать, что «лицо, занимающееся обучением, только учит,

---

[1] *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1982. С. 29.

[2] Там же. С. 168.

обращается исключительно к одной умственной стороне и совсем не касается других сторон», и ошибочно, и «неудобно»[1].

Для уяснения того, как Каптерев понимал педагогический идеал, важны его рассуждения о педагогическом процессе, в котором осуществляется всестороннее самоусовершенствование личности в соответствии с педагогическим идеалом[2]. У Каптерева разработка педагогического идеала выступала как методологическое требование к целесообразно организуемому педагогическому процессу.

Ученый различал внешнюю и внутреннюю стороны педагогического процесса. С внешней стороны – это совокупность условий для развития ребенка. Внутреннюю сторону педагогического процесса П. Ф. Каптерев отождествлял с саморазвитием человека, в котором он различал развитие способностей в процессе приобретения знаний и усовершенствование человека как осознанное стремление к идеалу[3]. Так как совершенствование человека соотносится с идеалом, а идеал обусловливается внешними факторами, то саморазвитие становится не только личной, но и общественной «сферой», а педагогический процесс «идеалосообразным».

Принцип идеалосообразности в интерпретации П. Ф. Каптерева предполагал определение идеалов и ценностей образования, установление соотношения их с педагогической и социальной действительностью. Он обусловливал педагогические цели общества по отношению к детям. Педагогический смысл идеала трактовался им как перспектива и цель развития.

Педагог размышлял о достижимости целей, поставленных перед педагогическим процессом. «Саморазвитие организма, несомненно, совершается; оно может встречать разнообразные препятствия, устранение которых… находятся во власти человека»[4].

«Усовершенствование личности, − полагал П. Ф. Каптерев, − имеет три направления: 1) устранение препятствий с пути естественного развития сил (отрицательная сторона); 2) прямое положительное содействие правильному развитию наличных способностей (положительная сторона); 3) искоренение недостатков и насаждение ценных свойств (усовершенствование в тесном смысле)[5].

Педагогический идеал раскрывает социально-культурное содержание педагогического процесса. По Каптереву, он «заключает в себе три рода элементов: личные или субъективные, народные или национальные, и всенародные или общечеловеческие»[6]. Ученый утверждал, что назначе-

---

[1] *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения. С. 547.

[2] *Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс. СПб.: Изд. журнала «Русская школа», 1905. С. 51.

[3] *Каптерев П. Ф.* Аристократия ума в школе и жизни // Образование. 1903. № 3. С. 8−10.

[4] *Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс. С. 41.

[5] Там же. С. 38−39.

[6] Там же. С. 68.

ние педагогического процесса заключается в том, чтобы способствовать реализации общественного (личностного) идеала.

Личные идеалы выражают ценностные ориентации конкретного человека, который стремится к осуществлению своих личных целей. Но в то же время личные и общественные идеалы находятся в отношении взаимосвязи и взаимодействия. Общественные идеалы регламентируют общественно значимое поведение и выполнение человеком социальных ролей и функций.

Содержание педагогического идеала П. Ф. Каптерев передавал выражением «добрый общественник»: «…Сущность педагогического идеала выражается словами: добрый общественник… педагогический идеал, как все человеческое изменчив, но основа идеала, его общий облик общечеловечны и останутся теми же всюду»[1]. Суть доброго общественника проявляется в способности жить и работать совместно с другими людьми. «Совместная с другими работа не обозначает отказа своего личного «Я» и отдельных личных интересов, а требует согласия, гармонии стремлений отдельных личностей»[2].

П. Ф. Каптерев выявил двойственность любого педагогического идеала – сочетание национальных особенностей и общечеловеческих представлений. «Личные педагогические идеалы, развиваясь на почве народных, могут принимать в своем развитии два главных направления: более узкое и более широкое. В первом направлении национально-личный педагогический идеал будет иметь склонность превратиться в сословный, а во втором – в общечеловеческий»[3].

В педагогический идеал входят также черты, обусловленные национальными особенностями данной культуры. Свойства национального педагогического идеала, по мнению П. Ф. Каптерева, определяются тем, что «образование должно сообщить человеку такие вкусы, склонности, такую подготовку, чтобы он не чувствовал себя чужим ни в одном культурном обществе. Каждый образованный человек должен быть гражданином всего культурного мира»[4].

Педагог считал, что самое важное в личности общечеловеческое, так как в людях больше общего, чем различного, поэтому педагогический идеал должен быть в своей основе общечеловеческим. «Идеал есть хотя и духовное, но живое и образное целое, воплощающее в себе желаемое и ожидаемое известным народом от своих сограждан, есть совокупность привлекательных ценных черт, есть совершенно определенная путеводная для жизни звезда»[5].

---

[1] *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. С. 198.

[2] Там же. С. 194.

[3] *Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс. С. 53.

[4] *Каптерев П. Ф.* Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели. СПб.: Изд. журнала «Русская школа», 1897. С.52.

[5] *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения. С. 194.

Соединение общечеловеческих представлений об идеальном состоянии человека с национальными особенностями русского мировоззрения дает тот педагогический идеал, который может быть ориентиром в педагогической деятельности и источником цели обучения.

В рассуждениях о педагогическом идеале П. Ф. Каптерев обратился к личности педагога и пришел к выводу, что, с одной стороны, педагог должен быть идеалом для своих воспитанников, а с другой стороны – этот личный идеал не может быть идеалом обязательным и общепринятым в данном обществе, т. е. не может выступать в качестве педагогического идеала. Решение этого противоречия педагог видел следующим образом: «…Мы можем утверждать, что каждый личный идеал в известной мере есть непременно общественный идеал и именно народный, составленный в духе той национальности, к которой принадлежит автор идеала»[1].

Так как совершенствование личности осуществляется по педагогическому идеалу, выражающему общественную направленность всего обучения, то развитие личности ребенка должно осуществляться самим ребенком в тесном взаимодействии с педагогом, который должен быть в состоянии создать все необходимые условия для этого развития.

Итак, педагогический идеал, по Каптереву, зарождается в национальном педагогическом самосознании конкретного народа, интегрирует в себе социально-педагогические цели обучения, предполагаемый результат образовательной деятельности в виде идеального образа индивида, социума, общественно-государственного устройства.

Педагог указывал на социальную природу педагогического идеала. Он утверждал, что педагогический идеал – это порождение социальной действительности, которая является объективной средой искусственно организуемого педагогического процесса.

По мнению Каптерева, гармоничная, всесторонне развитая личность предполагает целостность развития всех психических функций ребенка, это единство социальных, культурных, психофизиологических характеристик личности; это умственно и нравственно развитый, «истинно образованный» человек, способный к «самоусовершенствованию». Все это представляет собой педагогическую интерпретацию общественного идеала, выработанного общественным сознанием эпохи, который зарождался на основе ценностей и «социально-культурного заказа» педагогике в конкретных исторических условиях.

Вторая составляющая педагогического идеала – это педагогический процесс, в пространстве которого особая роль принадлежит педагогу.

Педагогический идеал определяет не только содержание педагогической цели, но и содержание педагогической деятельности. Однако для реализации цели необходимо, чтобы она была принята субъектом и соот-

---

[1] *Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс. С. 52.

ветствовала личным представлениям самого человека – педагогом и учащимся.

Согласно Каптереву, идеал может быть принят при условии соответствия его идеальным представлениям личности, педагогическим ценностям общества и государства, актуальным в данную эпоху. Сообразуясь с педагогической реальностью, он интегрирует в себе представления о цели образования (обучения, воспитания); о характере взаимодействия субъектов педагогического процесса; о педагогическом процессе и его назначении способствовать реализации общественного (личностного) идеала.

Поиск оптимального соотношения между внешними условиями (влиянием государства, общества и личности на цель обучения) и свободой педагогического процесса привели к тому, что доминантой в педагогическом идеале стало представление об автономии педагогического процесса.

Таким образом, педагогический идеал, сообразуясь с педагогической реальностью, интегрировал в себе представления о всесторонней развитой личности как конечной цели обучения; о педагогическом процессе, ориентированном на общечеловеческие ценности и связывающем развитие способностей ребенка с личностно-общественным идеалом.

Глава 6

ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ У НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА: КОНЕЦ XVIII – НАЧАЛО XX ВЕКА

Судьба народов Северного Кавказа, их история в последние несколько столетий тесно связана с судьбой народов Российской империи, Советского Союза и Российской Федерации. И все социальные, экономические и политические процессы происходили в рамках развития общероссийской цивилизации. В полной мере это относится и к процессу формирования, становления и развития светской системы образования на Северном Кавказе. Сложность строительства системы образования в этом регионе определяется уже тем, что здесь испокон веков проживают 45 автохтонных народов, говорящих на языках кавказской, алтайской и индоевропейской языковых семей. Они пришли к анализируемому нами периоду с различным экономическим и социальным уровнем развития, а также политическим опытом. Уже на основании этого можно говорить об уникальности Северного Кавказа по национальному составу, социально-политическому и историческому положению. Именно поэтому опыт строительства цивилизованного общества в этом сложном регионе является бесценным.

Понимание логики развития системы образования северокавказских народов важно не только с научных, исторических позиций, но и с точки зрения решения актуальных политических, социальных, экономических и других задач в этом регионе. Сегодня это особенно актуально в связи с ярко выразившейся тенденцией искажения роли России в развитии народов Кавказа в работах ряда современных авторов из национальных республик этого региона.

Анализ письменной истории, документов, характеризующих состояние образования народов, проживавших на территории Северного Кавказа до начала ее присоединения Россией, позволяет сделать вывод, что здесь действовала слаборазвитая и малораспространенная система религиозного образования (мусульманского и христианского). Вместе с тем не было даже зачатков организованного светского образования, и не было сформировано предпосылок для его становления. Но уже в середине второго десятилетия XX в. на территории Северного Кавказа обнаруживается достаточно развитая система светского образования, имеющая несколько образовательных ступеней (начальное общее, начальное профессиональное, классическое и реальное среднее, а также среднее педагогическое).

В эволюции системы образования в Северо-Кавказском регионе выделяются четыре этапа: 1) конец 80-х годов XVIII в. – начало 30-х годов XIX в.; 2) начало 30-х годов – конец 40-х годов; 3) середина 40-х – начало 70-х годов XIX в.; 4) 70-е годы XIX в. – начало XX в.

Период конца 80-х годов XVIII в. – начала 30-х годов XIX в. характеризуется тем, что Россия решала свои геостратегические задачи во внешней политике. Этот достаточно длительный временной отрезок характеризуется отсутствием разработанной системы социальной политики, четких целей по адаптации вновь присоединенных народов. Хронологически это первый этап развития системы образования северокавказского региона. В эти годы российские власти не рассматривали образование народов Северного Кавказа как средство реализации своих политических целей. Образовательные учреждения создавались исключительно в городах и казачьих станицах для просвещения новых жителей Северного Кавказа, а также в Северной Осетии, и принадлежали они в основном православному ведомству. Если какая-то образовательная политика и существовала, то она была связана с реализацией идеи христианизации коренных народов.

На втором этапе (начало 30-х годов – конец 40-х годов XIX в.) начинает придаваться значение развитию светского образования как важному средству реализации политики присоединения Северо-Кавказского региона. Власти постепенно осознают, что для укрепления позиций в регионе необходимо как можно быстрее сформировать прослойку местной знати, воспитанную в российских учебных заведениях на традициях русской культуры и на русском языке. В этот период начинает формироваться государственная образовательная политика на Северном Кавказе: вырисовываются социально-политические мотивы, обозначаются принципы отбора контингента учащихся, обозначаются общие стратегические цели и задачи государства.

Затем государственная политика трансформируется в политику цивилизаторскую. Качественно изменяются цели образования коренных народов. Но если на третьем этапе система образования региона существует и развивается как автономная и слабо включенная в общероссийское образовательное пространство, то на четвертом этапе ставится и решается задача ликвидации ее автономии и подчинения общероссийским нормам и требованиям.

В середине 40-х – начале 70-х годов XIX в. происходили глобальные события в жизни народов Северного Кавказа и всей России: завершение Кавказской войны, социальные и политические реформы, связанные с отменой крепостного права и т. д. Хронологически это третий этап эволюции системы образования в Северо-Кавказском регионе. В это время целями государственной политики стали адаптация присоединенных народов, укрепление в регионе российского законодательства, создание местной администрации с привлечением представителей коренных народов. Активизировалась работа по формированию социальной инфраструктуры общества и системы образования, а также подготовка просвещенных проводников государственной политики из среды местного населения. Разрозненные образовательные учреждения, созданные в предыдущий пе-

риод, объединились в систему, что дает основание предположить, что руководство России начинает формировать государственную политику в регионе с учетом изменившихся целей государства.

В 70-е годы XIX в. – начале XX в. происходит активное реформирование всей системы общественных отношений, вызванное бурным развитием капитализма в России. Появление новых видов производства, профессий и производительных сил, формирование новых производственных отношений, политические события в центральной России отразились и на политике центральных властей в регионах. Главными целями государственной политики на Кавказе в этот период стали: усиление централизации власти; распространение и утверждение законов Российской империи; активное вовлечение региона и его населения в общественную жизнь страны и в то же время стремление оградить его от революционных волнений самого конца XIX – начала XX в. Указанные цели привели к необходимости решения следующих задач: развитие новых для Северного Кавказа видов производства, открытие новых предприятий, подготовка людей к работе на них; воспитание общества в духе требований законов государства. В решении этих задач системе образования отводилась существенная, если не главная, роль. Хронологически это был четвертый этап эволюции региональной системы образования. По мере социально-экономического развития Северо-Кавказского региона происходил рост образовательных потребностей населения, они также становились движущей силой развития образования в регионе.

Эволюция северокавказской системы образования в XIX – начале XX в. происходила в следующих основных направлениях:

- расширение и дифференциации сети образовательных учреждений;
- усложнение образовательных программ и постепенное приведение их в соответствие с аналогичными общероссийским программам;
- повышение кадрового потенциала за счет подготовки педагогических кадров для региональной системы образования вне региона и наращивания потенциала внутрирегиональной системы подготовки педагогов;
- рост объемов финансирования образования за счет средств государственного бюджета и иных источников;
- совершенствование нормативно-правовой базы деятельности образовательных учреждений и приведение ее в соответствие с общероссийской.

Хотя развитие системы образования в Северо-Кавказском регионе продолжалось в течение многих десятилетий, нерешенными оставались две проблемы – ее соответствие растущим образовательным потребностям населения и качество образования.

Сословный принцип устройства системы образования, несмотря на попытки властей ввести элементы демократизации, сохранялся на протяжении всего рассматриваемого периода. Хотя численность учащихся в ре-

гионе постоянно росла, но образование по-прежнему было недоступным для подавляющего большинства коренного населения. Демократизм, провозглашавшийся центральными властями в принимаемых ими нормативно-правовых актах, сводился в подавляющем большинстве случаев к формально декларировавшимся благим намерениям по привлечению к системе образования детей из бедных слоев населения. В противовес этому одновременно выстраивалась стройная система сдержек и всякого рода правил, препятствовавшая этому.

В заключение отметим, что с начала становления светской системы образования на Северном Кавказе ее структура и содержание деятельности учебных заведений постепенно приближались к другим региональным образовательным системам Российского государства. Но к концу рассматриваемого периода нарастали противоречия, обусловленные отставанием развития образования от потребностей социально-экономического развития региона. Состояние образования становилось существенным фактором, сдерживающим развитие производительных сил края.

Глава 7

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В разные исторические периоды развития отечественного образования фиксируется то сближение государства и научно-педагогической общественности, то перемещение их в диаметрально противоположные стороны.

Актуализация исторического политико-педагогического опыта второй половины XIX – начала XX в. обусловлена рельефно проявляющейся тенденцией к модернизации на современном этапе системы образования. Именно в рассматриваемый период разрабатывались новые социально-педагогические и политические теории преобразований в области народного просвещения, воплощающие в себе гуманистический потенциал педагогического процесса, предопределившего смену педагогических парадигм.

Как показывает анализ системы образования, сложившейся в Российской империи во второй половине XIX – начале XX в., от диспозиции основных субъектов образовательной политики в конечном счете зависит взаимодействие двух политико-образовательных парадигм – консервативной и либеральной. Диалог политико-образовательных парадигм в теории и практике образования позволял сохранять традиции национальной культуры духовно-нравственного воспитания в контексте ее интеграции с образовательными потребностями того времени и лучшими западноевропейскими образцами организации системы образования.

Политико-образовательная парадигма рассматривается нами как совокупность наиболее общих идей и методологических установок, которые на данном этапе признаются истинными и разделяются большинством представителей научно-педагогического сообщества и политической элитой.

Начала государственной образовательной политики в России были заложены в Петровскую эпоху. Именно реформаторская деятельность объективно стимулировала развитие образования в нашей стране. При этом, по меткому выражению министра народного просвещения Д. А. Толстого, со времен Петра русское общество приучилось смотреть на себя как на европейски образованное, не замечая, что из Европы взята одна внешность, одно подобие образования, а не его сущность.

Концептуальной основой консервативной политико-образовательной парадигмы являлась теория классического образования (М. Н. Катков, К. В. Киреевский, М. Я. Киттара, А. А. Мусин-Пушкин, Д. А. Толстой, П. Д. Юркевич, К. П. Яновский и др.), интегрирующая в себе античные образцы и духовно-нравственные ценности православной цивилизации.

Главной целью классического образования являлось содействие сохранению и воспроизводству духовно-интеллектуальной элиты отечественного социума. Для этого предполагалось решить следующие задачи:

- осознание необходимости сохранения духовной и философско-мировоззренческой преемственности культуры античности и современности как условия формирования приверженности античной культуре, лежащей в основе западноевропейской культуры;
- обращение к потенциалу античной философско-мировоззренческой мысли, древним языкам, литературе, мифологии и искусству;
- развитие самостоятельности мышления, способности личности к критической оценке современности;
- формирование личности, обладающей высоким потенциалом мышления, способностью к высшим формам духовно-интеллектуальной деятельности, устойчивой потребностью в интеллектуальном труде и способностью самостоятельно приобретать знания из области духовности, науки и культуры.

В исследовании профессора Варшавского университета А. Окольского «Об отношении государства к народному образованию» была дана характеристика сложившейся ситуации: «Государство, имея право заботиться о народном образовании и даже обязанное к этому, должно тоже обладать средствами, необходимыми для достижения этой цели. К средствам этим прежде всего принадлежит организация властей, исполняющих волю государства в отношении к народному образованию. Такие власти необходимы, так как, хотя государство и составляет само по себе некоторый организм, но организм, лишенный своих собственных органов; для чего государство должно прибегать к искусственному устройству этих органов, посредством облечения некоторых лиц известными правами и возложения на них известных обязанностей. Соответственная организация училищных властей составляет предмет первоначальной важности не только для государства, которое вверяет этому учреждению исполнение своих намерений, но и для общества, которое вверяет этому учреждению исполнение своих намерений, так как без хорошего устройства властей нельзя и думать об успешной и полезной деятельности государства в деле образования, так как самые лучшие законы, самые благие начинания государства не могут иметь успеха, и не в состоянии принести желаемого результата, если исполнение их будет поручено органам неспособным или если этих органов вовсе не будет существовать»[1].

Либеральная политико-образовательная парадигма была представлена сторонниками эволюционно-реформаторского курса (А. В. Головнин, П. Н. Игнатьев). Государственная образовательная политика при А. В. Го-

[1] *Окольский А*. Об отношении государства к народному образованию. СПб.: Д. Е. Кожанчиков, 1872. С. 323–324.

ловнине, возглавлявшем Министерство народного просвещения в 1861–1866 гг., строилась на минимальном вмешательстве государства. Образовательная политика при А. В. Головнине, считавшем, что нельзя отрекаться от единения с успехами европейской цивилизации, носила характер европеизации. При этом А. В. Головнин пытался придать деятельности Министерства народного просвещения открытый характер (публикации в «Журнале Министерства народного просвещения», газете А. А. Краевского «Голос»).

В целом А. В. Головнин выступал последовательным сторонником университетской автономии, привлек широкие круги либеральной общественности к работе над проектами университетского устава, защитил формирующуюся начальную школу от претензий Святейшего синода на монопольное господство над ней, проявил «известную благосклонность» к сторонникам учета национальных особенностей в деле народного образования, пытался найти среднюю линию между крайними позициями. Последовательный сторонник веротерпимости, А. В. Головнин считал нецелесообразным и нежелательным усиление роли церкви в деле образования, весьма критически оценивая возможности и компетентность духовенства в педагогических вопросах.

Таким образом, создавались условия для объединения усилий всех ведомств и всех классов земства в развитии системы народного просвещения.

Во второй половине XIX в. стал преобладать государственно-общественный характер управления системой образования; несмотря на то, что некоторые министры придерживались консервативного курса, остановить рост общественного движения уже не представлялось возможным. В целом вся политика самодержавия в области народного образования в этот период была направлена на поиск его оптимального варианта, т. е. гарантирующего возможность модернизации страны при сохранении стабильности государства.

По мнению Н. В. Чехова, система народного образования строилась на следующих принципах:

«1. Народные училища разделяются на образцовые, устраиваемые министерством, и народные, учреждаемые общественными лицами.

2. Школы состоят в ведении местных училищных советов (новый тип учреждения) из представителей разных ведомств.

3. Учение не обязательно ни для общественных, ни для частных лиц.

4. Где народный язык не великорусский, обучение начинается на местном наречии и потом переходит к русскому»[1].

Государственная образовательная политика в конце XIX – начале XX в. характеризуется пониманием необходимости введения всеобщего начального образования. Первые достаточно обстоятельные выводы относитель-

[1] *Чехов Н. В.* Народное образование в России с 60-х годов XIX в. М.: Польза, 1912. С. 42.

но введения всеобщего начального образования сделал в 1880 г. чиновник Министерства народного просвещения А. В. Дубровский. Он рассчитал, что «для охвата всей молодежи школьного возраста России потребуется не 22 000 школ, имевшихся в наличии, а 269 000. В то же время общие затраты должны возрасти с 6 млн руб. до 82 млн руб. Для обеспечения этих сумм каждый гражданин должен был платить специальный налог не 9 коп., а 1 руб. 25 коп.»[1]. В 1914/15 учебном году на территории России (без Польши, Финляндии и Прибалтики) имелось 101,9 тыс. начальных школ, где училось свыше 7 млн детей – одна пятая детей школьного возраста. Средних школ было всего 3,6 тыс., в них обучались 800 тыс. учащихся. Средние школы давали семи- и восьмиклассное образование. Таким образом, молодежь, имевшая возможность получить образовательный ценз для поступления в вузы, составляла десятую долю всех учившихся детей и подростков.

С учреждением Государственной думы вопросы образовательной политики стали носить открытый характер. Депутатами предлагали различные подходы к разрешению сложившихся проблем. Главные разногласия существовали в вопросах о том, какой тип школы является оптимальным для России и в чьих руках должно быть сосредоточено управление сферой образования: Министерства народного просвещения, церковного ведомства или органов местного самоуправления.

Начиная с 1915 г. государственная образовательная политика ориентируется на решение общественных задач. П. Н. Игнатьевым, возглавлявшим Министерство народного просвещения в 1915–1916/17 гг., были сформулированы основные принципы русской школы, в соответствии с которыми школа должна строиться на педагогических началах; быть демократической, единой, национальной; развивать самодеятельность учеников и в своих методах быть лабораторной, активной, трудовой.

Стимулом к получению образования служили положения Закона о всеобщей воинской повинности, предусматривавшие существенные льготы для обучающихся в средних и высших учебных заведениях и выпускников вузов. Вводились две привилегии: отсрочка от призыва до окончания полного курса средних и высших учебных заведений, а также сокращение срока действительной службы для лиц, имеющих высшее образование

Высшее образование в дореволюционной России изначально носило государственный характер: все типы и виды высших учебных заведений были созданы по инициативе и на средства государства. Целью образовательной политики власти видели не университет со своим самоуправлением, а ту обетованную пору, когда русские университеты могли бы превра-

---

[1] *Липчанский А. М.* Становление в России общего массового школьного образования в период социально-экономических преобразований: 1861–1941 гг. Опыт, уроки: монография. Астрахань: Изд-во Астрахан. пед. ун-та, 2001. С. 84.

титься в Московский, Казанский, Харьковский, Киевский, Одесский и т. д. департаменты Министерства народного просвещения, где ректор занимал бы должность директора департамента, профессора были бы начальниками отделений, а доценты – столоначальниками и пр. – все по назначению начальства с обязанностью заниматься делопроизводством преподавательным в строго бюрократическом порядке.

Россия не восприняла традиционную для Запада модель невмешательства государства в процессы университетского строительства и пошла по линии усвоения и обобщения накопленного веками лучшего опыта подготовки специалистов.

Подводя итог, охарактеризуем главные черты консервативной политико-образовательной парадигмы и либеральной парадигмы. Особенностями консервативной политико-образовательной парадигмы явилось доминирование государственных институтов как главных субъектов политики. При этом государство и его институты брали на себя основную функцию по разработке, обоснованию и внедрению концептуальных основ развития системы образования. Либеральная политико-образовательная парадигма характеризовалась выходом на авансцену общественных институтов. Как следствие, реформирование системы образования осуществлялось «снизу», путем разработки проектов преобразований. Особенностью взаимодействия государственных и общественных институтов в образовательной политике являлся его диалогический характер, направленный на поиск оптимальной модели организации системы народного образования.

Глава 8

МУЗЕЙНАЯ ПОЛИТИКА ВЯТСКИХ ВЛАСТЕЙ И ОРГАНОВ САМОУПРАВЛЕНИЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» к традиционным ценностям относятся патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, историческая память и преемственность поколений. В качестве одного из основных направлений решения проблем в области сохранения и укрепления традиционных ценностей провозглашается повышение эффективности деятельности научных, образовательных, просветительских организаций и организаций культуры по защите исторической правды, сохранению исторической памяти, противодействие фальсификации истории. Одним из инструментов достижения поставленной цели может стать развитие системы музеев[1].

В связи с вышеизложенным актуальным является изучение политики властей Российской империи и органов местного самоуправления по отношению к музеям в разные исторические периоды. Рассмотрим, как данный вопрос решался в Вятской губернии в начале XX в.

Если рассматривать развитие искусства в Вятской губернии, в том числе создание и функционирование музеев, то можно выделить два периода. Первый – с 1900 по 1907 г., второй – с 1908 до середины 1914 г. Констатируем, что большинство объединений и учреждений культуры края существовало благодаря инициативе общественности.

Местное земство проявляло интерес к педагогическим музеям. Инициатором его создания в Вятке выступил этнограф, краевед, педагог, писатель, священник, общественный деятель Н. Н. Блинов (1839–1917). По его мнению, необходимо было познакомить учителей с методом наглядности с помощью музейных коллекций. Идея была поддержана земством. 14 ноября 1904 г. попечителю Казанского учебного округа было направлено прошение о регистрации устава педагогического музея при дирекции народных училищ Вятской губернии[2]. Этот музей был организован в Вятке в 1911 г.

В 1905 г. Сарапульское земское собрание решило создать в уездном центре музей. Была высказана просьба – пожертвовать для его фондов

---

[1] Пояснительная записка к проекту федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: https://sozd.duma.gov.ru/bill/458389-8 (дата обращения: 09.02.2024).

[2] Центральный государственный архив Кировской области (далее – ЦГАКО). Ф. 208. Оп. 1. Д. 902. Л. 31, 35.

деньги и предметы[1]. Этот музей был открыт после Первой русской революции.

Вятские власти содействовали сбору пожертвований на создание музея в Москве, посвященного 100-летней годовщине Отечественной войны с Наполеоном Бонапартом 1812 г. Император Николай II утвердил состав комитета для сбора средств. Целью музея было воспитание патриотизма у подданных Российской империи. Экспонатами стали семейные документы, портреты, картины, гравюры, оружие. Вятский губернатор в декабре 1908 г. отдал распоряжение начальнику полиции и земским начальникам оказать содействие сбору пожертвований на этот музей. Но в результате удалось собрать только 12 руб. 73 коп. Интересны для исследователей комментарии сборщиков средств. Так, земский начальник 4-го участка Малмыжского уезда прислал 1 рубль с комментарием: «Никаких добровольных пожертвований с населения в виду его малоразвитости более получить нельзя»[2].

В 1910 г. по приказу губернатора полицмейстер и уездные исправники получили подписные листы на сбор денег для археологического музея в Москве, посвященного археологу и историку И. Е. Забелину (1820–1908)[3].

В августе 1910 г. к вятскому губернатору П. К. Камышанскому поступило прошение создать при губернском правлении музей старинных рукописей и вещей. Инициатором был чиновник губернского правления Д. В. Фаворский. Губернатор поддержал инициативу, и в уезды были отправлены соответствующие письма. Начался сбор экспонатов. Вятский уездный исправник прислал для фондов музея кости ископаемого животного. Из Яранского уезда поступили две пары кандалов и две монеты. Председатель слободского уездного правления передал кружева, изготовленные в Белой Холунице. Надзиратели акцизного сбора прислали зеркало, от Вятской епархии поступили предметы культа язычников.

Русская православная церковь создавала свои музеи. В сентябре 1910 г. съезд вятского духовенства выделил под музей две комнаты в доме, принадлежавшем епархии. 5 октября 1912 г. открылся Вятский Трифоновский церковно-археологический музей. В комитет музея вошли смотритель Вятского духовного училища протоирей И. М. Осокин, преподаватель Вятского женского епархиального училища В. Д. Емельянов и др. Члены комитета выезжали в уезды для поиска предметов старины. За год коллекция пополнилась более чем на 200 предметов. К 1914 г. в музее были фотографии монастырей и храмов, хоругви, паникадила, кадила, иконы, напрестольные и выносные кресты, напрестольное Еванге-

---

[1] *Хохлов А. А.* Музеи области // Энциклопедия земли Вятской; пред. ред. комиссии В. А. Ситников. Т. 9. Культура. Искусство / сост. С. П. Кокурина. Киров: Вятка, 1999. С. 281−282.

[2] ЦГАКО. Ф. 582. Оп. 149. Д. 240. Л. 1, 2, 4, 70, 357.

[3] ЦГАКО. Ф. 582. Оп. 151. Д. 106. Л. 1, 3–3 об.

лие, синодики, богослужебные книги, нумизматическая коллекция, доспехи, предметы иноверческого культа[1].

На местах земства организовывали свои музеи. Приведем пример сарапульского земства. В 1909 г. к пополнению его фондов были привлечены председатель уездной управы М. С. Тюнин, секретарь управы Н. М. Мусерский, зоологи, этнографы, археологи. За месяц работы были собраны коллекции марок, фотографий, монет, вышивок. В фонды поступили кости ископаемых животных, черепа носорогов. В декабре 1909 г. прислали девять предметов из Вятки (оружие, палеонтологические древности). В ноябре 1909 г. музей открылся для посетителей. Сарапульское земское собрание ассигновало в бюджете 1910 г. 200 руб. на оформление экспозиций музея и приобретение предметов старины. Сарапульский музей состоял из историко-этнографического, сельскохозяйственного, промышленного, художественного и учебного отделов. В его библиотеке хранились книги, периодические издания, карты, чертежи, снимки, рисунки, рукописи[2]. Сохранились отзывы современников: «Музей за первый год своей жизни привлек к себе симпатии населения, успел собрать значительное количество предметов древности, став на твердую почву, обеспечил тем себе будущность и завоевал право гражданства»[3]. 3 января 1912 г. уездное земское собрание утвердило устав музея. С 1911 г. издавались «Известия сарапульского земского музея»[4].

5 декабря 1910 г. в Вятке открылся художественно-исторический музей в здании бывшего книжного склада губернского земства. В феврале 1911 г. депутаты согласились отдать под музей вторую комнату склада. При этом они попросили художественный кружок к 1 января 1912 г. найти под музей другое помещение, согласившись помогать (выделяя 25 руб. ежемесячно) в его найме. Дума Вятки 14 декабря 1911 г. выделила под музей участок городской земли. Члены художественного кружка спроектировали постройку и фасад музея[5]. Губернское земство 16 декабря 1913 г. постановило ассигновать на музей 200 руб. В феврале 1914 г. управа Вятки разрешила художественному кружку для экспонирования поискать в ее архиве и фондах произведения искусства[6]. В марте 1914 г. правление художественного кружка предложило создать попечительный совет музея, пригласив туда представителей губернского земства и Думы Вятки. Попечительный совет составлял сметы, искал средства, наблюдал за состоянием помещений, распоряжался коллекциями выставок[7].

---

[1] *Хохлов А. А.* Указ. соч. С. 282–283.

[2] Центральный государственный архив Удмуртской Республики (далее – ЦГА УР). Ф. 349. Оп. 1. Д. 1. Л. 3–3 (об., 4, 48).

[3] ЦГА УР. Ф. 349. Оп. 2. Д. 10. Л. 4.

[4] *Хохлов А. А.* Указ. соч. С. 281–282.

[5] ЦГАКО. Ф. 1294. Оп. 1. Д. 15. Л. 9, 14, 17, 19–19 об.

[6] ЦГАКО. Ф. 1294. Оп. 1. Д. 19. Л. 10, 11.

[7] ЦГАКО. Ф. 1294. Оп. 1. Д. 9. Л. 32–32 об.

Благодаря помощи властей и органов самоуправления количество крупных музеев Вятской губернии увеличилось с двух в 1908 г. до четырех в 1912 г.[1]

В культурной жизни Вятской губернии отразились противоречия модернизирующегося общества Российской империи на рубеже XIX–XX вв. Процесс индустриализации и распространение научных знаний сталкивались с понятиями, привычками, консервативными мировоззренческими, преимущественно религиозными, установками традиционализма. За культурно-мировоззренческими течениями стояли определенные социальные слои и политические силы, государственные и общественные институты.

В роли хранителей традиционных устоев в Вятском крае, как и везде в Российской империи, выступали губернская администрация и епархия. В деятельности Вятской епархии выражен религиозный компонент. Распространение идеологии Российского государства – православия – было ее главной целью. Вместе с тем Русская православная церковь по-своему способствовала повышению культурного уровня населения.

Деятели земского и городского самоуправления своей целью считали повышение культурного уровня населения, осуществляли светскую просветительную деятельность, противостоящую (оппонирующую) традиционализму в культуре, его религиозно-мировоззренческим основам.

---

[1] 200 лет Вятской губернии: статистический сборник / гл. ред. В. А. Зырин. Киров: Вятка, 1996. С. 368.

Глава 9

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД ПОВЕСТЬЮ Э. ДЕ АМИЧИСА «УЧИТЕЛЬНИЦА»

Художественный текст использовался в воспитательных и в целом образовательных целях в педагогике давно и не требует специального обоснования. На практике чтения и комментирования древнеримских авторов и (позже) катехизиса строилось обучение в европейских школах эпохи Средневековья и Реформации; родоначальник отечественной научной педагогики К. Д. Ушинский специально для обучения детей составил учебную книгу «Родное слово»; Л. Н. Толстой создал ряд нравоучительных историй для детей и т. д.

Однако познавательный и воспитательный потенциал художественного текста не исчерпывается лишь детским образованием. Художественное произведение несет в себе отражение той действительности, в которой живет и творит автор. И поэтому оно, наряду с другими предметами искусства, часто является важным историко-культурным, социальным и педагогическим источником. В свое время проблему искусства в психологическом контексте рассмотрел Л. С. Выготский. Сегодня ряд авторов также исследуют духовный и воспитательный потенциал искусства и художественного текста.

По мнению Ю. М. Лотмана, одна из функций текста – «…порождение новых смыслов. В этом аспекте текст перестает быть пассивным звеном передачи некоторой константной информации между входом (отправитель) и выходом (получатель)… То, что с первой точки зрения – дефект, со второй – норма, и наоборот. Естественно, что механизм текста должен быть организован в этом случае иначе: “текст в тексте” – это специфическое риторическое построение, при котором различие в закодированности разных частей текста делается выявленным фактором авторского построения и читательского восприятия текста. Переключение из одной системы семиотического осознания в другую на каком-то внутреннем структурном рубеже составляет в этом случае основу генерирования смысла. Такое построение прежде всего обостряет момент игры в тексте: с позиции другого способа кодирования текст приобретает черты повышенной условности, подчеркивается его игровой характер: иронический, пародийный, театрализованный смысл и т. д.»[1].

Сказанное объясняет стремление визуальных видов искусства (живопись и графика, театр, кино, телевидение) «перекодировать» художественный текст в собственные игровые и имиджевые категории — появляются иллюстрации, театральные постановки, экранизации, балет. Подобные «ипостаси» оригинальных сюжета и образов можно использовать

[1] *Лотман Ю. М.* Об искусстве. СПб.: Искусство-СПб., 1998. С. 436.

весьма продуктивно в подготовке будущих педагогов, так как педагогическая деятельность многогранна, предполагает различные способы воздействия на обучающегося. Умелое сочетание работы с художественным текстом и его экранным воплощением позволяет в аудиторных условиях ускорить процесс восприятия художественного произведения и предложить обучающимся различные модели и задачи по решению или выстраиванию педагогических ситуаций. В совокупности это даст будущему педагогу возможность еще лучше «почувствовать» произведение, почерпнуть из него максимум «педагогической мудрости», «примерить на себя» описанные педагогические ситуации.

Примером такого многослойного восприятия текста (с сильным педагогическим контекстом) выступает повесть итальянского писателя Эдмондо де Амичиса «Учительница» (La maestrina degli operai), вышедшая в Италии отдельным изданием в 1895 году, но переведенная на русский язык в 1891-м. Произведение было экранизировано в Советской России в 1918 г., а в 1962 г. на сцене Ленинградского малого театра оперы и балета по мотивам фильма был представлен балет.

Именно экранизация «Учительницы» представляет собой наиболее доступный (в обучении) и примечательный с визуальной точки зрения пример переосмысления художественного текста силами молодого кинематографа.

Речь идет о фильме «Барышня и хулиган», снятом режиссером и оператором Евгением Славинским на киностудии «Нептун». Интересна предыстория создания картины: «Довольно долгое время ... в моем архиве сохранялась небольшая книжечка, вышедшая в издании общедоступной библиотеки. Поля этой книжечки были исписаны, часть текста зачеркнута. Кое-где на полях и на желтой обложке имелись рисунки, чертежи, схемы будущих кадров. То была книжечка с произведением итальянского писателя д'Амичиса «Учительница рабочих». Ее принес мне с надписями, помарками и пометками Владимир Маяковский. Это и был, по существу, сценарий нашего будущего фильма.

Мы посидели вместе, посовещались, начали составлять монтажный лист. Маяковский во время обсуждения вносил новые предложения, подчас необычные для кинематографии тех лет. Ему нравилось то, что я выслушивал его внимательно и во многом соглашался с его мнением»[1].

Не всем известно, что В. В. Маяковский был не только поэтом. Он интересовался разными видами искусства – рисовал, писал пьесы и сценарии к фильмам, снимался в кино. Можно сказать, что Маяковский был своего рода «титаном эпохи авангардизма (футуризма)» и, что примечательно, во всем, чем он занимался, весьма преуспел.

---

[1] Великий Кинемо: Каталог сохранившихся игровых фильмов России (1908–1919). М.: Новое литературное обозрение, 2002. С. 418.

Фильм об учительнице был снят за две недели и можно только догадываться, что именно привлекло внимание уже известного на тот момент поэта к этой трогательной и предсказуемой в своем финале истории. Исследовательница творчества де Амичиса Д. Кароли считает, что повесть «Учительница» заинтересовала Маяковского своим социальным содержанием и экранизацию «Барышня и хулиган» называет прекрасным примером культурного трансфера: фильм адаптирует произведения к реалиям российской действительности и актуализирует борьбу с неграмотностью среди взрослого населения. Однако сам поэт назвал фильм «сентиментальной заказной ерундой»[1] – неизвестно, кто был заказчик, но чувственная, любовная составляющая в данном определении на лицо. И еще показательный момент – «…Вообще во всех фильмах он исправлялся» – пишет о героях Маяковского В. Шкловский[2]. Возможно, именно этот аспект – метаморфоза, произошедшая с главным героем в повести итальянского автора из-за любви к учительнице, вызвала интерес у поэта-бунтаря. Хотя, строго говоря, об исправлении в полном смысле слова, опираясь на текст произведения, все же говорить нельзя. Экранный герой, созданный Маяковским, гораздо благороднее и притягательнее, чем его прототип.

Как отмечалось, источником вдохновения поэта стала повесть итальянского автора Эдмондо де Амичиса «Учительница рабочих».

Эдмондо де Амичис (1846–1908) сам был участником Австро-прусско-итальянской войны (1866) и первые его очерки были о войне и о путешествиях. После ухода с военной службы он поселился в Турине (Пьемонт) и посвятил себя писательской деятельности. Ряд его произведений посвящен школьным будням, что вполне объяснимо, ведь Турин был первой столицей объединенной Италии (1861–1865) и еще до объединения страны там вышел закон об образовании (по французскому образцу), так называемый «Закон Казати» (Legge Casati, 1859). То есть к моменту появления на мировой карте королевства Италия туринские школы уже имели свою небольшую историю, что позволяет рассматривать произведения де Амичиса как своего рода историко-педагогический источник, где отражены реалии школьной жизни Италии конца XIX в.

По всей видимости, повесть «Учительница» вышла сначала в сборнике «Между школой и домом» (Fra scuola e casa, 1892) и лишь в 1895 г. отдельным изданием, о чем упоминают энциклопедии и Д. Кароли. Однако необъяснимым остается тот факт, что в русском переводе она вышла в 1891 г. В любом случае примечательным является то, что произведение снискало такую популярность в России, что так быстро было переведено и привлекло к себе внимание Маяковского, решившего снять по нему фильм.

---

[1] Там же. С. 417.
[2] Там же. С. 420.

Повесть прежде всего является сочинением социального толка – здесь показана любовь «без будущего» из-за социальных предрассудков. Сюжет прост: молодой человек (Мурони, Сальтафинестра) с уголовным прошлым, репутацией дерзкого забияки и одновременно сердцееда влюбляется в учительницу и ради нее записывается в вечерний класс, где она должна преподавать. Учительницу (Энрика Варетти) это угнетает – она дочь офицера, погибшего на войне, добрая, нежная, чувствительная к любым проявлениям грубости и насилия. В детстве она оказалась свидетельницей кровавой драки среди рабочих, что произвело на нее неизгладимое впечатление и сформировало устойчивый страх перед рабочим классом – в повести ученики Варетти показаны через призму ее восприятия: «…Варетти, глядя в окно, видела приближающиеся по аллее черные группы рабочих с трубками или сигарами в зубах, которые казались в темноте огненными глазами»[1]. В ее мыслях почти отсутствуют положительные эпитеты в отношении этих людей. Другие учителя во главе с директором постоянно убеждают молодую учительницу в том, что народ (рабочие) добрый и с ним легко договориться, можно даже превратить рабочих в своих рабов (пользуясь знаниями и авторитетом интеллигентного человека).

Л. Страппини в этой связи обвиняет Э. де Амичиса в «популизме» и «солидаризме». Известно, что он сочувствовал пролетариату, что отражено во многих его произведениях, и, вероятно, персонажи «Учительницы» тем самым выражают чувства автора и мысли в видении проблемы общения с ним. Однако неприязнь героини к рабочим и ее страх перед ними, прежде всего перед влюбленным в нее Сальтафинестрой, «красной нитью» проходят через все сочинение. В то же время Варетти стыдится своих чувств, старается поменять свое отношение, в ряде моментов ведет себя с учениками как добрая наставница, но стремления изменить себя остаются тщетными.

Она не может ответить Сальтафинестре любовью или хотя бы поцелуем (как он просит) — несмотря на все его старания (грубые, в другой раз — самоотверженные), молодой человек продолжает вызывать в ней страх и отвращение. Но когда Варетти понимает, что ему грозит опасность, она пытается предупредить его. Юноша погибает, но перед его смертью происходят два важных события: он получает долгожданный поцелуй возлюбленной и принимает крест от священника, чего так желала его несчастная мать. Вероятно, таким финалом автор хотел показать невозможность подобного союза — союза между рабочим-уголовником (хулиганом, в интерпретации Маяковского) и утонченной учительницей, выросшей в родительской любви, доброй до такой степени, что эта пресло-

[1] *Де Амичис, Э.* Учительница: повесть: [пер. с ит.] СПб.: Типография Н. А. Лебедева, 1891. С. 25–26.

вутая доброта не дала ей возможности побороть социальные предрассудки (барышней, в интерпретации Маяковского). Она ни в коем случае не вызывает осуждения, скорее сочувствие к ее безуспешной борьбе с самой собой. Прощальный поцелуй – своего рода символ, ее дань и благодарность человеку, вставшему на ее защиту, любящему ее, и в то же время освобождение от него и, возможно, от собственных страхов.

То, что драма разворачивается в стенах школы туринского предместья, – «игра чувств» посредством взглядов, движений, редких слов в ходе учебных занятий, описание которых составляет львиную долю повествования, – позволяет выявить в повести также сильную педагогическую составляющую.

Далее расмотрим аспекты историко-педагогического и собственно педагогического фона текста повести «Учительница рабочих».

Историко-педагогический контекст повести: школа и педагогический процесс. Анализ повести позволяет выделить несколько пластов историко-педагогического знания. Прежде всего, это информация об устройстве итальянских народных школ конца XIX в. – после реформ в сфере образования, введенных законами Казати (1859) и Коппино (1877) Как отмечалось, первый касался поначалу только королевства Пьемонт (или Сардинского королевства) и в целом провозглашал в нем французскую школьную систему, что объяснялось союзничеством Пьемонта и Франции на тот момент в борьбе с Австрийской империей – речь идет о периоде объединения итальянских земель вокруг Пьемонта. После провозглашения в 1861 г. Итальянского королевства действие закона распространилось на все государство. В законе присутствуют, в частности, статьи об образовании учителей начальных (элементарных) школ, где упомянуты учительницы (maestre). Закон Коппино больше касается регулирования вопросов преподавания религии в школе (он его практически отменял) – кардинальных изменений в школьную систему Италии (и Пьемонта, в частности) в сравнении с законом Казати он не внес.

Действие повести, как сказано выше, разворачивается в пригороде Турина (т. е. в Пьемонте), что само по себе показательно, и повествование начинается с описания «самой красивой» школы предместья Турина Сант-Антонио: «В партере[1] этого небольшого, красивого здания находилось пять комнат для пяти элементарных классов и две комнатки для сторожа и его жены… Верхний этаж был занят квартирами четырех учительниц и одного учителя, состоявшим из двух комнат с кухней. Каждому из пре-

[1] Перевод позапрошлого века изобилует несколько странными для настоящего времени словами и выражениями. Под партером в данном случае подразумевается первый этаж, точнее – нулевой (земляной) этаж (в оригинале – pian terreno).

подавателей было отведено по крошечному огороду, которые все находились внутри двора и возделывались сторожем»[1].

Кроме здания школы в произведении представлен класс, который «…помещался в самой комнате, где Бароффи[2] учила днем девочек… Учитель с учительницей взошли на кафедру, где стоял стол, и стали перед доской…»[3]. Далее описываются ученики вечернего класса – подростки и мужчины (от 14 до 50 лет), всего их сорок человек и в классе они рассаживаются по группам, исходя из их подготовленности. Можно сделать вывод, что, с одной стороны, таким образом исполнялось требование законодательства по введению всеобщей грамотности, с другой – процесс находился на начальном этапе, так что учащиеся вечерних классов (рабочие и крестьяне из ближайших деревень) представляли собой весьма разнородную массу с довольно неравномерным уровнем обучения (прежде всего, чтения). Учителям приходилось учитывать этот фактор при проведении уроков.

Повесть отображает и такие приметы школьного образования организационного характера как обучение представителей обоих полов по отдельности, а также тот факт, что работали в начальных школах в основном учителя-женщины (что, однако, в законе не отражено).

Во главе этой маленькой школы, где можно было получить элементарное образование, стоял директор Горалло. Вместе со своей женой он жил там же в квартире на втором этаже и периодически приглашали остальных учителей к себе на ужин. Героиня повести, молодая учительница Энрика Варетти, часто обращается к директору по вопросам дисциплины в классе. В целом Горалло представляет собой пример внимательного администратора, а также наставника – он успокаивает и увещевает Варетти, периодически заходит в вечерний класс, чтобы сделать неспокойным ученикам внушение. Кроме того, обязанности директора описаны в произведении так: «Горалло и жена его были известны за людей, всецело поглощенных расчетами. Они постоянно высчитывали стипендии, прибавки, интересуясь ими не только за себя, но и за других; постоянно были погружены в финансово-педагогические вычисления, изучали хронику пенсий, отчеты учительской кассы и кассы муниципальных пенсий, обсуждали предложения и замечания, которые намеревались послать по этому поводу куда следует; обсуждали баланс министерства народного просвещения и пели жалобные песни при всяком увеличении расходов по другим отраслям администрации»[4].

Школа подчинялась туринскому инспектору, который «лишь изредка посещал ее». Однако ближе к концу повести появляется «новый инспек-

---

[1] *Де Амичис Э.* Указ. соч. С. 3–4.
[2] Одна из учительниц школы.
[3] *Де Амичис Э.* Указ. соч. С. 26.
[4] Там же. С. 21.

тор», который «…часто делал такие сюрпризы, наезжая в вечерние школы предместий в худшие зимние вечера, когда его менее всего ожидали»[1]. Он застает класс в состоянии крайнего возбуждения и делает ученикам серьезное внушение. Попадает и молодой учительнице, не способной поддерживать дисциплину. Тем самым художественный текст дает читателям представление о системе организации школьного образования в молодом Итальянском королевстве (или, по крайней мере, в Пьемонте) и об обязанностях административных лиц. Следует отметить, что проблемы, описанные в сочинении, включая вопросы дисциплины, сохраняют свою актуальность. Сегодня сложно представить нежданную проверку муниципальными органами уроков, да и выходки учеников в современной школе выглядят иначе, но в целом взаимоотношения «ученик – учитель – администрация (школы/муниципалитета)» выглядят примерно так же, как в конце XIX в.

Еще одна педагогическая реалия, отраженная в тексте повести, – это метод обучения, который демонстрирует молодая учительница фактически на протяжении всего повествования. Как отмечалось, школа, точнее класс, где проходят вечерние занятия, является основным фоном разворачивающейся в произведении драмы. Здесь практически впервые Сальтафинестра и Энрика оказываются «лицом к лицу», затем происходит его первое признание в любви (написанное в тетрадке вместо задания). Во время уроков можно наблюдать изменения, происходящие в поведении героя – описывая его мимику, жесты, взгляды, поведение других учеников, автор показывает прогресс в становлении его человеком, чувствительным к переживаниям любимой женщины, более понимающим, стремящимся заслужить ее симпатию. Не стоит при этом утверждать, что живительной силой, преобразующей героя, стало обучение, на самом деле он меняется из-за любви. Но то, что происходят подобные изменения в ходе педагогического процесса, через уроки и во время уроков, показывает значимость образования в эпоху де Амичиса и веру в его преобразующую силу.

Педагогический процесс становится в повести ее основным содержательным компонентом – уроки прописаны подробно, с элементами методики преподавания, действий учеников, разбором их ошибок. Тем самым можно судить об уровне обучения в вечерних школах Италии (а скорее всего, и других стран, включая Россию) конца XIX в. Следует учитывать, что все что происходит на уроках, показано с точки зрения и видения учительницы – именно через призму ее восприятия учеников, их успехов и неудач читатель получает информацию о методе обучения тех времен, но иной подход вряд ли был возможен – при всех своих симпатиях к рабочему классу де Амичис вряд ли мог воспроизвести его точку зрения на обучение в школе, он оставался представителем своего класса, к которому,

[1] Там же. С. 74.

по всей видимости, принадлежит и созданная им героиня – Энрика Варетти.

Историко-педагогический контекст повести: учителя. Образ учительницы – отдельная тема историко-педагогического и даже психологического анализа. Он прописан весьма тщательно. Как отмечалось, Энрика Варетти была дочерью «пехотного майора благородной фамилии, убитого при Кустоце» – в повести данный факт повторяется несколько раз, сама учительница говорит о нем во время одной из встреч с преследовавшим ее Сальтафинестрой (она называет погибшего отца солдатом), пытаясь тем самым защитить себя от притязаний поклонника. Также есть информация о том, что 18 лет она прожила в строгом провинциальном училище[1]. По поводу того, где Варетти получила образование учителя, в произведении не говорится, – по всей видимости, это было специальное учебное заведение с трехгодичной подготовкой для преподавания в элементарной школе («нормальная школа», согласно Закону Казати). Но тот факт, что именно она была назначена дирекцией туринских школ учителем вечернего класса, вероятно, говорит о ее, несмотря на молодость, высокой квалификации (на момент описываемых в повести событий ей было 24 года.

«По натуре робкая и кроткая». Можно сделать вывод, что героиня выросла в замкнутой среде; скорее всего, была сиротой (ее мать не упоминается ни разу, отец погиб в 1866 г. (битва при Кустоце) и если события повести происходят в 80-е годы XIX в., она должна была осиротеть довольно рано), в детстве была напугана кровопролитной дракой углекопов. Перечисленные факты и умозаключения дают ключ к пониманию того, почему молодую учительницу пугала перспектива работы в вечерней школе – она боялась местных рабочих и подростков, которых видела по вечерам в ближайшем трактире и на улице. Также они объясняют ее стойкую неприязнь к Сальтафинестре, который, как она знала, отсидел год в тюрьме за то, что кого-то пырнул ножом[2].

Варетти отличается от других персонажей – учителей, изображенных в повести явно комически: одна учительница считает себя все время больной всевозможными болезнями, другая чересчур «умна» – всегда знает, как надо поступить[3]; директор и его жена заняты «расчетами» и нравоучениями. Наблюдения за учителями, так же как и за учениками, показаны в повести через восприятие главной героини – она является тем индикатором, посредством которого автор, по всей вероятности, выражает собственные мысли об учительстве той эпохи. Варетти даже иногда подшучивает над своим коллегами, несмотря на то, что является самой молодой в школе, шутки ее при этом совершенно безобидные внешне, но, как кажется, показывающие, что она гораздо выше остальных и по своим мо-

---

[1] *Де Амичис Э.* Указ. соч. С. 5, 50, 5.
[2] Там же. С. 16, 5, 11.
[3] Там же. С. 17–18.

ральным принципам, и по воспитанию. Автор повести явно любуется своей героиней при описании таких непритязательных учительских бесед, где она всегда остается при своем мнении, в то же время никого не обидев.

В повести присутствует еще один примечательный персонаж – подруга Варетти, Маццара, которая работает в Турине и иногда навещает героиню. Де Амичис описывает ее с иронией и явно в противовес скромной и тихой Варетти: «Маццара была все, что хотите. Религиозная в религиозных семьях, демократка с народом, аристократка с аристократами, поборница женской эмансипации со своими эмансипированными приятельницами, ласковая и любезная со всеми, она имела сношения с половиной Турина, посещала сотню домов, где давала уроки и обедала; водила знакомство и депутатами, журналистами, духовными лицами; посещала нуждающихся, которых пристраивала на места в приюты или рекомендовала влиятельным знакомым; имела друзей во всех благородных институтах, служила поверенной пяти или шести директрис, писала знаменитостям восторженные письма, прося у них автографов; присутствовала на похоронах выдающихся людей, следуя за гробом в числе родственников, знакомила друг с другом своих ученых и литературных друзей, всем услуживала, всех знала, ко всем втиралась в доверие»[1].

Имплицитно в таком описании присутствует подтекст неискренности и поверхностности Маццары, что проявится позже, ближе к концу сочинения. Последняя сцена с ней заканчивается ссорой подруг. Упирая на свое простое происхождение, Маццара упрекает Варетти в нелюбви к народу, обвиняет ее в аристократизме и заявляет, что не хочет с ней знаться. При этом Варетти ни разу не сказала ничего обидного в ответ, да и вообще вся ее «нелюбовь к народу» зиждется на детском страхе перед смертоубийственными драками, происходящими в рабочей среде – принять любовь такого как Сальтафинестра, она не может.

Трудно сказать, какой тип учителя в конце XIX в. был более распространенным – для этого требуется более тщательное исследование не только художественного текста, но и иных документов. В то же время анализируемая повесть эксплицитно отображает реальную ситуацию в жизни школы, включая проблемы социального статуса учителей и учеников. Вероятно, такие учителя как Латти, Бароффи и Горалло (работающие вместе с Варетти) были более типичными персонажами в элементарных школах. Такие, как Маццара, карьеристы, порой не гнушающиеся лести, лжи и предательства ради достижения своих целей, видимо, встречались реже и работали не в пригороде, а в Турине. Героиня повести Варетти уникальна – в своем стремлении не обидеть чувства учеников, во внимании к выбору одежды для уроков, в беспокойстве о дисциплине на уроках и уважении к самой себе, даже в своих переживаниях за то, что ученики вечернего

[1] *Де Амичис Э.* Указ. соч. С. 9.

класса ей неприятны. Она требовательна к себе и ее частые обращения к директору носят не характер жалобы или стремления отказаться от класса, но просьбу совета более опытного коллеги.

Можно сказать, что повесть рисует в лице учительницы процесс не только профессионального, но и личностного становления – от страха перед классом до стремления выстроить с ним отношения взаимопонимания и взаимовыручки. Правда эту цель (в рамках сочинения) Варетти не смогла достичь – ученики поссорились (из-за нее) и в драке один из них (Сальтафинестра) погиб, но сама героиня преодолевает страх и отвращение перед народом, отправившись к умирающему ученику и даря ему столь желанный поцелуй – символ примирения и собственного мужества. Совершенно очевидно (хоть повествование на этом событии заканчивается), что на следующей день всему предместью будет известно о том, что один из учеников вечернего класса местной школы убит из-за того, что вступился за учительницу, и что эта учительница пришла в его убогое жилище, поцеловала его и оставалась с ним до самой его смерти. Она переступила через страх местных пересудов и, возможно, через перспективу дисциплинарного наказания, считая подобное посещение своим долгом.

Следует отметить, что хотя «Учительница» написана более 100 лет назад, людские характеры, показанные в этом сочинении, весьма актуальны. И сейчас можно встретить таких учителей как Маццара или Бароффи, реже – таких как Варетти. Именно поэтому художественный текст имеет сильное воспитательное воздействие – через судьбы героев читатель переживает чувства, которые, возможно, в реальной жизни ему не дано испытать. И этот эмоциональный потенциал искусства всегда использовался в образовании и должен использоваться в подготовке современных учителей.

Уголовник, хулиган – путь исправления. Специального анализа заслуживает еще один персонаж повести – Сальтафинестра, который представляет собой образец жизненной метаморфозы, произошедшей под влиянием любви – любви к женщине более высокого положения, благодаря ее образованию; любви неравной, но неизбежной; любви, приведшей к гибели, но получившей удовлетворение. Молодого героя (уголовника и местного сердцееда) и его трансформацию можно наблюдать в основном на уроках – именно там он демонстрирует сначала плотский интерес к учительнице, любопытство и удивление, затем предпринимает попытку признаться ей в любви, и, после ее бурного возмущения, озлобляется. Автор тщательно прописывает поведение, мимику и жесты юноши, неоднократно меняющиеся на протяжении повествования – то он предстает в классе чистым и свежим, предупредительным к Варетти, то возвращается к пьянству или вовсе пропускает уроки.

Какие мысли роятся в его голове, отчего зависят смены его настроения и поведения неясно – в повести описываются только наблюдения и размышления учительницы, все остальные персонажи представлены через

призму ее восприятия ситуации. И, тем не менее, Сальтафинестра меняется и эти изменения замечают именно она и ее подруга Маццара. Но вскоре они становятся заметными и одноклассникам молодого человека: «Сальтафинестра в самом деле врезался в учительницу! Вот она штука-то какая выходит! Только на этот раз, должно быть, нашла коса на камень. Высоко залетел! И кто мог бы ожидать, что этот удалец, прошедший огонь и воду, так раскиснет?..»[1]. Это открытие меняет и отношение других учеников к учительнице – они тоже начинают воспринимать ее как женщину, чем доставляют ей массу неудобств и смущают ее. В итоге именно пошлая выходка одного из учеников-подростков приводит класс к драке, в результате которой Сальтафинестра погибает – буквально защищая честь своей возлюбленной.

Как отмечалось, в советской драме «Барышня и хулиган» роль несчастного влюбленного исполнил автор сценария Владимир Маяковский. Образ, созданный поэтом, действительно демонстрирует серьезные изменения героя. Возможно, причина кроется в обаянии актера или в замысле создателей фильма. Все же эпитет «хулиган» не полностью соответствует оригинальному Сальтафинестре, скорее представляющему собой бандита, не дающего бедной учительнице прохода, а также измывающегося над собственной матерью. В повести он так и говорит: «Простите меня! Я подлец»[2]. Получилось, что главным героем экранной «Учительницы» стал именно негодяй, вставший на путь исправления благодаря любви. В повести все же главным протагонистом является Энрика Варетти.

Подводя итог, следует отметить, что в практической деятельности можно использовать разные варианты работы с текстом повести и фильмом – принципиальным моментом является только последовательность знакомства с материалом: начать с текста или с фильма. Данный вопрос должен решить преподаватель, который рискнет провести такую многогранную работу. Но в любом случае нужно познакомить обучающихся с двумя вариантами – только так получится использовать тот потенциал, который предоставляют эти замечательные произведения, и почувствовать тот «культурный трансфер», произведенный советским кинематографом более 100 лет назад и до сих пор сохранивший свою актуальность и притягательность.

С точки зрения работы с картиной (так называемая синема-технология) можно выстроить ряд заданий аналитического толка – фильм «Барышня и хулиган» хорош тем, что он немой. Студентам можно предложить задание проанализировать жесты и поведение учительницы, оценить ее работу с классом (включая методику опроса, объяснения), обсудить ошибки в вопросах дисциплины. Также в фильме показана школа, учителя, директор –

---

[1] *Де Амичис Э.* Указ. соч. С. 67.
[2] Там же. С. 89.

реалии столетней давности, которые в какой-то степени нашли отражение в экранном варианте.

Работа с текстом дает больше возможностей, которые представлены выше в статье.

История учительницы Энрики Варетти (барышни) оказалась интересной для Маяковского, благодаря чему она продолжила жить на экране, а потом еще в балете – это действительно пример удачного сочетания разных видов искусства. Обращает на себя внимание не только факт создания фильма по произведению с довольно банальным сюжетом, но и наличие перевода повести на русский язык практически в одно время с ее изданием в оригинале. По всей видимости, Эдмондо де Амичис на самом деле создал привлекательный образ сельской учительницы, многие черты которой присутствуют и в современных учителях.

Глава 10

ВИННЕТКА-ПЛАН К. УОШБЕРНА: ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Карлтон Уолси Уошберн (1889–1968) – один из ярчайших представителей реформаторской педагогики, выдающийся американский педагог, автор и создатель оригинальной модели образования «Виннетка-план», широким педагогическим кругам современной России практически не известен. Хотя в наши дни различные идеи, направления и аспекты реформаторского движения получают «второе рождение». При этом далеко не всегда такая преемственность находит правильное осмысление, а отдельные практические поиски и решения реформы школы конца XIX – начала XX в. недостаточно критически переносятся в условия современности.

Образовательная система «Виннетка-план» получила свое название по имени небольшого городка в предместье Чикаго на берегу озера Мичиган (Иллинойс, США), которое в переводе с языка коренных жителей индейцев звучит как «прекрасная страна». Сам Уошберн и многие специалисты не раз утверждали, что возникновение новой модели обучения – это история о том, как местное сообщество, руководители сферы образования, администрация школ, учителя и родители сплоченной командой направляли свои усилия на создание таких условий в начальных школах Виннетки, которые способствовали развитию индивидуальности каждого ребенка, их самореализации и одновременно развития социальной компетенции обучающихся, с расчетом на то, что эти дети в будущем смогут внести свой вклад в благосостояние и прогресс местного сообщества и общества в целом.

При организации школьного дела возникает широкий спектр задач, которые требуют серьезного осмысления и своевременного адекватного решения. Ведущую роль в процессе постижения проблемного поля школоведения и поиске ответов на вечные вопросы «Чему учить?» и «Как учить?» К. Уошберн отводил педагогам. К специалистам, посвятившим свою жизнь обучению и воспитанию юного поколения, стремящимся «к свету в педагогической работе», предъявляются особые требования по созданию лучших условий для возможно полного развития и раскрытия всех потенциалов маленького человека.

Когда весной 1919 г. К. Уошберн приступил к реализации Виннетки-плана, в начальных школах городка трудилось около 40 педагогов – учителей начальных классов и предметников, которые были старше и опытнее молодого суперинтенданта, около половины являлись выпускниками университетов, а остальные – выпускниками педагогических училищ. К. Уошберн писал: «С самого начала мы в Виннетке осознавали, как и все должны осознавать, что хороший учитель – это ключ к хорошему образованию»[1]. Но поскольку никто не смог достаточно точно определить, кто

[1] *Washburne Carleton W., Marland Sidney P. JR.* Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1963. P. 123.

же является хорошим учителем, и не существовало специального инструментария, позволявшего измерить категорию «хороший учитель», отбор специалистов осуществляли по рекомендациям и на собеседованиях, полагаясь на собственные впечатления. В начальные школы Виннетки преимущественно принимали высококвалифицированных образованных специалистов «и тех людей, которые любили и понимали детей, кто снискал уважение их родителей»[1]. Педагогов подбирали с особой осторожностью, внимательно изучали каждого претендента. Многие учителя стали союзниками Уошберна, единомышленниками, а некоторые так и не смогли приспособиться к новым реалиям и покидали учреждения уже после первого года работы. Администрация школ и опытные учителя-наставники оказывали вновь прибывшим педагогам помощь в подготовке занятий, привлекали их к научно-исследовательской работе, организовывали конференции и семинары. С уже принятыми преподавателями К. Уошберн проводил регулярные встречи. «На этих встречах в малых группах, которые продолжались все 24 года работы Уошберна в Виннетке, зарождалась и развивалась образовательная система, разрабатывались учебники для самостоятельной работы, диагностические тесты, появилась философия индивидуализированного обучения»[2].

Школы Виннетки, как писал Уошберн, представляли собой «педагогическую лабораторию, в которой подвергаются испытанию новые методы и тщательно учитываются результаты этих методов»[3]. Научное исследование затрагивало различные виды активности, детальная процедура экспериментальной работы менялась из года в год, даже из месяца в месяц, по мере роста научного понимания образовательного процесса, и охватывала практически всех специалистов школ. Несколько педагогов получили необходимую подготовку для организации и проведения исследовательских процедур, прежде чем приступили к работе в Виннетке. Но с особым уважением Уошберн отзывался о рядовых учителях, которые посредством включения в новый вид деятельности развивали научный подход, упорство, настойчивость и усердие, столь необходимые в исследованиях, чтобы получить хоть сколько-нибудь стоящие результаты. Постепенно педагоги становились отличными научными работниками. В школах Виннетки сложились три объединения преподавателей, регулярно проводивших экспериментально-исследовательскую деятельность: классные группы (воспитатели детских садов и учителя первых-шестых классов), исследовательский семинар (добровольцы из числа представителей классных групп) и специальные научные работники (педагоги школы, финансируе-

---

[1] *Washburne Carleton W., Marland Sidney P. JR.* Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment. P. 123.

[2] Сравнительное образование: учеб. пособие / под ред. Е. Ю. Рогачевой. Владимир: Изд-во Влад. гос. ун-та, 2015. С. 143.

[3] *Уошборн, К.* Виннетка // Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / под ред. С. В. Иванова и Н. Н. Иорданского; пер с англ. Н. Д. Виноградовой. М.: Работник просвещения, 1930. С. 113.

мые Советом по образованию или различными фондами). Анализ многолетней работы, представленной более чем в 100 публикациях, позволяет судить о масштабе и глубине экспериментов по организации индивидуального обучения, использованию метода проектов, групповой работы, отбору содержания образования по отдельным предметам и др., а также «о неоценимом вкладе каждого классного учителя в теорию и практику науки об образовании»[1].

Кропотливая и слаженная работа коллектива позволила выработать технику, дающую возможность каждому ребенку приобрести знания, усвоить факты и выработать умения своим, индивидуальным способом. Данная техника учитывает три момента: 1) прежде всего, устанавливаются определенные цели и границы такого обучения. Это делается на основе изучения детской природы и с учетом социальных требований; 2) материал готовится таким образом, что ребенок сам учит себя и сам исправляет свои ошибки; 3) используются полные диагностические тесты или разные по форме задачи. Две или три формы выступают в качестве задач или упражнений, так что ученик определяет степень своей подготовленности к диагностическому тесту. Другие формы дает учитель и сам проверяет и исправляет. Также проводились исследования по отбору книг для чтения, содержанию образования по истории и географии, о влиянии ручного труда на общую координацию рук, какие из наиболее распространенных фонем помогут детям при прочтении новых слов, какой из методов обучения вычитанию требуется меньше времени и какой обеспечивает большую скорость и точность вычисления: аддитивный (австрийский) метод или метод «take-away» и многие другие эксперименты.

В 1928 г. на базе Университета Миннесоты открылась летняя школа для учителей. Карлтон Уошберн был глубоко убежден в том, что каждому преподавателю необходимо постоянно находиться в научном поиске, расти и развиваться. И этот процесс должен быть непрерывным. Летняя школа предоставляла педагогам широкий спектр возможностей для совершенствования профессионального мастерства. Шесть недель передовые учителя Виннетки знакомили обучающихся с учебными программами, пособиями, устраивали мастер-классы и проводили открытые занятия. Для новых педагогов Виннетки посещение летней школы было обязательным. К. Уошберн понимал, что в течение шести недель невозможно изменить привычки и отказаться от наработанных методов, но важно понимать принципы индивидуального обучения, видеть, как организуется работа в группах, какая роль отводится методу проектов в Виннетке-плане, и как весь учебно-воспитательный процесс приспособлен под разнообразные потребности ребенка. Учителя из других городов, желающие ближе познакомиться с педагогической концепцией Виннетки-плана и его практи-

[1] *Washburne Carleton W.* Organizing Public Schools for Research // The Journal of Educational Research. Taylor & Francis, Ltd, 1924. Vol. 10. № 5. P. 365.

ческим воплощением, также принимали участие в работе школы. Это давало новый импульс для развития необходимых компетенций, повышения творческого потенциала и готовности к экспериментально-исследовательской деятельности. Курс повышения квалификации оказался настолько успешным, что в течение последующих 12 лет Уошберн и его коллеги самостоятельно проводили летнюю школу в Виннетке (The Winnetka Summer School For Teachers)[1].

Позднее, в 1932 г., стараниями Карлтона Уошберна, а также при активном участии педагогов двух частных школ (школы им Ф. Паркера в г. Чикаго «The Francis W. Parker School» и школы г. Виннетки «The North Shore Country Day School») с философией образования подобной Виннетке-плану, был открыт педагогический колледж «The Graduate Teachers College of Winnetka». Лучшие учителя Виннетки преподавали в колледже, а сам Уошберн читал лекции и проводил семинарские занятия по философии образования. Здесь обучались студенты не только из США, но и из Канады, Австралии, Китая, Индии и европейских стран. Студентов направляли многие известные ученые – Жан Пиаже, швейцарский психолог и философ, Альфред Адлер, австрийский психолог, психиатр, мыслитель и др. Педагогическую практику будущие учителя проходили в школах Виннетки, и именно эту часть обучения Уошберн считал самой важной. Каждый студент был закреплен за педагогом-наставником. Ребята посещали уроки, сами проводили занятия, анализировали, обсуждали свои успехи и неудачи, постигали тонкости педагогической профессии. Некоторые выпускники колледжа внесли неоценимый вклад в развитие образования в США и за рубежом.

Виннетка-план стал известен далеко за пределами США. «Демократия, единство целей, работа в группах и взаимное уважение оказались очень эффективными»[2]. В подготовке и развитии персонала К. Уошберн видел создание возможностей для эффективного руководства, признания и непрерывного профессионального роста. Ключевыми факторами успеха образовательной деятельности коллектива стало регулярное изучение опыта коллег в стране и за рубежом, изучение педагогического наследия прошлого, научно-исследовательская деятельность, разработка и внедрение новых форм и методов, создание собственных учебных пособий и материалов, внимательный анализ каждого урока и, самое главное, обмен опытом с разными школами (чтобы все специалисты Виннетки были знакомы с лучшими практиками и перспективами развития образования), а также построение индивидуальной образовательной траектории для каждого педагога.

---

[1] *Washburne Carleton W., Marland, Sidney P. JR.* Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1963. P. 124.

[2] Сравнительное образование. С. 143.

Глава 11

Э. ФРОММ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ – ЕДИНСТВЕННО ОПРАВДАННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРИОБЩЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ВЕЧНЫМ ЦЕННОСТЯМ

Одним из серьезных изъянов западной культуры, по убеждению германо-американского философа и социолога, социального психолога и психоаналитика Эриха Фромма (1900–1980), является то, что она очарована собой и потому видит себя как в искривленном зеркале. Ее переполняет гордость за успехи в деле покорения и подчинения природы. Она настроена продвигаться в этом направлении и далее, не сомневаясь в том, что ей удастся полностью поставить природу под свою власть. Э. Фромм полагал, что оптимистическое видение ожидаемых результатов господства над природой и обольщение мощью инструментальных возможностей человеческого разума, главного средства ее пленения, не дают западной культуре внимательно и обстоятельно отнестись к себе, они застилают и замутняют ее видение самой себя. Победы культуры, связанные со взятием материи под свой контроль, напрочь затмили собой все то, что непосредственно связано с жизнью людей, их конкретными нуждами и интересами. В культуре, завороженной своими достижениями в сражениях с природой, как малозначимый стал рассматриваться вопрос самоощущения людей в построенном ими граде бытия, отмечает Э. Фромм. Нарастающая отчужденность людей друг от друга, их усиливающийся страх перед культурой, ориентированной исключительно на завоевание новых пространств господства над природой, культурой, не видящей человека и не обращающей внимания на его индивидуальную жизнь, – индикаторы явного ее неблагополучия, утверждает мыслитель. Культура, в которой нет условий для самораскрытия человека, возможностей для наполнения смыслом его индивидуального бытия, культура, которая ведет людей не по пути гармонизации жизни, а по пути ее машинизации, неминуемо должна опомниться, изменить себя и развернуться к людям. В противном случае придется объявить об окончании человеческого, собственно человеческого бытия и о наступлении эры жизни различных технических устройств.

Люди как в лабиринте блуждают среди грандиозных по своему масштабу современных производств, они уже почти уверовали в то, что из него нет выхода. Можно ли спастись от такого настоящего и будущего, которые лишают человека собственно человеческого бытия? Э. Фромм не сомневается в том, что это посильная для людей задача.

Первым шагом в ее решении, по мысли Фромма, должно явиться признание людьми того, что, достигнув колоссальных знаний в области освоения законов материального мира, человек остается невежественен в самых важных и основополагающих вопросах человеческого существо-

вания. Спасательным же кругом для людей должно выступить выверенное понимание того, что такое человек, как он должен жить, как может быть высвобождена и продуктивно использована огромная энергия, заключенная в самом человеке.

Начало кризиса, взявшего человека в жесткие тиски, Э. Фромм связывает с отступлением людей от стержневых идей эпохи Просвещения. Идея могущества человеческого разума, сопряженная с верой в достоинство человека, в течение нескольких столетий вела человечество по пути прогресса, понимаемого как внесение в мир разумного начала, раскрытие человеческого потенциала и конструктивное изменение реалий бытия людей. Идеи эпохи Просвещения вселяли в человека уверенность и в том, что разум не подведет его в деле нахождения истин, касающихся этических императивов, норм и регламентов совместной с другими жизни. Современность разрушила веру в человеческий разум, навязав людям представление о том, что любое знание носит релятивный (относительный) характер, что разум хорош только в одном отношении: он надежный помощник в противостоянии с природой; в деле же определения тех ценностных ориентаций, которых следует придерживаться в своей жизни людям, – он откровенно слаб. Без возвращения человеку веры в себя, в свой разум движение к горизонтам обновленного бытия невозможно по определению, заключает Э. Фромм. Отчетливо понимая это, он сосредоточивает свои усилия на доказательстве того, что человеческий разум способен вывести людей из лабиринта все углубляющейся машинизированной жизни, а также на обосновании того пути, следование по которому обеспечит людям приближение к рубежам человекосообразного бытия.

Вера в человеческий разум, в его необозримые познавательные способности, доверие к открытиям, сделанным человеческим разумом, и выстраивание совместной жизни людей на этих открытиях – вот то, что сегодня должно ознаменовать собой отказ от культуры, принижающей человеческое бытие, отчуждающей человека от других, заставляющей его неимоверно остро ощущать свое одиночество в мире углубляющейся роботизации. Идеи эпохи Просвещения, суть которых – вера в разум и достоинство человека, должны снова занять ведущее место в жизни людей, настаивает Э. Фромм.

Это не означает, что человечеству нужно сделать шаг назад, в прошлое. Совсем нет. По мысли Э. Фромма, современные философские, культурологические, социологические, психологические, естественнонаучные и антропологические знания позволяют в гораздо более убедительном ракурсе, чем ранее, говорить о жизнеспособности идеалов эпохи Просвещения. С этим новым обоснованием идеалов эпохи Просвещения и следует людям двигаться на встречу с будущим, которое не будет вселять в человека страх и бессилие перед миром, не обращающим на него никакого внимания, но стремительно укрепляющим свой технический ос-

тов. Второе пришествие идеалов эпохи Просвещения рассматривается Э. Фроммом как гарантия изменения лика мира, сделавшего человека бездомным странником, ищущим приют, но нигде его не находящим.

Есть лишь одно действенное средство спасения от бед сегодняшнего дня – это широкая просветительская деятельность, открывающая людям глаза на самих себя, на других, на мир в целом, утверждает Э. Фромм. Совершенно понятно, что такая просветительская деятельность должна базироваться на твердых научных основаниях. Наука, которая воспевает релятивизм, таким фундаментом являться не может.

Разве можно, говорит Э. Фромм, помочь человеку стать уважающим себя и других в условиях процветающего ныне этического релятивизма, перечеркивающего истинность всех нравственных ценностей и объявляющего их химерами, которые внушаются людям теми, кто облачен властью. Конечно, нет. И потому первым делом необходимо очистить поле этики от обильно взросших на нем сорняков релятивизма. Э. Фромм нисколько не сомневается в том, что имеющееся сегодня в науке знание человеческой природы ведет не к этическому релятивизму, а напротив, к убеждению, что источники норм этического поведения могут быть найдены в самой природе человека, что нравственные нормы основываются на врожденных свойствах человека, а их нарушение ведет к психическому и эмоциональному распаду.

Если мы исходим из того, что нравственные регламенты бытия не должны измышляться, что они должны быть органичны человеческой природе, то это сразу же помогает отделить этические построения, берущие в учет особенности жизни человека (их Э. Фромм называет гуманистическими), от построений, рожденных этическим сознанием тех, для кого человек – это исполнитель воли другого. Такие этические конструкции Э. Фромм именует авторитарными. По его мнению, в авторитарной этике авторитет диктует, что для человека хорошо, и задает нормы и законы поведения; в гуманистической этике сам человек является и создателем, и исполнителем норм, их формальным источником, регулирующей силой и объектом управления.

Для разъяснения своей позиции Э. Фромм приводит ряд примеров, позволяющих лучше понять проводимое им различение между авторитарной и гуманистической этикой. В частности, он демонстрирует их различие на примере усвоения ребенком сущности нравственных суждений авторитарного взрослого. По словам Фромма, основы нашей способности отличать добро от зла закладываются в детстве, сначала в отношении физиологических функций, а затем в отношении более сложных форм поведения. Ребенок обретает способность различать хорошее и плохое еще до того, как разум научается делать это. Ценностные суждения ребенка формируются как результат положительных или отрицательных реакций людей, имеющих значение в его жизни. Учитывая полную зависимость ре-

бенка от заботы и любви взрослого, неудивительно, что одобрительного или неодобрительного выражения на лице матери достаточно, чтобы «научить» его видеть различие между хорошим и плохим. В школе и в обществе действуют сходные факторы. «Хорошее» – это то, за что хвалят; «плохое» – то, что не одобряется или за что наказывают авторитеты или большинство окружающих. Действительно, продолжает Э. Фромм, боязнь неодобрения и потребность в одобрении представляются самой мощной и почти исключительной мотивировкой этических суждений. Такое сильное эмоциональное давление не позволяет ребенку, а позднее взрослому задаться критическим вопросом: хорошо ли «хорошее» для него самого или для авторитета?.. Учитель может назвать хорошим ученика, который послушен, не причиняет неприятностей и служит к чести учителя. В том же смысле ребенка называют хорошим, если он кроток и послушен. «Хороший» ребенок может быть запуганным, неуверенным в себе и стремиться лишь угодить родителям, подчиняясь их воле, в то время как «плохой» ребенок может обладать собственной волей и искренними интересами, которые, однако, его родителям не нравятся.

Существенный порок авторитарной этики заключается, по мысли Фромма, в том, что она объявляет послушание главной добродетелью, а непослушание – главным пороком. Аксиомой такой этики является неукоснительное следование норме, установленной авторитетом. Отступление от нормы – грех, за которым должно следовать неумолимое наказание.

Гуманистическая этика принципиально противоположна установкам авторитарной этики. Гуманистическая этика, утверждает Э. Фромм, основывается на том принципе, что только сам человек, а не авторитет, возвышающийся над ним, может создать критерий добродетели и греха. В материальном смысле она следует тому принципу, что «добро» – это то, что хорошо для человека, а «зло» – то, что для него плохо; единственным критерием этической ценности служит благополучие человека. К сказанному Э. Фромм добавляет, что гуманистическая этика антропоцентрична, что человеческое существование она ставит выше всех остальных ценностей, на которые может ориентироваться человек в своем бытии. Гуманистическая этика, продолжает он, требует от людей мужества и уважения к себе, так как только тот сможет руководствоваться ее императивами, кто сам себе скажет: человек есть «мера всех вещей». С позиции такой этики любовь и долг – это феномены нравственно бытия человека, взявшего на себя ответственность за свою жизнь.

Если гуманистическая этика базируется на установке, согласно которой человек есть мера всех вещей, то не носят ли все положения, построения и выводы этой этики всецело субъективного характера? Мнение отдельного человека или группы людей не может считаться объективным обоснованием истинности того или иного этического (ценностного по

своей сути) суждения. Нет людей, не имеющих тех или иных предпочтений, а значит и нет среди них таких, которые могут высказывать независимые от своих индивидуальных жизненных позиций этические суждения. Следует ли из этого, что гуманистическая этика, строящаяся на фундаменте установки «человек есть мера всех вещей», – это совокупность положений, субъективных в своей основе и не претендующих на универсальность, т. е. на то, что эти положения должны стать этическими императивами, нормами и регламентами для всех людей? По мысли Э. Фромма, это совсем не так.

Э. Фромм напоминает, что не следует забывать о том, что человек – это не только его желания и предпочтения, человек – это и его физическое тело, мышление, переживания, устремленность в будущее и многое другое, что обычно отображается в словосочетании «природа человека». Нет таких, кто был бы не согласен с утверждением о единстве природы человека. Голос этой природы и запечатлевается языком гуманистической этики, говорит Э. Фромм. И потому неверно считать, что установка «человек есть мера всех вещей» направляет людей по субъективному пути познания своих нравственных обязательств перед собой, миром и другими людьми. Гуманистическая этика обосновывает нравственные правила людей, беря в учет своеобразие единства природы человека. Понимая это, отмечает Фромм, невозможно согласиться с тем, что гуманистическая этика есть нагромождение субъективных рассуждений на нравственные темы, не имеющих никакого отношения к объективному видению сущности ценностных суждений в жизни людей.

Э. Фромм утверждает, что гуманистическая этика, видящая в каждом человеке силу, направляющую его в сторону раскрытия присущих ему сущностных сил, которые и задают истинное единство природы человека, есть надежный проводник в мир совместного, нравственного по своей основе, бытия людей. Формулируя свое финальное видение сути гуманистической этики, он пишет, что добро в понимании гуманистической этики – это утверждение жизни, развертывание сил человека. Добродетель – это ответственность за собственное существование. Зло означает ослабление сил человека; грех – это безответственность перед самим собой.

Становление гуманистической этики своими корнями уходит в глубины человеческой истории, отмечает Фромм. Для подтверждения этого тезиса он ссылается на труды мыслителей, живших в разные исторические эпохи. Демонстрирует Э. Фромм и связь гуманистической этики с построениями современных ему философов и ученых, осмысливающих нравственные проблемы человеческого существования.

К числу величайших представителей гуманистической этики Э. Фромм относит Аристотеля, который свои этические воззрения выводил из тех научных представлений о человеке, которые бытовали в то время. Э. Фромм подчеркивает, что Аристотель, опираясь на понимание природы

человека, присущее эпохе Античности, делает вывод о том, что добродетель – это деятельность человека, чьей целью является достижение счастья. Он ссылается на строки из произведения Аристотеля «Никомахова этика», в которых по аналогии с Олимпийскими играми раскрывается, как связана деятельность человека с обретением им состояния счастья. «Подобно тому, – пишет Аристотель, – как на Олимпийских состязаниях венки получают не самые красивые и сильные, а те, кто участвует в состязании (ибо победители бывают из их числа), так в жизни прекрасного и благого достигают те, кто совершает правильные поступки»[1]. То обстоятельство, что Аристотель источником нравственных истин видит природу человека, и то, как он обосновывает их объективность, для Фромма выступает несомненным доказательством того, что античный философ – один из виднейших представителей гуманистической этики.

Крупным представителем гуманистической этики для Фромма, несомненно, являлся Спиноза. Воззрения Спинозы были близки Э. Фромму, и он часто использовал цитаты из его трудов для пояснения своих собственных взглядов. Спиноза полагал, что поведение людей только тогда приобретает нравственный характер, когда оно зиждется на результатах познавательной деятельности, сметающей покровы тайн с мироздания. Только разум может обеспечить человеку победу над собственными аффектами, и только он может направить его по пути обретения блаженства. Мышление человека, его стремление к познанию дают возможность постичь происходящее в универсуме и разобраться в себе, а воля предоставляет ему возможность проявлять себя в этом мире, действовать в соответствии с познанным. Тот, кто не познал себя, не разобрался в своих чувствах и эмоциях (аффектах), не может действовать разумно, а значит и нравственно, утверждал Спиноза. «Действовать абсолютно по добродетели, – писал мыслитель, – есть для нас не что иное, как действовать, жить, сохранять свое существование (эти три выражения обозначают одно и то же) по руководству разума на основании стремления к собственной пользе»[2]. Э. Фромм следующим образом интерпретирует этическую позицию этого знаменитого философа Нового времени: согласно взглядам Спинозы, добродетель есть развертывание специфического потенциала каждого организма; для человека это состояние, в котором он становится наиболее человечным. Нетрудно заметить, что трактовка Фроммом сущности гуманистической этики в полной мере совпадает с тем, как он интерпретирует этические взгляды Спинозы.

К современным представителям гуманистической этики Фромм причисляет Дж. Дьюи. Э. Фромм пишет о том, что Дьюи так же, как и Спиноза, утверждает, что объективно правильные ценностные суждения мо-

---

[1] *Аристотель*. Никомахова этика // Собр. соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 4. С. 67.

[2] *Спиноза Б.* Этика // Избр. произв.: в 2 т. М: Политиздат, 1957. Т. 1. С. 541−542.

гут быть получены с помощью человеческого разума. Для Дж. Дьюи, продолжает Э. Фромм, цель человеческой жизни тоже заключается в росте и развитии человека в соответствии с его природой и конституцией.

Так как гуманистическая этика обосновывает то, какими в нравственном отношении должны быть деяния человека, направляющего свою жизнь по пути раскрытия своей собственно человеческой природы, то научные труды, в которых описываются и представляются новые антропологические подходы к изучению природы человека, вызывают у Э. Фромма особый интерес.

Современный человек обманут, заявляет Э. Фромм. Исправить эту предельно неблагополучную ситуацию сложно, но можно. Необходимо рассеять ту атмосферу заблуждений, которая окутала людей и навязала им ложные, вредные для них, ведущие их в никуда представления о жизни. Просвещение, ставящее своей целью сообщение людям неискаженных заблуждениями истин о сущности человеческого бытия, – единственный надежный инструмент, позволяющий вывести людей из того трагического положения, в котором ломаются и обессмысливаются их судьбы.

Просветительская деятельность, ведущаяся в соответствии с искренней заботой о людях, должна доносить до них сведения о том, что есть высшие ценности человеческого бытия и как, ориентируясь на них, следует выстраивать свою жизнь. Просвещение должно ставить перед собой колоссальную по своей значимости задачу приобщения людей к искусству жизни. Именно к такому выводу и приходит Э. Фромм. Просветительская деятельность, соответствующая такой масштабной задаче, должна опираться на достоверные научные знания о человеке, в противном случае ее эффективность будет ничтожной.

Какими же знаниями сегодня обладают науки, изучающие своеобразие человеческого бытия, науки, которые должны стать остовом просветительской деятельности? Э. Фромм в своих трудах очерчивает круг этих знаний, интерпретирует их и демонстрирует то, как они увязываются с искусством жизни, которому должен быть обучен человек в контексте просветительской деятельности.

Сегодня наука, говорит Фромм, уже развеяла неверные представления о человеке, состоявшие как в признании постоянства и неизменности его природы, так и в признании ее бесконечной изменчивости. Это и явилось для него отправным моментом в вопросе обоснования той просветительской траектории, которой следует придерживаться в деле ознакомления людей с азами искусства бытия.

Разъяснению сути этого суждения Э. Фромм посвящает целые главы своих произведений. Он пишет о том, что человеческая природа не неизменна и культуру, таким образом, нельзя объяснить как результат проявления неизменных инстинктов человека; не является культура и фиксированным фактором, к которому природа приспосабливается пассивно

и полностью. Безусловно, человек может адаптироваться даже к неудовлетворительным условиям, однако в процессе приспособления у него развиваются определенные психические и эмоциональные реакции, определяемые специфическими свойствами его собственной природы. Человек, продолжает Э. Фромм, может адаптироваться к рабству, однако реагирует на это снижением своих интеллектуальных и моральных качеств; он может приспособиться к культуре, проникнутой взаимным недоверием и враждебностью, но реагирует на нее слабостью и бесплодием. Человек может приспособиться к культурным условиям, требующим подавления сексуальных стремлений, но из-за такой адаптации, как показал Фрейд, у него развиваются симптомы невроза. Он может приспособиться почти к любому культурному паттерну, однако если он противоречит его природе, то у индивида возникают психические и эмоциональные нарушения, которые со временем заставляют его менять эти условия.

Человек, констатирует Э. Фромм, – это не чистый лист бумаги, на котором культура может писать свой текст, он существо, заряженное энергией и обладающее специфической структурой, которое, хотя и адаптируется, реагирует на внешние условия особым образом, поддающимся обнаружению. Если бы человек приспосабливался к внешним условиям аутопластически, изменяя собственную природу, подобно животному, и был способен жить только при одном наборе условий, к которому у него развилась специфическая адаптация, он попал бы в тупик специализации, как представитель любого вида животных, тем самым воспрепятствовав ходу истории. Если бы человек мог приспособиться к любым условиям, не сопротивляясь тем, которые противны его природе, у него также не было бы истории. Эволюция человека, заключает Фромм, коренится в его приспособляемости и в некоторых неуничтожимых качествах его природы, заставляющих его никогда не прекращать поиск условий, более подходящих для удовлетворения его врожденных потребностей.

Э. Фромм настаивает на том, что однобокие определения человека, сводящие его жизнь к развертыванию вложенных в него природой неизменных качеств и представляющих его бытие как непрерывное приспособление к меняющимся условиям культуры, определения, в которых человек – это только статика (постоянство) или только динамика (изменчивость), не должны сегодня выступать в качестве научного фундамента просветительской работы.

Глава 12

ПОНИМАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АВТОРИТЕТА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИДЕЙ Х. АРЕНДТ

В истории человеческой цивилизации феномену авторитета принадлежит особое место. Ф. М. Достоевский в легенде о Великом Инквизиторе, являющейся важнейшей составной частью его последнего романа «Братья Карамазовы» (1880), относил авторитет (наряду с чудом и тайной) к тем единственным силам, которые могут обуздать бунтовщиков, «навеки победить и пленить совесть» людей «для их счастия»[1].

Отмечая, что «проблемы изучения сущности авторитета в общем и авторитета педагога в частности поднимались в различных обществоведческих науках начиная с эпохи античности», Е. Ю. Сысоева и М. А. Корсун пишут, что «в современной научно-педагогической мысли под авторитетом принято понимать общепризнанное значение, влияние какого-либо лица, группы, организации, системы взглядов в силу определенных качеств, заслуг, знаний и (или) опыта, основанное на доверии со стороны объекта влияния и проявляющееся в способности носителей авторитета направлять, не прибегая к принуждению, мысли, чувства и поступки других людей, а также в готовности последних признать за носителями авторитета права на руководство и следовать их указаниям и советам»[2].

В педагогике наличие у учителя, воспитателя, наставника авторитета традиционно признается важнейшим условием успешного осуществления обучения и воспитания новых поколений. Так, выдающийся русский педагог В. П. Вахтеров (1853–1924) в начале XX в. подчеркивал, что «важную роль в деле воспитания играет *авторитет учителя*». При этом он обращал внимание на то, что «будет плохо, если этот авторитет хотят основать на одной только власти, присвоенной положением учителя. Еще хуже, если он будет поддерживаться страхом наказаний. В основе авторитета должны лежать любовь и уважение к учителю со стороны детей, а затем уже привычка подчиняться ему, основанная на его умственном и нравственном влиянии и превосходстве».

Классик советской педагогики А. С. Макаренко (1888–1939), будучи убежден, что авторитет – это не талант, даваемый от природы, а средство достижения целей воспитания, которое должно соответствующим образом организовываться, писал: «Самый смысл авторитета в том и заключается, что он не требует никаких доказательств, что он принимается как

---

[1] «Есть три силы, единственные три силы на земле, могущие навеки победить и пленить совесть этих слабосильных бунтовщиков, для их счастия, – эти силы: чудо, тайна и авторитет» (*Достоевский Ф. М.* Братья Карамазовы. Часть вторая. Книга пятая. Великий инквизитор. URL: https://ilibrary.ru/text/1199/p.37/index.html (дата обращения: 11.05.2023)).

[2] *Сысоева Е. Ю., Корсун М. А.* Авторитет педагога в трансформирующемся российском обществе // Вестник оренбургского государственного университета. 2018. № 5 (217). С. 74.

несомненное достоинство старшего, как сила и ценность, видимая, так сказать, простым детским глазом»[1].

В серии своих работ, посвященных обоснованию существования педагогики авторитета как одной из базовых парадигм образования[2], а иногда и источником священного знания[3], я показал, что авторитет наставника, учителя, воспитателя лежит в основе подавляющего большинства способов организации педагогического процесса. От питомцев, воспитанников, учеников, как правило, требуется безусловно принимать ведущую роль педагога как человека, управляющего, руководящего их развитием, добросовестно выполнять его требования, добровольно следовать его предписаниям и указаниям. Установки, требующие повиновения наставникам, пронизывают человеческую культуру: заповеди народной педагогики, древнейшие религиозные, философские и литературные тексты, политико-правовые трактаты, самые различные памятники педагогической мысли. В повседневной семейной жизни, в различных формах ученичества, в образовательных учреждениях те, кого обучали и воспитывали, как бы по определению должны были слушаться тех, кто обучал и воспитывал. Наставник считался носителем истины, хранителем векового опыта и заветов предков, а иногда и источником священного знания.

Многочисленные публикации убедительно свидетельствуют о том, что в середине XX – первой четверти XXI в. проблема авторитета привлекает к себе все большее внимание как представителей философии, так и представителей различных социогуманитарных наук, прежде всего социологии, политологии, психологии. Это в полной мере касается и педагогического знания[4]. В формате объекта и предмета педагогики разработ-

---

[1] *Макаренко А. С.* Лекции о воспитании детей // Педагогические сочинения: в 8 т. / сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 65–66.

[2] См.: *Корнетов Г. Б.* Особенности педагогики авторитета // Народное образование. 2021. № 1. С. 50–58; *Он же.* Особенности педагогики авторитета, манипуляции и поддержки и возможности их использования в современной школе // Школьные технологии. 2021. № 4. С. 23–37; *Он же.* Парадигма педагогики авторитета // Там же. 2003. № 2. С. 14–27; *Он же.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49; *Он же.* Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 3. С. 46–56; *Он же.* Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие. М.: Изд-во УРАО, 2001. (Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО; вып. 13).

[3] См., например: *Корнетов Г. Б.* Педагогика: теория и история: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. (Историко-педагогическое знание; вып. 95). С. 282.

[4] См.: *Алишев Б. С., Нигматуллина А. Р.* Что обусловливает авторитет педагога? // Казанский педагогический журнал. 2003. № 1. С. 60–64; *Пырский А. М., Петренко А. В.* Авторитет педагога как основа формирования педагогически правильных участников образовательного процесса // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 10. С. 84–88; *Родцевич А. П.* Авторитет учителя и условия его формирования // Academy. 2017. № 4 (19). С. 88–89; *Чабанова С. С.* Авторитет учителя: генезис педагогических подходов // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 3. С. 202–205; *Шнейдер Л. Б.* Педагог: слагаемые авторитета в условиях цифровизации // Высшее образование сегодня. 2021. № 5. С. 52–58.

ка вопросов авторитета сегодня, как правило, осуществляется посредством отбора и педагогической интерпретации соответствующих наработок философов, социологов, политологов, психологов и т. д. В данном контексте для педагогики исключительный интерес представляет концепция авторитета, которую разработала в середине XX в. Ханна Арендт (1906–1975) – выдающийся немецко-американский философ, политолог и историк еврейского происхождения.

Статью «Женщина-философ. Путь Ханны Арендт» Т. А. Цветкова начинает следующими словами: «Всемирно известные мыслители, как правило, – мужчины. Их имена у всех на слуху, – Аристотель, Сократ, Платон, Конфуций и др. Но и среди женщин есть те, чьи труды были признаны мировой общественностью. Добиться успеха в качестве философа удалось Ханне Арендт»[1]. «Стэнфордской энциклопедии философии» утверждает, что «Ханна Арендт… была одним из самых влиятельных политических философов XX века»[2]. По словам А. А. Проскуриной, разработанная Х. Арендт концепция «политической деятельности… является одной из наиболее последовательных и целостных попыток осмысления самостоятельной деятельности человека и особенностей ее реализации в современной действительности»[3].

Д. М. Носов, анализируя наследие Х. Арендт, обращает внимание, во-первых, на то, что «наше сегодняшнее сознание воспринимает ее прежде всего как политического мыслителя», во-вторых, на то, что «ее концепции присутствуют практически во всех учебниках по политологии», в-третьих, на то, что «успех книг Арендт в значительной степени обусловлен именно поиском глубокого фундамента под происходящими политическими процессами»[4]. Именно обращенность к пространству политической жизни общества во многом объясняет то обстоятельство, что вопросы авторитета и воспитания Х. Арендт рассматривает так или иначе в контексте политической проблематики. Тем более что, как отмечает О. Комков, «по мнению Ханны Арендт, политика еще с древних времен была сферой становления человека человеком»[5]. А педагогика, замечу я, как раз и занимается проблемой изучения и организации этого становления.

---

[1] *Цветкова Т. А.* Женщина-философ. Путь Ханны Арендт // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2021. № 1 (5). С. 117.

[2] «Hannah Arendt (1906–1975) was one of the most influential political philosophers of the twentieth century» (Hannah Arendt. Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.a8e40a59-6486c674-2a2c9a63-74722d776562/https/plato.stanford.edu/entries/arendt/ (дата обращения: 11.05.2023)).

[3] *Проскурина А. А.* Самосознание учащихся и одаренность // Вестник Самарского государственного технического университета. 2020. № 4 (48). С. 69.

[4] *Носов Д. М.* Ханна Арендт – философ? // Вопросы философии. 2014. № 4. С. 25–26.

[5] [*Комков О.*] Vita activa: политическое измерение культуры в мысли Ханны Арендт. URL: https://monocler.ru/politicheskoe-izmerenie-kultury-v-mysli-hanny-arendt/ (дата обращения: 11.05.2023).

Согласно точке зрения Л. А. Красновой, «Арендт детально рассматривает понятие авторитета, главная суть которого – “это все то, что заставляет людей слушаться”. Если обратиться к негативному контексту данного понятия, по мнению Арендт, сегодня авторитет исчез в связи с его произошедшим кризисом. Случился “крах всех традиционных авторитетов”, моделей, устоявшихся ранее примеров образа жизни, когда они перестали быть прочной опорой. При тоталитарном режиме, например, остается насилие в качестве главного инструмента правления, поэтому понятия “авторитет” и “насилие” становятся равными по значению, взаимозаменяемыми, что неверно, подчеркивает Арендт. В итоге мы видим, что “авторитет” все же остается – в отрицательном смысле». Л. А. Краснова обращает внимание на то, что Х. Арендт согласна «с трудностью в сопротивлении авторитету, выявлении его намерений, соотнесении их с критериями моральности, добра и зла, недопущении приглушения моральных ценностей и учете гибкости человеческой природы»[1].

Отечественная педагогическая наука, рассматривая и решая проблему авторитета в процессе образования человека, переосмысливая ее в новых социально-исторических условиях, до сих пор не обращалась к концепции авторитета, содержащейся в наследии Х. Арендт. И хотя эта концепция разрабатывалась в формате прежде всего политической теории, сама Х. Арендт включила ее в определенный педагогический контекст, прежде всего в двух своих эссе начала 1950-х годов – «Кризис в воспитании»[2] и «Что такое авторитет»[3].

Прежде чем рассматривать педагогический авторитет в контексте созданной Х. Арендт концепции авторитета, в самом общем виде охарактеризуем данную концепцию. Для этого обратимся к изданной в 2017 г. междисциплинарной по своей сути работе отечественного исследователя А. В. Марея «Авторитет, или Подчинение без насилия», в которой выделен отдельный параграф «Плач по авторитету: Ханна Арендт»[4].

Особо отмечая выдающийся вклад Х. Арендт в развитие теории авторитета, А. В. Марей пишет, что «одной из основных работ второй половины XX в., посвященных авторитету, стало эссе Х. Арендт “Что такое авторитет?”, включенное ею в сборник “Между прошлым и будущим” (1961)». Он обращает внимание на то, что «ключевой проблемой для Арендт… стал кризис западной культуры после Второй мировой войны. <…> Этот кризис она характеризует как чисто политический, а его истоки

---

[1] *Краснова Л. А.* Этико-философские идеи Ханны Арендт и эксперименты социальной психологии: общее и различие // Философия и общество. 2017. № 4. С. 97, 102.

[2] *Арендт Х.* Кризис в воспитании // Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли / Х. Арендт; пер. с англ. и нем. Д. Аронсона. М.: Изд-во Института Гайдара, 2014. С. 259–290.

[3] *Арендт Х.* Что такое авторитет? // Там же. С. 138–216.

[4] *Марей А. В.* Авторитет, или Подчинение без насилия. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2017. (Азбука понятий; вып. 4). С. 118–126.

видит в событиях гораздо более раннего периода, а именно – в начале Нового времени, когда Европа, по ее словам, утратила “римское триединство религии, традиции и авторитета”. При такой постановке вопроса категория авторитета, разумеется, приобретает первостепенное значение для понимания Арендт всей западной культуры». Высказывая мнение, что «Арендт воспринимает авторитет только и исключительно как политический феномен», А. Марей пишет, что «исчезновение авторитета связывается мыслителем с утратой миром культурной целостности и единой традиции». Он подчеркивает, что «Арендт выделяет две основные формы бытования авторитета, увязывая их с двумя возможными моделями легитимации *авторитарного* общества. <…> Первая из выделенных ею форма возводится к Платону и связывается с платоновским учением об идеях. Правитель-философ, чей авторитет имеет трансцендентную основу, внешнюю по отношению к миру, чье знание опирается на вечные и неизменные образцы, должен править не насилием и не убеждением. Подчинение ему граждан идеального полиса сугубо добровольно и основывается на их свободном выборе и на том, что философ *знает* что-то скрытое от них. Именно этот тип авторитета, по мнению Арендт, будет максимально близок к христианскому его пониманию: их роднит то, что источник авторитета в обоих случаях находится недосягаемо далеко – вовне как управляемого общества, так и самого правителя». Далее А. В. Марей констатирует, что «вторая форма, имеющая в своей основе римскую политическую культуру, строится на постоянной опоре на традицию и постоянно возвращается к ней. <…> Вечное основание авторитета и его главное действие заключается в постоянном *приращении основания*, в укреплении традиции. <…> В отличие от подчинения посредством власти или убеждения, имеющего, по сути, сиюминутный характер, авторитет укореняет это подчинение во времени, становится основанием власти, опрокинутым в прошлое». А. В. Марей отмечает принципиальное значение того обстоятельства, что «авторитет в трактовке Х. Арендт представляет собой некий третий вид повиновения, существующий наравне с *властью* и *убеждением*. <…> Авторитет у Арендт не предполагает насилия… Арендт… постулирует несовместимость этих двух моментов и утверждает гибель авторитета при появлении насилия. <…> Авторитет одновременно не приемлет не только насилия, но и убеждения». С точки зрения А. В. Марея, «Арендт не прописывает, но, по всей видимости, подразумевает то, что в таком случае единственной возможной опорой отношений, построенных на авторитете, остается вера подвластных во властителей и их верность традициям их предков. Повиновение, основанное на вере, может подразумевать свободу повинующихся».

Вывод, к которому приходит А. В. Марей, анализируя разработанную Х. Арендт концепцию авторитета, следующий: «Вместо социально признаваемого знания авторитет начал трактоваться ей как частный случай подчи-

нения без насилия, подчинения, при котором повинующиеся люди остаются столь же свободными, как и вовне его. Основной же функцией авторитета в рамках этой концепции стало постоянное обращение в прошлое.

А. В. Марей обращает внимание на то, что «ключевой проблемой для Арендт… стал кризис западной культуры после Второй мировой войны. <…> Этот кризис она характеризует как чисто политический, а его истоки видит в событиях гораздо более раннего периода, а именно – в начале Нового времени, когда Европа, по ее словам, утратила “римское триединство религии, традиции и авторитета”. При такой постановке вопроса категория авторитета, разумеется, приобретает первостепенное значение для понимания Арендт всей западной культуры». Высказывая мнение, что «Арендт воспринимает авторитет только и исключительно как политический феномен», А. В. Марей пишет, что «исчезновение авторитета связывается мыслителем с утратой миром культурной целостности и единой традиции». Он подчеркивает, что «Арендт выделяет две основные формы бытования авторитета, увязывая их с двумя возможными моделями легитимации авторитарного общества. <…> Первая из выделенных ею форма возводится к Платону и связывается с платоновским учением об идеях. Правитель-философ, чей авторитет имеет трансцендентную основу, внешнюю по отношению к миру, чье знание опирается на вечные и неизменные образцы, должен править не насилием и не убеждением. Подчинение ему граждан идеального полиса сугубо добровольно и основывается на их свободном выборе и на том, что философ знает что-то скрытое от них. Именно этот тип авторитета, по мнению Арендт, будет максимально близок к христианскому его пониманию: их роднит то, что источник авторитета в обоих случаях находится недосягаемо далеко – вовне как управляемого общества, так и самого правителя». Далее А. В. Марей констатирует, что «вторая форма, имеющая в своей основе римскую политическую культуру, строится на постоянной опоре на традицию и постоянно возвращается к ней. <…> Вечное основание авторитета и его главное действие заключается в постоянном приращении основания, в укреплении традиции. <…> В отличие от подчинения посредством власти или убеждения, имеющего, по сути, сиюминутный характер, авторитет укореняет это подчинение во времени, становится основанием власти, опрокинутым в прошлое».

А. В. Марей отмечает принципиальное значение того обстоятельства, что «авторитет в трактовке Х. Арендт представляет собой некий третий вид повиновения, существующий наравне с властью и убеждением. Он обращает внимание на то, что «ключевой проблемой для Арендт… стал кризис западной культуры после Второй мировой войны. <…> Этот кризис она характеризует как чисто политический, а его истоки видит в событиях гораздо более раннего периода, а именно – в начале Нового времени, когда Европа, по ее словам, утратила “римское триединство религии, традиции и авторитета”. При такой постановке вопроса категория авторитета, ра-

зумеется, приобретает первостепенное значение для понимания Арендт всей западной культуры». Высказывая мнение, что «Арендт воспринимает авторитет только и исключительно как политический феномен», А. В. Марей пишет, что «исчезновение авторитета связывается мыслителем с утратой миром культурной целостности и единой традиции». Он подчеркивает, что «Арендт выделяет две основные формы бытования авторитета, увязывая их с двумя возможными моделями легитимации авторитарного общества. <…> Первая из выделенных ею форма возводится к Платону и связывается с платоновским учением об идеях. Правитель-философ, чей авторитет имеет трансцендентную основу, внешнюю по отношению к миру, чье знание опирается на вечные и неизменные образцы, должен править не насилием и не убеждением. Подчинение ему граждан идеального полиса сугубо добровольно и основывается на их свободном выборе и на том, что философ знает что-то скрытое от них. Именно этот тип авторитета, по мнению Арендт, будет максимально близок к христианскому его пониманию: их роднит то, что источник авторитета в обоих случаях находится недосягаемо далеко – вовне как управляемого общества, так и самого правителя». Далее А. В. Марей констатирует, что «вторая форма, имеющая в своей основе римскую политическую культуру, строится на постоянной опоре на традицию и постоянно возвращается к ней. <…> Вечное основание авторитета и его главное действие заключается в постоянном приращении основания, в укреплении традиции. <…> В отличие от подчинения посредством власти или убеждения, имеющего, по сути, сиюминутный характер, авторитет укореняет это подчинение во времени, становится основанием власти, опрокинутым в прошлое». А. В. Марей отмечает принципиальное значение того обстоятельства, что «авторитет в трактовке Х. Арендт представляет собой некий третий вид повиновения, существующий наравне с властью и убеждением. <…> Авторитет у Арендт не предполагает насилия… Арендт… постулирует несовместимость этих двух моментов и утверждает гибель авторитета при появлении насилия. <…> Авторитет одновременно не приемлет не только насилия, но и убеждения». С точки зрения А. В. Марея, «Арендт не прописывает, но, по всей видимости, подразумевает то, что в таком случае единственной возможной опорой отношений, построенных на авторитете, остается вера подвластных во властителей и их верность традициям их предков. Повиновение, основанное на вере, может подразумевать свободу повинующихся». Вывод, к которому приходит А. В. Марей, анализируя разработанную Х. Арендт концепцию авторитета, следующий: «Вместо *социально признаваемого знания* авторитет начал трактоваться ей как чистый случай *подчинения без насилия*, подчинения, при котором повинующиеся люди остаются столь же свободными, как и вовне его. Основной же функцией *авторитета* в рамках этой концепции стало постоянное обращение в прошлое, поддержание и наращивание традиции и за счет этого – обеспечение стабильности общества»[1].

---

[1] *Марей А. В.* Указ. соч. С. 118–119, 121–125.

Для более глубокого понимания рассмотренной выше концепции авторитета, имея в виду, что Х. Арендт создавала ее в формате политической теории, следует обратить внимание на высказанное А. Саликовым мнение, что «взгляды Арендт очень близки античным представлениям о политике, согласно которым политика представляет собой процесс совместного обсуждения общих для всех граждан полиса дел. Однако, как полагала Ханна Арендт, в современном мире политика как сфера межчеловеческой коммуникации умирает. Согласно Арендт, современный человек, озабоченный лишь своими утилитарными жизненными потребностями, добровольно отказывается от действия в политическом пространстве публичности, пренебрегая тем самым возможностью явить себя миру, показать другим свое “Я”. Иными словами, человек перестает участвовать в делах мира, в котором он живет. Происходит его отчуждение от мира. Арендт полагает, что сосредоточенность современного человека на своей приватной жизни, его уход в свой внутренний мир, уклонение от публичного диалога – одна из главных причин многих общественных недугов нашего времени»[1]. От себя добавлю, что, как будет показано в дальнейшем изложении, проблему авторитета в современном образовании Х. Арендт прямо и непосредственно связывает с решением задачи ввести обучающегося ребенка в пространство окружающего мира.

Опираясь на изложенные выше положения, перейдем к рассмотрению проблемы авторитета в педагогике на основе идей, содержащихся в работах Х. Арендт «Что такое авторитет?» и «Кризис в воспитании». Построим дальнейшее изложение в форме комментариев к некоторым фрагментам текстов Х. Арендт.

Х. А р е н д т: «…Из современного мира авторитет исчез. Поскольку мы больше не можем опираться на какой-либо подлинный и бесспорный опыт, общий для всех, само понятие авторитета погрузилось во тьму путаницы и разногласий. Его природа по большей части уже не воспринимается как самоочевидная или хотя бы доступная пониманию каждого. <…> В нашем столетии эволюция современного мира сопровождалась непрекращающимся, все нарастающим и углубляющимся кризисом авторитета. <…> Кто… может отрицать, что исчезновение практически всех традиционных видов авторитета стало одной из заметных характерных черт современного мира»[2].

Кризис авторитета, его «исчезновение» в полной мере коснулось не только политической, но и педагогической сферы общественной жизни

---

[1] *Саликов А.* Актуальность философии Ханны Арендт сегодня: Интернет как пространство публичности // Современное значение идей Ханны Арендт. Материалы международной конференции / отв. ред. А. Н. Саликов, И. О. Дементьев. Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2015. С. 40.

[2] *Арендт Х.* Что такое авторитет? // Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. С. 138, 151.

в единстве ее когнитивных и практических проявлений. В педагогике эта тенденция восходит к XVI в., к идеям М. Монтеня (1533–1592), акцентировавшего внимание на необходимости всяческой поддержки самостоятельной активности ребенка в обучении и воспитании, а также к идеям Эразма Роттердамского (1469–1536), применившего тезис о свободе воли человека к организации педагогического взаимодействия с растущим и развивающимся ребенком. В России критическое отношение к педагогическому авторитету впервые было последовательно изложено и обосновано Н. А. Добролюбовым (1836–1861) в статье «О значении авторитета в воспитании» (1858). В 1909 г. выдающийся представитель отечественного свободного воспитания К. Н. Вентцель (1857–1947) опубликовал статью «Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании», в которой трактовал авторитет как фактор, крайне негативно влияющий на развитие ребенка. На Западе во второй половине XX в. с критикой авторитета учителя выступили представители так называемой антипедагогики (Е. Браунмюль, М. Винклер, Р. Генри, Г. Купфер, М. Манонни, А. Миллер, Г. фон Шенебек и др.).

По мере становления и развития постиндустриального информационного общества, его цифровизации существенно усилились тенденции, способствовавшие росту негативного отношения к авторитету в педагогической сфере. К числу этих тенденций следует отнести, во-первых, резкое усиление наметившегося еще на рубеже XIX–XX вв. стремления преодолеть традиционализм в педагогике в пользу постоянных, непрерывных, радикальных обновлений целей, задач, форм, методов, средств воспитания и обучения новых поколений, что свидетельствовало о торжестве идеи прогресса в общественном сознании. Во-вторых, признание правомерности параллельного существования различных подходов к пониманию природы, сущности, особенностей, способов осуществления педагогической деятельности, строящихся на самых разных, иногда прямо противоположных основаниях. Это выразилось в утверждении релятивистской идеологии о необходимости и возможности объяснения и понимания процессов общественной жизни. В-третьих, начало процесса утраты школой (и другими институтами формального образования) статуса главного, основного пространства образования новых поколений посредством приобщения их к накопленному и опредмеченному в знаниях многотысячелетнему опыту человечества. В-четвертых, начало процесса утраты учителем (преподавателем) статуса человека, являющегося уникальным носителем и источником знаний для новых поколений. В-пятых, активизация процесса ограничения власти взрослых над детьми, признание за последними права иметь собственное мнение, начало юридического оформления защиты подрастающих поколений от стремления взрослых применять к ним в воспитательных целях физические наказания, а также наказания, унижающие детей и подростков. В-шестых, усиление социального

значения критического мышления как способа самостоятельного постижения людьми реальной окружающей их жизни, что свидетельствовало о кризисе традиционалистского взгляда на мир.

Все это в своей совокупности привело к тому, что в первой четверти XXI в. традиция безоговорочного признания педагогического авторитета в реальной жизни становится все более иллюзорной. Учитель (ведущий) в образовательном процессе все чаще сталкивается с необходимостью особым образом добиваться признания своего авторитета у ведомых им учеников и воспитанников. В результате педагогика активно пытается решать проблему поиска путей, методов и средств, обеспечивающих осознанное и целенаправленное формирование авторитета наставника в сознании его питомцев. Все те процессы, которые явно обозначились на рубеже XIX–XX вв. интенсивно развивались и в XX столетии, и в начале III тыс.

Х. Арендт: «Самый значительный симптом кризиса, показывающий его глубину и серьезность, состоит в том, что он распространился на такие дополитические области, как воспитание и образование, где авторитет в самом широком смысле всегда воспринимался как естественная необходимость, очевидным образом продиктованная как естественными причинами (например, беспомощностью ребенка), так и политической потребностью поддерживать преемственность созданной цивилизации, а для этого необходимо, чтобы новорожденные (т. е. вновь прибывшие) получали проводников в уже устроенном мире, куда они попадают чужаками. В силу ее простого и фундаментального характера эта форма авторитета на протяжении всей истории политической мысли служила моделью для множества самых разнообразных авторитарных форм власти; поэтому тот факт, что угроза нависла даже над этим дополитическим авторитетом, определявшим отношения между взрослыми и детьми, между учителями и учениками, свидетельствует, что на старые, освященные веками метафоры и модели авторитарных отношений больше нельзя полагаться. Как в практическом, так и в теоретическом отношении мы попали в такое положение, которое не позволяет знать, что такое авторитет на самом деле»[1].

Х. Арендт не только признает педагогический авторитет естественной необходимостью в силу природы человека, данной ему от рождения и определяющей особенности его роста и созревания, его вхождения в пространство общественной жизни. Более того, она рассматривает авторитет в области воспитания и образования в качестве исторически исходной модели авторитета политической власти. При этом она прямо указывает на то, что, по ее мнению, рассматриваемый ею кризис политического авторитета в той же мере распространяется и на сферу образования. Все это

[1] *Арендт Х.* Что такое авторитет? // Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. С. 139.

ставит и перед политологией, и перед педагогикой вопрос о том, что такое авторитет, в нашем случае – что такое педагогический авторитет? Воспитание и образование Х. Арендт воспринимает как атрибуты человеческого общества, существующие «вечно», на всем протяжении его истории, что вполне согласуется с современным пониманием происхождения педагогической деятельности в процессе антропосоциогенеза[1].

Х. А р е н д т: «В традиции политической мысли с незапамятных времен сложилось обыкновение рассматривать и понимать политический авторитет, исходя из модели дополитического авторитета родителей для их детей, учителей для их учеников. Именно эта модель, которую мы находим уже у Платона и Аристотеля, делает понятие авторитета в политике таким бесконечно спорным. Во-первых, оно основано на абсолютном превосходстве, которого никогда не может и с точки зрения человеческого достоинства не должно быть в отношениях между взрослыми. Во-вторых, если исходить из модели воспитания, оно основывается на всего лишь временном превосходстве, а потому становится самопротиворечивым, когда его применяют к отношениям, которые по своей природе не являются временными, – такими, как отношения между правителями и теми, кем они правя»[2].

Х. Арендт, разрабатывая свою концепцию политического авторитета и соотнося политический авторитет с авторитетом педагогическим, который, по ее мнению, является дополитическим, делает попытку развести эти два вида авторитета.

Х. А р е н д т: «…Воспитание относится к самым фундаментальным и необходимым видам деятельности человеческого общества, которое не остается неизменным»[3]. «…В образовании и воспитании необходимость “авторитета” очевиднее, чем где-либо. Вот почему для нашего времени так характерно желание искоренить даже эту чрезвычайно специфическую и не имеющую отношения к политике форму авторитета»[4].

Авторитет пронизывает педагогическую сферу жизнедеятельности человека. Эта позиция Х. Арендт, при отрицании ею связи авторитета с насильственным принуждением и убеждением, требует выработки четкого понимания того, чем является авторитет в образовании человека, в его воспитании и обучении, каковы истоки возникновения педагогического авторитета.

Х. А р е н д т: «Тот авторитет, которого мы лишились в современном мире, – это не “авторитет вообще”, а, скорее, очень специфическая его

---

[1] *Астафьева Е. Н.* Г. Б. Корнетов и А. В. Хуторской: две концепции происхождения педагогической деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 4. С. 13–24; *Она же.* Опыт обращения к первобытному образованию в формате разработки проблем истории активной педагогики // Там же. 2022. № 5. С. 31–38.

[2] *Арендт Х.* Кризис в воспитании // Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. С. 282–283.

[3] Там же. С. 275.

[4] *Арендт Х.* Что такое авторитет? // Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли / Х. Арендт. С. 181.

форма, на протяжении долгого периода времени остававшаяся значимой во всем западном мире. <…> Желаю обсуждать не “авторитет вообще”, а только очень специфическое понятие авторитета…»[1]

Предложенное Х. Арендт понимание авторитета как «авторитета вообще», определяющего базовую рамку его понимания как такового, и «конкретного авторитета», определяемого конкретной исторической реальностью, обращает педагогическую науку не просто к поиску причин возникновения и нарастания кризиса авторитета в образовании, к установлению движущих сил его «отмирания». По сути, перед педагогикой возникает проблема выявления, объяснения и понимания различных форм авторитета в образовании, причин, их порождающих и трансформирующих. Х. Арендт признает необходимость наличия авторитета для осуществления педагогической деятельности. По существу, она подразумевает его изменчивость, выражением которой и является рассматриваемый ею кризис. Именно отсюда и проистекает желание Х. Арендт говорить не о кризисе авторитета вообще, а о кризисе одной из его специфических форм. Этот подход полностью применим и к сфере образования.

Х. А р е н д т: «Поскольку авторитет требует послушания, его часто неверно принимают за какую-то форму власти или насилия. Тем не менее авторитет исключает применение внешних средств принуждения; там, где применяется сила, авторитет пал. С другой стороны, авторитет несовместим с убеждением – убеждение предполагает равенство и осуществляется через приведение аргументов. Там, где используются аргументы, авторитет остается не у дел. <…> Если авторитет вообще надо как-то определять, то только противопоставляя его как принуждению силой, так и убеждению аргументами. <…> Эта деталь важна в историческом отношении: в одном из своих аспектов наше понятие авторитета восходит к Платону, а когда Платон начал размышлять над введением авторитета в область публичных дел полиса, он понимал, что ищет альтернативу как обыкновенному у греков способу улаживать внутренние дела, убеждению, так и обыкновенному способу улаживать иноземные дела, силе и насилию. <…> Авторитет – это все то, что заставляет людей слушаться. <…> Авторитет подразумевает такое повиновение, при котором люди сохраняют свою свободу; и на склоне лет Платон надеялся найти подобный тип повиновения»[2].

Х. Арендт формулирует общий подход к пониманию авторитета как такового, авторитета вообще. Для нее авторитет – это действенное влияние, оказываемое на сознание, поведение, деятельность человека, которое, в принципе, не может поддерживаться силой (насилием) или убеждением

---

[1] *Арендт Х.* Что такое авторитет? // Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. С. 139–140, 141.

[2] *Арендт Х.* Что такое авторитет? // Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. С. 140–141, 155.

посредством приведения аргументов. Такой подход вполне может использоваться и при рассмотрении феномена педагогического авторитета. Разрабатывая модель педагогики авторитета, я противопоставлял ей модель авторитарной педагогики, как педагогики, основанной на насильственном принуждении воспитуемых принимать педагогические цели их наставников и реализовывать эти цели в процессе регламентируемого образования. Обращение Х. Арендт к идеям Платона демонстрирует признание ею целесообразности исторического рассмотрения исследуемой проблематики, при котором наследие прошлого помогает понять суть существующей реальности. Такой подход широко используется современной педагогической наукой, стремящейся продуктивно соединить знания истории, теории и практики образования[1].

Х. А р е н д т: «Понятие авторитета, по крайней мере в своем позитивном аспекте, имеет сугубо римские корни. <…> В политике авторитет только в том случае сможет приобрести воспитательный вид, если мы вслед за римлянами будем считать, что при любых обстоятельствах предки служат для каждого последующего поколения примером величия, что они по определению ***maiores***, более великие. Везде, где модель воспитания посредством авторитета применялась к политической сфере в отсутствие этого убеждения (а такое случалось совсем нередко, да и сегодня остается главным козырем в аргументах консерваторов), она служила в основном тому, чтобы скрыть реальные или вожделенные властные отношения, а те, кто к ней прибегал, на самом деле только притворялись, что воспитывают, а сами стремились господствовать»[2].

Древний Рим, по мнению Х. Арендт, дал образец авторитета, основанного на уважении к традиции, на признании ее приоритета в общественной жизни, в жизни каждого человека. Традиция содержит в себе установления, выполнение которых является обязательным, как бы само собой разумею-

---

[1] См.: *Астафьева Е. Н.* Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 6. С. 52–58; *Она же.* Задачи и способы постижения педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования // Там же. 2021. № 3. С. 31–37; *Она же. Н.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58; *Она же.* Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // Там же. 2019. № 4. С. 18–27; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века. Материалы XVIII Международной научной конференции. Москва, 10 ноября 2022 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2022. (Историко-педагогическое знание; вып. 147); Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования. Материалы Двенадцатой Международной научной конференции: Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2016. (Историко-педагогическое знание; вып. 100); Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–118.

[2] *Арендт Х.* Что такое авторитет? // Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. С. 160, 181.

щимся. Так, согласно традиции, учитель в школе является носителем авторитета, что определяет отношение к нему и его требованиям каждого ученика. И это не требует ни обоснований, ни разъяснений. Просто так должно быть. Х. Арендт дает понять, что такой авторитет имеет тенденцию к сокрытию властных отношений, которые, по ее мнению, к авторитету никакого отношения не имеют.

Х. Арендт «Слово ***auctoritas*** происходит от глагола ***augere,*** “приращивать”: авторитет, или те, кто им обличен, постоянно приращивают не что иное, как основание. Авторитетом были наделены старейшины, сенат, или patres, получившие его благодаря происхождению и преемственности (традиции) от тех, кто заложил основы всего, что будет потом, от предков, которых римляне называли поэтому ***maiores***. Авторитет ныне живущих всегда был производен и покоился на том, что Плиний назвал ***auctores imperii Romani conditoresque,*** на авторитете основателей, которых уже не было среди живых. Авторитет, в противоположность власти (***potestas***), был укоренен в прошлом, но это прошлое *ничуть* не меньше присутствовало в настоящей жизни города, чем власть и силы ныне живущих. <…> Авторитетность осуществляемого старейшинами “приращения” состоит в том, что оно суть просто-напросто совет, и чтобы его услышали, не нужно ни повелительной формы, ни внешнего принуждения. <…> Традиция сохраняла прошлое, передавая из поколения в поколение свидетельства предков, которые впервые создали и наблюдали священное основание, а затем приращивали его в веках своим авторитетом. До тех пор, пока эта традиция не прерывалась, авторитет оставался в неприкосновенности, и немыслимо было предпринимать действия без оглядки на традицию и авторитет, не согласовав их с принятыми, освященными временем эталонами и моделями, не призвав на помощь мудрость отцов-основателей»[1].

Таким образом, Х. Арендт проясняет смысл того понимания авторитета, который сформировался в Древнем Риме и стал базовым для западной цивилизации в последующие века, вплоть до эпохи рассматриваемого ею кризиса авторитета. Отсюда следует, что и традиционный педагогический авторитет по сути своей есть феномен, который укоренен в прошлом и присутствует в настоящем. Такой педагогический авторитет не предполагает какого-либо принуждения. Ориентация общества на традицию являлась гарантом стабильности такого авторитета во всех сферах жизни, в том числе и в педагогической области.

Х. Арендт: «Кризис авторитета в воспитании теснейшим образом связан с кризисом традиции, т. е. с кризисом нашего отношения к пространству прошлого. В этой его части современный кризис особенно тяжело перенести воспитателю, ведь его задача в том и состоит, чтобы быть посредником между старым и новым, а значит, он должен замечательно относиться к прошлому. <…> Авторитет учителя был твердо основан на царящем вокруг авторитете прошлого как такового. <…> Проблема вос-

[1] Там же. С. 185–186, 187, 189.

питания в современном мире в том, что в силу самой природы предмета воспитатель не может отказаться ни от авторитета, ни от традиции, хотя и работает в мире, который не структурируется авторитетом и не поддерживается традицией»[1].

По существу, Х. Арендт связывает кризис авторитета в воспитании со все более возрастающей ориентацией общественного сознания на идею прогресса, с которой связан отказ от идеализации прошлого, от признания прошлого незыблемым основанием развития социума. Лучшее – это не то, что отобрано и закреплено традицией. Лучшее, наоборот, находится в будущем, и мы движемся к нему, отказываясь от прошлого, преодолевая традицию, стремясь к неизведанному новому. В данном контексте авторитет, ориентированный на традицию, неизбежно утрачивает свою силу, начинает мешать инновационному движению вперед, в будущее. Это касается и авторитета в воспитании, которое все более и более оказывается зависимым от успешных инноваций.

Х. Арендт: «…С самого начала утвердился идеал воспитания… предполагающий понимание воспитания как средства политики, а самой политической деятельности – как формы воспитания. То, какую роль воспитание играло во всех политических утопиях с древних времен, показывает, насколько привлекательна идея начать обновление мира с тех, кто нов по рождению и по природе. <…> ...В политике слово “воспитание” звучит зловеще: воспитателем прикидывается тот, кто хочет принудить и боится прибегнуть к насилию. Тот, кто всерьез намерен установить новый политический порядок путем воспитания, а значит, не прибегая ни к насилию и принуждению, ни к убеждению»[2].

Указывая на существующую в истории человечества прочную связь воспитания и политики, Х. Арендт обращает внимание на стремление использовать воспитание для решения педагогических проблем, как способа уйти от явных форм проявления насилия, принуждения, убеждения. Традиционный авторитет воспитания, таким образом, имеет тенденцию быть поставленным на службу политического авторитаризма. Педагогика, в принципе, может быть проинтерпретирована как теория властного управления процессом образования человека[3].

Указывая на существующую в истории человечества прочную связь воспитания и политики, Х. Арендт обращает внимание на стремление использовать воспитание для решения педагогических проблем как способ уйти от явных форм проявления насилия, принуждения, убеждения. Традиционный авторитет воспитания, таким образом, имеет тенденцию быть поставленным на службу политическому авторитаризму. Педагогика,

---

[1] *Арендт Х.* Кризис в воспитании // Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. С. 286–288.

[2] Там же. С. 263–264.

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

в принципе, может быть проинтерпретирована как теория властного управления процессом образования человека.

Х. А р е н д т: «Как правило, ребенок впервые знакомится с миром в школе. <…> Поскольку ребенок не знает мира, его надо с этим миром постепенно знакомить. <…> Воспитатели предстают перед молодыми в качестве представителей мира и должны нести за него ответственность. <…> В области воспитания эта ответственность за мир выражается в авторитете. Авторитет воспитателя и квалификация учителя – не одно и то же. Хотя определенный уровень квалификации необходим, чтобы иметь авторитет, даже предельное повышение квалификации может так и не сделать [учителя] авторитетным. Квалификация учителя состоит в том, что он знает мир и может этому знанию научить, но его авторитет основывается на том, что он берет на себя ответственность за мир. По отношению к ребенку он берет на себя, так сказать, функцию представлять взрослых, которые рассказывают и показывают ему: вот это наш мир. <…> ...Везде, где существовал авторитет в подлинном смысле, он был соединен с ответственностью за ход вещей в мире. <…> Воспитанием мы, по существу, всегда занимаемся ради расшатавшегося или расшатывающегося мира…»[1]

Таким образом, для Х. Арендт суть авторитета учителя заключается прежде всего в его позиции, в готовности взять на себя ответственность за «введение» ребенка в мир. Для этого учитель должен обладать достаточными знаниями об этом мире. Сам институт школы, убеждена Х. Арендт, призван прежде всего не готовить ребенка к жизни, а знакомить его с окружающим миром, учить понимать его, ориентироваться в его сложном пространстве.

Даже краткое осмысление наследия Х. Арендт в контексте его педагогической интерпретации с позиций решения задачи прояснения природы и особенностей авторитета в образовании позволяет сделать вывод, что идеи немецко-американского мыслителя дают возможность взглянуть по-новому на ряд важных для педагогики проблем. Это, несомненно, требует специального монографического исследования текстов Х. Арендт в логике дальнейшего познания объекта и предмета педагогической науки.

---

[1] *Арендт Х.* Кризис в воспитании // Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. С. 280–281, 285.

Глава 13

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗЦОВЫХ ШКОЛ МОСКВЫ: 1931–1937 ГОДЫ

Историко-педагогическое исследование дает возможность увидеть, оценить, проанализировать достижения и проблемы сквозь десятилетия, проникнуть в атмосферу педагогической реальности, взглянуть на нее как изнутри, так и глазами современного исследователя.

1930-е годы были годами кардинальных школьных реформ, проведенных с огромным напряжением сил в сжатые сроки. Для этого периода было характерно серьезное отличие центральных и окраинных, образцовых и массовых школ по многим параметрам. В московских школах вследствие перенаселения столицы классы были переполнены и обучение велось в две и три смены.

Много материалов по теме школьного строительства, школьных реформ содержится в фонде Р-528 «Московский городской отдел народного образования исполкома Моссовета» (Мосгороно) Центрального государственного архива города Москвы (ЦГАМ). Это, в частности, стенограммы совещаний заведующих районными отделами народного образования (РОНО), заведующих школьными секторами Мосгороно, заведующих образцовыми школами, работников образцовых школ; отчеты директоров образцовых школ; доклады и докладные записки зав. Мосгороно о работе московских школ и о состоянии образцовых школ Москвы. Рассмотрение комплекса документов о работе образцовых московских школ, дает выразительную, полную характерных черт, нюансов и деталей картину состояния образования в Москве середины 1930-х годов

В соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. Наркомпросам союзных республик предлагалось создать «сеть образцовых школ, поставив их в более благоприятные материальные условия и сосредоточив в них лучшие педагогические силы с тем, чтобы учительские массы, рабочие, колхозники и учащиеся могли на практике учиться у них строительству политехнической школы»[1].

Заметим, что похожие попытки были предприняты в последующие десятилетия в общегосударственном масштабе, например, в конце 1950-х годов (бригады коммунистического труда на предприятиях), в 1970–80-х годах (движение за превращение Москвы в образцовый коммунистический город, в ходе которого, в частности, образовательные учреждения стремились к получению звания образцового)[2].

---

[1] КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 4. М.: Политиздат, 1985. С. 569–577.

[2] См.: О мероприятиях по реализации Постановления Бюро МГК КПСС и исполкома Моссовета «Об инициативе педагогических коллективов некоторых школ Москвы, принявших обязательства достойно встретить XXV съезд КПСС, работать под девизом “Образцо-

По нашим наблюдениям, история образцовых школ 1930-х годов всей страны и столицы еще не стала предметом изучения: краткие сведения об образцовых школах имеются в педагогических энциклопедиях и словарях[1], но отсутствуют в учебниках, монографиях, сборниках документов по истории педагогики и по истории Москвы; есть одно диссертационное исследование 1960-х годов[2]. В Интернете можно найти немало разных сведений об образцовой московской школе № 25[3], в которой в рассматриваемый период обучались дети руководства СССР, включая детей И. В. Сталина, и которой американский историк Л. Холмс посвятил книгу[4].

В 1931 г. советская школа избавилась директивным образом от бригадного метода обучения, рассыпных учебников и пр. и должна была осваивать классно-урочную систему, что было неимоверно сложно в связи с отсутствием опыта такой работы, методических разработок, программ и учебников, дефицитом педагогических кадров и перегруженностью школ. Образцовые школы были призваны, идя непроторенными тропами, сыграть в этом роль первопроходца, флагмана, ледокола, одновременно являясь витриной достижений.

Образцовость была реалией 1930-х годов. В системе Наркомпроса РСФСР кроме образцовых школ имелись образцовые детские дома и детские сады, школы ФЗУ, педтехникумы, пионерлагеря, рабфаки, Дома колхозных ребят (ДКР – сельское многопрофильное внешкольное учреждение). По материалам прессы можно видеть, что существовали или были декларированы образцовые библиотеки, вагоны, дома, дороги, железнодорожные узлы, заводы, избы-читальни, кварталы, комбинаты, курорты, магазины, мотовозы, мясокомбинаты, политпросветбазы МТС, профкомы, совхозы (племхоз, свинхоз), станции, трамваи и трамвайные парки, универмаги, учебные хозяйства; образцовыми должны были быть автотранспорт, ремонт, труд, учет и пр. Ленинград был провозглашен образцовым советским городом, а Москва – образцовым социалистическим городом пролетарского государства.

вому коммунистическому городу – образцовые школы”»: метод. рекомендации / Гл. упр. нар. образования Мосгорисполкома, Моск. гор. ин-т усовершенствования учителей; Моск. гор. пед. о-во. М.: [б. и.], 1975; Образцовые школы Москвы / под ред. Ю. К. Бабанского. М.: Педагогика. 1985.

[1] Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. Т. 2. С. 43. См. также: https://slovar.cc/enc/ped/2137723.html; http://pedagogic.ru/pedenc/item/f00/s01/e0001658/index.shtml интернет, дек.2023.

[2] *Федоринов М. В.* Опыт повышения эффективности педагогического процесса в образцовых школах РСФСР и пути его распространения среди массового учительства (1931−1937 гг.): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1966.

[3] См.: https://mel.fm/ucheba/fakultativ/238145-kreiman_gymnasium; http://lopatnikov.pro/stati/o-stalinskoj-shkole/; https://nikolaeva.livejournal.com/231948.html; https://ug.ru/nina-groza-uchitel-i-direktor/; https://www.kommersant.ru/doc/3167851 (дата обращения: 20.12.2023).

4 Holmes Larry Eugene (1942–2022): Холмс, Ларри (1942–2022). Stalin's school: Moscow's model school № 25, 1931–1937 // Larry E. Holmes. Pittsburgh, Pa: University of Pittsburgh press, cop. 1999 (каталог РГБ; дата обращения 20.12.2023).

Введение понятия «образцовость» связано с развертыванием с 1929 г. в советской экономике социалистического соревнования и ударничества. На лучших, на победителей соревнования, продемонстрировавших образцы ударного труда, должны были равняться и равнялись остальные. К педагогическому труду в те годы применялись та же терминология и даже те же мерки, что и к труду индустриальному: «Конкурс [образцовых школ] выявил, что и в школьной работе имеются свои самоотверженные ударники, свои Изотовы, учителя, которые умеют тщательно готовиться к урокам, не упуская из виду ни одной педагогической детали, добиваться отличной организации учебной работы, вести большую воспитательную работ среди учащихся, помогать пионеротряду и в то же время выполнять ряд важнейших общественных обязанностей»[1]. Школьное планирование именовалось производственным планом[2]; общественная кампания с участием школ навстречу XVII съезду ВКП (б) носила название производственного похода: «Включение в производственный поход имени XVII партийного съезда дало новую волну соцсоревнования и ударничества, направленную на борьбу за образцовость всех участков школьной работы», – констатировала в январе 1934 г. зав. Мосгороно Л. В. Дубровина[3].

Зам. наркома просвещения Н. К. Крупская в 1932 г. подчеркивала: «Надо построить действительно такую школу, которая… была бы образцом для подражания… надо выделить те образцовые школы, которые могут быть показаны как образец умелого разрешения стоящих перед школой вопросов… образцовая школа должна быть консультационным пунктом других школ»[4], конкретизируя таким образом организационную и методическую стороны работы образцовых школ.

В Москве действовали девять образцовых школ; четыре из них были переведены («выделены», по тогдашней терминологии) в образцовые в 1931 г., пять школ – в 1932 г.[5]

Наркомпрос РСФСР предлагал выбирать школы для придания им статуса образцовых в первую очередь по наличию производственной политехнической базы, затем по территориальному расположению, удобному для связи с другими школами и административными центрами, а также по уровню постановки учебной работы и по качественному составу педагогов, «которые могли бы обеспечить лучшие образцы педагогической работы» для усвоения их массовыми школами; такие школы должны были, кроме всего прочего, стать «опорной базой для ОНО и школьного ин-

---

[1] Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1933. № 13. Ст. 194, приложение.

[2] ЦАГМ. Ф. Р-528. Оп. 1. Д. 56. Л. 70.

[3] Там же. Д. 132. Л. 6.

[4] *Крупская Н. К.* На борьбу за образцовую школу (доклад в обществе педагогов-марксистов). URL: https://litlife.club/books/299477/read?page=125 (дата обращения: 20.12.2023).

[5] ЦАГМ. Ф. Р-528.Оп. 1. Д. 132. Л. 1.

структора»[1]. Это было непросто, о чем свидетельствует мимолетное признание Р. Л. Белоблоцкой, зав. группой образцовых школ Наркомпроса: «Мы просмотрели 1800 школ в стране, и нужно видеть, с каким трудом удается выудить образцовую школу»[2].

В Москве, которая по административному делению 1930 г. включала в себя десять районов (Бауманский, Дзержинский, Замоскворецкий, Краснопресненский, Ленинский, Октябрьский, Пролетарский, Сокольнический, Сталинский, Фрунзенский), было отобрано по одной школе в каждом районе. Четко сформулированных критериев отбора в материалах Мосгороно обнаружить не удалось, но просматривается сочетание следующих факторов: сильный педагогический коллектив; приемлемое школьное здание; организационные способности заведующего школой (с 1934 г. – директора). Педагоги, как и директор, могли быть заменены в процессе работы, в благоустройство здания вкладывались средства, но покинуть свое здание образцовая школа не могла.

В Бауманском районе образцовая школа, располагавшаяся по адресу: 1-й Басманный пер, д.10А, имела номер 16 (директор Ц. З. Иоффе). Нумерация школ тогда носила внутрирайонный характер, и школы именовались, например, так: 16-я Бауманская школа; 2-я Дзержинская школа располагалась по адресу: Марьина роща, 2-й проезд, д. 8 (директор – Ю. С. Краснопольская); 1-я Замоскворецкая школа – Шлюзовая наб., 8 (директор – А. Д. Сергеева); 3-я Краснопресненская школа – Тишинский пер., д. 8 (директор – Н. А. Леонтьева); 7-я Ленинская школа – Казанский пер., д. 10 (директор – А. С. Лихачев); 25-я Октябрьская школа – Старо-Пименовский пер., д. 5 (директор – Н. И. Гроза[3]); 9-я Пролетарская школа – в Ленинской слободе (директор – Я. Я. Чулит); 1-я Сокольническая школа – 1-я Мясниковская ул., д. 23 (директор – З. Е. Крейн); 2-я Фрунзенская школа – ул. Усачева, д. 52 (директор – М. А. Рукавишникова); в Сталинском районе после долгих мытарств выделенную образцовую школу № 3 удержать в этом статусе не удалось[4].

Также в соответствии с приказом по школьному сектору Наркомпроса РСФСР от 13 февраля 1932 г.[5] в Замоскворецком районе была создана национальная татарская образцовая школа. Эта начальная школа, в которой было 400 детей, носила номер 17 и располагалась по адресу: Малый Татарский пер., д. 8; в этом же здании находился детский сад, который в 1934 г. предстояло оттуда выселить[6]. Как сказала зав. Мосгороно Л. В. Дубровина,

---

[1] Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1931. № 43. Ст. 546.

[2] ЦАГМ. Ф. Р-528.Оп. 1. Д. 147. Л. 89 об.

[3] Фамилия произносилась с ударением на О. См.: *Толстов А. С.* 25 образцовая школа. [М.]: Московский рабочий, 1935. С. 15; ЦАГМ. Ф. 528. Оп.1. Д.1 5. Л. 17 об.

[4] ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 156. Л. 100−138.

[5] Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932. № 12. Ст. 139.

[6] ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 147. Л. 120−133; Д. 151. Л. 3 об.

17-я школа еще «не стала по-настоящему образцовой школой, но первая такая, чтоб по ней подтягивать уровень национальных школ»[1]. Хотя требования к 17-й школе были значительно ниже, чем к другим, статус образцовости она утратила уже к 1935 г., оставшись одной из десяти московских школ «для нацменшинств и иностранцев».

Отчеты школ, стенограммы совещаний заведующих школами показывают, насколько разными были стартовые условия работы образцовых школ. 25-я Октябрьская школа, располагавшаяся в центре Москвы (район ул. Горького) в старинном школьном здании, имевшая отличный педагогический состав и энергичного директора, сразу вырвалась вперед, хотя и работала в 2 смены. Руководство Мосгороно и Наркомпроса РСФСР между тем подходило к ее работе с повышенной требовательностью, подчеркивая, что «эта школа центральная из всех образцовых школ Москвы, находится в центре, по социальному составу в ней преобладают служащие… помощь родителей детям и семейная обстановка сыграли большую роль»[2]. При этом педагогический коллектив констатировал, что просто наказание работать с балованными профессорскими детьми и маменькиными сынками[3].

7-я Ленинская школа, расположенная по теперешним представлениям тоже в центре столицы (район Якиманки), в начале 1930-х годов помещалась в одном здании с рабочим университетом и строительным техникумом, учащиеся (преимущественно дети рабочих Станкозавода и завода им. Сталина) занимались в три смены. Школа заняла второе место среди столичных образцовых школ в результате активной организаторской работы ее директора А. С. Лихачева, пришедшего на эту руководящую должность в 1930 г., когда ему было 24 года. В частности, ему удалось в течение 1932 г. выселить посторонние учреждения и обновить на 70% педагогический коллектив[4].

Остальные школы, выдвинутые в образцовые, располагались в неблагополучных районах и на окраинах тогдашней Москвы – в районе Каланчевской площади и Павелецкого вокзала, в Марьиной Роще и на Усачевке, в районе Сухаревского и Тишинского рынков, в Ленинской слободе на юго-востоке Москвы, в бывшем селе Богородском, севернее Сокольнического парка (последние две – рядом с окружной железной дорогой). По нашим наблюдениям, руководство Мосгороно при выборе будущих образцовых школ руководствовалось кроме указанных выше пунктов также близостью крупных промышленных предприятий (как правило, шефов школ; дети рабочих этих предприятий составляли большую часть учеников) и учитывало наличие невдалеке трамвайного маршрута.

---

[1] ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 151. Л. 3 об.
[2] Там же. Д. 56. Л. 48, 49.
[3] Там же. Л. 11, 50.
[4] Там же. Л. 57.

По постановлению ЦК ВКП (б) 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе» главной задачей образцовых школ было стать примером для всех массовых школ. Употреблялась формулировка: примером «*в борьбе с коренным недостатком*», т. е. с недостатком общеобразовательных знаний учащихся, что «неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук». Это предполагало как резкое повышение успеваемости (и дисциплины) учащихся, так и разработку методических материалов на основе своего опыта для распространения их в массовых школах. Выполнение каждого из этих пунктов, само по себе непростое в условиях перестройки школы по классно-урочной системе и пр., для московских образцовых школ было еще сложнее вследствие их столичного статуса, поскольку по ним равнялась вся страна.

Получая приоритетное финансирование как на оборудование школы и ремонт, так и на зарплату учителям (+ 25%)[1], имея право забирать в свою школу лучших учителей из районных школ, директора московских образцовых школ, тем не менее, работали как на вулкане. Так, неоднократно в стенограммах совещаний Мосгороно 1934 г. возникал вопрос о произведенном в первые дни сентября 1933 г. вселении в помещение 9-й Пролетарской школы еще одной школы[2], что создало серьезные трудности. На совещании в июле 1933 г. зам. наркома просвещения РСФСР М. С. Эпштейн, говоря о ходе ремонта школ, ставил в вину директорам образцовых школ то, что они находятся в отпуске: «Июнь, июль, август – это наша посевная кампания, и мы не можем отпускать людей»[3]. Ни директор, ни зав. учебной частью образцовой школы не преподавали, они занимались административно-хозяйственными, организационными, методическими вопросами. Однако под напором обстоятельств завучам приходилось заниматься и финансированием[4], и «вести группу» при отсутствии педагога[5].

Не прошло и года с принятия постановления ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» (1931), как Наркомпрос РСФСР предписал сектору школьной работы организовать написание образцовыми школами монографий, освещающих опыт, проделанную работу, а также историю данной школы, «подкрепив отдельные яркие моменты воспоминаниями старых педагогов или бывших учеников школы»[6]. В 1933–1936 гг. вышли в свет пять-шесть таких изданий, выполненных в форме художественно-педагогических

---

[1] Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932. № 32. Ст. 397; ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 147. Л. 129; Д. 229. Л. 18.

[2] ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 42. Л. 19; Д. 147. Л. 89 об.

[3] Там же. Д. 15. Л. 3, 3 об.

[4] Там же. Д. 42. Л. 28.

[5] Там же. Д. 146. Л. 56.

[6] Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932. № 18. Ст. 216.

очерков; из московских школ с этим заданием справилась только 25-я Октябрьская школа в лице своего завуча А. С. Толстова, яркого талантливого педагога.

Для 28 лучших образцовых школ страны в 1935 г. было установлено звание членов-корреспондентов центральной педлаборатории Наркомпроса РСФСР, которые должны были, добиваясь все более высоких показателей, в сотрудничестве с Наркомпросом оформлять, издавать свои результаты. Семи из них было предоставлено право печатать свои Учебные записки, в том числе 25-й Октябрьской и 3-й Краснопресненской[1].

Одним из сложнейших организационных вопросов был кадровый. При отчетах образцовых школ часто обсуждались перемещения учителей из массовых школ в образцовые и обратно. Формулировки: «есть отдельные педагоги, которых надо сменить»[2] или «преподавателя по химии мне обещали дать… мне было бы желательно получить Евдокимову из 18-й школы»[3] были весьма часты. Более того, руководство Мосгороно довольно жестко проводило такую же линию: «Кадры нужны лучшие, переводить не лучших в массовую школу, из массовой школы отобрать тех педагогов, которые отвечали бы тем требованиям, которые мы предъявляем к образцовой школе»[4]. «Надо образцовую школу обратить в игрушку. Ничего, что за счет других школ… Не страшно, если парочка школ проживут еще год. Но в образцовую школу вы должны все стянуть в такой кулак, который дал бы возможность там дать образцовую обстановку»[5].

Хотя и при повышенной зарплате, труд учителя образцовой школы был тяжел. Большая методическая работа, разработка и ведение образцовых уроков, постоянные посещения как учителей массовых школ, так и бригад проверяющих Мосгороно и Наркомпроса плюс к обычному педагогическому труду давались нелегко.

Непрост был и быт. В стенограммах нашли отражение бытовые черточки жизни московского учителя. Многие учителя жили далеко от школы, в том числе в Подмосковье. Завуч 17-й Татарской школы Эскандеров жил за 50 км от Москвы, поэтому часто оставался ночевать в школе[6]. Вследствие острого дефицита жилья в Москве в рассматриваемый период вызывает сочувствие инцидент в 9-й Пролетарской школе, когда 12 учителей подали заявление об уходе из-за отсутствия жилплощади[7].

Достойна восхищения самоотверженность учителей, добивавшихся в результате своей работы успеваемости выше 90% и образцовой дисцип-

---

[1] Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1935. № 12. Ст. 202.
[2] ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 56. Л. 103.
[3] Там же. Д. 243. Л. 66.
[4] Там же. Д. 147. Л. 66.
[5] Там же. Д. 146. Л. 118 об, 119.
[6] ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 147. Л. 132.
[7] Там же. Д. 147. Л. 77, 77 об, 82, 98 об.

лины, поражавшей посещающих уроки[1]. Отметим, что в образцовых школах имелись, как их тогда называли, «дезорганизаторы», и свои собственные, и пришедшие из других школ; об опыте работы с ними рассказывали на совещаниях директора, завучи, пионервожатые[2].

Обязательным было наличие в образцовой школе педолога или даже двух – для 1-й и 2-й ступени: они обследовали детей, составляли педологические паспорта на каждого ученика (успеваемость, дисциплина, положение в семье) и на класс, вели учет трудных и педагогически запущенных детей. Результатами работы педологов отчитывались директора[3]; однако встречаются и критические указания на кабинетный характер работы педологов[4].

Значительную часть работы образцовых школ составляло политехническое образование, подготовка учащихся к будущей работе на промышленных предприятиях. Школьные мастерские должны были быть оборудованы настоящими станками – это была задача шефствующих предприятий. Самые передовые мастерские в Москве были в 9-й Пролетарской школе[5].

Выпускники образцовых школ успешно поступали в высшие и средние специальные учебные заведения, следуя таким образом духу и букве постановления 1931 г. Л. В. Дубровина, зав. Московским городским отделом народного образования, говорила, что надо «дать такой лозунг – ни одного не выдержавшего испытания в вуз из образцовых школ… чтобы это было делом чести». «Реально это?» – обращалась она в зал, и зал отвечал: «Реально»[6].

Наработки образцовых школ активно перенимали учителя Москвы и всего СССР. Образцовые школы Москвы первыми в стране ввели твердое расписание уроков (или распорядок дня), составление плана урока, много работали над соотнесением недавно введенных стандартных учебных программ и только что изданных учебников по предметам, контактируя для этого с авторами учебников[7]. Посещавшие образцовые школы и педкабинеты РОНО учителя массовых школ переписывали эти материалы от руки[8]. Хотя в стенограммах имеются упоминания о намерении Мосгороно издать эти методические разработки, а также брошюру «Лучшие ударники-учителя и школьные работники г. Москвы», книгу борьбы за образцовость московских школ[9], обнаружить этих изданий нам не удалось.

---

[1] ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 56. Л. 61.
[2] Там же. Д. 56. Л. 41, 44; Д. 156. Л. 77.
[3] Там же. Д. 56. Л. 3, 60, 74, 80, 84; Д. 132. Л. 1, 5; Д. 146. Л. 55; Д. 243. Л. 9, 19, 20.
[4] Там же. Д. 132. Л. 9 об.
[5] Там же. Д. 147. Л. 8 об.
[6] Там же. Д. 229. Л. 32 об.
[7] Там же. Д. 132. Л. 5; Д. 146. Л. 123 об; Д. 229. Л. 3 об.
[8] Там же. Д. 56. Л. 46; Д. 243. Л. 84.
[9] Там же. Д. 142. Л. 27 об, 66.

Иллюстрацией чрезвычайно разных и весьма сложных хозяйственных условий работы образцовых школ могут служить те факты, что 2-я Дзержинская школа (в Марьиной Роще) до 1934 г. не имела канализации[1] (однако в школе была достигнута такая великолепная чистота, что этот факт постоянно отмечали проверяющие; все дети имели белые воротнички и носовые платки); директору 9-й Пролетарской школы не раз приходилось обращаться к руководству завода «Динамо» с просьбой изыскать деньги на питание школьников: «Завтра кормить ребят нечем»[2].

Все московские школы в начале 1930-х годов работали в две и три смены, многие – в приспособленных помещениях; часто в школьных зданиях располагались посторонние учреждения, проживали жильцы, что препятствовало не только желаемому подъему успеваемости и дисциплины, но и вообще организации учебного процесса. В классах образцовых школ было по 40–48 учеников, даже в 25-й Октябрьской школе был класс с 62 учениками[3].

Наркомпрос РСФСР в распоряжении от 21 января 1933 г. «О мерах по улучшению работы образцовых школ»[4] указывал отделам народного образования на необходимость перевода этих школ в специальные школьные здания (что достигалось строительством новых зданий и выявлением школьных зданий, используемых не по назначению), вывода инородных учреждений и жильцов, снабжения школ оборудованием, тетрадями, учебниками, горячими завтраками, ликвидации третьей смены. Все давалось нелегко. Например, когда из помещения 1-й Замоскворецкой школы наконец выехал техникум, он вывез и все оборудование[5].

Еще в 1931–1932 гг. перед московскими образцовыми школами встала проблема разукрупнения (разгрузки); с такой непростой задачей они справились только к началу 1935/36 учебного года. Разукрупнение было организовано как перевод учащихся в ближайшие школы, как правило, – школы-новостройки (в 1935 г. в Москве было построено 72 новых школы, что в два раза больше, чем в предыдущее десятилетие[6]). Из перегруженных школ в новостройки выводились целые классы. Переводили средние по успеваемости классы, т. е. не худшие и не лучшие, учитывая место проживания детей; в школы-новостройки переводили и учителей вместе с их классами[7].

Прочная организационная и финансовая связь школ с предприятиями-шефами таила в себе подводные камни. Директор 1-й Сокольнической

---

[1] ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 57. Л. 18; Д. 146. Л. 80, 148 об.

[2] Там же. Д. 147. Л. 95.

[3] Там же. Д. 146. Л. 123.

[4] Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1933. № 4. Ст. 58.

[5] ЦАГМ. Ф. Р-528. Оп. 1. Д. 147. Л. 111; Д. 58. Л. 29.

[6] См. подробнее: *Рогачев А. М.* Великие стройки социализма. М.: Центрполиграф, 2014; Постановление ЦК ВКП (б) и СНК СССР от 10 июля 1935 г. «О генеральном плане реконструкции города Москвы». URL: https://diletant.media/articles/36470233/ (дата обращения: 20.12.2023).

[7] ЦАГМ. Ф. Р-528. Оп. 1. Д. 243. Л. 55.

школы З. Е. Крейн сокрушался: «Наш шеф завод “Богатырь”. Я стою за то, чтобы выводить классы целиком, но, например, дочь директора “Богатыря” или главного механика “Богатыря” надо же оставить?»[1]

Часто вставала проблема взаимоотношений с родителями, не желавшими, чтобы их дети были переведены куда-либо из образцовой школы. Зав. Мосгороно Л. В. Дубровина в 1934 г. эмоционально констатировала: «В прошлом году мы выводили из 25-й школы детей ответственных работников, которые имели право там быть, но за этот счет сделали школу образцовой»[2]. «Вы думаете, нам легко далась разгрузка 25-й Октябрьской или 3-й Краснопресненской? Дело дошло до “Правды”, до целого бунта родителей, которые устроили нам под дождем целую демонстрацию. Но только этой ценой мы в этих районах добились образцовых школ»[3]. При очередной разгрузке той же 25-й Октябрьской в 1935 г. она требовала «провести собрание родителей, пригласить представителей районов… говорить о новостройке, заранее взять инициативу в руки, чтобы отсталые настроения не имели место… не нужно ничего голосовать, а только говорить для сведения… желательно организовать экскурсии для всех родителей в новостройки и показать товар, так сказать, лицом»[4].

В результате разукрупнения в образцовых школах было достигнуто положение, при котором в параллели оставалось не больше трех классов, большинство из которых занимались в первую смену. Однако тогда же проявилась необходимость прикрепить все классы к определенным школьным помещениям. Это часто означало переоборудование созданных в предыдущие годы предметных кабинетов (географии, математики, пения, биологии, черчения, военного, педагогического), ликвидацию врачебного кабинета, библиотеки, пионерской комнаты, учительской. В большинстве образцовых школ остались только кабинеты физики и химии; во 2-й Фрунзенской школе библиотеку переместили за выгородку в актовом зале[5].

В работе образцовых школ значительное место занимали проводившиеся с 1932 г. конкурсы. Конкурсы состояли в принятии обязательств, выполнении их, проверке выполнения комиссиями, обобщавшими увиденное. Первый конкурс прошел с 1 октября 1932 г. по 15 февраля 1933 г.[6], второй завершился в марте 1935 г.[7] В 1936 г. прошел конкурс образцовых школ по русскому языку и литературе[8].

---

[1] ЦАГМ. Ф. Р-528. Оп. 1. Д. 243. Л. 60.
[2] Там же. Д. 147. Л. 49.
[3] ЦАГМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 147. Л. 97.
[4] Там же. Д. 243. Л. 78.
[5] Там же. Д. 243. Л. 71.
[6] Там же. Д. 14. Л. 19.
[7] Второй конкурс образцовых школ: Материалы торжественного заседания Республиканского комитета Всеобуча при СНК РСФСР и Наркомпроса РСФСР, посвященного итогам Второго конкурса образцовых школ 23/III 1935 г. М.: Учпедгиз, 1935.
[8] Сборник приказов и распоряжений Наркомпроса РСФСР. 1936. № 4. Ст. 49.

Первый конкурс позиционировался Наркомпросом РСФСР как «начало систематической работы по созданию сети образцовых школ, стоящих на безусловно высоком уровне общей организации всей свой работы и педагогического мастерства» для обеспечения «подъема всей массовой школы»[1]. Так же определяла цель конкурса Н. К. Крупская: «Создать образцовые школы, которые серьезно будут помогать осуществлению единой советской политехнической школы в массовом масштабе»[2]. По результатам первого конкурса был составлен титульный список образцовых школ Наркомпроса РСФСР на 1934 г., в котором присутствовали указанные выше девять московских образцовых школ[3] (по всей стране в титульном списке 935 образцовых школ); 25-я Октябрьская и 7-я Ленинская школы были премированы[4].

Среди педагогов-ударников школ Москвы, награжденных грамотами и подарками в 1933–1935 гг., немалую часть составляли учителя образцовых школ[5]. В образцовых школах были условия для плодотворной работы талантливым увлеченным учителям, но работа шла на износ.

Пожалуй, 1933–1934 гг. были высшим пиком работы образцовых школ. Многие планы 1935 г. остались невыполненными, например намерение зав. Мосгороно Л. В. Дубровиной: «На будущий год мы должны иметь больше образцовых школ в районе потому, что одна школа удовлетворить запросы 60–70 школ не в состоянии»[6].

В 1935 г. Наркомпрос РСФСР ввел категорию базовых школ педагогических институтов, переводившихся под двойное управление – Наркомпроса и соответствующего вуза, для организации прохождения в них практики будущих педагогов и ведения научно-исследовательской работы. В число этих школ должны были войти лучшие массовые школы, которые, тем не менее, включались в титульный список образцовых школ, получали соответствующие льготы и звания членов-корреспондентов ЦПЛ НКП[7]. Думается, это был первый звонок к переводу образцовых школ в равные условия с остальными.

Последнее позитивное распоряжение Наркомпроса РСФСР касательно образцовых школ (май 1936 г.) было посвящено исполнявшемуся в сентябре пятилетию их работы[8].

---

[1] Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1933. № 13. Ст. 194.

[2] *Крупская Н. К.* На борьбу за образцовую школу… URL: https://litlife.club/books/299477/read?page=125 (дата обращения: 20.12.2023).

[3] Титульный список образцовых школ Наркомпроса РСФСР на 1934 год: [утв. наркомом по просвещению А. С. Бубновым]. М.; Л.: Наркомпрос РСФСР: Учпедгиз, 1934. С. 3.

[4] Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1933. № 13. Ст. 194, приложение.

[5] ЦАГМ. Ф. Р-528. Оп. 1. Д. 154, 269, 270.

[6] Там же. Д. 229. Л. 14.

[7] Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1935. № 12. Ст. 279.

[8] Сборник приказов и распоряжений Наркомпроса РСФСР. 1936. № 11. Ст. 154.

После опубликования 4 июля 1936 г. постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» педологи, активно работавшие в образцовых школах, покинули их. По нашим наблюдениям, еще в 1935–1936 гг. многие директора образцовых школ были перемещены на другие должности. В 1937 г. образцовые школы были уравнены во всех отношениях с массовыми[1] и продолжали работать.

По мнению М. В. Федоринова, образцовые школы «свою первоначальную задачу выполнили… дали массовым школам проверенный опыт совершенствования педагогического процесса»[2]. Следует добавить, что несколько уничижительный тон постановления 20 апреля 1937 г. «О преобразовании так называемых образцовых и опытно-показательных школ в нормальные школы» говорит о недовольстве властей обстановкой в образцовых школах, видимо, преимущественно московских, которые, кстати, не раз подвергались критике со стороны Мосгороно за «зазнайство» и «левачество»[3]. Думается, что и практиковавшиеся в образцовых школах элитарные критерии приема «учащихся по их умственной одаренности» на фоне постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» сыграли не последнюю роль.

Материалы фонда Р-528 содержат ценную информацию не только по организации учебно-воспитательного процесса в школах столицы и по постановке руководства образцовыми школами со стороны Мосгороно, но и дают картины быта, духовной и повседневной жизни, стремлений и взаимоотношений москвичей первой половины 1930-х годов.

---

[1] О преобразовании так называемых образцовых и опытно-показательных школ в нормальные школы. Постановление СНК РСФСР 20 апреля 1937 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917−1973. М.: Педагогика, 1974. С. 175−176.

[2] *Федоринов М. В.* Указ. соч. С. 21.

[3] ЦАГМ. Ф. Р-528. Оп. 1. Д. 56. Л. 23, 39, 84, 130.

Глава 14
РЕФОРМА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ 1984 ГОДА

В начале 1980-х годов гражданам СССР казалось, что никаких угроз и потрясений в ближайшее время ожидать не придется. Страна вроде бы уверенно шла к светлому будущему, находилась в стадии развитого социализма, за которым брезжило коммунистическое завтра. Естественно, что на этом пути могли встречаться временные трудности, но они успешно преодолевались проводимой в стране политикой.

Именно так преподносилось советскому народу положение дел в стране и, в частности, в системе народного образования, в которой уже давно назревала кризисная ситуация. Но в том не было вины школьных учителей. Это был системный кризис. От образования требовался решительный поворот к практическим задачам, стоящим перед страной. Именно в эти годы советское общество и власть стали осознавать, что, несмотря на постоянное совершенствование системы общего образования, большие и всеми признаваемые успехи, достигнутые ею, общеобразовательная школа нуждалась в существенном реформировании. Только вот понимания того, что это лишь надводная часть айсберга общего кризиса коммунистической идеологии, у власти не было. Поэтому и меры по реализации реформы стали разрабатываться исключительно в моноидеологическом ракурсе.

О необходимости разработки программы реформирования общеобразовательной и профессиональной школы было заявлено на XXVI съезде КПСС. Этот вопрос встал и на июньском (1983) Пленуме ЦК КПСС. Так в недрах властных структур Советского Союза начала разрабатываться реформа общеобразовательной школы, которая, по мысли ее авторов, должна была вывести советскую систему образования на качественно новый этап развития, ликвидировав те недостатки, которыми страдала советская школа. Для проведения реформы был задействован мощный государственный и партийный механизм. Она сопровождалась широкой идеологической работой, целью которой была демонстрация приоритетности развития школьного образования в стране. Необходимо было показать, что идеология и процесс реализации реформы – это общее дело государства и общества.

Одна из первоочередных задач реализации реформы школы состояла в том, чтобы ее идеи и положения не только были понятны каждому работнику народного образования советской страны, но и стали его мировоззрением. Для этого применялись различные формы воспитания и идеологической работы, имевшей в то время системный характер.

5 января 1984 г. в «Учительской газете» был опубликован проект постановления ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразова-

тельной и профессиональной школы»[1]. (Попутно заметим, что реформа школы, которая в обществе стала называться «черненковской», была разработана в бытность Генеральным секретарем ЦК КПСС Ю. В. Андропова, скончавшегося 9 февраля 1984 г.) Проект был вынесен на всенародное обсуждение, которое проходило в течение трех месяцев. На протяжении этого времени в центральной и местной прессе практически во всех периодических изданиях систематически публиковались отклики работников образования, деятелей культуры, работников промышленных предприятий на материалы реформы общеобразовательной школы. В большинстве этих публикаций поддерживались идеи реформы. Она оценивалась как важнейшее политическое событие, открывавшее реальную возможность усовершенствования отечественной системы образования в тех конкретно-исторических условиях.

В учительских коллективах, органах управления народным образованием сразу начали проходить собрания с целью обсуждения документа. Мощная пропагандистская машина, четко действовавшая в то время, направляла свои усилия на демонстрацию того, насколько единогласно учительство, родители, все граждане советской страны поддерживают новые планы развития школы.

Хотя многие учителя весьма скептически относились к возможным результатам запланированной реформы школы, учитывая общий застой в развитии народного просвещения, часто формальное отношение к инициативам педагогической и родительской общественности, в широких кругах учительства продолжала теплиться надежда, что это лишь временные трудности на пути построения школы наступающего развитого социалистического общества.

Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы предусматривали возможность преодоления ряда «негативных явлений, серьезных недостатков и упущений», накопившихся в деятельности советской школы. Планировалось улучшить структуру образования, существенно повысить качество общеобразовательной, трудовой и профессиональной подготовки, более широко применять активные и технические средства обучения, целеустремленно реализовывать принцип единства обучения и воспитания, обеспечить тесную связь школы, семьи и общественности. Следствием реформы должно было стать повышение качества обучения и воспитания, достижение высокого научного уровня преподавания, усовершенствование учебных планов и ликвидация перегрузки учащихся, кардинальное улучшение трудовой подготовки школьников, усиление их ответственности за качество их учебы, повышение общественной активности.

---

[1] О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: сб. документов и материалов. М.: Политиздат, 1984.

Особое внимание уделялось поднятию престижа учительской профессии и укреплению материального положения как всей системы народного образования, так и каждого ее работника.

В результате реформы предполагалось создать трехступенчатую модель образования: начальная, неполная средняя и средняя общеобразовательная школа, соответственно четыре, девять и одиннадцать лет обучения. Дополнительный год в начальной школе, как мыслилось инициаторам реформы, позволил бы обеспечить более основательное обучение детей чтению, письму и счету, элементарным трудовым навыкам, уменьшить нагрузку учащихся в средней школе. Пятилетнее среднее звено должно было решить задачу общетрудовой подготовки и стать базой для получения общего среднего или профессионального обучения в различных учебных заведениях, что в тех условиях выглядело как реализация принципа вариативности обучения. Старшая школа была призвана решать двойную задачу: в ней школьники должны были получить углубленные знания основ наук и вместе с тем обучиться одной из массовых профессий.

Выделялись основные стратегические направления развития народного образования. Прежде всего, предстояло добиться существенного повышения качества учебно-воспитательного процесса. В этой связи предполагалось давать подрастающему поколению глубокие и прочные знания основ наук, вырабатывать навыки и умения применять их на практике. Признавалось необходимым уточнить перечень и объем изучаемого материала, предельно четко изложить основные идеи и понятия школьных дисциплин. Школа должна была улучшить трудовое обучение, шире применять практические и лабораторные занятия, научить учащихся пользоваться вычислительной техникой. Перед учеными и педагогами была поставлена задача: по каждому предмету и классу определить оптимальный объем предметов и навыков, обязательных для овладения учащимися.

Второе направление реформы школы состояло в коренном улучшении трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации учащихся. Решение этой задачи виделось в соединении обучения с производительным трудом, включении учащихся, начиная с младших классов, в систематический, организованный, посильный для их здоровья и возраста общественно полезный труд, труд настоящий, необходимый обществу. При этом речь не шла о каком-то абстрактном трудовом воспитании. На первое место выдвигалась практическая и воспитательная направленность трудового обучения. Профориентационная деятельность школ должна была не только знакомить учащихся с рабочими профессиями, но и воспитывать у них уважение к человеку труда. В документах о реформе школы говорилось, что чем теснее сблизить школу и производство, тем полновеснее будет отдача от реформы. Отдача воспитательная, политическая. Советская молодежь должна вступить в самостоятельную жизнь высококультурной, образованной и трудолюбивой. И кем бы ни стали дети –

рабочими или агрономами, учеными или инженерами, – они должны получать классовую закалку в трудовых коллективах. Надо добиваться, чтобы их знакомство с производством давало именно тот воспитательный эффект, который нужен. После долгих лет забвения вновь встал вопрос о получении учащимися элементарных экономических знаний, знакомстве их с элементарными принципами хозрасчета.

Следующее направление реформы школы – общественное воспитание детей и подростков – предполагало развитие внешкольных учреждений, улучшение воспитания детей дошкольного возраста. Перед педагогическими коллективами страны была поставлена задача развития групп продленного дня, организация клубной и кружковой работы по интересам. Школа должна была стать действительным центром воспитательной работы в микрорайоне. А это, в частности, предполагало тесное взаимодействие и взаимоответственность семьи и школы в воспитании детей. Кроме того, предполагалось шире привлекать трудовые коллективы, развивать шефскую помощь школе со стороны промышленных предприятий и учреждений.

Как почти во всех реформах отечественного образования, происходивших в течение нынешнего и прошлого столетий, отдельно ставился вопрос об учителе. Традиционно подчеркивалась его высокая миссия. В документах, посвященных реформе, народный учитель представал как ваятель духовного мира юной личности, доверенное лицо общества, которому оно вверяет самое дорогое и ценное – детей, свои надежды, свое будущее.

Выдвигалась задача улучшения подготовки педагогических кадров, для чего признавалось необходимым переработать программы педагогических учебных заведений, приблизив их к жизни, в частности организовать изучение студентами методов современного производства. Повышение уровня подготовки педагогов предполагало тщательный отбор молодежи в педагогические учебные заведения, а также усиление внимания к систематическому повышению квалификации учителей.

Отдельной задачей стояло усиление моральных стимулов, способствующих росту престижа советской школы и труда учителя. В материалах, посвященных реформе школы, говорилось о развитии форм морального поощрения учителей, росте заработной платы педагогов. В стране в качестве отдельного праздничного дня был установлен День знаний. Также предусматривалось создание Всесоюзного педагогического общества и Музея народного образования.

Для развития педагогической науки предусматривалось осуществить крутой поворот Академии педагогических наук СССР, педагогических научно-исследовательских учреждений, вузов и университетов к разработке актуальных проблем общеобразовательной и профессиональной школы.

Два следующих направления реформы были традиционны и касались укрепления материально-технической базы образования и совершенствования управления им. Внимание в основном акцентировалось на увеличении строительства сети учебных и дошкольных учреждений, особенно в новых районах, и создании учебных пособий и программ, на основе которых можно было бы существенно повысить качество преподавания учебных предметов.

Предполагалась выработка единой государственной политики в области образования, создание межведомственных комиссий, способных оперативно решать возникавшие проблемы. Учителям и ученым-педагогам рекомендовалось провести анализ учебных планов, программ, учебников с целью ликвидации перегрузки учащихся и приближения содержания образования к практическим задачам. Провозглашалось, что с весь учебный процесс должен в гораздо большей мере стать носителем мировоззренческого содержания. Указывалось, что, разгружая учебные программы, создавая новые толковые учебники, нельзя облегчать их идейно, снижать научный уровень преподавания. Школа была призвана формировать у учащихся марксистко-ленинскую убежденность, способность к самостоятельному творческому мышлению, развивать сознание своей ответственности за судьбы социалистической Родины и, конечно, прививать стойкий иммунитет к чуждым нам взглядам и нравам.

Совершенствование управления системой образования виделось в укреплении районного звена руководства. Подчеркивалась необходимость воспитания творчески работающего директора образовательного учреждения, для чего предлагалось уменьшить учебную нагрузку руководителям школ. В заключение «Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы» говорилось о необходимости усиления внимания к сельской школе.

Итоги трехмесячного, хорошо спланированного обсуждения основных направлений школьной реформы, показали, что в целом ее идеи были приняты учительской общественностью. Вместе с тем педагогами были высказаны конкретные предложения, которые в ряде случаев носили более радикальный характер, чем предусматривалось проектом. К такому повороту событий органы власти Советского Союза еще не были готовы.

10 апреля 1984 г. состоялся Пленум ЦК КПСС, на котором обсуждался вопрос об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. С докладом выступил Секретарь ЦК КПСС М. В. Зимянин. Также было заслушано выступление К. У. Черненко, одного из главных разработчиков идей реформы, ставшего к тому времени Генеральным секретарем ЦК КПСС. Отметим, что по базовому образованию он был учителем истории. На пленуме были высказаны некоторые перспективные идеи о развитии отечественного образования, в частности о его непрерывности. Также была актуализирована задача воспитания у нового поколе-

ния общей культуры, профессиональной квалификации и гражданской активности. В этом виделось главное условие социального прогресса советского общества.

В новых условиях заметно изменялась роль учителя. В этой связи отмечалось, что в условиях научно-технической революции, лавинообразного роста информации этот закон предъявляет высокие требования и к тем, кто учит, от рядового педагога до министра. Реформа и признана создать все необходимые предпосылки для выполнения этих требований. И, разумеется, устранить имеющиеся недостатки.

12 апреля, как это и предполагалось по конституционному законодательству советского периода, вопрос о реформе школы был рассмотрен на Сессии Верховного Совета СССР. С докладом «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» выступил Г. А. Алиев, первый заместитель Председателя Совета Министров СССР[1]. По докладу было принято Постановление, в котором одобрялись Основные направления школьной реформы, а реализация ее идей объявлялась первостепенной государственной задачей. Были приняты решения: объявить 1 сентября всенародным праздником – Днем знаний, внести изменения в статут ордена Трудовой Славы, предусмотрев возможность награждения им учителей и других работников образования. Советы депутатов всех уровней должны были принять все меры к успешной реализации положений реформы школы.

Как и полагалось, вслед за состоявшимся Пленумом ЦК КПСС и Сессией Верховного Совета СССР последовал цикл организационных мероприятий, направленных на реализацию принятых положений. Уже 28 апреля «Учительская газета» опубликовала статью министра народного просвещения СССР, в которой разъяснялись принятые постановления и излагался план первоочередных мероприятий по их реализации[2].

В течение апреля-мая 1984 г. вышло два важных постановления ЦК КПСС: «Об улучшении трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации школьников и организации их общественно полезного, производительного труда» и «О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров системы просвещения и профессионально-технического образования и улучшении условий их быта и труда». В середине мая было опубликовано постановление Совета Министров СССР «О дальнейшем улучшении общественного дошкольного воспитания и подготовке детей к обучению в школе». В этих документах идеи реформы школы получили свое дальнейшее развитие.

В течение всего лета 1984 г. средства массовой информации страны проводили активную работу по пропаганде решений о реформе школы.

---

[1] *Алиев Г. А.* Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Доклад на Первой сессии Верховного Совета СССР одиннадцатого созыва 12 апреля 1984 г. // Учительская газета. 1984. 13 апр.

[2] *Прокофьев М. А.* Наступило время действовать // Учительская газета. 1984. 28 апр.

В августе 1984 г. они были детально проработаны с учительством на конференциях и педагогических советах.

Спустя три десятилетия со времени разработки последней реформы школы советского времени напрашиваются определенные исторические выводы. Первое, о чем следует сказать, заключается в том, что система отечественного образования стала одной из первых сфер общества, которая была подвергнута реформированию. Безусловно, рассматривая новейшую историю с позиций сегодняшнего дня, можно говорить о недочетах и даже просчетах в ее разработке и реализации. Однако нельзя на признать очевидный факт, что проведением реформы школы власть пыталась снять накопившиеся в то время противоречия, найти возможность придать советской школе новый импульс развития, не меняя, однако, коренным образом основы ее устройства. Это, скорее всего, было стремление к частичной модернизации образования с целью достижения определенного эффекта осовременивания, решения накопившихся общественных потребностей. Поэтому вряд ли целесообразно рассматривать реформу 1984 г. только лишь в качестве бесперспективной и обращенной в прошлое. В тех исторических условиях это был оправданный шаг, отнюдь не назад, который определил основные тенденции подготовки молодого поколения к новым кардинальным преобразованиям, которых потребует наступающая эпоха доминирования экономики, образования и науки. Другое дело, что та идеология, на которую реформа была рассчитана, вскоре оказалась ненужной, что лишило многие положения реформы актуальности.

История разработки и начала реализации последней советской школьной реформы наглядно показывает, что, несмотря на очевидные застойные явления в области образования, оно постоянно находилось в поле зрения государственных и партийных органов, которые стремились вырабатывать в тех конкретно-исторических условиях оптимальную стратегию развития этой отрасли. Привлечение педагогической и родительской общественности проходило лишь в мере, дозированной органами государственной и партийной власти. Был ли это недостаток или достоинство реформы является предметом дальнейшего анализа.

Сложность и неоднозначность итогов школьной реформы 1984 г. – отличительная особенность ее историографии, в которой вновь возрастает интерес к несостоявшейся модели усовершенствования отечественной системы образования. Реформа не смогла шагнуть в будущее не потому, что изначально была обращена в прошлое, что отнюдь не самое плохое для традиционалистского российского менталитета. Это случилось потому, что механизм ее реализации, идеи и положения, в ней заложенные, хотя и были прогрессивными для 1984 г., не смогли сохранить свою актуальность в процессе начавшейся вскоре перестройки всей государственной системы страны. А в этом уже нет вины тех, кто в начале 1980-х годов пытался усовершенствовать советскую систему образования.

Глава 15

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

В отечественной философской и педагогической литературе термин «философия образования (философия воспитания)» появляется на рубеже XIX–XX вв. Е. С. Воля пишет, что в отечественную педагогико-философскую традицию «понятие “философия образования” введено В. В. Розановым в работе “Сумерки просвещения” (1893) и нашло свое отражение в следующих работах: “Основы педагогики. Введение в прикладную философию” С. И. Гессена (1923), “Проблемы воспитания в свете христианской антропологии” В. В. Зеньковского (1934)»[1]. В полном объеме разработка философии образования как отдельной отрасли знания в нашей стране начинается в эпоху перестройки, во второй половине 1980-х годов. Происходило это на волне подъема общественно-педагогического движения (1986–1992), активизации инновационных процессов в теории и практике образования[2] в условиях нарастающего стремления разрешить многие противоречия официальной советской марксистко-ленинской коммунистически ориентированной педагогики, объявившей себя единственно верной, универсальной теорией образования, в том числе посредством преодоления господствующего философско-мировоззренческо-идеологического единообразия. По мнению О. В. Береговой, «появление философии образования вызвано усложнением самого процесса познания современной науки, когда сложность и комплексность тех или иных проблем выходят за рамки узкой области знаний и необходимо применение междисциплинарного подхода. С такой позиции философия выступает системообразующим вектором исследования образования как междисциплинарного объекта и предмета изучения»[3].

В России 1990-х годов философия образования интенсивно развивалась, сосуществуя, пересекаясь, взаимодействуя в пространстве методолого-

---

[1] *Воля Е. С.* О (прото)философии образования // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 2. С. 113.

[2] См.: *Корнетов Г. Б.* Изучение альтернативных школ и альтернативного образования в отечественной педагогической традиции (1980–2010-е гг.) // Известия Российской академии образования. 2019. № 1 (49). С. 65–90; *Он же.* Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х – вторая треть 1990-х гг.). Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 72–100; *Он же.* Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х – вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 // Там же. 2019. № 2. С. 58–86.

[3] *Береговая О. А.* Философия образования в современной России // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3. С. 32.

теоретических проблем с обновляющейся педагогической наукой. В первой четверти XXI в. в условиях глобализации цивилизационных процессов во всем мире, информатизации всех сфер общественной жизни, постепенного усиления интереса к традиционным российским ценностям и религиозным установлениям, пересмотра мировоззренческих оснований образовательной политики государства, непрерывной модернизации и реформирования образования, разработки и обновления федеральных государственных образовательных стандартов философия образования обретает новое качество. Философия образования, по наблюдению В. С. Лапшина, движется по пути к формированию новой области знания[1]. Интенсивность становления этой новой области знания во многом определяется тем, что, по словам П. С. Гуревича, «проблемы образования вовлекают нас в сложную систему чисто философских размышлений[2]». А. В. Горбань отмечает, что «философия образования на сегодняшний день формируется как базисная теоретическая основа трансформационных процессов в сфере образования в постиндустриальном обществе. Она отображает социальную значимость философии для функционирования и развития системы образования как элемента социокультурной жизни современного общества»[3].

В начале XXI в., отмечают Р. И. Александрова, Е. В. Мочалов, И. В. Загороднова, сформировались четыре основные точки зрения, по-разному трактующие вопрос о том, что собой представляет философия образования. По их мнению, «к сторонникам первой можно отнести тех авторов, которые анализируют эту тему как раздел философии, подобно философии науки, философии техники, философии культуры и т. д. Вторая позиция сводится к тому, что философия образования – это фактически синоним общей педагогики с преимущественной ориентацией на методологическую проблематику. Согласно третьей точке зрения философия образования – самостоятельная отрасль научного знания; она синтезирует данные ряда теоретических и эмпирических наук, подвергает их философскому осмыслению и создает на этой основе новые научные знания, относящиеся к сфере образования. Четвертое направление составляют авторы, которые считают, что философия образования – не строго конституированная область научного знания, а скорее условный термин, обозначающий некую совокупность индивидуальных представлений о проблемах образования на уровне обыденного педагогического сознания»[4].

---

[1] *Лапшина В. С.* Философия образования: на пути к формированию новой области знаний // Философия и общество. 2013. № 4. С. 135–147.

[2] *Гуревич П. С.* Философия образования: теория и практика // Знание Понимание. Умение. 2006. № 4. С. 31–38. С. 31.

[3] *Горбань А. В.* Философия образования в постиндустриальном обществе // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия: Философия. Социология. 2008. Т. 21 (60), № 1. С. 135–141.

[4] *Александрова Р. И., Мочалов Е. В., Загороднова И. В.* Философия образования: Pro et contra // Интеграция образования. 2001. № 4. С. 125.

Также по-разному в отечественной литературе трактуется вопрос о приоритетных задачах, которые призвана решать философия образования. Т. А. Арташкина следующим образом характеризует эти различные точки зрения: «Одни видят в философии образования возможность высказать свое отношение к проблемам образования и тем реформам в этой области, которые ведутся у нас в стране; другие трактуют ее как некую парадигму, которая позволяет решать проблемы, стоящие перед мировой образовательной системой. Одни считают, что философия образования позволяет установить причины и объяснить ход развития многих социальных процессов; другие полагают, что философия образования позволит задать новые идеи, ценности и цели в социальной сфере. Одни уверены, что новая философия образования поможет преодолеть кризис в области образования; другие считают, что новая философия образования должна служить ориентиром для развития глобального образования. Для одних философия образования является исходной в попытке решить проблему человека; для других, наоборот, философия человека является исходной для разработки философии образования. Для одних философия образования задает парадигму и определяет дискурс гуманитарного образования; для других философия гуманитарного образования определяет пути развития философии образования. Для одних философия образования определяет образовательные политики; для других философия образования рождается из государственной политики. Для одних философия образования должна определять пути духовного обновления России; для других духовное обновление России будет определять развитие философии образования»[1].

На протяжении нескольких десятилетий философия образования развивается в условиях нарастающего кризиса образования. По мнению Т. А. Арташкиной, сегодня «*кризис образования, как глобальный, так и национальный, протекает по трем основным направлениям*: кризис в духовной сфере как потеря ценностной ориентации, приводящий к разрыву образования и культуры; кризис компетентности современных людей и специалистов, приводящий к отставанию способности человека справляться с изменениями в окружающем его мире; кризис предметности образования, его целей и установок, выражающийся в несоответствии содержания, форм и методов обучения насущным и неукоснительным требованиям постиндустриальной эпохи, вызванным новыми технологиями»[2]. И. И. Сулима полагает, «что выход системы образования из современного кризиса лежит в углубленности в его основания, в отказе от строительства системы образования как социального института и развития теории образования и воспитания лишь на основе эмпирических данных. Выход возможен

---

[1] *Арташкина Т. А.* Философия образования: современный дискурс // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 46.

[2] Там же. С. 45.

на основе философских подходов к образованию, на основе «спуска» философии к философии образования. Выход начнется с разработкой философско-педагогических воззрений. Фактически необходимо переосмыслить и четко сформулировать смысл образования. Таким образом философия образования как отраслевая философия может помочь преодолеть кризисное состояние образования»[1].

В 2016 г. Г. Б. Корнетов в главе «Современные подходы к интерпретации философии образования» монографии «Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества», которая была подготовлена и издана в формате IV Национального форума российских историков педагогики делает вывод, что «сегодня философия образования получила признание как одна из базовых отраслей знания, изучающих образование. По общему признанию, она призвана обеспечить системную, целостную интерпретацию этого сложного общественного феномена, заложить прочные основания для познания образовательных процессов и событий различной степени общности и сложности»[2].

В начале III тыс. философия образования вызывает неподдельный интерес. Как пишет Е. В. Корякина, уже «на рубеже XX–XXI веков значительная роль в осмыслении сущности и целей современного образования, по мнению большинства зарубежных и отечественных исследователей, принадлежит философии образования». Она отмечает, что «модели отечественной философии образования представлены деятельностной методологией, психо-культурологическими теориями, аксиологическим, личностно-ориентированным подходом»[3].

В первой четверти XXI в. российские исследователи глубоко и всесторонне изучали различные аспекты философии образования, стремясь расширить и углубить понимание этого сложного и востребованного современной теорий и практикой образования концепта. В это время заметно усиливается разноголосица в трактовке большинства проблем, изучаемых в формате философии образования. В 2021 г., по наблюдению О. А. Власовой, «обращение к трудам по философии образования последних тридцати лет показывает наличие разнородного корпуса работ»[4].

Опираясь на новейшие тексты отечественных авторов, прежде всего философов и педагогов, попытаемся вычленить те проблемы, которые вызвали существенный интерес исследователей и которые наиболее значимы

---

[1] *Сулима И. И.* Философия образования и перспективы философии // Вестник Мининского университета. 2016 (15). № 2. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26471310_90076272.pdf (дата обращения: 20.12.2023).

[2] Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016. (Историко-педагогическое знание»; вып. 96). С. 312.

[3] *Корякина Е. В.* Философия образования как феномен культуры (к вопросу о философии образования) // Дальневосточный аграрный вестник. 2012. Вып. 2. С. 7– 8.

[4] *Власова О. А.* Философия образования и история философии: трансформация диалога педагогов и философов в XXI в. // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 10. С. 110.

сегодня для осмысления феномена философии образования. При этом важно помнить сформулированное В. В. Сериковым в 2021 г. положение о том, что «сегодня происходят изменения парадигмальных ориентиров педагогического мышления» и при этом имеют место как «декларирование методологических лозунгов и так называемых подходов, которые не воплощаются в новые методы исследования», так и «дефицит исследований, реализующих постнеклассическую, субъектоцентрированную методологию познания, отражающую сложность и неопределенность современной образовательной ситуации»[1]. Это положение актуализирует сегодня разработку философии образования.

Современные российские авторы, обращаясь к проблематике философии образования, во многих случаях рассматривают ее в контексте вопросов, связанных с разработкой методологических оснований и подходов педагогической науки. Так, В. Н. Власова и В. А. Захаревич в статье «Актуальные вопросы философии образования» пишут: «Мировая философская мысль с самого своего появления в форме систематизированных рассуждений уделяла немалое внимание педагогическому процессу, вопросам воспитания и образования. В качестве основной методологической задачи, которую ставили перед собой представители разных философских школ в связи с необходимостью вооружить педагогику серьезной теоретической базой, рассматривалась разработка концептуальных начал педагогической деятельности, без которых невозможно само существование каких-либо форм образования и воспитания». Отмечая, что сегодня «парадигмальные функции педагогики определены довольно четко», В. Н. Власова и В. А. Захаревич обращают внимание на то, что «за прошедшее время теоретическая база науки значительно укрепилась и расширилась благодаря многочисленным исследованиям и экспериментам, обогатившим практику ценным методологическим материалом». По их мнению, «основная задача философской науки в этой связи видится в том, чтобы своими специфическими средствами – научный язык, концептуализм, общекультурное воздействие, коммуникативность, постоянно подвергать педагогику научному и общественному анализу, обеспечивать его солидным теоретико-методологическим багажом, целенаправленно исследовать взаимовлияние всех социальных объектов в их прямой или опосредованной связи с образовательной сферой. Философские труды, выступления и консультации должны создать атмосферу ясного представления о перспективах реализации в России личностного потенциала независимо от возраста человека, его социального, профессионального и общекультурного статуса»[2].

---

[1] Методология познания педагогического прошлого в контексте исследования актуальных проблем теории и практики современного образования: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ. (Историко-педагогическое знание; вып. 137). С. 29.

[2] *Власова В. Н., Захаревич В. А.* Актуальные вопросы философии образования // Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 6. С. 305–306.

В контексте размышлений В. Н. Власовой и В. А. Захаревич становится понятным, почему в тексте, посвященном философии образования, Н. Н. Лукин акцентирует внимание на том, что «целью образования как результат происшедшей образовательно-педагогической информационной революции является человек, а не услуга со всеми вытекающими отсюда последствиями»[1]. Конкретизируя эту мысль, Е. В. Литвина, Г. А. Литвина и Е. В. Кульчицкий пишут: «Образование, на наш взгляд, – это не услуга населению, а формирование души человека, то есть по определению процесс сакральный»[2].

Философию образования сквозь призму связи философии и педагогики пытаются рассмотреть Н. В. Медведев и Е. М. Семенова. Будучи уверенными, что «успех проводимой политики в области образования в значительной мере зависит от сформулированных, философски осмысленных идеалов, ценностей образования, которые должны быть ориентированы не столько на коммерческую, предпринимательскую цель, сколько на традиционную педагогическую цель по формированию цельной, творческой личности», они подчеркивают, что «именно через эту цель реализуется связь педагогики и философии», что «глубокое понимание философских аспектов образования требует освоения ведущих направлений в зарубежной философии образования, что позволит не только избежать ошибок при планировании и организации образовательной деятельности, но и эффективно использовать западный опыт»[3].

Признавая продуктивность обращения к достижениям западной философии для разработки философии образования и методологических подходов педагогической науки, следует отметить огромный эвристический потенциал в деле решения этих проблем отечественной философией. Это наглядно показал Г. Б. Корнетов в статьях, посвященных педагогической интерпретации наследия отечественного философа-марксиста Э. В. Ильенкова[4].

Имеющий место сегодня в литературе акцент на философской специфике философии образования, по мнению Н. В. Медведева, вполне закономерен: «Учитывая интенсивный интерес философов к антропологической тематике, к проблеме формирования человеческой личности, – пишет он, – становится понятным, что вопросы образования занимают гла-

---

[1] *Лукин Н. Н.* Философия образования // Journal of Siberian Medical Sciences. 2007. № 3. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_13104703_63174874.pdf (дата обращения: 20.12.2023).

[2] *Литвина Е. В., Литвина Г. А., Кульчицкий Е. В.* Философия образования и проблемы метапедагогики // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2 (69). С. 199.

[3] *Медведев Н. В., Семенова Е. М.* Аналитическая революция в философии образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2016. Т. 2, вып. 4 (8). С. 30.

[4] См.: *Корнетов Г. Б.* Логическое и историческое исследование педагогической реальности в контексте идей Э. В. Ильенкова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 2. С. 6–11; *Он же.* Эвальд Васильевич Ильенков: «Школа должна учить мыслить!». Образ школы в наследии Э. В. Ильенкова // Там же. 2020. № 3. С. 6–21.

венствующее место в структуре философского знания. Поэтому проблемы образования в принципе не могут находиться на периферии философских интересов и рассматриваться как обособленный предмет философского знания»[1].

Существующему стремлению рассматривать философию образования в формате философского знания противостоит точка зрения, рассматривающая ее в формате знания педагогического. Так, например, Б. Р. Мандель пишет: «Философия образования – область педагогических исследований на стыке наук о человеке. Результаты данных исследований – междисциплинарное, интегративное знание, являющееся фундаментальной основой решения проблем теоретического и прогностического, проективного характера. В нашей педагогике исследования такого уровня ранее относили к методологии». По его мнению, «в развитии педагогической теории и практики философия образования призвана выполнять регулятивную функцию, задавать направление и границы исследовательских поисков. Она должна, без сомнения, вписываться в культурную доминанту времени и тем самым способствовать выбору стратегий образовательных систем, адекватных позитивным тенденциям общественного развития, современным духовным исканиям человечества». Б. Р. Мандель обращает внимание на то, что «сегодня подчеркивается значимость философии образования именно для педагогов, так как специфика ее связана с следующим: что должно разрешать сомнения педагогов в ценности образовательных усилий; что определяет для педагогов место происходящего процесса в фундаментальном порядке вещей, причем, в гармоничном соотношении с этим порядком; что, в итоге, приводит педагогов к пониманию высшей цели собственной образовательной работы»[2].

Иную точку зрения высказывает К. В. Диденко. Она пишет, что для современного этапа развития философии образования в России «характерно перерастание отечественного философско-образовательного дискурса рамок сугубо педагогической проблематики и превращение в одну из генеральных линий современной философии. <…> Происходит разностороннее критическое обсуждение смысла философии образования, что обусловлено наличием более широкой и фундаментальной по своей значимости проблемы – проблемы разработки новой образовательной парадигмы. Смысловой доминантой философско-образовательной проблематики этого времени становится пересмотр классической рациональности в целом и самого подхода к человеку в сфере воспитания и образования в частности. Главная идея заключается в том, что любой подход воспитания и образования к человеку в соответствии с единственно определенной

---

[1] *Медведев Н. В.* Философия образования: импульс Л. Витгенштейна // Манускрипт. 2019. Т. 12, вып. 5. С. 104.

[2] *Мандель Б. Р.* Философия образования: учеб. пособие для обучающихся в магистратуре. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. С. 10–11, 14.

сущностью (абсолютно независимо от того, какая это сущность), предполагает называние ему обязанности жить и действовать в соответствии с этой сущностью»[1].

Продолжая «линию К. В. Диденко», Т. В. Закирова и Г. И. Завьялова выдвигают тезис «философия как парадигма современного образования». По их мнению, «философия должна стать той парадигмой, которая объединит вокруг себя инновационные подходы в образовании»[2]. Возможны различные интерпретации такой парадигмы. Например, Т. В. Куликова рассматривает философию образования как философию понимания. В этой связи она пишет: «Современные процессы в системе образования (глобализация и интернационализация, экспансия экономизма и академического капитализма, распространение информационных педагогических технологий и eLearning) актуализируют тему смысла образовательной деятельности, то есть. Ставят традиционные метафизические вопросы – они требуют *понимания* и предполагают *понимание*»[3].

Констатируя, что «мировой кризис образования – это не только кризис целей, но и, как следствие, кризис образовательных технологий», А. В. Гидлевский отмечает, что в этих условиях неизбежно «философия образования рассматривается как система связей между философскими и образовательно-технологическими моделями»[4]. О. А. Власова обращает внимание на то обстоятельство, что «философия образования имеет дело с несоответствием образования объективным процессам развития научного познания и процессам дифференциации знания с появлением новых знаний и технологий»[5]. В указанном контексте особое звучание приобретает позиция Т. Н. Шарухиной, которая пишет: «Педагогическая наука, сложившаяся в классической рациональности, испытывает сложности в осмыслении и прогнозировании новой педагогической реальности. Таким образом, философия образования способна ей в этом помочь, а также ответить на стоящие перед российским образованием вызовы глобального и локального характера: как сохранить уникальный опыт российского образования (бесплатность, общедоступность, равенство в образовании и др.) и интегрировать лучшие идеи мирового образования; как помочь подрастающему поколению стать гражданами мира и сохранить национальную

---

[1] *Диденко К. В.* Философия образования в России: историко-философский анализ: автореф. дис… канд. философ. наук: 09.00.03. М., 2012. С. 22.

[2] *Закирова Т. В., Завьялова Г. И.* Философия как парадигма современного общего образования // Вестник Челябинского государственного университета. 2022. № 2 (460). Философские науки. Вып. 63. С. 76, 75.

[3] *Куликова Т. В.* Философия образования как философия понимания // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 144.

[4] *Гидлевский А. В.* Философия образования как мост от философии к образовательной технологии // Интеграция образования. 2003. № 1. С. 103.

[5] *Власова О. А.* Философия образования в понимании постмодернизма // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2011. № 3. С. 64.

самобытность; как управлять техническим прогрессом и не наносить вреда окружающей среде; как научиться быть независимыми, но нести ответственность за других и др.»[1].

Обобщив существующие интерпретации философии образования, проанализировав те предметные области, которые различные авторы относят к пространству ее исследований, В. Л. Бенин и Е. Д. Жукова полагают, что философия образования «должна обратиться к фундаментальным основам исследования исторически сложившегося и проявляющегося в современных условиях многообразия механизмов трансляции социального опыта. Областью ее исследования выступают: проблемы специфики предмета философии образования как специального раздела педагогики; мировоззренческая и методологическая роль философии в становлении и развитии направлений педагогической мысли; значение социальных факторов для трансформации образовательных систем (социодинамика образования); логика и факторы развития педагогического знания; роль отдельных философских направлений, школ и философов в развитии образовательных систем; анализ взаимоотношений “сциентизма” и “антисциентизма” в развитии систем образования; специфика взаимоотношений научного и вненаучного знания в истории педагогики и образования; границы моделирования и статистических закономерностей в педагогическом познании; возможности и границы применения методов непедагогических наук в педагогическом исследовании; ценностные аспекты педагогического познания, соотношение сущего и должного в них (педагогическая деонтология); диалектика фундаментальных и прикладных педагогических исследований». В результате своих размышлений В. Л. Бенин и Е. Д Жукова приходят к выводу, что философия образования – «это онтология образования, гносеология образования и аксиология образования». По их мнению, «введение философии образования в число направлений педагогики… усилит философско-методологические основания педагогических исследований, что положительно скажется на их эффективности и качестве»[2]. Заостряя внимание на особенностях современного этапа развития философии образования, Д. Т. Жовтун подчеркивает, что «философия образования XXI века должна предусмотреть место для личного выбора различных решений традиционных метафизических проблем на основе консенсуса о реальностях актуального мира»[3].

О. А. Власова обращает внимание на то, что к началу 2020-х годов заметно усиливается диалог философии и истории философии. По ее мнению, «поддержание связи истории философии и философии образования

---

[1] *Шарухина Т. Н.* Новая философия образования: попытка осмысления педагогической реальности // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 2 (2). С. 50.

[2] *Бенин В. Л., Жукова Е. Д.* Философия образования в эпоху постмодерна // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 4 (83). С. 23.

[3] *Жовтун Д. Т.* Философия образования XXI века // Социология власти. 2011. № 3. С. 18.

необходимо». О. А. Власова отмечает, что «для философии образования это означает не только сохранение связи с прошлым, но и опору педагогических практик на теоретические наработки и методологические стратегии извечной и актуальной мысли в целом. Указанная связь способствует формированию поля меж- и трансдисциплинарности, которая мыслится как необходимая для решения современных проблем». О. А. Власова приходит к выводу, что «история философии в проблемном поле философии образования становится пространством, на основании которого вырабатываются новые методы и уточняются старые; основания педагогики конкретизируются в соответствии с новыми реалиями, исследуется культурный и ценностный фон образования и воспитания. Роль историка философии при этом состоит в углублении критики и интерпретации педагогического дискурса прошлого в ответ на конкретный запрос специалистов-педагогов, в прояснении отдельных аспектов философии и контекстуализации их в рамках современной ситуации образования»[1].

В логике рассуждений О. А. Власовой о связи философии образования с философским наследием прошлого О. Е. Баксанский и Е. Н. Кучер отмечают, что в истории педагогики «существует большое количество работ, которые непосредственно относятся к предметной области философии образования. Наиболее значительные фигуры здесь Платон, Руссо и Дьюи»[2].

На современное звучание наследия Дж. Дьюи при осмыслении ситуации в философии образования XXI в. необходимо обратить особое внимание. Б. Р. Мандель подчеркивает, что «родоначальником философии образования в мире считается Джон Дьюи»[3]. Причем Дж. Дьюи, как отмечается в современной литературе, был «властителем дум» многих отечественных педагогов-реформаторов 1920-х годов, оказавшим огромное влияние на первый этап становления советской школы и педагогики. Это обстоятельство, в частности, хорошо прослеживается на материалах педагогического творчества С. Т. Шацкого»[4].

А. А. Кильдюшева пишет, что «в последнее время наблюдается всплеск интереса к идеям Дьюи, в частности к педагогическим. Философ изложил свои воззрения на педагогику в двух основных работах, вышедших с разрывом в двадцать два года: в 1916 году была опубликована рабо-

---

[1] *Власова О. А.* Философия образования и история философии: трансформация диалога педагогов и философов в XXI в. // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 10. С. 110, 113–114.

[2] *Баксанский О. Е., Кучер Е. Н.* Проблемное поле философии образования // Преподаватель XXI век. 2010. № 2. С. 109.

[3] *Мандель Б. Р.* Указ. соч. С. 12.

[4] См.: *Астафьева Е. Н.* Д. Дьюи и С. Т. Шацкий: встреча и знакомство двух выдающихся педагогов XX столетия // Историко-педагогический журнал. 2016. № 4. С. 64–75; *Она же.* Дж. Дьюи и С. Т. Шацкий о своих впечатлениях от общения в 1928 году // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 1. С. 54–62.

та “Демократия и образование” (“Democracy and Education”), а в 1938 году – “Опыт и образование” (“Experience and Education”), труд, резюмировавший мысли американского ученого об идеале образования. Изданная более восьмидесяти лет назад работа Дьюи до сих пор не потеряла своей актуальности»[1].

В первой четверти XXI в. к трудам Дж. Дьюи обращаются многие современные исследователи, разрабатывающие не только проблемы философии образования, но и широкий спектр вопросов методологии педагогики, педагогической антропологии, истории, теории и практики образования, технологий и методик обучения и воспитания и т. д. При этом, осмысливая образовательный дискурс наследия Дьюи, важно помнить, как пишет А. В. Зайцев, что «Джон Дьюи, наряду с Чарльзом Сандерсом Пирсом и Уильямом Джеймсом, считается основателем философского направления, называемого прагматизмом. Американский прагматизм был сформирован как философия опыта, основанная на практических последствиях эпистемологической концепции определения истины и достоверного знания. Этим прагматизм отличается от идеализма, рационализма и эмпиризма»[2]. Дж. Дьюи, по словам Е. Ю. Рогачевой, также являлся «лидером функциональной психологии и движения за прогрессивное образование»[3]. Она подчеркивает, что «обращение к творческому наследию Джона Дьюи… ставшего одной из самых влиятельных фигур в философии, психологии и педагогике XX века и сыгравшего важную роль не только в развитии американской школы, но и современной мировой системы образования в целом, представляется особенно актуальным»[4].

О. С. Груздева высказывает убеждение, что «анализ философии образования Д. Дьюи позволит использовать его идеи и принципы для дальнейшего реформирования российского образования, развития системы непрерывного образования, способствующей самоидентификации и самореализации отдельной личности». Она пишет, что «в философии образования Д. Дьюи педагогическая теория опыта, построенная на принципах континуальности и взаимодействия объективного и субъективного факторов, способствует развитию у учащихся потребности в постоянном самообразовании как условии личностного саморазвития и самореализации»[5].

---

[1] *Кильдюшева А. А.* Философия образования Джона Дьюи: экспериментальная площадка – музей // Вестник Томского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Политология. 2019. С. 99.

[2] *Зайцев А. В.* «Критическое мышление» в философской рефлексии Джона Дьюи // Диалог. 2019. № 1. С. 9–10.

[3] *Рогачева Е. Ю.* Нереализованная мечта Джона Дьюи // Проблемы современного образования. 2013. № 2. С. 73.

[4] *Рогачева Е. Ю.* Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01. М., 2006. С. 3.

[5] *Груздева О. С.* Философия образования Джона Дьюи. – история философии: дис. … канд. филос. наук: 09.00.03. СПб., 2016. С. 10, 9.

Г. Б. Корнетов в серии публикаций, посвященных различным аспектам наследия американского мыслителя[1], убедительно показывает, что философские идеи Дж. Дьюи, лежащие в основании его педагогических построений, имеют огромное значение для осмысления фундаментальных вопросов современного образования. Говоря о том, что «для Дьюи образование – это непрерывный процесс реконструкции опыта человека», Г. Б. Корнетов пишет: «Американского философа, социолога, политолога, педагога, психолога и общественного деятеля Джона Дьюи… по праву признают самым влиятельным мыслителем образования XX столетия. Ученый-энциклопедист, Дьюи являлся одним из главных идеологов демократии участия и величайшим реформатором образования. <…> Школу Дьюи считал главным инструментом социальной реконструкции, а педагогику – практическим выражением философии». Г. Б. Корнетов отмечает, что, «будучи одним из создателей и главных идеологов философии прагматизма, Дьюи видел в полезности главный критерий определения истинности всего и вся. Только результаты завершенной работы, по его убеждению, могут подтвердить или опровергнуть правильность понятий и теорий, которые выступают инструментами познания и преобразования человеком окружающего мира. *Прагматизм* (прагма – *гр*. дело, действие) был для Дьюи философией, которая должна не просто созерцать и объяснять действительность, а помогать людям решать их жизненные проблемы. Философию он мыслил как теорию просвещения, как инструмент обучения разумности, как средство, позволяющее сделать жизнь людей. Идея действия и активности, утверждаемая прагматической философией, обращала Дьюи к проблеме педагогической организации деятельностной активности людей. Эта проблема стала в его учении целью, смыслом и способом существования и развития человека и имела безусловную социальную природу, ибо такая работа может осуществляться только в обществе, в системе связи с другими людьми и на основе использования достижений человечества». Указывая на актуальность наследия Дж. Дьюи для теории и практики современного отечественного образования, Г. Б. Корнетов, в частности, обращает внимание на то, что «со второй половины 1980-х гг. в нашей стране наблюдается все возрастающий интерес к педа-

---

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. С. 33–53; *Он же.* Модель школы будущего Джона Дьюи // Новые ценности образования. 2008. Т. 35, вып. 1. С. 34–43; *Он же.* Образование как непрерывный процесс реконструкции опыта действующего и общающегося человека: подход Дж. Дьюи // Педагогические технологии. 2020. № 1–2. С. 48–89; *Он же.* Педагогическая концепция Д. Дьюи и образование для демократии в России // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 33–40; *Он же.* Подход Джона Дьюи к образованию: непрерывная реконструкция опыта человека в пространстве социокультурной среды // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2019/20 (7). М.: АСОУ, 2021. С. 4–27; *Он же.* Прогрессивистская педагогика Д. Дьюи // Школьные технологии. 2007. № 6. С. 54–64; Педагогика Джона Дьюи: учеб. пособие / авт.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018. (Историко-педагогическое знание; вып. 28).

гогике Дьюи. Издаются его произведения, а также статьи и книги о нем. Это объясняется и стремлением найти реальную альтернативу традиционному образованию, и огромным гуманистическим и демократическим потенциалом наследия американского мыслителя, и тем влиянием, которое его идеи оказали и продолжают оказывать на теорию и практику образования во всем мире»[1].

Подводя итог краткому обзору текстов современных отечественных философов и педагогов, посвященных осмыслению различных аспектов развивающейся в настоящее время философии образования, отметим сосуществование множества интерпретаций этих аспектов. Эта разница в высказываемых точках зрения обусловлена и несхожестью исходных методологических и теоретических установок, и акцентированием внимания на различных сторонах исследуемых феноменов, и противоречивостью самой изучаемой реальности.

---

[1] *Корнетов Г. Б.* История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли». Учеб. пособие. В 2 ч. Ч. 2. XIX–XX вв. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСОУ, 2020. (Историко-педагогическое знание; вып. 134). С. 142–143, 149, 145.

Глава 16
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ

Магистральное значение для раскрытия сущности образования в антропологическом измерении имеет эпистемологический дискурс, так как предметом изучения субъекта является познание, а также аксиологический, герменевтический и феноменологический анализы.

Познание, по мнению психологов, имеет дуальную природу:

1) содержательность и системность;

2) переферийность и эпатаж, поэтому мы сталкиваемся с двумя типами когнитивных практик, представленных в познании:

а) гносеологические и логико-методологические практики;

б) художественное и гуманитарное мышление.

Наряду с эпистемологическим подходом мы используем социальный подход для моделирования потенциала образовательных практик, а также аксиологический и прагматический подходы, позволяющие осмыслить реализацию практики образования с помощью различных аспектов его организации для выявления сути процесса образования субъекта, получившего новое развитие в XXI в.

Для достижения данной цели необходимо решить несколько задач:

1. Проанализировать дефиниции основных концептов.

2. Определить семантическую нагрузку понятий, их акцентуализацию и эффекты.

3. Рефлексировать многомерность образования как социокультурного феномена.

4. Выявить универсальный антропологический статус образования.

Обратимся к дефиниции концептов.

I. В связи с тем, что концепт «образование» голографичен по своей природе, рассмотрим его смысловую нагрузку в семантическом и коннотационном аспектах. Семантический аспект является для нас значимым, относящимся к смыслу слова, его содержанию, так как сема – наименьшая часть лексического значения слова – показывает различные характеристики называемых вещей и фактов. Коннотация, в свою очередь, отображает культурные традиции общества и предназначена для выражения эмоциональных (оценочных) оттенков высказывания субъекта, так как представляет собой разновидность прагматической информации, отражающей определенное отношение к предметам.

Образование – это интегративный феномен. Для достижения синергетического эффекта современному субъекту необходим комплекс факторов, позволяющих осуществлять процесс образования. Для рефлексии концепта «образование» представим его типологию в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Типология концепта «образование»

Персоналии	Радикальный признак	Сфера применения	Факторы	Экспликации
Д. Н. Ушаков	Совокупность знаний	Социальная	Усвоение опыта, накопленного человечеством	Применение знаний, умений, навыков
С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова	Условия (внешние и внутренние) для развития индивида	Социальная	Созидание в процессе освоения ценностей культуры	Процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей
Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров	Развитие умственно-познавательной и творческой деятельности личности	Социальная	Приобщение к культуре общества	Принятие личностью нравственных ценностей; норм поведения
Э. И. Моносзон	Процесс овладения определенной системой научных знаний, практических умений и навыков	Социальная с акцентом на индивидуальность и мораль	Приобщение человека к культуре и овладение ею	Развитие интеллекта, формирование системы знаний о мире

Как следует из содержания таблицы, *образование* – это синтез умственной, познавательной и творческой деятельности личности, что обеспечивает:

1) разворачивание социальной сферы субъекта с акцентом на формирование индивидуальности и морали обучаемого, а также принятие личностью нравственных ценностей, норм поведения;

2) процесс освоения ценностей культуры субъектом;

3) передачу субъекту накопленных поколениями знаний, умений, навыков.

II. Второй вводимый нами концепт – антропологические практики. Это голографический феномен, описывающий совокупность социальных, духовных, психологических, соматических, art-практик, исследованных как отечественными (С. Аверинцев, В. Бибихин, Ю. Лотман, С. Хоружий), так и зарубежными учеными (П. Адо, Л. Бинсвангер, П. Рикер, М. Серто,

М. Фуко и др.). Антропологические практики – это неотъемлемая часть педагогической науки (совокупность представлений о человеке, его природе, смысле и целях его существования, о его месте в мире).

По мнению О. Д. Агапова, «антропологические практики носят антиномический характер и их возможность открывается в рамках экзистенциального события на грани его возможности и невозможности»[1]. Мы трактуем *антропологические практики* как искусство субъекта быть собой, т. е. это действия человека в отношении человека: кем был и кем стал.

Рассмотрим основные антропологические практики с точки зрения различных наук (табл. 2).

Таблица 2

Представленность антропологических практик в науках

Наука	Персоналии	Цель	Антропологемы
Философия	М. Фуко, С. С. Хоружий	Познание человека, феноменов духовности и мудрости	Рефлексия, понимание
Педагогика	В. И. Слободчиков, Н. В. Микляева, О. Г. Лопатина	Развитие потенциала личности обучаемого	1. Становление субъектности ученика, взаимодействие и взаимное развитие учителя и ученика. 2. Возможности интерпретации и мышления. 3. Способность к самоорганизации
Психология	Ф. Боас, Ю. Лотман, Т. Рибо	Связь с изучением сознания и мышления	1. Мыслительная способность. 2. Коммуникация
Социология	И. С. Болотин, Н. Луман	Самоопределение по отношению к социуму	1. Анализ получаемой субъектом информации для познания мира. 2. Понимание неопределенности, сложности, контекстуальности. 3. Учет эффектов когерентности, синхронизма, синергии, коэволюции

[1] *Агапов О. Д.* Антропологическая практика как невозможная возможность // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 1. С. 4–8.

Наука	Персоналии	Цель	Антропологемы
Культура, искусство	А. А. Белик, Л. П. Воронцова	1. Целеполагание и социально-культурная персонификация. 2. Способ самовыражения личности и познание самого себя человеком	1. Контактная (танцевально-двигательная) импровизация. 2. Перформанс – изобразительный, театральный. 3. Онлайн-дневники. 4. Духовные практики. 5. Традиции, обряды

На основании сказанного отметим, что основными критериями представленности антропологических практик в различных науках являются: познание человека, феномены духовности и мудрости; развитие потенциала личности обучаемого; связь изучения сознания и мышления; самоопределение в социуме, самопознание субъекта.

С определенной долей условности выведем индикаторы антропологических практик субъекта, основные из которых представлены на рисунке.

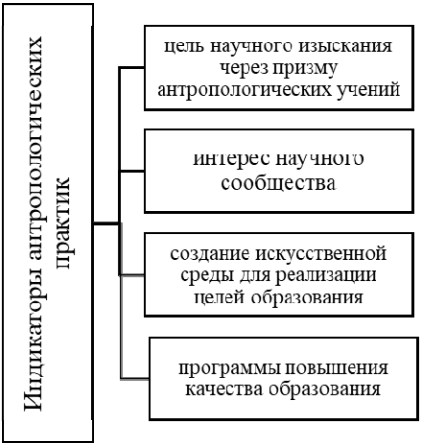

Рис. 1. Индикаторы антропологических практик

Антропологическое наполнение образования имеет своим следствием наличие следующих факторов:

1) программы повышения качества образования по различным предметам;

2) проектно-моделирующая деятельность;

3) профориентационная работа с обучаемыми;

4) стремление обучаемых к овладению интеллектуальным и экзистенциальным опытом;

5) желание обучаемых овладеть языком и кодами современной культуры;

6) культурологическое образование;

7) антропологемы, реминисцирующие вклад определенной науки в формирование человека культуры.

Тезис о культурологическом дискурсе образования рассмотрим более подробно. Мы понимаем *культуру* как определенный порядок социальных систем, норм и ценностей, убеждений многочисленной социальной группы общества. Культура может быть рассмотрена в дихотомии: профессионал (художник) и дилетант (публика), так как одни культуру производят, другие ее потребляют. Говоря о культуре, обозначим ее иконические и симптоматические признаки:

1. Культура – это комплекс смыслов / символических рядов, с помощью которых субъект создает свою реальность в форме определенного порядка знаний.

2. Культура – это сливающиеся топосы субъекта.

3. Культурные преференции субъекта – это его отличительные признаки: культурные предпочтения, стили, интересы, собственная идентичность.

4. Культура – это набор действий и знаков, следствие выбора субъекта: например, один человек слушает классическую музыку, другой – шлягер, а в результате оба получают эстетическое впечатление и наслаждение.

5. Культура – это система релевантных знаний, которую субъекты могут успешно использовать.

Социологи, изучающие культуру на эмпирическом уровне, работают с секторальным понятием «культура». Примером может служить так называемая высокая культура, к которой имеют доступ привилегированные слои общества (примерно 10% населения в мире). «Высокая культура» предназначена образованным людям. Это объясняется тем, что современное искусство концептуально и, например, для его рефлексии субъекту требуются определенные искусствоведческие знания. Институты культуры расширяют спектр своих возможностей для просветительской деятельности среди детей, молодежи, широкого круга заинтересованных лиц.

Сегодня в мире стали доступны многообразные цифровые платформы для хранения различного рода информации. С помощью мобильного телефона субъект находит любимые фильмы, книги, музыку. Современный софт позволяет приобщиться к искусству и культуре многомиллионному количеству пользователей, которые отправляют, получают, компонуют различные художественные материалы и часто пользуются ресурсом youtube.com, факты и сведения, на котором могут размещать все желающие. От этого искусство и культура в целом теряют свою актуальность не только в количественном, но и в качественном плане, так как искусство подрывает форму доверия, автономности и свободы субъекта. Современное искусство становится привилегированным инструментом познания: понимать искусство, быть культурным помогают многочисленные мыслительные операции по кодированию и декодированию семиотического контента, по рефлексии коммуникационных каналов, по распознаванию континуального и дискретного языков, по развитию когнитивных практик

субъекта, использующего в практике образования 3–4 и более экранов для организации коммуникации[1].

Современную *коммуникацию* характеризуют следующие модусы:

- репрезентативный (конструирование / моделирование образовательного пространства);
- конвенциональный (рефлексия структурных, семантических, коннотативных свойств языковых единиц);
- герменевтический (толкование смыслов, способа бытия субъекта).

Модель коммуникации в процессе современного образования предполагает проектирование специфического контента; выстраивание системы субъект-объектного, субъект-субъектного, объект-объектного взаимодействия между участниками образовательного и воспитательного процессов; создание soft.

Существующие педагогические модели не реализуют в полной мере своего предназначения без педагога, имеющего репутационный капитал, высокую личную эффективность, тиражирующего лучшие образовательные практики. Подготовка преподавателя – это стратегический ресурс российского образования, постоянно пополняющийся новыми идеями, концепциями:

- виртуальная мобильность преподавателя высшей школы (С. А. Тертый);
- воспитание информационной культуры (Т. И. Полякова);
- педагог – архитектор трансмедийных продуктов (Л. В. Быкасова) и др.

Данные идеи способствуют формированию у субъекта образования представления о жизненных ценностях, нравственности и морали.

В современном образовании педагог выполняет важную роль, так как

- расширяет спектр применения в практической работе социальных сетей;
- использует геймификацию;
- внедряет в образовательный процесс искусственный интеллект;
- применяет новый тип подачи информации (дистант);
- расширяет рамки мобильного электронного образования;
- использует дополнительную виртуальную реальность;
- применяет машинное обучение;
- учитывает факторы (социальные условия, культурный контекст, возраст, гендерные различия);
- диагностирует процесс обучения, отвечающий интересам субъекта;
- проводит интервенции для актуализации знаний обучаемого;
- обрабатывает задания по алгоритму;

---

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

• оценивает выполненное задание;

• обсуждает уровень креативности созданного продукта (коммуникации).

Коммуникация – это симбиоз различных видов, систем и каналов общения, повышающих

1) возможность охвата целевой аудитории;

2) степень воздействия на слушателя;

3) уровень создания моделей вербального, невербального, смешанного поведения субъекта коммуникации.

Современный субъект образования развивает самостоятельность мышления, стремится повысить культуру, неконфликтно адаптироваться к социуму, противостоять возникающим киберугрозам и кибератакам. При помощи широкого спектра средств образование способствует формированию определенных социокультурных конвенций, координируя цели, стратегии, тактики диалогического общения у homo sapiens. Образование – это, по сути, соединение различных информационных кодов (вербальные/невербальные, иконографические, технические и т. д.), а также учет правил взаимодействия в коммуникативном акте.

Резюмируя сказанное, отметим, что антропология как совокупность наук, изучающих человека в различных средах, влияет на организацию образования субъекта. Это выражается в том, что в практике образования задействовано большое количество групп различных каналов, значительной из которых является группа коммуникационных каналов, играющих существенную роль в рефлексии образования в таких когнитивных практиках субъекта, как визуальная коммуникация. С помощью простейших аппаратов и программ субъект может выстраивать медийную коммуникацию: тексты изображаются визуально, картины комментируются заранее подготовленными текстами[1].

В заключение отметим ряд основополагающих моментов.

1. Миссия современного образования заключается в развитии непрерывного и адаптивного, персонализированного образования; в формировании гибкого кадрового потенциала; социализации и самореализации субъекта.

2. Образовательные потребности субъекта представляют собой:

• приобретение компетенций, необходимых для решения жизненных задач;

• развитие культурных техник (компьютер текст воспроизводит, хранит, распространяет далее);

• культурные техники: чтение и письмо, ставшие сегодня наиболее востребованными;

• практические потребности (жизненный опыт, безопасность и защищенность субъекта, внимание, забота и пр.);

---

[1] *Иванов А.* В. Концептуальные идеи нового воспитания в условиях информационной образовательной парадигмы // ЦИТИСЭ. 2022. № 4. С.188−198.

• эстетические предпочтения (красота, гармония, творчество, познание). Эстетические предпочтения объясняются вкусом субъекта. Важную роль здесь играют социум и сформированный уровень культуры, возраст субъекта, его пол, а также искусственно создаваемая среда, в которой человек следует определенным эстетическим образцам;

• коммуникация (контакты, взаимодействие, связь между субъектами, средства массовой информации). Коммуникация состоит из компонентов: просодии, собственно вербальности и жестов/мимики. Наряду с коммуникацией для современного субъекта в образовании важны интеракция и социальная перцепция.

3. Современное образование способствует построению собственной траектории учебно-познавательной, креативно-исследовательской деятельности и развития субъекта.

4. Факторами развития современного образования являются:

• экспонентный рост объемов информации;

• имеющийся, но не до конца использованный потенциал Интернета;

• сеть как сообщество пользователей, персонализация образования, парк тренажеров и симуляторов;

• проектная деятельность, площадка для эксперимента.

5. Образование – это постоянное расширение нарративов, мутация спектра модусов (текстовых, аудиовизуальных, пространственных и т. д.), формирование концептуального каркаса субъект-объектной, субъект-субъектной, объект-объектной коммуникации, интеракции и социальной перцепции. Антропологические истоки сформировали образование, представляющее симбиоз различных видов, систем и каналов общения человека, повышающих возможность создания различных моделей (вербального, невербального, смешанного) поведения субъекта коммуникации.

6. Современный субъект образования – это человек «нового типа», так как он связан с контрагентами (контент, интерфейс, внешняя среда), установками других обучаемых, а для самореализации в формате образования он использует лимбическую систему, новые технологии, актуальный инструментарий, трансмедийные продукты, педагогические образцы и модели образования, витагенный опыт субъекта.

Глава 17

ИСТОРИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Современное образование ведет поиск оснований для своего развития внутри трех конкурирующих и циклично сменяющих друг друга направлений, среди которых можно выделить научно-педагогическое (теоретическое), эдукологическое (сравнительно-педагогическое) и историко-педагогическое (ретроинновационное). Увлеченность зарубежными педагогическими инновациями была активно представлена в последние десятилетия и пока не стала еще предметом специального историко-педагогического изучения. Значение педагогической теории для развития современного образования наиболее активно проявлялось в 1990-е годы, после чего для этого направления наступил своеобразный исторический спад. Наконец, с 2014 г. стало активно возрастать значение ретроинноваций, ориентированных, как правило, на опыт советской школы. В исторической динамике развития образования такие «переключения» являются объективными и неизбежными, что связано с изменением политических и геополитических трендов, экономической конъюнктуры, глобальными социальными и культурно-цивилизационными процессами. Несомненно, что возвращение в новых исторических условиях к модели психолого-педагогических классов в современной образовательной политике является проявлением именно ретроинновационного ее цикла, связанного с успешным опытом осуществления этой модели в поздний советский и ранний постсоветский период (1980–1990-е гг.).

Авторы внедряемой сегодня концепции развития психолого-педагогических классов в понятном стремлении опереться на исторические аналоги невольно пытаются «удревнить» этот историко-образовательный феномен. Но делать это на основе схожих наименований педагогических классов дореволюционных женских институтов, женских гимназий и женских средних епархиальных училищ XIX в., на наш взгляд, не совсем правомерно и требует серьезного исторического сравнения ситуаций прошлого и настоящего. Например, совершенно спорным представляется утверждение некоторых авторов о том, что педагогические классы были еще в дореволюционных духовных (!) семинариях и женских институтах[1]. Учащиеся православных духовных семинарий, возникших в 1730-е годы и ставших массовым видом средних профессиональных школ после 1809 г.,

[1] *Корепанова Н. В., Стародубова Е. А.* Педагогический класс в российской школе: история и современность // Потенциал историко-образовательного знания в психолого-педагогической подготовке будущего учителя: сб. науч. труд. Международной научно-практической конференции. Москва, 29−30 октября 2021 года /под ред. М. А. Гончарова. М.: МПГУ, 2021. С. 107−113.

готовились к педагогической работе лишь как к вспомогательному виду просветительской деятельности священнослужителей, но без организационного оформления каких-либо специальных педагогических классов внутри самого курса духовных семинарий. Скорее всего, автор такого утверждения Н. Корепанова смешивает содержание образования в духовных (подготовка священнослужителей) и первых учительских (подготовка учителей) семинариях, которые открывались в Петербурге и Москве на рубеже 1770–1780-х годов и появление которых знаменовало собой рождение в России особой системы педагогического образования.

Другим спорным моментом представляется приписывание создания первых педагогических классов в средних женских институтах К. Д. Ушинскому, хотя такие классы появились там на десятилетие ранее, в 1840-е годы, благодаря реформе женских институтов 1845 г., проведенной под руководством П. Г. Ольденбургского (классы пепиньерок). К. Д. Ушинский лишь составил специальную программу педагогических классов Смольного института как образец для остальных женских институтов России и потому может восприниматься как соавтор и продолжатель этого начинания.

Принципиальным представляется иное. Окончательно конституировавшиеся во второй половине XIX в. педагогические классы женских институтов и гимназий Мариинского ведомства и синодальных епархиальных училищ предназначались для части выпускниц, желающих получить педагогическую профессию. Их выпускницы получали звание домашней учительницы и право преподавания в качестве гувернанток, домашних учительниц и учительниц начальных народных школ, т. е. законченную профессиональную подготовку. Кроме того, они получали право открывать собственные частные начальные школы («училища третьего разряда» в терминологии того времени), из которых в дальнейшем очень часто возникали частные женские гимназии. Большинство основательниц известных петербургских частных женских гимназий (к 1917 г. их насчитывалось 42) были выпускницами женских учебных заведений с педагогическими классами. Главное отличие дореволюционных педагогических классов от нынешних заключается в том, что они действовали как полноправный и самостоятельный маршрут получения законченного педагогического образования.

То же можно сказать и о советской системе педагогического образования, которая, особенно в 1920–30-е годы, отвечала на стремительно растущую потребность в учителях их подготовкой в самых разнообразных форматах: в педагогических институтах и педагогических техникумах, а также в экспериментальных школах Наркомпроса, на многочисленных краткосрочных курсах, в средних 10-летних общеобразовательных школах с педагогическим уклоном, выпускавших сразу воспитателей детсадов и учителей начальной школы. Фактически, такое «урезанное» по сравнению с современным педагогическое образование, давая финансовую эко-

номию и требуемое число подготовленных наспех педагогов, неизбежно сказывалось на качестве подготовки. Поэтому такие форматы педагогического образования подвергались критике у современников за отсутствие фундаментальности, возможности выбора профессионального уклона для школьников, зависимость профиля (уклона) от наличия в каждой школе соответствующих преподавательских кадров. Таким образом, то, что рассматривается как исторический аналог современных педагогических классов, в предвоенном СССР было существенной частью системы советского педагогического образования со всеми ее издержками.

С появлением на 10 лет (1943–1953) раздельных женских школ в СССР вернулась и практика организации при них (по аналогии с дореволюционными) педагогических классов в старшей школе. В этой части советских школ (в крупных городах, т. е. не более четверти школ СССР) в учебные планы вводили педагогику, психологию, логику, работу с младшими школьниками. После окончания педагогического класса выпускницы могли продолжить учебу или сразу поступить на педагогическую работу в учреждения дошкольного образования. Эта практика развивалась и в ходе школьной реформы 1958 г. в качестве одного из непроизводственных профилей политехнического школьного обучения.

После свертывания этой реформы к середине 1960-х годов педагогические классы развивались в рамках эксперимента МГПИ им. В. И. Ленина. Но в целом модель педагогического класса, близкая к современной, зарождается только с 1979 г. на основе методического письма Министерства просвещения СССР «Об усилении работы общеобразовательных школ, органов народного образования, институтов усовершенствования учителей по ориентации учащихся на педагогические профессии». Первые педагогические классы открылись в 1979–1985 гг. в Москве, Ленинграде, Ярославле, Омске и других городах СССР как эксперимент под эгидой Министерства просвещения РСФСР. К 1989 г. министерством было утверждено типовое положение о педагогическом классе. С середины 1980-х годов количество педагогических классов в школах СССР возрастало, достигнув к концу 1980-х годов 500.

Главными чертами созданной в 1980–1990-е годы в России модели педагогических классов были:

- обеспечение преимущественного поступления их выпускников в педагогические вузы, проведение в школе экзамена по педагогике с приглашением представителей педагогических вузов, успешные оценки которого засчитывались как дополнительные при поступлении (в среднем до 70% выпускников немногочисленных по сравнению с современностью педагогических классов выбирали педагогическую профессию, поступая в педагогические вузы и училища);
- проведение спецкурса «Введение в педагогическую специальность» (с 7-го класса), начало с 8-го класса педагогических практик и проб, сис-

темы педагогических экскурсий, знакомство с работой учителей-предметников и проведение учебно-исследовательских педагогических мастерских под руководством лучших учителей, завершение обучения в педагогическом классе защитой самостоятельной исследовательской работы по педагогике;

- создание системы общегородских (региональных) творческих акций и событий для учащихся педагогических классов (наиболее известен опыт трехуровневой системы социально-педагогических классов Омска, включавшей сетевой городской педагогический класс, объединявший районные и школьные педагогические классы, когда обучение будущих педагогов проходило на базе одной из школ городского педагогического класса во внеурочное время по отдельно составленному учебному плану и расписанию с последующим проведением городского слета педагогических классов);
- осуществление аналитики и диссеминации опыта их деятельности.

Таким образом, преференции выпускникам, дополнительные педагогические спецкурсы, профессиональные пробы (наиболее известен «День дублера», который стал достоянием не только школ с педагогическими классами, но распространился как популярный пример школьного самоуправления), знакомство с опытом работы учителей, экскурсии, работа с педагогическими классами преподавателей педагогических вузов и училищ, демонстрационный экзамен или выпускная работа по педагогике получили распространение относительно недавно, в чем-то отличаясь, но в основном воспроизводясь в современном опыте их деятельности.

В 2002 г. Министерством образования была утверждена Концепция профильного обучения на старшей ступени школьного образования. В ней были предложены различные модели профилизации: внутришкольная, сетевая, профильное обучение на основе индивидуальных учебных планов. Конституировались пять общеобразовательных профилей на старшей школьной ступени: универсальный, социально-экономический, естественно-математический, гуманитарный, информационно-технологический. Именно в этой концепции возникшие впоследствии (с 2014 г. прежде всего в школах Москвы, а затем и по всей России) многочисленные направленности предпрофессиональной подготовки (кадетские, психолого-педагогические, химико-биологические, мультимедийные и иные «классы») получали возможность для развития не только в привычной советскому прошлому «внутришкольной модели» (когда и педагогический класс понимался именно как полноценный профильный класс, предназначенный для подготовки школьников к поступлению в учреждения педагогического образования), но и в виде сетевого партнерства различных организаций, обладающих необходимыми ресурсами. Появилась и возможность реализации педагогических классов в формате индивидуального образовательного маршрута, реализуемого на основе сетевого партнерства

и современных средств обучения (прежде всего дистанционных), что предусматривало совершенно иной, непривычный российской школе формат профильного обучения. Теперь педагогический класс понимался как любое количественное сообщество педагогически одаренных обучающихся (как самой школы, при которой возникал такой класс, так и обучающихся из других школ), которые начинали осваивать соответствующую программу через индивидуальный учебный план. Таким образом, возникло «разведение» психолого-педагогических классов и групп, с одной стороны, и определенная путаница в понимании терминов «профильные классы» – с другой.

С 2019 г. начался новый этап в деятельности педагогических классов, связанный с подготовкой реализации национального проекта «Образование». Идея распространения системы педагогических классов была практически апробирована в системе образования Москвы и начала распространяться на регионы.

Сегодня как направление школьной профориентации психолого-педагогические классы включены в Концепцию модернизации российского педагогического образования до 2030 года (2021), получили собственную концепцию (2021) и федеральное методическое обеспечение (методические рекомендации по созданию ППК и учебно-методическое пособие для них, 2022–2023). Министром просвещения С. С. Кравцовым была поставлена задача к 2024 г. увеличить сеть психолого-педагогических классов России до 5000.

Следует отметить, что само название «психолого-педагогические классы» вносит определенную путаницу, так как осуществляемая в них профессиональная ориентация не ограничивается педагогическими профессиями, она включает и психологические (учитывая их современное распространение), а также говорит о всем блоке «человекоориентированных профессий», что совершенно размывает рамки поставленной задачи.

Меры, направленные на создание в современной Российской Федерации масштабной системы психолого-педагогических классов, нацелены на решение двух взаимосвязанных, но находящихся в разной степени иерархической подчиненности педагогических задач.

Психолого-педагогические классы, с одной стороны, выступают в качестве одного из многочисленных вариантов реализации задач профильного школьного обучения (профилизации школы), сейчас проходящего через новый этап своего развития. Создание профильных классов сдвигается на более ранний срок школьного обучения (7–8-е классы, помимо старшей школы) и способно при определенных условиях стать драйвером для решения внутренних проблем действующей системы школьного образования: повышения мотивации обучающихся в силу большей привязки к их личностным задачам через создание дифференциации и даже персонализации образовательного процесса; придание школьному обучению

большей практико-ориентированной направленности и отход от школьного обучающего академизма, когда получаемые знания традиционно лишь в малой степени осознаются школьниками как применимые в жизни.

Другой задачей становится сегодня эффективная школьная профориентация (профориентационная деятельность школы), которая, по свидетельству ее исследователей, за последние десятилетия не обрела принципиально нового качества. Эффективное и осознанное профессиональное самоопределение уже в школе как педагогическая задача ставилась на всем протяжении XX в., но так и не была решена. Поэтому создание психолого-педагогических и иных профильных классов становится одним способом обновления действующей системы школьной профориентации. В целом, школьная профилизация и профориентация выступают «разными сторонами одной медали», хотя исторически их можно рассматривать и как самостоятельные феномены. Профориентация как историко-образовательное явление всегда выступала как одна из функций школьного образования, профильное обучение – парадигмальным вариантом исторического развития школы (школа подготовки к жизни).

И все же сегодняшние психолого-педагогические классы как разновидность профильных/предпрофессиональных классов и одно из направлений школьной профориентации не воспринимаются только как «одни из…». Современная Россия испытывает явную потребность в возрастающем численно и качественно по-новому подготовленном корпусе педагогов для всех ступеней системы образования. Об этом свидетельствует внимание к учительской профессии в государственных нормативных документах федерального уровня, связанное с реализацией мер национального проекта «Образование», мероприятиями Года педагога и наставника (2023). Периодически диагностируемый дефицит педагогов тех или иных специальностей совпадает сегодня с общей недостаточностью числа работающих в системе педагогов. Такая ситуация вызвана низкой поколенческой ротацией (недостаточным притоком молодежи в педагогическую профессию), что обусловлено прежде всего недостаточным социальным статусом и привлекательностью педагогической профессии в современном социуме.

Например, для Петербурга характерен значительный приток в школы города молодых учителей за счет «провинциалов» (выпускников региональных педагогических вузов или студентов, получивших педагогическое образование в Петербурге) и в то же время значительное воздействие «эффекта вращающихся дверей», т. е. быстрого ухода многих молодых учителей из педагогической профессии, что обусловлено большим спектром предложений в иных профессиональных сферах крупного города.

Видеть причину этого распространенного сегодня явления только в неэффективности сопровождения молодых учителей не стоит, это лишь отражение социокультурной специфики больших и малых городов совре-

менной России. Как и закрепление в педагогической профессии молодежи, которое связано не только со спецификой рынка труда современного города, но и с «укорененностью» в молодом педагоге смыслов (ценностей, традиций, осознания миссии) своей профессиональной деятельности и сопоставлением их с «индивидуальной затратностью» работы в педагогической сфере (система профессиональных требований, условий и стимулов).

Общемировой тенденцией современности является усложнение педагогической профессии, включение в нее все новых функций. Этот тренд создает объективное противоречие между невозможностью обеспечить всю сложность решаемых сегодня педагогических задач силами только школьных учителей, как бы хорошо и современно они не были подготовлены. Число возлагаемых на современного учителя функций становится явно избыточным и невозможным для их качественной реализации, что неизбежно отрицательно сказывается на качестве школьного образования в целом, вызывает профессиональное выгорание учителей, корпоративное ощущение неудовлетворенности условиями и смыслами своей профессиональной деятельности в связи с неспособностью учителей соответствовать нарастающим профессиональным требованиям. Именно это противоречие (а не только многократно обсуждаемый вопрос зарплат в сфере образования) приводит к росту непопулярности педагогической профессии в социуме, особенно среди молодежи, когда растущее количество обязанностей школьного педагога воспринимается как несопоставимое с имеющимся в ней материальным стимулированием и социальным престижем педагогического труда.

Вызовы информатизации образования, продуцирующие новую школьную педагогику, и воспроизводство молодыми поколениями принципиально иных качеств делают необходимым качественное изменение деятельности школьных педагогов. Современная школа помимо традиционной учительской деятельности нуждается сегодня в работе тьюторов и школьных психологов, методистов-андрагогов (специалистов по работе с учителями и родителями, т. е. со взрослыми людьми), социальных педагогов и специалистов в области эффективной воспитательной деятельности, организаторов цифровой образовательной среды, иначе выстраивающих свою работу педагогов дополнительного образования, значение которого в современной школе возрастает и сравнимо со значением основного образования. Наконец, управление столь сложной педагогической системой стимулирует потребность в новой генерации управленцев в сфере образования.

В целом можно говорить сегодня о назревшей глубинной дифференциации внутри педагогической профессии, которая при этом должна сохранять смысловое единство в условиях растущего многообразия новых педагогических специальностей. Для решения этой задачи требуется коренной пересмотр всей системы подготовки будущих педагогов, рефор-

мирование системы педагогического образования, как базового, так и постдипломного. Исходными основаниями подготовки педагога будущего должны стать следующие принципы:

- непрерывность подготовки к осуществлению педагогической деятельности;
- осознание государством и педагогическим сообществом всей ее сложности и многообразия (концентрация подготовки педагогов не только на технологической, но и аксиологической и онтологической ее сторонах, осознание значения и социальной ответственности за ее осуществление);
- опора на стимулирующие исторические, теоретические и практические модели успешной и эффективной профессиональной деятельности, позволяющие современному педагогу обрести уверенность в достижимости предъявляемых к нему социумом и государством профессиональных требований.

Концептуально-теоретическая рамка системы создаваемых сегодня профильных психолого-педагогических классов (ППК), их «педагогическая идеология», сформулированная в федеральных нормативах, дает общее целостное описание создаваемой системы. Согласно ей «профильный психолого-педагогический класс представляет объединение обучающихся образовательной организации (-ий), признаками которого являются:

- избирательный принцип комплектования состава учащихся (отбор);
- профилирование за счет предметов психолого-педагогической и гуманитарной направленности;
- практическое освоение школьниками элементов педагогических технологий (практики, пробы, знакомство с примерами педагогического мастерства, общественная деятельность, учебные педагогические исследования и т. п.);
- взаимодействие школы с социальными партнерами (вузы, учреждения СПО, органы управления образованием и другие школы)»[1].

Целями создания системы ППК становятся выявление педагогически одаренных школьников и формирование у них готовности к профессионально-личностному самоопределению, интеграция таких школьников в профессиональное педагогическое сообщество уже на этапе обучения в школе. «Педагогическая одаренность понимается как один из видов социальной одаренности, психологическая предпосылка развития педагогических способностей; включает универсальные компоненты (креативность, социальная активность, высокий уровень развития познавательных процессов) и специальные компоненты (педагогические, коммуникативные и организаторские склонности, артистизм, речевые способности, эмпатию, интерес к педагогической деятельности). Одним из признаков пе-

[1] Концепция профильных психолого-педагогических классов: учеб.-метод. пособие. М.: Академия Минпросвещения России, 2021.

дагогической одаренности является интерес к процессу познания, желание и умение постоянно учиться»[1].

Решаемыми при создании системы психолого-педагогических классов задачами в этой логике становятся «…формирование у школьников представлений о человекоцентрированной профессиональной деятельности; предоставление возможностей для получения опыта психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности; развитие у школьников навыков XXI века (в том числе склонностей и способностей, необходимых и в психолого-педагогической деятельности – креативность, командность, критическое мышление, коммуникация)».

Можно констатировать, что создаваемая в стране система психолого-педагогических классов в своей основе скорее предназначена именно для решения кадровых задач системы образования, а не для более широких задач эффективной профилизации и профориентации в школе по общему направлению «Человекоцентрированные профессии». В противном случае, концептуальные основания системы психолого-педагогических классов становятся необычайно расплывчатыми (педагогика, психология, менеджмент, военное дело, медицина и здравоохранение, социальная работа, то есть любые «человекоцентрированные» сферы деятельности). Навыки XXI века нужны сегодня всей молодежи, независимо от сферы профессионального самоопределения. Субъектность такого самоопределения также не ограничивается какой-либо одной сферой будущей профессиональной деятельности. Поиск же предрасположенных к усложняющейся сегодня педагогической деятельности и начальный, предпрофессиональный, в основном мотивационный этап интеграции в нее выступают по-настоящему значимой и более конкретной социальной целью. Неслучайно авторы концепции говорят о психолого-педагогических классах в контексте системы отбора именно *педагогически одаренного* юношества. Отбор, требующий разработки достаточно тонкого инструментария, в сочетании с особым профильным содержанием обучения в разных форматах и имеющего практический характер предпрофессиональных проб, осуществимых только в рамках широкого социально-педагогического партнерства как принципы, на которых должна строиться система таких классов не вызывает сомнений, так как на указанных принципах не может сегодня не строиться вся школьная профориентация (которая именно на этих принципах строится за рубежом).

В завершение хотелось бы подчеркнуть, что, во-первых, создание психолого-педагогических классов сегодня является совершенно новым этапом относительно недавней образовательной традиции. Во-вторых, такая система направлена на решение разновекторных проблем современной

---

[1] Концепция профильных психолого-педагогических классов: учеб.-метод. пособие. С. 16−18.

педагогической деятельности, нежели только восполнение возникшего на современном этапе дефицита педагогических кадров. Наконец, в-третьих, ведущая историческая особенность нынешних психолого-педагогических классов – более индивидуализированный для обучающихся вариант их осуществления, что, несомненно, является инновационным в сравнении с более ранними историческими аналогами.

Глава 18

МЯГКИЕ НАВЫКИ КАК КОМПОНЕНТ ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Несмотря на военные конфликты и сепаратистские настроения, длительная глобализация и научно-технические достижения уже сделали общества и экономики необратимо зависимыми друг от друга, а региональные различия только подчеркивают единство охвативших мир глобальных процессов – мегатрендов, крупномасштабных социальных, технологических, экономических и политических изменений, происходящих в обществе и оказывающих глобальное влияние на большинство видов человеческой деятельности, в том числе на образовательную деятельность, как с позиций непосредственного содержания обучения, так и с позиций нормативно-правового регулирования.

Исследователи до сих пор не пришли к однозначным выводам о количестве мегатрендов. В зависимости от детализации, организации специалисты, занимающиеся соответствующими исследованиями, выделяют от 7 до 18 мегатрендов, которые можно объединить в пять укрупненных групп:

1. Демографические изменения, связанные прежде всего с ростом количества населения, увеличением продолжительности жизни, нарастающей глобализацией и увеличением количества мигрантов.

2. Климатические изменения и истощение природных ресурсов, вызванные антропогенными факторами и оказывающие колоссальное негативное влияние на экосистему и человека как ее часть.

3. Геоэкономические и геополитические изменения, главные среди которых – глобализация и переход к многополярному миру, а также ожидаемый рост экономического влияния Азии.

4. Цифровизация (цифровая трансформация, цифровой переход) и развитие новых технологий.

5. Изменения, связанные с уровнем жизни населения и распределением благосостояния.

Являясь процессом, связанным с освоением социально значимого опыта человечества, образование не может игнорировать происходящие изменения, что находит отражение в его содержательной, методической и нормативно-правовой частях.

Согласно материалам Всемирного экономического форума (2023), технологические инновации уже радикально изменили и продолжают менять сферу образования и понимание того, какие навыки и знания необходимы человеку для успешной деятельности в современном мире. Система образования должна уже сейчас готовиться к вызовам, с которыми столкнется в XXI в. (включая возможные пандемии), что диктует необходимость пересмотра учебных планов и уделение особого внимания качеству

базового образования, а также формированию ключевых мягких навыков (soft skills), напрямую связанных со способностью индивида успешно функционировать в стремительно меняющихся условиях, заданных вышеописанными мегатрендами.

Такими *ключевыми мягкими навыками* являются креативность, гибкость, умение решать нестандартные задачи и действовать в нестандартных условиях и в условиях неопределенности, критическое и аналитическое мышление, навыки работы в команде. И если 15 лет назад о мягких навыках говорили на уровне высшего образования и повышения квалификации в контексте конкурентного преимущества выпускников и специалистов на рынке труда, а также в контексте личной эффективности в рабочем пространстве, то теперь они спустились на уровень базового школьного образования и рассматриваются как одно из важнейших условий функционирования общества. Предполагается, что колледжи и вузы займутся усовершенствованием того, что уже должно быть сформировано за годы обучения на предыдущей ступени. И в идеале, уже получив диплом, человек продолжит обучаться и совершенствоваться самостоятельно, используя как свои собственные ресурсы, так и ресурсы системы дополнительного образования, повышения квалификации и профессионального развития. Подобный подход демонстрирует переход мягких навыков в разряд основных, жизненно необходимых навыков, которыми должен обладать каждый член общества. При этом подчеркивается, что в одиночку образовательная организация не в состоянии должным образом обеспечить развитие ключевых мягких навыков – требуются скоординированные усилия многих организаций и систем.

В России эта глобальная образовательная повестка нашла свое отражение в реформах системы образования, кульминацией которых стало присоединение к Болонскому процессу в 2003 г., переход на компетентностную модель образовательных стандартов, введение единого государственного экзамена и трехступенчатой системы высшего образования.

В настоящий момент Россия переживает период сепарации от европейских стран и США, однако она не перестала быть участником глобальных процессов и испытывать на себе воздействие мегатрендов. В контексте образования это проявляется, с одной стороны, декларированием необходимости возвращения к традиционной для Российской Федерации системе подготовки в образовательных учреждениях, а с другой стороны, пониманием того, что новая образовательная парадигма должна сочетать преимущества традиционной отечественной системы подготовки обучающихся с новейшими достижениями в этой области, а также учитывать те самые мегатренды, о которых было сказано выше. Наряду с необходимостью обновления знаниевой части содержания обучения (что в основном касается среднего и высшего образования) это возвращает нас к мягким навыкам как необходимому условию функционирования современного общества и индивида в нем.

С этой точки зрения представляется интересным вопрос о том, насколько чуждым и привнесенным элементом являются мягкие навыки в российском образовании, а также насколько новым в принципе является это явление. Для этого мы исследуем историю развития педагогики как науки в России и за рубежом, проанализируем основные категории образования и термин «навык», соотнесем понятие «мягкие навыки» с понятиями, используемыми российской педагогикой на протяжении XX –XXI вв., а также выявим различия между западной и российской педагогической традицией.

Несмотря на то, что феномен образования уходит корнями далеко в историю, к самому началу развития человеческого общества, педагогика как наука появилась сравнительно недавно, а массовое образование и связанная с ним механизация и технологизация образовательного процесса – еще позже. Педагогическая мысль знает множество великих имен ученых и философов, начиная с Сократа, которые говорили про то, чему, как и зачем надо учить. Однако основоположником именно научной педагогики считается Я. А. Коменский (1592–1670). И только в XX в. педагогика появилась в номенклатуре научных специальностей разных стран.

В СССР педагогика была введена в номенклатуру специальностей научных работников в 1934 г. Педагогические науки выделялись в отдельную отрасль наук, отличаясь в разных редакциях номенклатуры количеством специальностей. Согласно обновленной номенклатуре научных специальностей 2021 г. педагогика стала относиться к социальным и гуманитарным наукам, наряду с такими науками, как психология, философия, социология, политология и др.

Несмотря на это слияние, педагогические науки сохраняют свою номенклатурную независимость внутри укрупненного кластера, хотя исследование подавляющего большинства педагогических проблем и решение педагогических задач требуют междисциплинарного подхода и используют ресурсы других наук, таких как психология, социология и антропология. Тем не менее с момента своего появления в номенклатуре научных дисциплин в России педагогика традиционно являлась и является отдельной научной дисциплиной, имеющей свой собственный объект и предмет изучения, свой категориальный аппарат. Основными категориями педагогики являются воспитание, обучение, образование и развитие. Вопросами общей теории воспитания и обучения занимается дидактика, вопросами применения этой теории по отношению к определенному предмету – методика. Одним из центральных вопросов дидактики является вопрос о том, что есть обучение и воспитание и как они соотносятся друг с другом.

Основоположником научной педагогики в России является К. Д. Ушинский. Его идеи оказали большое влияние на развитие педагогики как науки в России, фактически задали направление этого развития на многие годы вперед. Уже само название его основного труда – «Человек как пред-

мет воспитания. Опыт педагогической антропологии» – говорит о том, что именно воспитанию отводилась главная роль в педагогике Ушинского и его последователей. Под педагогикой ученый понимал «собрание правил воспитательной деятельности», под воспитанием – совокупность физического, умственного, нравственного и эстетического развития личности. Воспитывать – значит «способствовать развитию организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной».

В системе общественного образования, сложившейся в дальнейшем в СССР и постсоветской России, центр тяжести сместился на умственное развитие, т. е. обучение, приобретение знаний, умений и навыков. Однако воспитание, которое понимается как целенаправленное влияние на развитие личности или шире – как специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу, никогда не выходило из поля зрения отечественной педагогики, а воспитательная деятельность педагога была и есть один из важнейших компонентов его профессиональной деятельности, что отражается в том числе на нормативно-законодательном уровне.

В списке основных понятий современной педагогики «воспитание» располагается перед «обучением», что свидетельствует о приоритетной роли формирования личности и «правильных» личностных качеств по сравнению с формированием знаниевой основы, умений, навыков и компетенций обучающихся. Воспитание должно осуществляться в рамках освоения обучающимися основных образовательных программ, включающих в себя рабочую программу воспитания.

Образование является единым целенаправленным процессом воспитания и обучения, а также совокупностью приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности.

С лингвистической точки зрения само существование в языке отдельного слова для обозначения какого-либо явления свидетельствует о том, что это явление значимо для данного языка, его носителей и культуры в целом. Например, в английском языке существует слово *privacy*, которое не имеет аналогов в русском, его невозможно перевести на русский язык одним словом, полностью сохранив смысл. Это говорит о том, что явление, описываемое в английском языке словом *privacy*, не очень актуально в российской культуре, которая тяготеет к коллективизму

Анализ англоязычных научных работ по педагогике демонстрирует, что в английском языке не существует слова, которое могло бы использоваться для толкования феномена, описываемого в русском языке словом «воспитание». Существует несколько эквивалентов, ни один из которых не является полным, а отражает лишь один из аспектов данного явления. Так, в качестве эквивалента слова «воспитание» можно использовать сле-

дующие английские слова, часто встречающиеся в контексте педагогических исследований:

• *upbringing* (то, как с вами обращаются и обучают вас в молодости, особенно со стороны яния, которое это оказывает на ваше поведение и принятие моральных решений);

• t*raining* (процесс обучения навыкам, необходимым для выполнения определенной работы или деятельности);

• *raising* (забота о человеке, животном или растении, пока они полностью не вырастут);

• *education* (процесс преподавания или обучения, особенно в школе или колледже, или знания, которые вы получаете от этого);

• *character-building/character formation* (помощь, оказываемая для того, чтобы сделать кого-то эмоционально сильнее, более независимым и способным лучше справляться с проблемами, улучшение определенных хороших или полезных черт характера человека, особенно уверенности в своих силах, выносливости и смелости);

• *cultivating* (попытки развить или улучшить что-либо).

Самым частотным словом в англоязычной педагогической литературе является слово *education*, которое наиболее соответствует русскому слову «образование». Для передачи его воспитательных смыслов используются уточняющие элементы, например:

• *character education* (дословно «воспитание характера»; обучение взаимодействию с обществом, обычно посредством обучения основным добродетелям, таким как мужество, справедливость и здравый смысл);

• *moral education* (дословно «моральное образование»; можно определить как помощь детям и молодым людям в приобретении набора убеждений и ценностей относительно того, что правильно, а что нет. Этот набор убеждений определяет их намерения и поведение по отношению к другим и окружающей среде);

• *aesthetic education* (дословно «эстетическое воспитание»);

• *social education* (дословно «социальное образование», «гражданское воспитание»; преподавание и изучение того, что люди создают и воплощают в жизнь свои представления о социальных, политических и экономических отношениях).

Подобное терминологическое разнообразие свидетельствует, с одной стороны, об отсутствии в англоязычной педагогической традиции феномена воспитания в том смысле, в котором оно существует в русскоязычной педагогической традиции, а с другой – о понимании важности формирования человека как личности, субъекта социокультурной жизни и усилиях, прилагаемых в этом направлении: в последние годы в англоязычной педагогической литературе наблюдается увеличение количества публикаций, посвященных воспитательным вопросам, а в США реформы в сфере *character education* являются самыми быстроразвивающимися школьными реформами.

В Англии педагогика появилась в номенклатуре научных специальностей после Второй мировой войны. Первая степень бакалавра по педагогике была присвоена в 1968 г. Программа бакалавриата по педагогике включала изучение теоретических и практических вопросов образования, которые рассматривались с точки зрения социологии, психологии, философии и истории образования. Педагогика не была единым научным полем, а скорее представляла собой набор обособленных элементов, которые преподавались вне связи друг с другом. Фокус внимания будущих учителей был сосредоточен на изучении своей предметной области, методики преподавания конкретной учебной дисциплины и психологии в той мере, в которой она необходима для понимания психофизиологических особенностей детей разного возраста и умения выстраивать конструктивные образовательные отношения между участниками образовательного процесса.

Таким образом, можно заключить, что в XX в. в Европе и Америке педагогическое образование имело большей частью прагматический характер. Можно сказать, что в западных странах и в Америке современная педагогика «выросла» из психологии, которая обеспечивала решение методических образовательных задач, исследуя среди прочего вопросы развития высших психических функций человека, напрямую связанных с обучением.

В СССР фокус образования также был смещен на обучение, однако отечественная педагогика пошла по пути, отличному от европейского и американского. Причиной этому послужили несколько факторов. Во-первых, идейным вдохновителем отечественной педагогики являлся К. Д. Ушинский, для которого центральным понятием было именно воспитание. Во-вторых, разгром педологии, в русле которой развивалась работа по изучению детской психологии в то время, сделал невозможным первичность психологии по отношению к педагогике, как это случилось в западном образовании. Педагогика получала информацию напрямую из нейрофизиологии и самостоятельно ее перерабатывала. Это позволило создать оригинальную образовательную модель, в которой воспитательная повестка всегда являлась чрезвычайно значимой, что не изменилось при переходе в начале XXI в. от знаниевой образовательной парадигмы к компетентностной.

Несмотря на существующую по сей день размытость понятий «компетенция» и «компетентность» и признание их определенной взаимозаменяемости, российские и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что понятие «компетентность» является более широким и часто трактуется как набор компетенций, необходимых для решения профессиональных задач. *Компетентность* подразумевает совокупность знаний, умений, навыков и личностных компонентов, которые способствуют эффективной деятельности индивида в социуме. Такими компонентами могут быть спо-

собности, личностные качества, готовность к деятельности, стиль мышления, этические нормы, ценностные установки, навыки рефлексии и прогнозирования, коммуникативные способности и пр. Эти компоненты называют надпрофессиональными, так как они необходимы как дополнение к любым профессиональным знаниям. Так мы приходим к надпрофессиональному компоненту компетентности и надпрофессиональным компетенциям.

При ближайшем рассмотрении оказывается, что именно эти элементы являлись и являются центром воспитательной деятельности, осуществляемой образовательными организациями в России, с поправкой на исторические реалии и вызовы времени, причем необходимость этой деятельности признается на законодательном уровне. На этом основании отечественная система образования представляется более целостной по сравнению с западной моделью, так как ей удалось прийти к пониманию необходимости включения надпрофессиональных компонентов в список желаемых образовательных результатов и закреплению их на законодательным уровне. Это стало возможным благодаря компетентностному подходу, который соединил в себе профессиональный и надпрофессиональный/внепрофессиональный компоненты компетентности в едином стандарте, прописав и конкретизировав каждую компетенцию.

В сферах, не связанных напрямую с формальным образованием, надпрофессиональные/внепрофессиональные компоненты называются *мягкими навыками*. Вспомним, что этот термин пришел из деловой среды и был предъявлен широкой публике – представителям совершенно разных профессиональных направлений – в контексте повышения личной эффективности в рабочем пространстве. Таким образом бизнес рассказывал, какие качества он ищет в своих сотрудниках, каких качеств не хватает, над чем нужно поработать, чтобы стать более успешным. Со временем термин закрепился в социально-экономической сфере, будучи употребляемым в педагогике в той мере, в которой она связана с социологией, экономикой и политологией. С лингвистической точки зрения термин «мягкие навыки» является синонимом термина «надпрофессиональные/внепрофессиональные компетенции», но используется в социально-экономических контекстах, тогда как термин «надпрофессиональные/внепрофессиональные компетенции» используется в контекстах сугубо педагогических.

Каким бы ни был образовательный маршрут, выбранный тем или иным государством, глобальные процессы не могут обойти его стороной. Глобальной образовательной повесткой является взращивание такого члена общества, который мог бы успешно функционировать в современном мире в условиях неопределенности и экологично реагировать на вызовы времени, для чего недостаточно обладать профессиональными знаниями – необходимо иметь целый ряд социально значимых личностных качеств.

В отечественной педагогической науке формированием таких социально значимых качеств занималось воспитание, которое наряду с обучением являлось составной частью образования, идейно выросшего из трудов К. Д. Ушинского. В советский и постсоветский периоды маятник качнулся в сторону обучения, поскольку после шоковых событий Октябрьской революции и слома всех социальных систем необходимо было быстро решить насущные образовательные задачи – ликвидировать безграмотность населения и взрастить нового участника трудовых отношений. Сегодня мы снова видим, какая большая роль отводится воспитанию: в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» категория «воспитание» первична по отношению к категории «обучение».

Западная педагогическая наука «выросла» из прикладной психологии. Несмотря на то, что западная педагогическая мысль всегда признавала важность целенаправленного развития характера индивида (воспитания), государственная образовательная политика изначально была сосредоточена на обучении и отличалась своей прагматичностью. Однако к концу XX в. исследователи пришли к выводу, что образование должно представлять собой передачу научных знаний вкупе с целенаправленным развитием социально значимых личностных качеств. Так появилась компетентностная образовательная парадигма и компетентностный подход к образованию. Глобальные социально-политические процессы принесли компетентностную образовательную модель в Россию.

Являясь синонимом надпрофессиональных/внепрофессиональных компетенций, мягкие навыки считаются «новым словом» в педагогике только терминологически. Развитием социально значимых личностных качеств были озабочены лучшие педагоги и философы всех времен всех стран, но в XX в. с развитием системы массового образования и смещением фокуса внимания именно на обучение философские вопросы на время отошли на второй план как в Европе, так и в России. Несмотря на тот факт, что термин «мягкие навыки» появился только во второй половине XX в., те социально значимые личностные характеристики, которые они обозначают, всегда присутствовали в педагогической мысли как компонент воспитания (character education/character formation).

Глава 19
О ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В № 3 за 2021 год журнала «Инновационные проекты и программы в образовании» мной была опубликована статья «Размышления о примерной программе воспитания школьников»[1]. В этой статье я обратил внимание на то, что в примерной программе воспитания школьников[2], разработанной в 2019 г. по заданию Министерства просвещения РФ Институтом стратегии развития образования (Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, И. В. Степанова и др.), массовое внедрение которой в школу началось с 1 сентября 2020 г., отсутствует четкое определение того, как авторы этого официально утвержденного документа понимают воспитание. Я показал, что указанный факт значительно затрудняет использование программы, так как содержащееся в ней в неявном виде понимание воспитания как управления процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий (П. В. Степанов)[3], по существу, охватывает все виды педагогической деятельности и педагогического общения. А Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и все вытекающие из него подзаконные акты трактуют образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения», тем самым выделяя воспитание как подсистему образования наряду с подсистемой обучения[4]. Не определив содержание и соотношение понятий «воспитание», «обучение» и «образование», авторы примерной программы воспитания весьма затруднили понимание предмета разговора и выделения собственно блока воспитания в практике школьной работы, как того требуют российские нормативные документы и что соответствует существующей отечественной традиции организации школьного дела, в отличие, например, от англо-американской традиции.

Для прояснения обозначенной проблемы напомню, что, по мнению Г. Б. Корнетова, в отечественной педагогической литературе широкое распространение получила точка зрения, согласно которой выделяются «четыре основных смысловых уровня в интерпретации воспитания: *воспитание в широком социальном смысле*, когда речь идет о воспитательном воздействии на человека всего общественного строя и окружающей человека действительности; *воспитание в широком педагогическом смысле*, когда имеется в виду целенаправленно организованное воспитание;

---

[1] *Лубский А. А.* Размышления о примерной программе воспитания школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 3. С. 10–18.

[2] Примерная программа воспитания. 2020. URL: https://akr.gppc.ru/wp-content/uploads/2020/06/Primernaya-programma-vospitaniya_2020.pdf (дата обращения: 10.11.2023).

[3] *Степанов П. В.* Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 121–129.

[4] Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273 // ГАРАНТ.РУ: [сайт]. URL: https://base.garant.ru/70291362 (дата обращения: 16.02.2024).

воспитание в узком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа, направленная на формирование системы определенных качеств, взглядов и убеждений учащихся (нравственное, умственное, трудовое, художественное и тому подобное воспитание); *воспитание в еще более узком смысле*, когда речь идет о решении конкретных воспитательных задач»[1]. Опираясь на анализ многочисленных педагогических исследований, Г. Б. Корнетов аргументированно доказывает невозможность адекватного уяснения того, что есть воспитание, не поместив его рассмотрение в контекст соотношения с образованием и обучением. Он пишет, что «“воспитание” и “обучение” являются важнейшими понятиями, которые позволяют развести взаимосвязанные, но не сводимые друг к другу аспекты педагогической деятельности, осуществляемой в рамках процесса образования человека». В этой связи Г. Б. Корнетов обращает внимание на то, что 1) «воспитание и обучение есть подсистемы единого процесса, который в современной отечественной литературе все чаще интерпретируется как *образование*»; 2) «обучение преимущественно обращено к развитию *интеллектуально-практической* (рациональной) стороны человека, а воспитание – его *мотивационно-ценностной* (эмоциональной) стороны»; 3) «воспитание и обучение есть процессы не только взаимосвязанные, но и *взаимообеспечивающие друг друга*»[2].

Осенью 2023 г. по итогам международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (EEIA-2023), проходившей 6–7 июня 2023 г. в Институте стратегии развития образования, был издан сборник научных трудов, в котором опубликована статья сотрудников ИСРО доктора педагогических наук, профессора РАО, заведующего лабораторией развития личности в системе образования П. В. Степанова и кандидата педагогических наук, старшего научного сотрудника лаборатории дидактики общего и профессионального образования И. В. Степановой «Педагог воспитывающий: из университета в реальность школьной жизни». П. В. Степанов и И. В. Степанова в 2019 г. активно участвовали в разработке примерной программы воспитания школьников В аннотации к тексту их статьи 2023 г. говорится: «В статье поднимается проблема слабой практической подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе, приводятся возможные причины этого, а также дается перечень важнейших вопросов организации воспитательной деятельности, на которые стоит обратить внимание будущим педагогам, а также тем, кто готовит их к работе в образо-

---

[1] *Корнетов Г. Б.* Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий // Психолого-педагогический поиск. 2007. № 1 (5). С. 14.

[2] *Корнетов Г. Б.* Единство воспитания и обучения в процессе образования // Теория и практика воспитания: педагогика и психология. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского (7–8 июня 2016 года) / Министерство образования и науки Российской Федерации, Российская академия образования. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ун-та, 2016. С. 19–20.

вательных организациях нашей страны»[1]. П. В. Степанов и И. В. Степанова в своей статье обозначили ряд проблем организации воспитательной деятельности, на которые «стоит обратить внимание будущим педагогам, а также тем, кто готовит их к работе»[2].

Первая, исключительно важная проблема современного школьного воспитания – это, по мнению авторов статьи, то, что сегодня в постиндустриальном информационном обществе знаний начала III тыс. дети «испытывают колоссальный дефицит общения со взрослыми людьми, с нормальными взрослыми людьми». Раскрывая содержание обозначенной ими проблемы, они пишут: «Мы действительно стали меньше разговаривать с нашими детьми. Не об учебе, нет. Не об отметках или дисциплине… А о житейских вещах: о дружбе, о любви, о музыке, кино, моде, экологии, экономике – о том, что им интересно, о чем они уже имеют свое мнение и готовы его обсуждать с нами». По мнению П. В. Степанова и И. В. Степановой, «такое общение очень важно для воспитания, ведь только в нем школьник может освоить существенные для его личностного развития социальные нормы: нормы элементарной межличностной коммуникации (как вести разговор, заинтересованно выслушать своего собеседника, поддержать его жестикуляцией, выражением лица или словами, дать “обратную связь” и прочие обыденные премудрости)». Высказывая убеждение, что доверительные отношения между педагогом и воспитанниками можно и нужно выстраивать на основе неформального общения, они делают вывод, согласно которому значимым взрослым для ребенка педагог становится в процессе живого, непосредственного общения вне уроков. «Будет неплохо, – пишут П. В. Степанов и И. В. Степанова, – если это общение будет организовано хотя бы за несколько минут до звонка на урок и в течение нескольких минут после него. Разговор может быть о чем угодно…»[3]

То, что общение детей со взрослыми людьми необходимо для их нормального развития, для организации продуктивной воспитательной работы с ними, сомнений не вызывает. Не вызывает сомнений и необходимость неформального общения детей со взрослыми людьми. Впрочем, так же, как и их общение со сверстниками и с младшими детьми. Однако прежде всего возникает вопрос: насколько сами дети «испытывают колоссальный дефицит общения со взрослыми людьми»? И вообще, ощущают ли они этот дефицит? А если да, то в какой степени и как они его ощуща-

---

[1] *Степанов П. В., Степанова И. В.* Педагог, воспитывающий: из университета в реальность школьной жизни // Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху» (2023 International conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA– 2023)). 6−7 июня 2023 г.: сб. науч. тр. / под ред. С. В. Ивановой, И. М. Елкиной. М.: Ин-т стратегии развития образования», 2023. С. 45.

[2] Там же. С. 46.

[3] Там же. С. 46–47.

ют, в чем это ощущение проявляется, как влияет на их поведение, на их душевное состояние? Где детям найти *нормальных* взрослых людей для общения? Каковы в рассматриваемом контексте критерии определения взрослого как нормального человека? Действительно, какие взрослые могут считаться *нормальными*? А кто им будет ставить диагноз, что они *нормальны*? Почему значимым взрослым для ребенка педагог может стать только в процессе живого, неформального общения вне уроков? Почему он не может обрести значимость в глазах детей в процессе учебной работы, в частности на уроке? И неужели на уроках не может быть живого общения, значимого для школьников?

Из текста статьи следует, что об учебе, об отметках, о дисциплине разговоры взрослых и детей ведутся, а вот «о том, что им интересно, о чем они уже имеют свое мнение и готовы его обсуждать с нами», разговоры вроде бы отсутствуют. Неужели об учебе, об отметках, о дисциплине дети не могут иметь своего мнения, неужели им это неинтересно, неужели об этом не стоит с ними говорить? Ведь волею судеб главное занятие детей, пребывающих в школе (и других учебно-воспитательных учреждениях), – это получение ими образования (в единстве их воспитания и обучения). Представляется, что получение образования, формирующего и развивающего образ человека в растущем ребенке, должно быть целью и смыслом жизни школьников на протяжении долгих лет ученичества. Поэтому вполне естественно, что обсуждение вопросов, связанных с длительным пребыванием детей и подростков в школе, с их обучением, может и должно занимать в их жизни, в их общении очень важное место. А это, в частности, и есть вопросы учебы, дисциплины, отметок и т. п. Другое дело, возникает вопрос о том, чтó это за разговоры, насколько они созвучны тем проблемам, которые значимы для детей, которые их интересуют, волнуют, тревожат. Для воспитательного значения этих разговоров важно то, насколько корректно они ведутся, насколько тактично взрослые общаются с детьми, являющимися их учениками, насколько учитывают их мнение, их запросы.

Возможно, П. В. Степанов и И. В. Степанова предполагают, что это в основном инициированные учителями разговоры о том, как дети должны учиться, какие отметки получать, как себя вести, имеющие прямолинейный назидательный характер. Главная функция этих разговоров – одобрить или не одобрить поведение детей в школе, их отношение к выполнению своих обязанностей, к учебе, предписать им определенные модели поведения, пожурить их за проступки и т. п. То есть речь идет о разговорах, решающих задачу направить школьников «на путь истинный», добиться, чтобы они стали послушными и прилежными «получателями» того образования, которое им в соответствии с требованиями ФГОС дает школа (или иная образовательная организация). А такие разговоры дейст-

вительно, к сожалению, очень часто могут иметь (и имеют) обратный воспитательный эффект, способствуют развитию у детей негативного отношения и к школе, и к учебе, и к отметкам, и к дисциплине, и к учителям, формируют у них деструктивные установки.

На самом деле, вольно или невольно, П. В. Степанов и И. В. Степанова в своей постановке вопроса о необходимости наращивания общения взрослых и детей как важнейшего условия эффективного воспитания школьников современного информационного общества знаний обращают нас к важнейшей педагогической проблеме. К проблеме, какой должна быть сегодня школа, чтобы она не только успешно решала задачи, связанные с передачей новым поколениям знаний, умений, навыков и компетенций, зафиксированных в учебных программах, но и обеспечивала становление полноценной, целостной, интеллектуально и эмоционально развитой, волевой, способной к конструктивному общению с другими людьми и самоконтролю личности самоопределившегося и реализующего себя в социокультурном пространстве активного, самостоятельного и ответственного человека. То, насколько современная школа, имеющая выраженную дисциплинарную направленность, опутанная стандартами, формализированная тестами и проверочными работами, может эффективно решать названные задачи, вызывает большие сомнения.

Как показал в серии публикаций Г. Б. Корнетов, существует множество часто прямо противоположных и даже взаимоисключающих подходов к интерпретации задач и функций школы как образовательного института, осуществляющего воспитание и обучение новых поколений. В соответствии с этими, часто прямо противоположными подходами существует большое количество альтернативных моделей школы, в том числе и теоретически обоснованных, и практически реализованных[1]. Среди множества существующих подходов и соответствующих им моделей разработаны такие, которые во главу угла построения школы ставят задачу организации школьной жизни таким образом, чтобы участие в ней вызывало интерес у школьников, стимулировало их потребность в получении образова-

---

[1]См.: *Корнетов Г. Б.* Альтернативные школы и «альтернативное образование» в отечественной педагогической традиции: 80-е – 90-е годы XX века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. С. 44–54; *Он же.* Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: начало XXI века // Там же. 2019. № 2. С. 31–40; *Он же*. Интерпретация задач и функций школы: от Ксенофонта до Говарда Гарднера // Школьные технологии. 2019. № 4. С.12–28; *Он же.* Образы школы // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 6–15; *Он же.* Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 1917 года: монография. М.: АСОУ, 2019. (Историко-педагогическое знание; вып. 122); *Он же.* Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С. 51–81; *Он же.* Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // Там же. 2017. № 3. С. 43–83; *Он же.* Феномен школы: взгляд сквозь столетия // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 6. С. 6–18.

ния, в погружении в учебно-воспитательный процесс, превращала их не только в ведомых участников этого процесса, но и в его активных сотворцов. Например, концепция именно такой школы была разработана в конце XIX – первой трети XX в. представителями педагогического течения свободного воспитания, получившего, как показала Е. Н. Астафьева, в начале прошлого столетия распространение и в России[1].

В контексте поставленной П. В. Степановым и И. В. Степановой проблемы важно отметить, что модель так называемой свободной школы в качестве важнейшего компонента предполагает непрерывное свободное и деятельное общение всех субъектов, которые так или иначе вовлечены в ее работу, в ее жизнь, участвуют в ее функционировании и развитии. Это и руководители школы, и учителя, и другие сотрудники; это обучающиеся в ней дети, их родители и родственники; это представители местного сообщества, в котором находится школа, того сообщества, с которым она непрерывно взаимодействуют по самым разным направлениям. В центре общения взрослых и детей, самым естественным образом проявляющемся в форме разговоров и дискуссий, неизбежно оказываются множество различных проблем, связанных с жизнью субъектов диалогов, их участием в образовательном процессе. Вопросы учебы, отметок, дисциплины оказываются неотъемлемыми вопросами жизни школьников, затрагивают их жизненные интересы, предполагают их вовлечение в организацию учебной работы, оценку ее результатов, выработку необходимой для ее успешного выполнения дисциплины. Кстати, именно в таких школах, как показал Г. Б. Корнетов, дисциплина достигается не системой внешних принудительных установлений, регулирующих поведение субъектов школьной жизни, а преимущественно совокупностью естественных требований, вытекающих из необходимости продуктивной организации учебно-воспитательного процесса, хорошо осознаваемой, обсуждаемой и принимаемой самими школьниками[2].

---

[1] См.: *Астафьева Е. Н.* Идеал свободной школы Н. В. Чехова (1865–1947) в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Историко-педагогический журнал. 2018. № 3. С. 93–109; *Она же.* Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова // Там же. 2017. № 1. С. 67–78; *Она же.* Критика С. Н. Дурылиным школы-казармы с позиций теории свободного воспитания // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2017. № 3 (49). С. 18–25; *Она же.* Наследие К. Н. Вентцеля в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 96–113; *Она же.* Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Там же. 2015. № 2. С. 80–99; *Она же.* Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // Там же. 2016. № 1. С. 115–129.

[2] *Корнетов Г. Б.* Дисциплина: педагогические подходы и позиции // Новые ценности образования. Т. 39, вып. 1. 2009. С. 90–106; *Он же.* Свобода и дисциплина как цель, условие и способ педагогической деятельности в школе // Школьные технологии. 2022. № 2. С. 18–30.

Таким образом, как следует из вышеизложенного, поднятая П. В. Степановым и И. В. Степановой проблема дефицита общения взрослых и детей как фактора, препятствующего повышению эффективности воспитания школьников в современной образовательной организации, оказывается не только проблемой формальных и неформальных разговоров до и после уроков, не только проблемой поиска «нормальных» взрослых. Она прежде всего предстает как проблема организации школьной жизни, всего ее уклада таким образом, чтобы в основе воспитательной и учебной деятельности образовательной организации лежало непрерывно развивающееся, предельно доброжелательное и конструктивное общение как взрослых и детей, так и детей между собой. Возникает задача не столько поиска доступных для учителя способов ведения неформальных разговоров с детьми до и после уроков, на чем заостряют внимание П. В. Степанов и И. В. Степанова. Возникает задача значительно более сложная, более глобальная и фундаментальная – задача создания в школе такого уклада жизни, наполнения его таким духом, который бы превратил учебно-воспитательный процесс в образовательной организации в важнейшую часть жизни детей, принимаемую ими как своя. В идеале дети должны испытывают потребность к участию в образовательном процессе, понимать и ощущать его значение для себя, относиться к нему с подлинным интересом[1].

Существует ли сегодня возможность успешного решения поставленной задачи? Представляется, что такая возможность есть. Одним из инструментов ее решения является так называемая педагогика поддержки, у истоков концептуализации которой в современной России в конце 1980-х – первой половине 1990-х годов стоял О. С. Газман, разработавший и внедривший совместно со своими сотрудниками (Н. В. Касициной, Н. Б. Крыловой, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфиным и др.) модель педагогической поддержки. Теоретические основы педагогики поддержки как особой парадигмы образования разработал в конце 1990-х – 2010-х годах Г. Б. Корнетов, соотнеся ее с парадигмами педагогики авторитета и педагогики манипуляции. Педагогика поддержки ставит в центр учебной и воспитательной работы ребенка с его потребностями и возможностями, интересами и проблемами, позволяя максимально полно вовлечь его в образовательный процесс как процесс собственного развития[2]. Если учителя

---

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Уклад школьной жизни и дух школы в отечественной педагогической традиции // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 3. С. 4–10.

[2] См.: *Астафьева Е. Н.* Подход к педагогической поддержке как к «третьему пространству образования» // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 4. С. 30–36; *Газман О. С.* Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 8. С. 108–111; *Корнетов Г. Б.* Особенности педагогики авторитета, манипуляции, поддержки и возможности их использования в современной школе // Школьные технологии. 2021. № 4. С. 30–44; *Он же.* Парадигма педагогики поддержки // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 8. М.: Изд-во УРАО, 2001. С. 5–26; *Он же.* Педагогические смыслы О. С. Газмана: на пути к педагогике

хотят эффективно воспитывать детей на основе вовлечения их в продуктивное, значимое для растущего человека общение, они могут обратиться к многочисленным теоретическим и практическим разработкам, направленным на обеспечение поддержки ребенка в процессах его самоактуализации, самореализации, саморазвития, происходящих в тех школах, которые обладают укладом жизни, соответствующим духу педагогики поддержки.

Также большой интерес представляет опыт так называемых общественно активных школ (ОАШ), движение которых особенно интенсивно развивалось в России в конце 1990-х – середине 2010-х годов[1]. Общественно активные школы, с одной стороны, стремящиеся стать ресурсом развития местного сообщества, а с другой – видящие в местном сообществе важнейший ресурс собственного развития, ориентируются на то, чтобы обеспечить максимальное единство учебной и воспитательной, урочной и внеурочной, школьной и внешкольной работы образовательной организации, направленной на то, чтобы и обучение, и воспитание детей было максимально приближено к их реальной повседневной жизни, чтобы они максимально сопрягались с самыми различными практиками социализации подрастающих поколений не только в пространстве школы, но и в пространстве семьи, в пространстве местного сообщества.

В общественно активных школах создается ситуация, когда общение взрослых и детей, как формальное, так и неформальное, не требует никаких дополнительных искусственных усилий со стороны педагогов. Это общение и есть стержень жизни всех субъектов, задействованных в функционировании и развитии школы, это, по сути, есть способ их существования. Участие в этом общении является важнейшим задействованным ресурсом воспитания школьников в общественно активных школах, источником становления их личности, условием осмысления каждым ребенком самого себя, своего «Я» во взаимодействии с другими людьми (и детьми, и взрослыми).

поддержки // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2018 (6). М.: АСОУ, 2019. С. 61–68; *Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Касицина Н. В*. Педагогика поддержки: третье пространство образования. В 2 кн. Кн. 1. Приближения к теме. Четыре тактики. Кн. 2. Ключевые слова. Опыты и модели / под ред. А. С. Русакова. СПб.: Образовательные проекты, 2023. (Школа для каждого – школа для всех).

[1] См.: *Астафьева Е. Н*. Модель российской общественно-активной школы в контексте концепции преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 1. С. 44–56*; Корнетов Г. Б*. Возможности общественно активных школ по реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения. М.: АСОУ, 2012; *Он же*. Общественно активные школы в современной России // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 1. С. 52–59; *Он же*. Общественно-активные школы: возможности реализации системно-деятельностного подхода // Известия Российской академии образования. 2013. № 2 (26). С. 59–67; *Он же*. Российская модель общественно активной школы // Среднее образование в России: приложение к сборнику «Федеральный справочник. Образование в России». Т. 3. М.: Центр стратегического партнерства, 2014. С. 69–75.

Воспитание школьников есть проблема очень сложная и противоречивая. Существует множество подходов к ее постановке и решению, к ее интерпретации. Как показал краткий анализ одной из идей, содержащихся в статье П. В. Степанова и И. В. Степановой «Педагог, воспитывающий: из университета в реальность школьной жизни», необходим системный подход к осмыслению различных аспектов организации воспитательной работы в школе, учитывающий по возможности самые разные нюансы педагогической работы, направленной на формирование и развитие личности растущего человека.

Глава 20
СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

В современной педагогике широко используется понятие «модель» как инструмент познания самых различных аспектов педагогической реальности. Ранее я показал, как это понятие применяется в первой четверти XXI в. отечественными исследованиями при анализе проблем воспитания[1]. Теперь рассмотрим, какие модели образования выделяют современные авторы.

Модель образования предварительно определим как мысленно представленную систему, отражающую определенный подход к образованию, взгляд на роль образования в жизни человека и общества, на то, как должен быть организован образовательный процесс, как должно быть организовано образовательное пространство, как должно быть организовано взаимодействие субъектов образовательной деятельности. В самом общем виде модель образования можно определить как интеллектуально преобразованную и воссозданную систему, отражающую тот или иной подход к образованию в форме условной схемы его базовых, системообразующих черт и характеристик.

Размышляя о моделях образования, прежде всего, необходимо ответить на вопрос, что такое образование. Учитывая существование множества интерпретаций этого феномена[2], примем за основу предельно широкое понимание образования, которое сформулировал Г. Б. Корнетов: «Образование в самом общем смысле можно рассматривать как преднамеренный (целенаправленный) способ: 1) передачи накопленной в обществе культуры (социального опыта) новым поколениям, формирование и развитие у них способности к использованию достижений культуры, ее воспроизводству и преобразованию; 2) обеспечения воспроизводства, функционирования и развития общества, его различных сфер (экономической, социальной, политической, духовной), подсистем, социальных структур; 3) приведения человека к принятой в обществе норме, формирования его по заданному образцу; 4) обеспечения общественного порядка, как инструмент социального (государственного, религиозного, этнического, идеологического, партийного и т. п.) контроля за человеком; 5) выявления, реализации и развития потенциала человека. Таким образом, образование, с одной стороны, предстает как сложный и многогранный *социокультур-*

---

[1] *Лубский А. А.* Осмысление моделей воспитания в отечественной педагогике первой четверти XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 5. С. 30–37.

[2] См.: *Астафьева Е. Н.* Трактовка образования А. В. Луначарским в официальных документах Советской власти (конец 1917–1918 год) // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 84–90; *Корнетов Г. Б.* Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий // Психолого-педагогический поиск. 2007. № 1 (5). С. 6–20; *Он же.* Что такое образование? // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 3. С. 48–54.

ный феномен, обеспечивающий сохранение, воспроизводство, функционирование, развитие общества в целом, его отдельных сфер, подсистем и структур посредством формирования субъектов общественной жизни. А с другой стороны – как *антропологический феномен*, формирующий и развивающий человека, способствующий его становлению и реализации, осуществлению в пространстве социального и культурного бытия. Также образование можно рассматривать как сферу общественной жизни, *особый социальный институт*, находящийся в поле зрения различных наук, в том числе педагогики»[1].

О. Ю. Леонова, обращаясь к рассмотрению аксиологических моделей образования, утверждает, что «в основе любой образовательной модели положено представление об идеальной личности или нормативном каноне (образе) обучающегося. Этот нормативный канон определяет, чего общество стремится достичь от обучающегося и каким образом это достигается. Представление об идеальной личности и отношение к ней различны в разные исторические периоды, разных цивилизациях. Но этот образ всегда имеет две стороны: то состояние в каком был обучающийся до начала обучения, и то каким он стал по его окончании». О. Ю. Леонова выделяет четыре образа обучающегося, которые «не постепенно сменяют друг друга, а сосуществуют в общественном сознании»: 1) традиционный христианский образ («Ученик, как каждый человек, грешен, он должен стремиться к спасению путем подчинения его воли Богу и наставникам. <…> Педагогика должна быть направлена на подавление природных, греховных начал в обучающемся и привитие ему правильных, богоугодных начал»; 2) образ, базирующийся на социально-педагогическом детерминизме («Ученик является “чистым материалом”, из которого учителя могут сделать все, что им угодно. Идея социализации становится доминантной в педагогике. Целенаправленное обучение и воспитание должно сформировать личность обучающегося»); 3) образ, основанный на природным детерминизме («Характеристики обучающегося (наклонности, возможности, характер и пр.) предопределены его природой, многие из них заданы еще до рождения человека. Отсюда ведущей педагогической идеей становится идея развития у обучающегося данных ему природой задатков, всемерная поддержка их положительных проявлений и максимально возможное ограничение отрицательных»); 4) гуманистический образ («Ребенок рождается идеальным, но в процессе жизни испытывает негативные влияния общества, которые необходимо как можно эффективнее купировать. Такой образ определяет обращение к педагогике саморазвития»). Опираясь на философско-аксиологический подход к образованию, который «позволяет выделить, исходя из отмеченных выше образов обучающегося, ве-

[1] *Корнетов Г. Б.* Образование человека в контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса: монография. М.: АСОУ, 2020. (Историко-педагогическое знание; вып. 131). С. 25.

дущие ценности (ценности-цели) образовательной деятельности», О. Ю. Леонова указывает на четыре ценности: Бог, социум, природа и человек, – которые определяют «мировоззренческие установки участников образовательных отношений, а также позволяют выделить и дать характеристики четырех основных *аксиологических моделей образования*: теоцентрическую, социоцентрическую, натурцентрическую и антропоцентрическую, которые, в свою очередь, лежат в основе многочисленных частных педагогических систем». По мнению О. Ю. Леоновой, «*теоцентрическая модель* образования базируется на представлении о человеке как о результате творения Бога, бытия абсолютного духа. <…> Теоцентризм как аксиологическое основание ориентирует образовательный процесс на служение Богу, формирование богоугодных качеств личности и выполнение богоугодной деятельности. <…> Цель образования в данной модели – формирование у обучающихся понимания Бога как ценности и потребностей в следовании заповедям Церкви, что требует воспитания таких качеств, как смирение, терпение; обучения основам вероучения, привития навыков преодоления искушения грехами. При этом Бог выступает в качестве абсолютного духовного идеала, носителя всех совершенных качеств, которые должны быть сформированы и развиты у обучающихся».

Характеризуя *социоцентрическую модель* образования, О. Ю. Леонова исходит из того, что эта модель «рассматривает человека в качестве продукта социальной среды, предназначение которого – служить обществу, выступающему в качестве высшей ценности. Исходя из этого, образование предназначено для подготовки человека к жизни в социуме, предполагающей исполнение широкого спектра социальных ролей. Социоцентрическую модель образования отличает наличие ясно заданных и дающих возможность их измерить образовательных целей, которые составляют универсальную модель личности, например модель выпускника образовательной организации того или иного уровня. Образовательные цели детерминированы прежде всего общественными потребностями, удовлетворить которые призван человек, обладающий определенными знаниями и компетенциями, отличающийся законопослушанием и готовностью поставить интересы общества выше личных интересов».

Натурцентрическая модель образования», по мнению О. Ю. Леоновой, «основывается на идее, что индивид рождается с некоторым набором характеристик (способностей, качеств), позволяющих ему развиваться в индивидуальном темпе. Такой темп может быть ускоренным, соответствующим норме и замедленным. В соответствии с этим образование должно строиться сообразно особенностям обучающегося (его природе). Основной его ценностью признается обучающийся, а если говорить точнее, его индивидуальные особенности. Тогда основная цель образовательного процесса – развитие природных задатков и компенсация врожденных недостатков (проблем) обучающегося. Содержание, формы и методы обуче-

ния и воспитания нацелены при этом на следование человеческой природе обучающегося, т. е. они должны быть природосообразны. Особенно важен в образовательном процессе учет индивидуальных личностных особенностей ученика и его возрастные особенности. Натуралистическая модель образования исходит из природной предопределенности результатов образования, которые поддаются педагогической коррекции в самой незначительной мере. Таким образом, образование содействует обеспечению каждому человеку определенного социального статуса».

Обращаясь к гуманистическим ценностям, О. Ю. Леонова пишет: «Активный и творческий человек как высшая ценность является аксиологической основой *антропоцентрической модели* образования. Базовой целью образовательного процесса при этом выступает развитие индивидуальности человека на основе процессуальных ценностей его свободы, активности и автономности по отношению к обществу. Признание перечисленных выше ценностей-средств отличают данную модель образования от натурцентрической модели, аксиологической основой которой также является человек. Ценность свободы предполагает ответственность обучающегося за результативность своего образовательного процесса. Поэтому значение воспитательной его составляющей достаточно скромно, цель воспитания в данной модели образования заключается в формировании у человека понимания собственного несовершенства, осознании своих проблем и создании условий для поиска личностных смыслов образовательной деятельности».

Подводя итог, О. Ю. Леонова отмечает: «Каждая из описанных выше моделей образования имеет свою аксиологическую доминанту, которая определяет специфические для конкретной модели цели и результаты образовательного процесса. Следование такой доминанте при ее обогащении элементами других моделей обеспечивает развитие образовательного процесса и его непрерывность, которая позволяет удовлетворять трансформирующиеся в процессе жизни образовательные потребности человека»[1].

С. Х. Галоян в современном глобализирующемся мире выделяет две группы моделей образования: социоцентрические и личностно ориентированные. При этом он исходит из того, что «образование, его цели и содержание тесно связаны со смыслом существования человека и человечества. В зависимости от того, какой смысл и ценность придает общество своему существованию и существованию отдельной личности, осмысливается и оценивается образование. В процессе формирования целей и содержания образования свою роль играют как общественные и государственные, так и личностные ценности. Однако их удельный вес в различных стратегиях и подходах организации образования различен. В настоящее

[1] *Леонова О. Ю.* Аксиологические модели образования и проблема его неровности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2019. № 4. С. 84–93.

время в мире существуют несколько концептуальных моделей образования, часть из которых отдает предпочтение общественно-государственным интересам (социоцентрический подход), другая часть – индивидуально-личностным (личностно-ориентированный подход)».

Выстраивая свою систему моделей образования, он пишет: «*Модель* – система знаков или объектов, которая воспроизводит существенные свойства оригинала: предмета, процесса или явления. Образовательная модель – это система представлений, основных свойств педагогического процесса, включающая в себя весь комплекс методов и форм построения целей и содержания образования, организации обучения и воспитания, оценки достижений учащихся».

По мнению С. Х. Галояна, в группу *социоцентрических* (*социально ориентированных*) *моделей* «входят те модели, в которых цели образования в основном социальные, другими словами, социальные цели приоритетны по сравнению с личностными целями». В группу *личностно ориентированных* (*личностно-центрированных*) *моделей* входят «модели, преследуемые цели которых относятся преимущественно к личности, т. е. приоритетной считается задача формирования личностных и индивидуальных качеств учащихся».

Он выделяет три социоцентрические модели образования. Во-первых, это *знаниево-информационная модель*, в основе которой «лежит философское представление о рациональной сущности человека. Человек – это прежде всего разумное существо, которое организует и контролирует свое поведение своим сознанием. Следовательно, самым эффективным средством его воспитания является словесное воздействие. Вторая базовая идея отмечает необходимость служения образования интересам социального организма обеспечения его стабильного воспроизводства и роста. На основе этих двух фундаментальных подходов и строятся цели и содержание образования, разрабатываются технологии обучения и оцениваются достижения учащихся. <…> Главной целью образования считается передача накопленного социального опыта или культурного наследия новым поколениям. То есть в качестве содержания образования выступает социально-культурный опыт, а цель – усвоение этого опыта. Этот опыт педагогически адаптируется учебным возможностям учащихся и преподается главным образом как знание и информация. <…> В этой модели не ставится задача развития личности, предполагается, что она решится автоматически, в результате приобретения знаний и умений».

Вторая социально ориентированная модель, согласно С. Х. Галояну, – это *технократическая модел*ь образования. Он пишет, что в ее рамках «главной целью обучения считается преподнесение точных научных знаний и обеспечение их усвоения. Сила человека – его познавательные возможности. Человек ценен не сам по себе, а только как носитель определенного, образцового, стандартизированного знания и поведения. Нормированное знание становится главным критерием оценки учащихся, иными

словами, понятие “хороший человек” отождествляется с понятием хорошего специалиста. Индивидуальность человека, стиль его мышления, темп развития и тому подобные параметры не в счет: все измеряется одними и теми же стандартными параметрами. С подобными представлениями совершенно гармонична и современная идеология образования, основанная на стандартах».

Рационалистическая, или *поведенческая, модель* образования – это, по Галояну, третья социально ориентированная модель. Он пишет, что «в основе ее положено совершенно иное, чем в первых двух моделях, представление о природе человека. Слово “рациональное” здесь совсем не относится к природе человека – его способности упорядочивать свое поведение сознанием. Совсем наоборот, предполагается, что вмешательство сознания в упорядочивание поведения человека очень незначительно, определяющее значение имеют внешние стимулы и соответствующие реакции. <…> Сторонники поведенческой модели утверждают, что человек, несмотря на свои особенности, является животным среди животных. И задача образования – научить человека всему, что необходимо ему для наилучшего адаптирования к социальной жизни. В результате из понятийного аппарата педагогики исключаются все ненаблюдаемые и неизмеряемые величины. Цели и содержание образования, учебные программы представляются в терминах поведения, что, по мнению сторонников этого подхода, создает возможность контролировать качество образования и оценивать достижения учащихся. Обучающийся тут не рассматривается в качестве свободной и самодостаточной личности, он не субъект жизни, а сырье, из которого нужно сформировать приспособленческий тип человека, соответствующего социальным нормам и ожиданиям общества. <…> Здесь на первый план выходят способы усвоения знаний и умений. В качестве основных методов обучения рассматриваются тренировка, треннинг, тестовые проверки, индивидуальное обучение и пр. Самостоятельность, ответственность учащихся, развитие их креативных качеств остаются без внимания. С другой стороны, образовательные проблемы получают узкое утилитарное содержание».

Подводя итог рассмотрению социоцентрических моделей образования, С. Х. Галоян делает вывод, что «эти модели ограничивают возможности свободного развития учащихся, их самопроявления и самореализации. Акцентируя важность формирования знаний и абстрактных (безличных) умений, они лишают человека возможности гибкого адаптирования к изменчивым требованиям трудового рынка, одновременно создают препятствия для их активного привлечения в мировые научные и образовательные процессы»[1].

---

[1] *Галоян С. Х.* Глобализирующийся мир и социоцентрические модели образования. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/globaliziruyuschiysya-mir-i-sotsiotsentricheskie-modeli-obrazovaniya (дата обращения: 25.12.2023).

Переходя к анализу *личностно ориентированных,* или *личностно-центрированных, моделей* образования, С. Х. Галоян обращает внимание на то, что в их рамках «образование должно организовываться таким образом, чтобы любым способом поощрялся личностный рост учащегося, сохранялась его свобода и т. д. Строго говоря, интересы общества подчиняются интересам личности». В ряду этих моделей он рассматривает гуманистическую модель, которую считает наиболее значимой. По его мнению, она базируется на признании того факта, что «главный регулятор поведения человек – его сознание, он способен принимать решения и не является игрушкой в руках каких-то внутренних иррациональных сил или внешних воздействий. Свойство проактивности указывает на внутренние мотивы активности человека, внешние стимулы не определяют поведение человека. Люди действуют под действием внутренних детерминант больше, чем реагируют на внешние раздражители».

С. Х. Галоян характеризует гуманистическую модель образования следующим образом: «В гуманистической модели образования учащийся – полноценный субъект процесса образования. Главная цель образования – развитие личности учащегося, что предполагает учет индивидуально-психологических особенностей каждого и создание благоприятных условий для их развития и самоусовершенствования, для полноценного проявления и самореализации их потенциальных возможностей. Не формировать личность с заранее данными свойствами, а помочь человеку проявить и развить все то, что заложила в нем природа. Здесь нет ничего, чего надо бы остерегаться, поскольку с самого начала, как было сказано, аксиоматически принимается, что человек по своей сущности доброе, социальное существо. Здесь знания и умения не столько цель обучения, сколько средство интеллектуального, нравственного и духовного развития. Гуманистическая модель образования привнесла в педагогику новую систему понятий, таких как потребность, мотив, актуализация, самореализация, самосовершенствование, осознанная деятельность, личностная ориентация, уникальная личность и т. д. Если при социально ориентированном образовании выводятся на первый план государственные и общественные заказы, практически оставляя в тени потребности личности, то гуманистическая модель образования отдает первенство ценностям личности. В этой модели не придают особого значения нормированным качествам человека, т. е. не выбирается универсальный уровень или качество для оценивания достижений всех. Каждый из учащихся – это уникальное начало со своими природными данными, спектром интересов, особенными потребностями, имеющимся уровнем знаний и умений. Задача учителя – распознать каждого ребенка, принять его таким, какой он есть, и привлечь к учебной деятельности, обеспечивая свободу деятельности каждого в соответствии с его интересами, темп обучения соответственно его способностям и уровню активности»[1].

---

[1] *Галоян С. Х.* Указ. соч.

По мнению С. И. Дорошенко и Ю. И. Дорошенко, рассматривающих современные модели школьного образования, «*модель образования* – интеллектуально преобразованная и воссозданная система, отражающая тот или иной подход к образованию, взгляд на его роль в жизни человека общества». Они выделяют пять основных моделей современного школьного образования. Во-первых, это *традиционная модель*, понимаемая как «модель систематического академического образования как способа передачи от одного поколения к другому универсальных элементов культуры прошлого и настоящего». Во-вторых, это *рационалистическая модель*, которая более прагматична, опирается на бихевиоризм, «во главу угла ставит не содержание образования, а эффективные способы усвоения обучающимися знаний», использует такие методы обучения, как «научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальные занятия, коррекция». В-третьих, это *гуманистическая* (*феноменологическая*) *модель*, которая центром образовательного процесса представляет ученика как неповторимую и самоценную личность, а формирование субъектности полагает своей основной задачей». В-четвертых, это *компетентностная модель* образования, которая «ориентирует ученика и учителя на формирование умения решать проблемы». В-пятых, это неинституциональная модель, которая «ориентирована на его (образование. – *А. Л.*) организацию вне социальных институтов, в частности образовательных институтов»[1].

Актуальные модели развития образования, обозначенные В. Ю. Бельским и Д. Н. Боровицкой, соотносятся ими с действующими и реформируемыми системами образования двух государств – Российской Федерации и Соединенных Штатов Америки. Формулируя свою исследовательскую позицию, В. Ю. Бельский и Д. Н. Боровицкая пишут: «Современные модели образования, предполагающие использование научных подходов и включающие в себя конкретные принципы обучения, характеризуются присущими только им ценностными ориентациями и реализуются на практике. Они ориентированы на рассмотрение определенного феномена посредством базовых понятий. Вследствие этого выделим и охарактеризуем принципы американской и отечественной моделей образования». По их мнению, «американская модель образования, в основе которой лежит технократический подход, рассматривает образование через систему целей, которые, во-первых, причинно обусловлены с учетом образовательного опыта; во-вторых, должны быть достижимы и завершены; в-третьих, должны вести к прогрессивным изменениям учащихся: от запоминания фактов и основных концепций к созданию нового и уникального. В проекции современных изменений реализуемая модель выглядит прогрессивной. Однако в процессе разработки учебных программ большое значение

[1] *Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И.* Современные модели школьного образования: учеб. пособие. Владимир: Изд-во Вл. гос. ун-та, 2017. С. 11–16.

придается и отводится именно навыкам, которые необходимо развивать, но не алгоритму их развития и их содержанию». В. Ю. Бельский и Д. Н. Боровицкая утверждают, что «в отличие от американской модели российская характеризуется переходным состоянием от гуманистического к технократическому подходу, от актуализации стремлений к изменениям нравственной сущности человека к стремлениям внедрить четкий алгоритм достижения конечного результата – конкретных компетенций, регламентируемых современным обществом»[1].

Все рассмотренные выше модели образования разработаны применительно к определенным историческим типам педагогической реальности и «работают» только в конкретных исторических условиях. Попытку разработать универсальные модели образования, работающие в разные исторические эпохи в разных социально-экономических, политических, культурных условиях, предпринял Г. Б. Корнетов.

В главе «Педагогические парадигмы базовых моделей образования в теории и истории педагогики» учебного пособия «Педагогика: теория и история» Г. Б. Корнетов раскрыл свое понимание того, что такое модель образования и каким образом такие модели должны разрабатываться. Согласно его точке зрения, «целенаправленно организованный процесс образования человека строится на различных основаниях, имеет различные цели и способы их осуществления. Это находит выражение как в многообразии форм конкретных педагогических действий и отношений, так и в необозримом множестве педагогических систем, концепций, теорий, технологий и методик. Попытки их систематического осмысления неразрывно связаны с разработкой концептуальных моделей образования различной степени общности, выступающих в виде особых идеальных объектов». Г. Б. Корнетов исходит из того, что «в рассматриваемом контексте *модель* – это обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса. Модель выступает в виде совокупности понятий и схем. Она выражает образовательный процесс не непосредственно, в сложном, необозримом единстве всех его многообразных проявлений и свойств, а обобщенно, акцентируя внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках использованной схемы сущностными) свойствах. *Целостная модель образовательного процесса*, построенная на строго определенных основаниях, представляет его в “чистом” виде как теоретически, логически “выправленную” схему, освобожденную от несущественного и случайного». По мнению Г. Б. Корнетова, «поскольку моделей реально существующих способов образовательной деятельности может быть выделено огромное множество, возни-

[1] *Бельский В. Ю., Боровицкая Д. Н.* Актуальные модели развития образования: подходы и принципы их реализации // Социально-гуманитарные знания. 2019. № 2. С. 27–28, 37–38.

кает задача их упорядочивания и систематизации, что ставит на повестку дня вопрос о необходимости вычленения своеобразных обобщенных метамоделей, которые следует рассматривать в качестве базовых моделей образования. *Базовые модели* образовательного процесса абстрагированно выражают глубинные, родовые, сущностные особенности основных типов педагогически организованного взаимодействия между образовывающим (учителем, воспитателем, наставником) и образовывающимся (учеником, воспитанником, питомцем) в ходе достижения целей образования». Г. Б. Корнетов выдвигает теоретическую установку, согласно которой «совокупности построенных по различным основаниям групп базовых моделей образования позволяют типологизировать педагогические системы, концепции, теории, технологии, методики прошлого и настоящего, выявлять их фундаментальные сходства и различия, которые “затемняются” многообразием внешних индивидуальных признаков. Смысл типологизации как познавательной процедуры не в установлении соотношения внешних видимых черт между сравниваемыми объектами, а в выявлении их общих глубинных родовых признаков, в раскрытии внутренней связи между ними, указывающей на их действительное сущностное соотношение. Каждой базовой модели образовательного процесса соответствует определенная педагогическая парадигма». В логике своих размышлений о моделях образовательного процесса Г. Б. Корнетов выделяет три модели, которые являются базовыми и носят универсальный характер: «Педагогически интерпретированное образование, понимаемое как целенаправленно организованный процесс развития человека, начинается с определения целей воспитания и обучения. Этот процесс результативен только тогда, когда взаимодействие его участников ведет к достижению поставленных целей с помощью специально отобранных средств. Поэтому педагогическая типология базовых моделей образовательного процесса, учитывающая источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер взаимодействия образовывающего и образовывающегося, позволяет охватить практически все реальное историческое многообразие способов организации воспитания и обучения. В рамках этой типологии могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса, которые представлены парадигмами педагогики авторитета, манипуляции и поддержки»[1].

Свои представления о базовых образовательных моделях педагогики авторитета, манипуляции и поддержки Г. Б. Корнетов изложил в книге «Педагогические парадигмы базовых моделей образования»[2], а также

---

[1] *Корнетов Г. Б.* Педагогика: теория и история: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. 472 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 95). С. 255–256, 281.

[2] *Корнетов Г. Б.* Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие. М.: Изд-во УРАО. 2001. (Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО; вып. 13).

в серии статей[1]. Опираясь на эти публикации, охарактеризуем выделенные Г. Б. Корнетовым базовые модели образования.

Модель образования, построенная на основе педагогики авторитета, базируется на том, что образовывающий (учитель, воспитатель, наставник, преподаватель) является ведущим в образовательном процессе и определяет цели, задачи, формы, методы, средства педагогической работы с образовываемым (учеником, воспитанником, питомцем). При этом свою роль ведущего он открыто прокламирует и предъявляет образовываемому. Предполагается, что учитель должен обладать авторитетом в глазах ученика, что побуждает последнего принимать педагогическое руководство со стороны наставника, следовать его указаниям, выполнять его требования, то есть образовываться под его началом. Однако во многих случаях возникает ситуация, когда учитель не обладает достаточным авторитетом и требуются дополнительные усилия с его стороны для того, чтобы включить ученика в педагогический процесс и добиться от него ожидаемых результатов. Существуют различные способы такого «включения». Например, ученика можно попытаться убедить, заинтересовать, принудить, наказать, подкупить, поощрить. Ученик, «выращенный» в формате образовательной модели педагогики авторитета формируется как человек, податливый чужому влиянию, который привыкает быть ведомым, следовать за ведущим, который не стремится проявлять самостоятельность, а ориентирован на то, чтобы идти за тем, кто его поведет за собой, который готов вручить ответственность другому человеку. Педагогика авторитета позволяет четко планировать, контролировать и корректировать образовательный процесс, последовательно реализовывать педагогические замыслы учителя, развивать растущего человека так, как это представляется правильным взрослым людям, общественным и государственным институтам.

Модель образования, выстроенная на основе педагогики манипуляции, признавая за учителем роль ведущего, стремится к тому, чтобы наставник не демонстрировал питомцу, что он управляет его развитием, ведет его за собой. То есть учитель стремится создавать такие ситуации, в которых у ученика возникает впечатление, что он сам принимает решения, хотя к этим решениям его подводит наставник. Манипулятивное образование, с одной стороны, позволяет проектировать, контролировать и корректировать процесс образования растущего человека (хотя, конечно, не столь жестко и последовательно, как образование, основанное на авторитете на-

---

[1] *Корнетов Г. Б.* Особенности педагогики авторитета // Народное образование. 2021. № 1. С. 50–58; *Он же.* Особенности педагогики авторитета, манипуляции, поддержки и возможности их использования в современной школе // Школьные технологии. 2021. № 4. С. 23–37; *Он же.* Парадигма педагогики авторитета // Там же. 2003. № 2. С. 14–27; *Он же*. Парадигма педагогики поддержки // Там же. 2006. № 2. С. 39–48; *Он же.* Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 3. С. 46–56; *Он же.* Педагогика манипуляции // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 57–67.

ставника). А с другой стороны, оно позволяет всячески поддерживать и развивать самостоятельность питомца, культивировать у него чувство ответственности за свои решения и поступки.

Модель образования, построенная на основе педагогики поддержки, ставит учителя в позицию человека, который в определенном смысле идет за учеником. Задача наставника не просто задать более или менее жесткий вектор развития питомца и обеспечить следование этому вектору. Задача учителя оказывается значительно более сложной. Он должен выявить потребности и способности ученика, его запросы и интересы, как актуальные, так и долгосрочные, определить его проблемы. И только на этой основе наставник оказывает поддержку ребенку в раскрытии его потенциала, содействует ему в его самоидентификации, самоактуализации и самореализации, помогает преодолеть имеющиеся у него затруднения.

Даже краткий обзор современных подходов к разработке моделей образования показывает, что эти модели могут проектироваться на самых разных основаниях. Это обусловлено тем, что образование является сложным, многогранным феноменом. Данное обстоятельство предполагает возможность отражать в основании модели образования его различные аспекты и характеристики. В этой связи возникает вопрос о возможности создания комплексных моделей образования, синтезирующих и органично сочетающих в себе различные основания моделирования этого феномена.

Глава 21

ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

В 1980–90-е годы в теории и практике отечественного образования явственно усилилась тенденция к поиску новых подходов к организации педагогической деятельности. Прежде всего это проявилось в активизации инновационного движения в российском образовании, в значительном росте числа педагогов-новаторов, а также числа альтернативных школ[1]. Причем в этих процессах все более заметно проявлялся интерес к продуктивным формам обучения и образования[2].

К концу первой четверти XXI в. является общепризнанным тот факт, что, как пишет В. М. Гребенникова, «продуктивное обучение – одна из наиболее востребованных в массовой образовательной практике инноваций». Она отмечает, что «по своей сути оно выступает альтернативой традиционному классно-урочному обучению, поскольку предполагает отказ от его базовых принципов: сумма транслируемых знаний как содержание образования, единая для всех трафаретная образовательная программа, урок как действие, направленное на фронтальную передачу информации и другое. Система продуктивного обучения использует инновационные принципы: интеграция практического и образовательного опыта; оценивание образовательных результатов по сумме достижений продуктивной (проектной) деятельности ученика; консультация, помощь и поддержка как основное содержание взаимодействия учителя и ученика; продвижение по индивидуальной образовательной траектории в общей логике проектной деятельности; добровольность участия в проектных группах. Осо-

---

[1] См.: Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Инновации в истории педагогики и современном образовании. Материалы XV Международной научной конференции. Москва, 14 ноября 2019 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2019. (Историко-педагогическое знание; вып. 128); *Корнетов Г. Б.* Альтернативные школы и «альтернативное образование» в отечественной педагогической традиции: 80-е – 90-е годы XX века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. С. 44–54; *Он же.* Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: начало XXI века // Там же. 2019. № 2. С. 31–40.

[2] См.: *Корнетов Г. Б.* Изучение альтернативных школ и альтернативного образования в отечественной педагогической традиции (1980–2010-е гг.) // Известия Российской академии образования. 2019. № 1. С. 65–90; *Он же.* Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х – вторая треть 1990-х гг.). Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 72–100; *Он же.* Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х – вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 // Там же. 2019. № 2. С. 58–86.

бое значение придается использованию образовательных ресурсов внешней социокультурной среды»[1].

В 1980-е годы немецкие педагоги Йенс Шнайдер и Ингрид Бем начали создавать международную сеть школ, получившую название International Network of Productive Schools (INEPS). В 1991 г. был создан Institute for Productive Learning in Europe (IPLE), ставший идеологическим и организационным центром нового движения в теории и практике образования. В том же году на конгрессе INEPS в Пенише (Португалия) в международную сеть школ были приняты российский школы. В 1993 г. в Ленинграде был создан Институт продуктивного обучения, позднее вошедший в структуру Российской академии образования. Н. Б. Яновская отмечает, что «термин “продуктивное обучение” (1991) принадлежит М. И. Башмакову и немецким ученым педагогам И. Бем и Й. Шнайдеру»[2]. С самого начала движение продуктивных школ как в России, так и за рубежом было направлено прежде всего на создание благоприятных условий достижения одной «из основных целей общего и профессионального образования – развитие продуктивных качеств интеллекта»[3].

Раскрывая смысл продуктивного обучения, Н. Б. Яновская пишет: «Создавать новый продукт невозможно без осмысления того, что создано, и потому продуктивное обучение – это личностно ориентированный процесс, результатом которого становится появление субъективно нового материального либо интеллектуального продукта. Внутренним результатом процесса являются качественные изменения в характере мыслительной деятельности ученика, внешним результатом – создание материального или информационного продукта деятельности. Продуктивное обучение представляет творчество в процессе самоопределения личности, когда создается социально полезный продукт, обладающий практической ценностью для образования и самообразования. Это соответствует определению продуктивного обучения как продуктивной организации личностной и социальной деятельности, обеспечивающей поисковый, творческий, преобразовательный характер учебного познания, в результате которого накопленный социальный опыт личность осваивает как субъективно новый продукт». Подчеркивая, что «продуктивное обучение представляет конструктивистский подход к обучению», Н. Б. Яновская отмечает, что «в соответствии с современной концепцией продуктивного обучения педагогический процесс конструирования знаний осуществляется при усло-

---

[1] *Гребенникова В. М.* Социальные коммуникации в процессе продуктивного обучения старшеклассников // Историческая и социально-образовательная мысль. 2009. № 2. С. 84.

[2] *Яновская Н. Б.* Концепция продуктивного обучения как основа развития личности посредством создания рефлексивно направленной образовательной среды // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3, т. 2 (Психолого-педагогические науки). С. 147.

[3] *Гетманская Е. В.* Формирующая функция продуктивного метода обучения // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. 2010. № 1 (33). С. 160.

вии: увеличения роли каждого участника в проявлении учебной инициативы для получения определенного образовательного продукта и правильного его оценивания; осуществления тесной связи «школьного сообщества» и «школьной реальной жизни» для открытой и гибкой системы продуктивного обучения; изменения роли педагога в сторону консультирования и сотрудничества; создания соответствующей образовательной среды в соответствии с новой технологией». Она отмечает, что «при этом целями продуктивного обучения, отражающими основные условия эффективности образовательного процесса, являются: практика, обеспечивающая продуктивное обучение, продуктивность всей учебной деятельности, осмысление (рефлексия) деятельности с целью оценки ее результатов»[1].

Внесший выдающийся вклад в становление теории и практики продуктивного обучения в России академик РАО М. И. Башмаков (1937–2022)[2], в 2002–2010 гг. – заведующий лабораторией продуктивного обучения Института содержания и методов обучения РАО, а затем заведующий лабораторией продуктивной педагогики Института педагогического образования и образования взрослых РАО, писал в 2011 г.: «Появившийся в начале 90-х годов термин *Productive Learning* быстро нашел русский аналог *Продуктивное обучение* или немецкий *Produktives Lernen*, хотя его французский вариант *Apprentissage productive* сильно уводит в сторону. Начинаясь с обозначения достаточно узкого педагогического приема организации учебной деятельности, продуктивное обучение постепенно сложилось как цельная научно-педагогическая система, способная предложить свое решение новым социальным запросам, связанным с образованием, воспитанием и обучением подрастающего поколения». По мнению М. И. Башмакова, считавшего, что продуктивное обучение прежде всего характеризуется поиском и обретением человеком собственного смысла, «*в основе продуктивного обучения лежит последовательность выполняемых результативных* (*продуктивных*) *актов, богатство которых и обеспечивает индивидуальное развитие личности, являющееся важнейшей целью обучения*»[3].

Развивая предложенное М. И. Башмаковым определение продуктивного обучения, В. Нистоцкая обращает внимание на то, что «*продуктивность – это величина, характеризующая объем получаемого полезного продукта от определенного источника*». Согласно ее точке зрения, «если говорить о продуктивности в обучении, то это значит, насколько хорошо учащиеся используют свои ресурсы для достижения поставленных обра-

---

[1] *Яновская Н. Б.* К Указ. соч. С. 147–148.

[2] Теория и практика продуктивного обучения: коллективная монография / авт.-сост. М. И. Башмаков. М.: Народное образование, 2000. (Профессиональная библиотека учителя).

[3] *Башмаков М. И.* Продуктивное обучение в России. URL: https://pandia.ru/text/78/034/22656.php (дата обращения: 21.06.2023).

зованием целей». В. Нистоцкая пишет: «*Продуктивное обучение* ориентируется на создание учениками образовательного продукта, который получается путем приращения нового к уже известным знаниям. Учащиеся образуют собственные идеи, гипотезы, тексты, модели, поделки и прочее, т. е. формируют внешние образовательные продукты. В этом процессе у ученика происходит развитие внутренних навыков и способностей, соответствующих изучаемой дисциплине. Внешнее образовательное приращение происходит одновременно с развитием личностных качеств ученика, которые соответствуют не только изучаемой области, но и прообразу настоящей деятельности. Например, деятельности ученых, писателей, механиков и других специалистов. Ребенок создает продукцию, адекватную взрослой, и таким образом развивает соответствующие компетенции – гражданина, производителя, потребителя, путешественника и т. п. Результатом деятельности учеников становятся творческие работы не только по учебным предметам, но и по методологии их деятельности. Образовательные продукты методологического типа играют важную роль в обучении, так же как и работы по самим предметам. Ученики формулируют цели обучения, составляют планы и алгоритмы деятельности, находят новые способы деятельности – все это является продуктом их образовательной деятельности наряду с исследованиями, сочинениями и поделками»[1]. При этом важно учитывать, что сегодня, как отмечают Д. А. Антонова и Е. В. Оспенникова, компетентностный подход «как методологическая основа продуктивного обучения рассматривается в большинстве исследований последних лет (Н. Б. Яновская. Е. А. Румбешта, В. З. Мидукова, Ф. Т. Шишкин, Ф. Н. Козырев, Е. Н. Васильева, С. В. Литвиненко и др.)»[2].

Для активной участницы российского движения продуктивных школ, философа, культуролога и педагога Н. Б. Крыловой существенно важно то обстоятельство, что «продуктивное обучение в высшей степени природосообразно». Она подчеркивает, что «оно дает возможность подросткам раскрыть свой собственный потенциал роста и творческих задатков, которые не используются школой. Возможности создаются соединением работы на реальных рабочих местах с заново осмысливаемой самостоятельной учебой. Методы продуктивного обучения кардинально отличаются от традиционно организованного вечернего или заочного обучения работающей молодежи, поскольку продуктивные проекты в своей основе имеют не классно-урочные занятия, не классическое обучение, а групповые, студийного типа занятия и самостоятельное учение на основе собственных интересов. И те и другие предполагают постоянное групповое обсуждение, рефлексию учебы; иные, чем в традиционной школе, принципы

---

[1] *Нистоцкая В*. Что такое продуктивное обучение? Инновационные методики обучения. URL: https://pandia.ru/text/78/034/22656.php (дата обращения: 21.06.2023).

[2] *Антонова Д. А. Оспенникова Е. В*. Методологические основы продуктивного образования // Педагогическое образование в России. 2020. № 6. С. 170.

оценивания реальных результатов (наполнение “портфеля ученика”); иную педагогическую работу с учениками (не предметное преподавание); совместное овладение учителями и учениками новыми методами продуктивного обучения (нетрадиционное повышение квалификации)»[1]. Для Н. Б. Крыловой «высший уровень практико-ориентированного образования – это и есть *продуктивное учение. В нем образование, учеба и работа* (*практика*) *интегрированы полностью и системно*. <…> Образование (учеба) и работа интегрируются самим учеником при педагогической и психологической поддержке педагогов. В итоге *все* подростки получают условия для самореализации в самостоятельно организованном образовании и труде. В такой интегрированной форме продуктивное учение и выступает как форма образования для всех. Она – пример *продуктивной со=организации образовательной и производственной деятельности* учащихся, что необходимо для того, чтобы в целом интегрировать развитие образования и экономики/производства в социуме»[2].

В отечественной педагогической литературе продуктивное обучение традиционно рассматривалось в неразрывной связи с продуктивном образованием. В качестве примера такого единства можно привести точку зрения Н. Ф. Коряковцевой, подробно изложенную в ее книге «Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии». Согласно этой точке зрения, «продуктивное образование – это развитие познавательных и созидательных способностей учащегося, раскрытие и реализация его творческого потенциала, становление творческой личности». Н. Ф. Коряковцева считает необходимым различать узкое и широкое понимание продуктивного образования. В связи с этим она пишет, что «продуктивное образование в узком понимании – практико-ориентированное обучение, которое основывается на овладении предметным знанием в процессе практической деятельности. Данное положение обосновывалось и развивалось в прагматической концепции Дж. Дьюи (learning by doing), в работах А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого. Продуктивное обучение соотносится главным образом с проектным методом, направленным на создание учащимся определенного продукта как результата использования знаний и умений. Как более широкое понятие продуктивное образование связано с самовыражением, самореализацией и саморазвитием личности учащегося». Н. Ф. Коряковцева акцентирует внимание на том, что «в концепции перспективного развития школы это понятие определяется как образовательный процесс, направленный на глобальное развитие личности, способной осваивать единую социально-культурную картину мира, когда личное образовательное приращение

---

[1] *Крылова Н.* Продуктивные школы: реальность, мифы и мечты. URL: https://pandia.ru/text/78/034/22656.php (дата обращения: 21.06.2023).

[2] *Крылова Н. Б.* Педагогика дела: продуктивное учение против аудивизуального обучения // Народное образование. 2012. № 2. С. 35.

ученика, его знаний, способностей, опыта происходит в ходе создания им собственных образовательных продуктов, исследований, сочинений, правил одновременно с включением его в научные и культурно-исторические процессы в качестве их полноправного участника (В. С. Леднев, Ю. С. Дик, А. В. Хуторской)». Обращая внимание на то, что «важной характеристикой продуктивного образования служит его креативная составляющая», Н. Ф. Коряковцева утверждает, что широкое понимание продуктивного образования включает: 1) вовлеченность учащегося в социально-культурный процесс в качестве активного субъекта и реализацию его личностного потенциала; 2) создание условий для самовыражения и самореализации ученика; 3) актуализацию учебно-познавательной деятельности и овладение способами и системой этой деятельности как основой его самостоятельного развития; 4) направленность на создание учеником личностно значимого образовательного продукта; 5) ориентацию на самостоятельное добывание знаний в целях решения конкретной проблемы и накопление опыта их использования в деятельности; 6) включение учащегося в определенный социально-культурный контекст, связанный с его жизнедеятельностью[1].

Д. А. Антонова и Е. В. Оспенникова, констатируя, что сегодня «технология продуктивного образования сложилась как целостная педагогическая систем», пишут, что «становление идеологии продуктивного образования относится к периоду, охватывающему несколько десятилетий (вторая половина XIX века и первая треть XX столетия). Основоположниками продуктивного обучения являются американские ученые и педагоги-исследователи Д. Дьюи, Е. Коллингс, У. Килпатрик и их современники С. Френе, В. Лай. Идеи продуктивного образования формировались в работах и педагогической деятельности отечественных писателей и педагогов Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля, С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко, П. П. Блонского, С. И. Гессена, А. С. Макаренко. В советский период эти идеи развивались в рамках концепции Единой трудовой школы, которая была определена как центр организации детской жизни. Общей в трудах зарубежных и отечественных педагогов-исследователей того времени являлась идея обучения, основанного на активной трудовой деятельности под руководством наставников (принцип “learning by doing” – “обучение через деятельность (делание)”), в рамках которой учащиеся приобретают необходимые им знания и социальный опыт»[2].

А. М. Кушнир и Е. Ю. Илалтдинова, специализирующиеся на изучении и популяризации педагогического наследия А. С. Макаренко, опира-

---

[1] *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студентов лингвистических факультетов высших учебных заведений. М.: Академия, 2010. С. 7–8.

[2] *Антонова Д. А., Оспенникова Е. В.* Указ. соч. С. 165, 164.

ясь на идеи Н. Б. Крыловой[1], утверждают, что «продуктивное образование включает три направления практической деятельности учащихся и педагогов». Во-первых, это «продуктивное обучение – организация условий для выполнения каждым учащимся в рамках учебного плана самостоятельных проектов и собственных образовательных программ, непосредственно связанных с деятельностью на рабочем месте; а также педагогическое и психологическое сопровождение учащегося в самостоятельной учебе, развитии мотивации и заинтересованности в образовании». Во-вторых, это «продуктивное учение – самостоятельная организация учащимся своей учебной деятельности в рамках проектов, образовательных и производственных программ, заинтересованность и готовность к решению собственных проблем, способность к самоопределению в образовательном и профессиональном пространстве». И, наконец, в-третьих, это «педагогическая и психологическая поддержка учащихся, взаимодействие и общение участников проекта, взаимопомощь в детско-взрослом сообществе, совместная организация свободного времени и культурных программ». По мнению А. М. Кушнира и Е. Ю. Илалтдиновой, «в продуктивном образовании не существует двух процессов – обучения и труда. Здесь действует принцип вовлечения собственного учения в труд и создания на этой основе нового образовательного продукта, не повторяющего конкретный учебник, а помогающего становлению личностного знания и личностного опыта». Они подчеркивают, что «в продуктивных школах удалось полностью соединить учебу и труд. Дети имеют индивидуальные образовательные программы с конкретными задачами практики, детальные алгоритмы подготовки отчетов, темы, которые меняются каждый триместр. Анализ результатов продуктивного образования проводится на основе конкретных историй индивидуального роста учеников, а не посредством описания методик и технологий, что так или иначе всегда нивелирует индивидуальные особенности продвижения детей». А. М. Кушнир и Е. Ю. Илалтдинова уточняют понимание продуктивного образования следующим образом: «Продуктивное образование – открытая (свободная) образовательная система, которая не боится выпустить подростков из класса за стены школы, она строит на этом весь процесс их учебы. Здесь действует внутренняя мотивация учащихся и иная организация, основанная на взаимном доверии и внутренней ответственности»[2].

Следует иметь в виду, что, как пишут Е. А. Александрова и Е. В. Губанова, «в современном мире наблюдается две тенденции внедрения продуктивного подхода в практику образования». По их мнению, «первая

---

[1] *Крылова Н. Б.* Проектные (продуктивные) методы против классно-урочной организации образования // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 59–63.

[2] *Кушнир А. М., Илалтдинова Е. Ю.* Идеология, практика и потенциал продуктивного образования в контексте наследия А. С. Макаренко // Народное образование. 2014. № 1. С. 60–61, 63.

тенденция является выражением продуктивного подхода в его “чистом” виде, каковым он представлен в проекте “Город как школа” и ряде школ-последователей в Европейском сообществе. В данном случае средствами обучения школьников служат рабочие мастерские (workshop) – реальные рабочие места в социуме, а конечная цель деятельности ребенка – продукт – социально значим. Эта тенденция являет собой альтернативу классно-урочной системе и предполагает максимально возможное приближение практической деятельности учеников к условиям реальных рабочих мест на территории социума». Е. А. Александрова и Е. В. Губанова отмечают, что «вторая тенденция, в большей степени получившая распространение в России в связи с социокультурными особенностями традиций образования (ориентацией на приоритет высшего образования, неизменности оценочного подхода и т. п.), представляет собой адаптацию продуктивного подхода к условиям массовой школы. Имеется в виду то, что реализация принципа продуктивности происходит на занятиях, в учебных мастерских, в сохранившихся межшкольных учебных комбинатах, на рабочих местах в пределах самого учебного заведения, реже – за пределами школ. Под “продуктом” же понимается не только социально значимый материальный объект, но и новые навыки, умения, знания, открывающие для ребенка новые образовательные горизонты»[1].

В настоящее время все больший интерес научной общественности вызывает идея метамодерна как нового этапа общественного развития, задающего новое направление развития образования. Профессор Департамента государственного администрирования Санкт-Петербургской школы социальных наук и востоковедения НИУ «Высшая школа экономики» О. Г. Прикот пишет, что этот «термин введен голландским философом Робином Ван ден Аккеном и теоретиком медиа Тимотеусом Вермюленом в эссе “Заметки о метамодернизме”, опубликованном в 2010 году В 2011 году Люк Тернер опубликовал на своем сайте “Манифест метамодерниста”». Далее он пишет: …Метамодернизм следует определить как переменчивое состояние между и за пределами иронии и искренности, наивности и осведомленности, релятивизма и истины, оптимизма и сомнения, в поисках множественности несоизмеримых и неуловимых горизонтов»[2].

Обращение к идее метамодерна позволило сформулировать новое понимание продуктивного образования, существенно отличающее данный феномен от ставшего привычным понимания продуктивного обучения. В № 1 журнала «Человек и образование» за 2023 г. коллективом авторов

---

[1] *Александрова Е. А., Губанова Е. В.* Продуктивный подход в современной теории и практике образования // Альманах «Продуктивное образование»: Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс / под ред. Е. А. Александровой, В. А. Ширяевой. Саратов: Научная книга, 2004. Вып. 1. С. 12–13.

[2] *Прикот О. Г.* Цифровое благополучие: персоны в образовательной экосистеме метамодерна. Ч. 2 // Образовательная политика. 2023. № 1 (93). С.4.

была опубликована статья «Концепт продуктивного образования в контексте метамодернистского дискурса», в которой С. Д. Аксенова, М. С. Корнеева, О. Г. Прикот и Н. Е. Танаева актуализировали идею продуктивного образования применительно к социокультурной ситуации, сложившейся рамках метамодернистского дискурса в постиндустриальном цифровом обществе знаний в конце первой четверти XXI в. Ставя «вопрос о поиске… дидактической основы для образовательной деятельности людей поколения ALPHA[1]», авторы статьи определяют «подобный методологический концепт как “продуктивное образование”». При этом они, обращая внимание на то обстоятельство, что «в научной литературе и образовательной практике имеется устоявшееся понятие “продуктивное обучение”», подчеркивают, что «оба эти понятия часто употребляются как синонимы». Однако, по их мнению, «термин “обучение”, который помещает в центр образовательного процесса его технологическую, а не ценностную составляющую, слишком узок для становящегося образования метамодерна, в основе образовательных отношений которого лежат динамические трансформации персональных ценностей субъектов образовательной деятельности». С. Д. Аксенова, М. С. Корнеева, О. Г. Прикот и Н. Е. Танаева вслед за основателями Института продуктивного образования в Европе (1991) И. Бем и Й. Шнейдером рассматривают термин «продуктивность» с трех одинаково значимых сторон. Во-первых, они считают, что «важна деятельность человека, результатом которой является некий “продукт”». Во-вторых, они признают, что «продуктивность человека может также рассматриваться как качество интеллектуальной деятельности личности и в психологии звучит как “продуктивность мышления”». И, наконец, в-третьих, по их мнению, «продуктивность в образовании – продуктивность образовательной системы, а именно результат работы этой системы – человек в социуме». С. Д. Аксенова, М. С. Корнеева, О. Г. Прикот и Н. Е. Танаева дают следующее определение исследуемому ими концепту: «*Продуктивное образование* – персонализированный подход к образованию, когда приобретение знаний, умений, навыков, ценностных установок и культурных кодов происходит на основе реализации агентской позиции учащегося в образовательном процессе, предполагающей его участие, совместно с педагогом-наставником и/или тьютором, в трансформации образовательных целей, конструировании образовательного контента, выборе формата обучения и образовательных технологий, а также социально и персонально значимую проектную деятельность, базирующуюся на ценностном проживании опыта проектирования. Обучение, осуществляемое в рамках продуктивного образования, содержит в основе аттеста-

[1] Людей поколения ALPHA – это люди рожденных после 2010 года. См.: *Mccrindle M.* Understanding Generation Alpha // Generation Alpha. URL: https://generationalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/UnderstandingGeneration-Alpha-McCrindle.pdf (дата обращения: 21.07.2022).

ции самооценку учащегося и детскую оценку качества профессиональной деятельности педагога»[1]. При этом они обращают особое внимание на значимость для конкретных образовательных организаций следующих элементов продуктивного образования: 1) трансформируемость образовательного пространства под субъектный запрос; 2) субъект-субъектные взаимоотношения учащегося и наставника; 3)персонализация образовательного маршрута самим учащимся; 4) индивидуализация темпа обучения учащимся; 5) сотворчество и сотрудничество всех участников продуктивной образовательной среды; 6) самооценка своей продуктивной деятельности / критериальное оценивание учащимися и наставниками своей деятельности; 7) преобладание внутренней мотивации над внешней, сформированной признаками внешней среды[2].

В первой четверти XXI в. в формате развития представлений о продуктивном обучении и продуктивном образовании все большее внимание отечественных исследователей привлекает момент преобразующего эффекта педагогически организованной деятельности обучающихся. В этой связи несомненный интерес представляет концепция *преобразующего обучения* (англ. *transformative learning*), которую А. М. Татаринцева, разрабатывающая ее в нашей стране, называет концепцией *преобразующего учения*. Эта концепция, по ее словам, ««представляет образование как мощное средство, способное изменить личность учащегося на много больше, чем другие методы образования, так как процесс саморефлексии происходит на нескольких последующих стадиях: обдумывание, интерпретация, опыт, идеи. Учебный опыт формирует и имеет особенно сильное влияние на студента, вызывает изменения в его поведении в будущем». А. М. Татаринцева различает «три формы обдумывания: (1) обдумывание содержания; (2) обдумывание процесса; (3) обдумывание предпосылки. Только при обдумывании предпосылки происходит трансформация угла зрения человека, что и приводит к рефреймингу восприятия ситуации. Таким образом, человек подвергает сомнению все свои предпосылки, убеждения, ценности и начинает понимать, как они влияют на его отношение к окружающему миру». А. М. Таринцева обращает внимание на то, что «этот тип учения уходит своими корнями в процесс создания смысла, который является основой конструктивизма, где окружающая среда должна обеспечивать поддержку, способствовать диалогу и критическому осмыслению представленного материала и Себя. Преобразующее учение – это серия сложных “многомерных взаимодействий”»[3].

---

[1] Концепт продуктивного образования в контексте метамодернистского дискурса / С. Д. Аксенова, М. С. Корнеева, О. Г. Прикот, Н. Е. Танаева // Человек и образование. 2023. № 1. С. 25–28.

[2] Там же. С. 31.

[3] *Татаринцева А. М*. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preobrazuyuschee-uchenie-individa-v-kontekste-nepreryvnogoobrazovaniya (дата обращения: 06.06.2023).

Преобразующее начало продуктивного обучения и продуктивного образования поставил в центр своей концепции преобразующей педагогики главный редактор журнала «Инновационные проекты и программы в образовании» Г. Б. Корнетов. Идея преобразующей педагогики, по его мнению, восходит к сформулированным К. Марксом системообразующим положениям о том, что «общественная жизнь является по существу *практической*», что «изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*»[1], что человек в процессе трудовой деятельности, «воздействуя… на внешнюю природу и изменяя ее… в то же время изменяет свою собственную природу. Он развивает дремлющие в ней силы и подчиняет игру этих сил своей собственной власти»[2].

В 2010-е годы Г. Б. Корнетов разработал концепцию передающей, порождающей и преобразующей педагогики, которая была изложена им в серии посвященных этой концепции публикаций[3]. При этом особое внимание он уделил рассмотрению именно теории и практики преобразующей педагогики[4]. В своем исследовании Г. Б. Корнетов опирался на мировой педагогический опыт[5]. Он пишет, что «модель преобразующей педагогики в контексте моделей передающей и порождающей педагогики в кратком обобщенном виде была представлена на русском языке в 2010 году

---

[1] *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе // Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. 2-е изд. М.: Госполитиздат, 1955. Т. 3. С. 2.

[2] *Маркс К.* Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. Кн. I. Процесс производства капитала // Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. 2-е изд. Т. 23. М.: Госполитиздат, 1960. С. 191.

[3] См.: *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3. С. 133–142; *Он же.* Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования // Непрерывное образование. 2014. № 3 (9). С. 17–22; *Он же*. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования // Школьные технологии. 2014. № 6. С. 3–9; *Он же.* Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 51–58; *Он же.* Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образования // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 19 (38). С. 9–17; *Он же.* Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Известия Российской академии образования. 2017. № 4. С. 46–57.

[4] См.: *Корнетов Г. Б.* Образец порождающей педагогики // Известия Российской академии образования. 2018. № 2. С. 68–78; *Он же.* Передающая и порождающая педагогика сквозь призму бинарных классификаций моделей обучения. Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 53–73; *Он же.* Передающая и порождающая педагогика сквозь призму бинарных классификаций моделей обучения. Статья 2 // Там же. 2018. № 3. С. 54–79; *Корнетов Г. Б.* Феномен преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 4. С. 6–21; *Он же.* Что такое преобразующая педагогика? // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 13–27.

[5] См.: Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования. Материалы Четырнадцатой Международной научной конференции, Москва, 15 ноября 2018 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018. (Историко-педагогическое знание; вып. 121).

в исследовании “Schools That Learn (A Fifth Discipline Resource)”, изданном в США в 2000 году. Информация о преобразующей педагогике содержится в разделе книги, который называется “Педагогика для пяти дисциплин”[1]. Его авторами являются американские педагоги и деятели *образования Нельда Кэмброн-Маккейб* и *Дженис Даттон*»[2].

Преобразующая педагогика, по мнению Г. Б. Корнетова, является конкретизацией педагогики продуктивного обучения и образования в направлении усиления акцента на ее деятельностно-преобразующего начало, суть которого состоит в том, что образовывающийся человек, осуществляя деятельность по преобразованию окружающего его мира преобразует себя, развивает свои душевные, духовные и физические силы, свой интеллект, свою волю, свои чувства. Идея преобразующей педагогики опирается на давнюю традицию, в России она явственно прослеживается в теории и практике отечественного свободного воспитания конца XIX – первой четверти XX в. (К. Н. Вентцель, С. Н. Дурылин, Н. В. Чехов и др.)[3]. В первой четверти XXI в. преобразующая педагогика в нашей стране активно используется в так называемых общественно активных школах[4].

Раскрывая характер и особенности преобразующей педагогики, Г. Б. Корнетов пишет, что «*преобразующая педагогика* базируется на стремлении соединить процесс образования обучающихся, развития их способностей, освоения ими знаний, умений и навыков, формирования компетенций и готовности к активной общественной жизни с прямым и непосредственном включением подрастающих поколений в процесс практической деятельности по изменению и улучшению ситуации в социуме (сообществе,

---

[1] *Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д.* Педагогика для пяти дисциплин // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / Питер Сенге [и др.; пер. Л. В. Трубицыной]. М.: Просвещение, 2010. (Образование: мировой бестселлер) С. 209–217.

[2] *Корнетов Г. Б.* Характер, особенности и смысл преобразующей педагогики // Известия Российской академии образования. 2018. № 2. С. 96.

[3] См.: *Астафьева Е. Н.* Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурылина // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38–53; *Она же.* Идеал свободной школы Н. В. Чехова (1865–1947) в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Историко-педагогический журнал. 2018. № 3. С. 93–109; *Она же.* Наследие К. Н. Вентцеля в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Там же. 2018. № 2. С. 96–113; *Она же.* Осмысление представлений Николая Чехова о свободной школе с точки зрения передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 3. С. 25–32; *Она же.* Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80—99

[4] См.: *Астафьева Е. Н.* Модель российской общественно активной школы в контексте концепции преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 1. С. 44–56; *Корнетов Г. Б.* Общественно активные школы в современной России // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 1. С. 52–59; *Он же.* Российская модель общественно активной школы // Среднее образование в России: приложение к сборнику «Федеральный справочник. Образование в России». Т. 3. М.: Центр стратегического партнерства, 2014. С. 69–75.

школе, семье и т. п.)». Он подчеркивает, что «при этом преобразующая педагогика рассматривается в соотношении с *передающей педагогикой*, основанной на передаче от учителя к ученику педагогически адаптированных элементов общественного опыта (человеческой культуры), подлежащих безусловному восприятию и усвоению молодежью, а также в контексте *порождающей педагогики*, стремящейся организовать образовательный процесс таким образом, чтобы обучающиеся не находились в позиции пассивных потребителей готового знания, передаваемого им наставниками, а сами активно участвовали в процессе “добывания” знания, занимали позицию исследователей, открывающих для себя не только новое знание, но и методы его получения, осмысления и практического применения, осваивали способы постановки и решения как познавательных, так и практических проблем»[1].

Раскрывая суть и смысл преобразующей педагогики, Г. Б. Корнетов пишет: «В основе преобразующей педагогики лежит идея неразрывного единства практики преобразования человека и практики преобразования общества. Преобразующая педагогика, в отличие от педагогики порождающей, переносит акцент с активной самостоятельной деятельности человека как основы его развития в образовании на социально-преобразующий характер этой деятельной активности». По его мнению, «речь идет не просто о том, что человек порождает знания и способы действия, которые он должен самостоятельно конструировать, осваивать и применять, а не присваивать их в готовом виде, получая таковыми от учителя. Речь идет о том, что человек посредством образования либо встраивается, вписывается в существующее социальное пространство, как бы “подчиняется” ему, либо становится субъектом, его преобразующим и тем самым стремящимся к освобождению себя от злокачественных социальных пут, от различных форм существующего в обществе угнетения». В результате своих размышлений Г. Б. Корнетов приходит к следующему выводу: «Преобразующая педагогика стремится поставить и решить вопрос о том, каким образом практика образования должна быть соединена с практикой преобразования окружающего мира и посредством участия в этом преобразовании, революционном по своей сути, способствовать становлению свободного и ответственного субъекта общественной жизни, субъекта преобразующей социальной деятельности»[2].

Разработанная Г. Б. Корнетовым концепция преобразующей педагогики укладывается в логику продуктивного образования, фокусируя внимание на субъекте учебно-воспитательной деятельности, который, осваивая

---

[1] *Корнетов Г. Б.* Что такое преобразующая педагогика? // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 13–27. С. 13.

[2] *Корнетов Г. Б.* Феномен преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 4. С. 17.

и преобразовывая накопленную человечеством культуру, развивая ее, преобразовывает, развивает, созидает и творит себя.

Обзор отечественной педагогической литературы показывает, что теоретики и практики российского образования проявляют постоянно возрастающий интерес к продуктивному обучению и воспитанию, системно осмысливают его, пытаются наполнить его новым антропологическим смыслом[1], что в полной мере проявляется, например, в развивающейся концепции преобразующей педагогики.

---

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Образование человека в контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса: монография. М.: АСОУ, 2020. (Историко-педагогическое знание; вып. 131).

Глава 22

ПЕРЕДАЮЩАЯ, ПОРОЖДАЮЩАЯ, ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ПРОСТРАНСТВА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Происходящие в первой четверти XXI в. процессы модернизации и реформирования российского образования существенно актуализировали для отечественной педагогики такую проблему, как создание условий для развития активности и самостоятельности у обучающихся в учебно-воспитательном процессе, формирования у них широкого набора компетенций, позволяющих эффективно осваивать новые знания и участвовать в различных общественно значимых социальных практиках. В этой ситуации в России (как, пожалуй, и во всем мире) все более широко для решения указанных педагогических задач применяется метод проектов, который прошел длинный, сложный и противоречивый путь развития[1]. В этой связи И. Б. Игнатова и Л. Н. Сушкова отмечают, что «проектные технологии как метод обучения приобрели на сегодняшний день огромную популярность у педагогов, занимающихся как теоретическими исследованиями, так и их практической реализацией в различных учебных заведениях. <…> Под влиянием современной тенденции к технологизации педагогической науки проектные технологии развились из метода проектов (Дж. Дьюи) и обозначались в отечественной педагогической литературе и в исследованиях по истории педагогики термином “метод проектов”». И. Б. Игнатова и Л. Н. Сушкова обращают внимание на то обстоятельство, что «до сих пор существует немало споров о содержании самого понятия “метод проектов”, о необходимости и эффективности использования метода в практике обучения, о применимости метода к различным предметам изучения в учебных заведениях разного уровня. Расходятся мнения и по вопросу возникновения метода, и о его основоположниках. Так, Е. С. Полат, Н. Ю. Пахомова связывают рождение метода проектов с именем американского философа и педагога Джона Дьюи… Б. М. Назаренко называет основоположником данного метода В. Килпатрика, американские педагоги (Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Дж. С. Холл) считают осно-

[1] См.: *Зайцев В. С.* Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 52–62; *Лапердина М. Г.* Историко-педагогические аспекты реализации метода проектов // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 3. С. 171–183; *Митрофанова Г. Г.* Метод проектов вчера и сегодня // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2010. Т. 3, № 4. С. 94–106; *Пеньковских Е. А.* Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 307–318; *Ретивых М. В.* Становление и развитие метода проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вестник Брянского государственного университет. 2008. № 1. С. 24–31.

вателем метода Р. Стимсона. За все время существования и развития метода проектов о нем сказано немало в различных концептуальных контекстах»[1].

В 2003 г. В. Н. Стернберг защитила диссертацию «Теория и практика “метода проектов” в педагогике XX века», подготовленную под руководством Е. Ю. Рогачевой, которая является сегодня ведущим российским специалистом по изучению педагогического наследия Дж Дьюи. В своем исследовании В. Н. Стернберг, анализируя и обобщая большое количество источников, показала, что «“метод проектов” как понятие динамично менялось: от понимания как “соревнование” (XVI–XVII века), “синтетическое” упражнение (К. Вудворт) с целью усиления активности и мотивации “метод проектов” стал трактоваться как “конструктивные занятия” (Д. Дьюи и Ч. Ричардз, конец XIX века). В начале XX века в логике усиления интереса и мотивации он интерпретируется как “целевой акт, идущий от всего сердца” (У. Килпатрик, 1918 г.). Лишь в 80-е годы XX века “метод проектов” рассматривается как “дидактическое понятие” (Х. Штубенбрайхт)». В. Н. Стернберг обращает внимание на то, что «в 1960–1970-е годы на волне критики прогрессивизма, прагматизма “метод проектов” в какой-то степени, не без основания, обвиняли в нарушении систематичности обучения, снижении уровня теоретических знаний учащихся общеобразовательной школы». При этом она подчеркивает, что «в 1970–80-е годы в Европе, а позднее, в 1990-е годы, в России “метод проектов” переживает своего рода “ренессанс”, проникая во все ступени школы» И далее указывает, что «“метод проектов”… может быть рассмотрен в качестве одного из возможных путей выхода из кризиса традиционной школы, ассоциируемой со школой готовых знаний». Оценивая потенциал метода проектов, В. Н. Стернберг пишет: «“Метод проектов” помогает воспитывать мыслящего, самостоятельного, готового к совместной деятельности ученика, понимающего, что знание – это не самоцель, а средство развития личности. “Метод проектов” учит самому отыскивать информацию, включает ученика в интеллектуальный творческий поиск. Для ученика образование становится органичным, естественным делом, возникшим как способ реализации собственных потребностей»[2].

Сегодня даже в отечественной научной и учебно-методической литературе существует множеств определений метода проектов. Например, в Педагогическом энциклопедическом словаре он определен кратко – как «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических

---

[1] *Игнатова И. Б. Сушкова Л. Н.* Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ // Теория и практика общественного развития. 2011. № 1. С. 164–165.

[2] *Стернберг В. Н.* Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: автореферат. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Рязань, 2003. С. 7–11,

заданий – проектов»[1]. Существуют и более развернутые трактовки этого феномена. К их числу относится следующая: «*Метод проектов* (метод проблем) – интерактивная образовательная технология самостоятельного решения обучающимися практически или теоретически значимой проблемы посредством реализации системно организованной последовательности действий, направленной на достижение заранее планируемого результата, который состоит в преобразовании имеющегося/создании нового продукта (проекта) (практического и/или теоретического). Данная образовательная технология предполагает наличие значимой теоретической или практической проблемы, которую необходимо не только решить, но и реализовать полученные результаты в том или ином продукте деятельности (макет, бизнес-план, рекомендации и др.). Метод проектов позволяет реализовать совместную деятельность обучающихся (парную, групповую), совершенствовать навыки исследования, умения самостоятельно конструировать знание и ориентироваться в информационном пространстве, а также способствует развитию критического и творческого мышления, креативности, soft skills: умение работать в команде, проявлять гибкость, улаживать конфликты, умение убеждать и искать компромиссы и др.»[2].

Отмечая, что «основой организации образовательной деятельности в соответствии с обновленными ФГОС остается системно-деятельностный подход, ориентирующий педагогов на создание условий, инициирующих действия обучающихся», И. С. Солодкова подчеркивает, что «одним из методов (возможно, наиболее эффективным) реализации данного подхода является проектная деятельность». Эта деятельность «в обновленном ФГОС занимает значимое место. Она выступает как: одно из требований к метапредметным результатам; составная часть требований к предметным результатам; оцениваемая форма учебной деятельности; основная форма учебной деятельности, развивающая УУД; часть Программы формирования универсальных учебных действий обучающихся». Необходимость обращения к проектной деятельности И. С. Солодкова объясняет тем, что «современное информационное общество ставит перед образованием новые задачи: “не научить” на всю жизнь, а научить учиться всю жизнь. Вместо накопления знаний необходимо сегодня ориентировать учащихся на развитие способности приобретать знания и формирования умения использовать приобретенные знания на практике». Именно эти задачи, по ее убеждению, эффективно можно решать, используя в образовательном процессе метод проектов[3].

---

[1] Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2020. С. 140.

[2] Описание образовательной технологии «метод проектов». URL.: https:// edu.itmo.ru/files/107#:~:text=Метод%20проектов%20(метод%20проблем)%20—,продукта%20(проекта)%20(практического%20и%2Fили%20теоретического) (дата обращения: 16.09.2023).

[3] *Солодкова И. С.* Проектная деятельность в обновленном ФГОС. URL: https://urok.1sept.ru/articles/695393 (дата обращения: 16.09.2023).

Следует признать, что большинство имеющихся в отечественной педагогической литературе определений метода проектов связывают его с организацией учебной деятельности субъектов образования, с приобретением ими определенных знаний, с познавательной компетенцией. Об этом, например, убедительно свидетельствует приведенное выше определение, взятое из Педагогического энциклопедического словаря. В этой логике метод проектов интерпретируется и в Википедии: «*Метод проектов* – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом; это совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде конечного продукта. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта. То есть в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления»[1].

Для понимания сущности и возможностей метода проектов, его обучающего и воспитывающего потенциала требуется более широкий взгляд. В 2020 г. на основании проведенного исследования я опубликовал серию статей, в которых рассмотрел разработанную У. Х Килпатриком концепцию метода проектов[2]. Полученные мною результаты убедительно свидетельствуют о том, что американский педагог разрабатывал его как способ организации развития целостного человека на основе вовлечения его в активную познавательную и созидательную деятельность, в совместную деятельность по преобразованию социального мира.

Е. Н. Астафьева в серии статей, посвященных представителям отечественной педагогики свободного воспитания конца XIX первой четверти

---

[1] Метод проектов. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод проектов (дата обращения: 16.09.2023).

[2] См.: *Корнетов Г. Б.* Восхождение к методу проектов Уильяма Килпатрика // Народное образование. 2020. № 5. С. 137–147; *Он же.* Восхождение к методу проектов Уильяма Килпатрика. Статья 1 // Школьные технологии. 2020. № 5. С. 33–41; *Он же.* Восхождение к методу проектов Уильяма Килпатрика. Статья 2 // Там же. 2020. № 6. С. 33–43; *Он же.* Метод проектов У. Х. Килпатрика. Часть 1. Сущность и становление метода // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 5. С. 16–24; *Он же.* Метод проектов У. Х. Килпатрика. Часть 2. Особенности метода // Там же. 2020. № 6. С. 19–27.

XX в., продемонстрировала, что их обращение к методу проектов может быть продуктивно проинтерпретировано с точки зрения концепций передающей, порождающей и преобразующей педагогики[1]. Осмысление метода проектов в контексте концепций передающей, порождающей и преобразующей педагогики[2] содействует выявлению ряда его сущностных характеристик, которые являются базовыми для понимания природы и потенциала этого педагогического феномена.

В формате *передающей педагогики* метод проектов играет весьма специфическую роль. С одной стороны, как следует из ее названия, передающая педагогика заточена на то, чтобы передать накопленные человечеством элементы культуры (знания, умения, навыки, нормы поведения и др.) новым поколениям. В ее рамках в соответствии с четко определенными целями образования разрабатывается и формируется выверенное и детализированное содержание образования, которое организуется в строго выверенную, обоснованную систему и в ее рамках «дробится» на последовательные, взаимосвязанные элементы. Затем избираются те методы, формы, средства педагогической деятельности, с помощью которых педагог обеспечивает усвоение этих «элементов» образующимися субъектами, т. е., по сути, осуществляет их передачу своим питомцем. Передающая педагогика устанавливает, что педагог должен жесткого регулировать процесс образования, контролировать каждый шаг своего подопечного в этом процессе, постоянно проверять насколько тот успешно усваивает зафиксированное в соответствующих документах и текстах (стандартах, программах, учебниках, пособиях, рабочих тетрадях и т. п.) содержание образования, одобряет или не одобряет каждое конкретное действие своего питомца по его освоению, при необходимости помогает ему

---

[1] См.: *Астафьева Е. Н.* Идеал свободной школы Н. В. Чехова (1865–1947) в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Историко-педагогический журнал. 2018. № 3. С. 93–109; *Она же.* Наследие К. Н. Вентцеля в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 96–113; *Она же.* Осмысление представлений Николая Чехова о свободной школе с точки зрения передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 3. С. 25–32; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования. Материалы Четырнадцатой Международной научной конференции. Москва, 15 ноября 2018 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018. (Историко-педагогическое знание; вып. 121). С. 99–113.

[2] См.: Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования. Материалы Четырнадцатой Международной научной конференции. Москва, 15 ноября 2018 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018. (Историко-педагогическое знание; вып. 121); *Корнетов Г. Б.* Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 51–58; *Он же.* Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Известия Российской академии образования. 2017. № 4. С. 46–57.

изживать собственные недостатки и исправлять ошибки, преодолевает его сопротивление по вовлечению в образовательную деятельность.

Естественно, что при таком подходе к пониманию и организации образования творческая самостоятельная поисковая активность образовывающихся, которая лежит в основании, по сути, всех трактовок метода проектов, существенно препятствует и получению изначально предзаданных результатов, и соблюдению заранее выстроенного графика освоения содержания образования (нарушая его график и заданный ритм), и усвоению жестко прописанной образовательной программы. Именно поэтому при последовательной реализации в образовательной деятельности концепции передающей педагогики применение метода проектов предельно ограниченно и крайне фрагментарно. Оно по своей сути предельно формально и практически сведено к минимуму, ни в коей мере не влияя сколько-нибудь значительно на характер организации педагогического процесса.

С другой стороны, если используемые в педагогической практике модели учебно-воспитательного взаимодействия позволяют или даже предполагают обращение к методу проектов, то при его успешном применении у образовывающихся, как правило, на основе возникшего интереса к участию в образовательном процессе формируется потребность в том, чтобы обратиться к своему наставнику с вполне осознанной просьбой «передать» им определенные элементы культурного опыта, необходимые для выполнения конкретного проекта, успешного развития их познавательной и деятельностной активности, решения тех или иных проблем, осмысленного и интенсивного погружения в созданную человечеством культуру. То есть они оказываются готовыми принять передачу знаний, умений, навыков и других элементов накопленного опыта не как то, что им дают по предписанному свыше стандарту (программе), созданному совершенно независимо от них, а как то, в чем они сами испытывают потребность и обращаются к учителю, преподавателю, воспитателю как человеку, которого они принимают, в чей компетенции они уверены, и предполагают, что его поддержка будет способствовать их продвижению в решении проблем, с которыми они столкнулись при выполнении проектов, которые у них самих вызывают существенные, вполне осознанные затруднения. В рассматриваемой ситуации образовывающимся, которые вовлекаются педагогами в проектную деятельность, передающая педагогика оказывается востребованной для того, чтобы расшить формат образования, изначально выходящий за ее рамки. Они могут ее инициировать. В таких случаях передающая педагогика оказывается «вспомогательным инструментом», направленным на обеспечение развития растущего человека, базирующегося не на усвоении передаваемого, а на самостоятельном освоении элементов культуры при поддержке и содействии педагога.

Порождающая педагогика стремится обеспечить получение заранее определенных, предельно конкретных образовательных результатов в их

четкой последовательности, осязаемости и проверяемости. Именно это должно обеспечить передачу представителям новых поколений накопленного человечество опыта в его наиболее значимых здесь и сейчас элементах.

Порождающая педагогика, в отличие от исторически значительно более ранней и широко распространенной передающей педагогики, видит свою задачу не просто в том, чтобы передать каждому новому поколению накопленный и специально адаптированный (переработанный в содержание образования) опыт предшествующих поколений, который воплощен в созданной человечеством культуре и содержится в бесконечном множестве самых разнообразных культурных объектах. В центре порождающей педагогики стоит проблема создания наставниками специальных условий развития (педагогизированных обстоятельств жизни ребенка, особой образовательной среды). Эти условия призваны «запустить» процесс самостоятельного исследования образовывающимися субъектами различных аспектов человеческой культуры, и обеспечить в ходе этого процесса извлечение и освоение ими знаний, умений, навыков, компетенций, способов взаимодействия и сотрудничества, норм поведения и т. д. При этом предполагается, что образовывающиеся субъекты продвигаются к заранее определенным целям их обучения и развития, ставя и решая различные проблемы в процессе активного поиска во многих случаях посредством многочисленных проб и ошибок на пути к истине. Наставники выступают преимущественно их консультантами, в той или иной степени содействующими тому, чтобы они приняли заранее намеченные педагогические цели, а еще лучше, чтобы они сами участвовали в их определении, и оказывают им необходимую помощь и поддержку, необходимую для преодоления образовывающимися субъектами тех трудностей, с которыми они сталкиваются при погружении в безбрежное пространство культуры и поиска в нем ответов на те вопросы, которые стремятся решить в процессе образования и в постановке которых в той или иной степени участвуют. (Передающая же педагогика часто являет собой деятельность педагога, который дает готовые ответы на незаданные вопросы.)

Естественно, что последовательно реализуемая порождающая педагогика в значительно меньшей степени, чем педагогика передающая, позволяет четко планировать ожидаемые результаты образования, контролировать и регулировать ход учебно-воспитательного процесса, обеспечивать высокую степень совпадения целей и результатов образования. Но она в значительно большей степени стимулирует развитие у субъектов образования познавательных интересов, способностей и потребностей действовать самостоятельно, активно, творчески. Именно здесь метод проектов и оказывается исключительно эффективным способом организации их обучения и воспитания, обращая образовывающихся субъектов не к усвоению готового, детально прописанного и предложенного педагогом им содержания образования, а сталкивая с необходимостью самим искать

и выявлять то, что поможет выполнить реализуемый проект, получить желаемый результат, продвинуться в освоении культурных объектов и сделать шаг, хотя и менее предсказуемый, в овладении заданным содержанием образования.

Проведенный мною анализ первой известной концептуально обоснованной и практически реализованной на высочайшем уровне форме порождающей педагогики, которая была связана с идеями и деятельностью Сократа (470/469–399 до н. э.) и его ученика Платона (428/427–348/347 до н. э.)[1], показал, что ее глубинный смысл в идеале заключается не просто в том, что образовывающиеся субъекты сами находят, систематизируют и усваивают необходимые им новые знания, постигают истину, а приходят к ним исходя из своей внутренней потребности, как бы «порождая» их с помощью напряженных духовных развивающих усилий. Именно поэтому Сократ называл созданный им метод обучения майевтикой, т. е. «повивальным искусством» – искусством, содействующим ученику в деле «рождения» истины, приходящей к нему не от наставника, а как бы в результате его собственных усилий, в результате напряжения его души, при содействии Учителя, роль которого, впрочем, в этом процессе исключительно велика.

Сегодня порождающая педагогика ставит своей важнейшей задачей превратить любой осваиваемый и присеваемый субъектом образования культурный объект в личностно значимый для него элемента, элемент, естественным образом входящий в структуру его личности, его собственной культуры. Именно поэтому порождающая педагогика стремится опираться на внутреннюю устремленность субъектов образования к необходимым и значимым для них элементам культуры, а не на внешнее предъявления им того, что они должны усвоить в соответствии с образовательными стандартами и программами.

Даже столь краткое описание особенностей порождающей педагогики позволяет понять, что в ее пространстве методу проектов принадлежит исключительно важное место. Именно метод проектов является тем эффективным способом организации образования субъектов, который создает условия и предоставляет им возможность осваивать культуру самостоятельно, постоянно соотносить процесс погружения в нее со своим внутренним настроем, со своим устремлениями, интересами и потребностями, со своим реальными возможностями и запросами. Метод проектов превращает питомца в сотрудника наставника в деле организации и реализации собственного развития в пространстве образования посредством

---

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 46–56; *Он же.* Образец порождающей педагогики // Известия Российской академии образования. 2018. № 2 (46). С. 68–79; *Он же*. Порождающая педагогика Сократа // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 3. С. 18–24.

активной познавательной и практической, индивидуальной и совместной групповой деятельности. И здесь на первое место выступает на способность человека «заставить» себя образовываться (к тому же часто подкрепляемая внешним принуждением и даже насилием), а искренне внутреннее стремление погрузиться в образовательный процесс, стать не просто его участникам, а превратиться в его «сотворца».

Если порождающая педагогика рассматривает процесс развития человека сквозь призму «самопостижения» им культуры и наполнения ее собственными смыслами, исходя из собственных внутренних установок, то *преобразующая педагогика* исходит из того, что человек в педагогическом процессе должен преобразовать себя, а полноценно он это может сделать, если будет не просто постигать окружающий мир, а непрерывно преобразовывать его. То есть аксиомой становится утверждение, что подлинное образование, понимаемое как преобразование себя, возможно только в процессе активного участия в деятельности по преобразованию окружающего социального мира, по преобразованию уже существующей здесь и сейчас реальности, воплощенной в наличной человеческой культуре.

Результаты проведенного мною специального исследования феномена преобразующей педагогики[1] показывают, что в ее основании лежит необходимость соединить практику образования человека с практикой преобразования, изменения, улучшения окружающего мира, ибо только активно участвуя в ней люди смогут преобразовать самих себя, обеспечить свое полноценное, подлинное развитие. Только так они станут подлинно образованными людьми. В указанном контексте метод проектов – это прежде всего метод вовлечения образовывающихся не просто в процесс постановки и решения учебных проблем (что, в принципе, возможно и в формате порождающей педагогики), а метод их вовлечения в процесс постановки и решения конкретных больших и малых социальных проблем, в процесс непосредственного улучшения (преобразования) различных реальных социальных ситуаций, преодоление имеющего места негатива посредством разработки и реализации социальных проектов, которые обретают качество социально-педагогических, т. е. одновременно становятся учебными – развивающими, преобразующими их участников-исполнителей.

Как видим, метод проектов успешно может быть использован в пространстве порождающей и преобразующей педагогики, которые ориентированы на самостоятельную активность образовывающихся субъектов, хотя и акцентируют внимание на ее различных аспектах. Важно иметь

---

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Феномен преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 4. С. 6–21; *Он же.* Характер, особенности и смысл преобразующей педагогики // Известия Российской академии образования. 2018. № 3. С. 95–117; *Он же.* Что такое преобразующая педагогика? // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 13–27.

в виду, что сегодня порождающая и преобразующая педагогика привлекают к себе внимание теоретиков и практиков российского образования, решающих проблемы его модернизации и реформирования.

Преобразующая педагогика есть деятельностная педагогика не только в учебном смысле, но и в смысле необходимого и непрерывного вовлечения субъектов образования в социально значимую практическую, преобразующую деятельность, которая оказывается положенной в фундамент собственно учебной деятельности. Более того, она, по сути, оказывается самой учебной, образовательной деятельностью. Важнейшая особенность преобразующей педагогики заключается в том, что результаты, которые продуцируются в процессе образования, оказываются значимыми не только для тех, кто образовывает, и для тех кого образовывают, но и для других людей. Это обеспечивает качественно новый, значительно более высокий уровень мотивации образовывающихся субъектов, для которых существенно важно знать и понимать, что их деятельность, ее результаты востребованы, важны, значимы и нужны для других людей и их групп, для местных сообществ, для общества, для государства, для его институтов и т. п. Очевидно, что в обсуждаемом контексте метод проектов является главным способом реализации модели преобразующей педагогики в организации образовательного процесса. Но, в отличие от порождающей педагогики, здесь акцент будет делаться не на организации самостоятельной познавательной деятельности, пусть во многих случаях и опирающейся на деятельность практическую, а на практическую, преобразующую, социально значимую деятельность.

Таким образом, в рамках порождающей и преобразующей педагогики методу проектов принадлежит определяющее место, хотя сами проекты в их форматах простраиваются по разным основаниям.

Глава 23

МИРОВАЯ ТЕНДЕНЦИЯ ДОСТУПНОСТИ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Изучение и анализ мировых тенденций развития общего образования показали, что основное внимание сосредоточено на вопросах социальной справедливости в предоставлении качественного образования для всех. Социальная несправедливость в сфере образования, по мнению зарубежных исследователей, – глобальная тенденция, существующая во многих странах. Корни данной проблемы лежат прежде всего в существовании с разным уровнем качества образования и в способах распределения учащихся по школам. Перенос ответственности за повышение качества образования с государства на граждан является другим фактором того, что политика в сфере образования направлена на развитие детей из обеспеченных семей. Решение проблемы может быть не только в провозглашении, но и в реальном соблюдении универсальных прав человека, о которых так много говорится в политических документах практически всех стран.

В 2015 г. на Всемирном форуме ЮНЕСКО в Южной Корее была принята Инчхонская декларация «Образование-2030», подтвердившая идею о всемирном движении за качественное образование для всех, выдвинутую ранее на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН в 2015 г. в Нью-Йорке, где главы государств и правительств, представители учреждений системы ООН и деятели гражданского общества сформулировали цели устойчивого развития образования. В Инчхонской декларации утверждается, что фундаментом образования должны быть справедливость, социальная интеграция и признание гендерного равенства. Главная мысль Инчхонской декларации – изменение жизни людей с помощью образования; рассмотрение образования в качестве главной движущей силы развития общества. В качестве главной цели заявлено обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и создание возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех.

В докладе Европейской комиссии и Совета Европы, посвященном развитию образования в странах Евросоюза (2017), говорится, что школьное образование выполняет важнейшую роль в продвижении равенства и социальной справедливости в обществах. И на первое место выдвигается обеспечение доступности качественного образования для наиболее широких слоев населения. Обращается внимание на пример Эстонии и Финляндии, который показывает, что системы школьного образования могут одновременно обеспечивать высокий уровень результатов и справедливости. В разных странах мира, имеющих высокую эффективность образования по международным рейтингам, в частности по «Индексу эффективности национальных систем образования» (глобальное исследование и со-

провождающий его рейтинг, измеряющий достижения стран мира в сфере образования), обеспечение доступности качественного образования для всех реализуется в следующих направлениях.

Общее образование определяется как совокупность образовательных программ, которые предназначены для развития общих знаний, навыков (в том числе навыков грамотности и счета) и компетенций учащихся, а также часто – для подготовки участников к более продвинутым образовательным программам на том же или более высоком уровне и как основа для обучения на протяжении всей жизни.

Программы ***начальной школы*** предназначены для развития у учащихся базовых навыков чтения, письма и математики (т. е. грамотности и счета) и создают прочную основу для изучения и понимания основных областей знаний, личного и социального развития в подготовке к младшему среднему образованию. Основное внимание уделяется обучению на базовом уровне сложности, практически без специализации. Возраст обычно является единственным входным требованием на этом уровне. Обычный (законный) возраст – не ниже 5 лет и не превышает 7 лет. Этот уровень обычно длится шесть лет, хотя его продолжительность может варьироваться от четырех до семи лет. Начальное образование обычно осуществляется до возраста 10–12 лет. Оно обязательно и является бесплатным для всех.

Средняя школа. *Младшая средняя* школа. Она может быть интегрирована с начальным уровнем образования (продолжительность обучения – 2–4 года), и вместе они составляют единую обязательную основную школу (Дания, Швеция, Норвегия, Финляндия, Эстония, Канада, некоторые земли Германии, Чехия, Польша и другие страны). Общеобразовательная программа дополнена предметами по выбору и факультативами.

Также младшая средняя школа может являться отдельной ступенью (Япония, Англия, некоторые земли Германии, Франция, Австралия, Канада). Это неполные средние школы – общие школы (Германия), 4-летний колледж для детей 11–16 лет, где обучение строится на единой общеобразовательной основе, дополненной в двух старших классах предметами по выбору (Франция); в Сингапуре учащиеся на основе результатов экзамена PSLE распределяются по различным направлениям средней школы: специальное, экспресс, стандартное (академическое или техническое); младшая средняя школа в Японии, где дети учатся с 12 до 15 лет.

Младшая средняя школа может быть интегрирована со старшей средней школой: 8-летние гимназии на базе 4-летней начальной школы (Чехия, Польша), 9–10-летние гимназии (Германия) на базе 3-летней начальной школы, в Японии это 6-летняя средняя школа.

Младшая ступень среднего образования является обязательной для всего населения в странах с эффективным образованием.

Старшая средняя школа. На этом уровне происходит разделение на общее (академическое) и специальное (техническое, профессиональное).

Данный уровень также представлен достаточно разнообразными типами и программами. Наиболее распространенным типом старшей ступени среднего общего образования являются гимназии (Норвегия, Швеция, Германия, Эстония, Англия, Дания, Чехия, Польша, Япония). Успешное окончание гимназии и получение аттестата (свидетельства о полном среднем образовании) дает право поступления в высшие учебные заведения.

Наиболее распространенная общая продолжительность обучения – 12 лет – предоставляет учащимся полное среднее образование.

В ряде стран существуют другие виды общего среднего образования. Например, структура среднего образования Сингапура отлична от европейской. Обучение на уровне средней школы в этой стране проходит обычно с 12–13-летнего возраста и завершается в возрасте 17–18 лет. По окончании средней школы школьники сдают экзамены на получение сертификата А-уровня для поступления в университет, либо О- и N-уровня для получения среднеспециального и технического образования. Сертификат N-уровня показывает удовлетворительный уровень знаний учащихся, О-уровня – обычный уровень знаний, а А-уровень – продвинутый. Выпускники средних школ, получившие сертификат о среднем образовании уровня «О» (Ordinary Level), обычно продолжают учебу на курсах подготовки к университетам или идут учиться в профессионально-технические учреждения. Есть несколько типов средних школ: младшие колледжи (академическое направление), политехникумы (академическое/техническое направление), технические институты (техническое направление). Продолжительность образования в любом из этих учреждений составляет 2–3 года, каждый выпускник получает сертификат уровня «А» (Advanced Level). Есть элитные средние школы, где помимо программ уровней «N» и «О» изучается еще программа уровня «А» (Advanced Level). Называется программа IP-курс интегрированного образования (Integrated Programme). Сроки обучения в таких школах в целом составляют шесть лет. После окончания элитной школы учащимся открывается прямая дорога к поступлению в университет.

Альтернативные государственные школы. В некоторых странах, где традиционно высокий уровень демократии и система образования ориентирована на каждого человека, существуют учебные заведения, не характерные для систем образования в других странах.

Интересный опыт нетрадиционных (альтернативных) государственных школ представлен в Дании. В этой стране кроме традиционных государственных школ существуют альтернативные государственные *постшколы*, которые призваны решать проблемы социализации и выбора образовательного пути учащихся 14–18 лет. В этих школах уделяется большое внимание тем областям знаний, которые не преподаются в традиционной школе (программы этих школ направлены на развитие разных талантов учащихся). Ключевые слова, лежащие в основе постшкол, – солидарность

и свобода. Характерной чертой школы является развитие взаимопомощи среди учеников: более «благополучные» ученики поддерживают ровесников, которым трудно учиться или адаптироваться в обществе. Каждый год в эти школы поступает более 15% учеников.

Еще одним интересным типом государственных альтернативных школ в Дании являются *молодежные школы*, которые создаются по общественной инициативе тоже для 14-18-летних подростков. В такой школе учащиеся осваивают государственную программу обязательного образования, но структурированную альтернативным способом. Цель молодежной школы – повышение мотивации молодежи и помощь в выборе пути дальнейшего образования. Молодежные школы призваны укреплять профессиональную компетентность и развитие личности каждого молодого человека. Существуют как дневная, так и вечерняя формы бесплатного обучения.

Частные и религиозные школы. *Частные школы* могут быть созданы на средства различных фондов, грантов и т. п. и иметь частично государственное финансирование. *Религиозные школы* (Скандинавские страны, Франция и др.) финансируются церковью, но могут иметь частично государственное финансирование. И частные, и религиозные школы выполняют государственные программы обучения и имеют свои дополнительные дисциплины, часто теологические. Частное образование регулируется общими или специальными законами о частном образовании.

В Дании есть много различных типов частных школ, основанных на определенной философии, особой педагогической линии или религиозных убеждениях. В Японии подавляющее большинство всех типов школ частные, где за обучение взимается плата. В Австралии 20,2% учеников обучаются в католических школах, 13,7% – в независимых (частных). Большинство католических школ находятся в ведении местного прихода, под управлением Департамента католического образования епархии штата или территории. Образование в независимых (частных) школах ведется с применением особых методик, например, таких как педагогика Монтессори. Независимые школы обычно являются религиозно-направленными (протестантскими, иудейскими, мусульманскими), реже светскими

Нетрадиционные модели образования. В Скандинавских странах, в Латвии и Эстонии помимо традиционной модели образования развиваются и другие. Одной из наиболее эффективных моделей является *Vittra*. Данная модель реализована в 27 школах Швеции, а также в отдельных образовательных учреждениях Норвегии, Дании, Латвии и Эстонии. В основе этой модели образования лежит *проектная деятельность* учащихся. Ученики не изучают отдельные учебные предметы, а работают над конкретными учебными ситуациями. Каждый из них учится по индивидуальному учебному плану, разработанному на основе его потребностей и способностей. Учащиеся работают в небольших группах по интересам и со-

гласно индивидуальным особенностям. Много работают самостоятельно. В таких моделях образования обеспечивается комплексный подход к реализации образовательного проекта. Так, в частности, учащиеся занимаются не в типовых школах с привычными классными комнатами, а в потрясающих по своему дизайну архитектурных сооружениях. Все пространство школы насыщено оригинальными учебными зонами – «Ледяная гора», «Дерево», «Пещера», «Остров», в которых ученики собираются для учебы и общения небольшими группами по 3–4 человека. Эти зоны разделены предметами мебели, оригинальными дизайнерскими решениями. В школах Vittra каждый ученик имеет ноутбук. Цифровые технологии являются здесь обязательным атрибутом.

В Финляндии в 11 школах предлагается общее среднее образование в соответствии с *педагогикой Штайнера*, а в нескольких школах организовано обучение на иностранном языке, например в Международной школе в Хельсинки, которая предлагает обучение на английском языке, в основном для иностранцев, проживающих в столице (сотрудники посольства).

Последнее время в ряде стран растет процент учащихся, вовлеченных в такую форму организации получения среднего образования, как ***домашнее (семейное) образование***. Причинами, обусловливающими этот рост, являются: желание социализировать детей в контексте ценностей семьи и общины (например, в США), удаленность от образовательных учреждений (Австралия, Норвегия, Финляндия и др.), по медицинским показаниям и т. п.

Доступность образования. В обеспечении доступности образования и равенства шансов для всех важную роль играет бесплатность образования. Начальная школа и младшая ступень среднего образования, как бы она ни была организована, является обязательной и бесплатной практически во всех странах с эффективным образованием (Скандинавские страны, Финляндия, Англия, Германия, Чехия, Эстония, Бразилия). Старшая ступень среднего образования в европейских странах является бесплатной; в Японии, Сингапуре, Южной Корее обучение на этой ступени оплачивается. В частных школах может взиматься плата за обучение.

Географическая доступность образования также является важным условием в обеспечении равенства при получении образования (обеспечение бесплатного транспорта, школы-интернаты и школы-пансионы, съемные квартиры за счет местных органов).

В Эстонии и Дании учащиеся, проживающие вдали от школы, пользуются регулярными автобусными линиями или специальным школьным транспортом (в случае, если обычные линии не подходят), который финансируется государством и местными властями. Во многих школах, особенно в сельской местности, есть школы-интернаты. При определенных условиях проживание в школах-интернатах также финансируется государством и местными властями.

В Норвегии полное среднее образование и обучение доступны по всей стране, чтобы обеспечить равное образование для всех. Учащиеся средней школы, проживающие более чем в шести километрах от школы, имеют право на бесплатный транспорт или полное возмещение транспортных расходов. При необходимости ученики имеют право на бесплатную перевозку на лодке независимо от расстояния. Также окружная администрация может оказывать помощь в приобретении жилья для учеников старших классов средней школы, которые живут далеко от школы. При необходимости администрация округа строит пансионаты.

В Финляндии высокая географическая доступность образования. Школьная сеть является всеобъемлющей на всех уровнях образования. Однако демографические изменения 2000-х годов вызвали проблемы с доступностью. Количество детей в возрасте 16–18 лет с начала 2000-х годов сократилось более чем на 26 тыс. человек. Уменьшение количества общеобразовательных средних школ отчасти обусловлено также ростом популярности старшего среднего профессионального образования. Регионально неравномерное распределение возрастных групп создает особую проблему для школьной сети. По мнению финских руководителей образования, задача в области доступности образования может решаться в организации преподавательских и образовательных услуг с тем, чтобы обеспечить высокий уровень преподавания и выбор универсальных услуг для всех, как того требует законодательство. Использование информационно-коммуникационных технологий, дистанционное и электронное обучение могут быть центральным средством достижения цели. Образовательные учреждения обязаны оказывать поддержку при транспортировке учащихся, если расстояние до школы составляет более 10 км, а стоимость превышает 54 в месяц. Кроме того, учащимся предоставляется 50-процентная скидка на общественный транспорт.

Во Франции муниципалитеты также организуют транспортную доставку учащихся в учебные заведения и определяют конкретные правила их перевозки.

В Германии обязанностью земель является создание достаточно разнообразной сети школ. Составление планов развития школ регулируется законами об образовании в некоторых землях. Kommunen (муниципалитеты) должны обеспечивать доступный и сбалансированный выбор образования в их районе.

Важным условием обеспечения равенства шансов для всех является *инклюзивное образование*. В этой области широко развиваются международное сотрудничество и имплементация международных инициатив в национальную законодательную базу, что обусловлено осознанием педагогической и социальной значимости инклюзии в обществе. Например, в рамках Евросоюза существует Европейское агентство статистики по инклюзивному образованию (EASIE), которое ежегодно представляет межгосударственные отчеты по данному направлению.

Несмотря на официальное закрепление инклюзивного образования в качестве приоритетного направления реформирования систем образования в целом, в законах об образовании некоторых стран встречаются сдерживающие факторы, препятствующие проведению инклюзии в общеобразовательные школы: определение единых требований к результатам освоения образовательной программы и оказание адресной помощи только одной категории детей с ограниченными возможностями здоровья (Мальта, Словения); введение возрастных ограничений в обеспечении внутришкольной дополнительной поддержки детям (Исландия); устойчивое доминирование системы специального образования в области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (Бельгия, Болгария, Дания, Германия, Люксембург, Нидерланды, Сербия, Швейцария, Швеция), которые традиционно рассматриваются как образовательные учреждения, способные оказать данным детям высококвалифицированную помощь. В Швеции существуют национальные гимназии для учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), для детей с нарушением слуха, гимназии для детей с тяжелыми физическими недостатками. Если дети с ограниченными возможностями здоровья включены в традиционную систему образования, для них создается индивидуальный план обучения и в классе всегда помимо учителя есть ассистент, контролирующий работу инклюзивных детей.

В таких странах, как Австралия, Великобритания, Канада, Новая Зеландия, Норвегия, США, Финляндия, Япония, существует позитивный опыт внедрения международных инициатив в законы об образовании, которые выражаются в конкретных действиях.

Понятие «особые образовательные потребности» широко распространено в национальных законодательных документах в сфере образования, но классификация по данному признаку вариативна. В Германии, Греции, Венгрии, Исландии, Нидерландах, Испании, США к данной категории относятся в основном дети с ограниченными возможностями по медицинским показаниям. В Чехии, Эстонии, Финляндии, Латвии, Норвегии, Португалии, Франции, Великобритании данная категория включает детей из различных социальных групп и одаренных детей. В Австралии, Новой Зеландии нет четкой градации детей по категориям.

В последние годы в разных странах были проведены широкие сравнительные исследования, направленные на определение факторов, способствующих созданию положительного микроклимата в инклюзивной образовательной среде и достижению всеми учащимися, особенно с ограниченными возможностями здоровья, стабильного прогресса в эмоциональной, социальной и учебной сферах их жизни. Одним из примеров могут служить данные экспериментального исследования, проведенного в Дании, в результате которого установлена корреляционная зависимость между позитивными психологическими, социальными и академическими изме-

нениями у 35 тыс. детей с ограниченными возможностями общеобразовательного класса и активной совместной поддержкой со стороны родителей и учителей.

В условиях существующего в последние годы процесса возрастания миграции во всех странах, показывающих высокую эффективность в образовании, большое внимание уделяется включению и *адаптации детей-мигрантов в общество*. В европейских странах эти вопросы решаются на уровне совместного рассмотрения и выработки общих рекомендаций. В январе 2019 г. был опубликован доклад Европейской комиссии «Интеграция учащихся из семей мигрантов в школы в Европе: национальная политика и меры», который дает подробное сопоставление национальной политики и мер по интеграции учащихся-мигрантов в европейские школы. Доклад охватывает следующие вопросы: доступ к образованию; обучение, психосоциальная и языковая поддержка; роль учителей и руководителей школ; управление. Этот обзор множества различных подходов и инструментов в европейских системах образования предоставляет важную информацию для практиков образования и интеграции, исследователей и лиц, принимающих решения. Интеграция учащихся из семей мигрантов актуальна для всего Евросоюза: эти ученики, как правило, хуже успевают в школе, чем их сверстники по рождению, и часто испытывают слабое чувство благополучия. Чтобы помочь государствам – членам ЕС в интеграции учащихся из семей мигрантов, ЕС поддерживает политическое сотрудничество и объединение политиков и заинтересованных сторон, чтобы они могли делиться историями успеха и учиться друг у друга, в том числе через независимую политическую сеть Sirius по образованию мигрантов. ЕС также предлагает возможности финансирования через программу Erasmus+. Недавнее исследование ЕС с использованием данных Программы международной оценки учащихся (PISA) Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) показало, что учащиеся-мигранты достигают лучших академических результатов, когда они интегрированы и рассчитывают на хорошие результаты.

Широкий спектр типов общих средних учебных заведений, в том числе наличие альтернативных школ, бесплатность общего среднего образования в государственных и муниципальных школах в подавляющем большинстве стран с эффективной системой образования, – все это способствует обеспечению доступности качественного образования для всех.

Глава 24

КОГНИТИВНЫЕ ПРАКТИКИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ В ЛОГИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕМИОТИКИ

В XXI в. появились концепции, способствующие формированию в педагогической науке новых дидактических образцов, отражающих антропологическое изменение сущности образования и миссии современного субъекта: «Нооген», «Стигмергия», «Иммерсивность», «Звуковая волна» и т. д. В данной главе рассмотрим феномен когнитивных практик, которые наиболее рельефно, по нашему мнению, проявляются в логике социальной семиотики[1].

В соответствии с точкой зрения Ю. М. Лотмана, *семиотика* – это наука о коммуникативных системах и знаках, используемых в процессе общения[2]. *Когнитивные практики* мы, вслед за А. Н. Леонтьевым, трактуем как «совокупность познавательных средств, форм и методов, направленных на обновление методологии познания, смену ее типов и обращение к целостному человеку»[3]. Рассмотрим их более подробно.

Когнитивные практики позволяют осмыслить реальность с помощью вербальных и невербальных аспектов, использовать социально-семиотический подход для моделирования смыслового потенциала слов и изображений как совокупности взаимосвязанных систем и структур (аксиологический, герменевтический, феноменологический, семиотический и др. виды анализа)[4].

Когнитивные практики в значительной степени отвечают за качество процесса коммуникации, так как при ее организации задействованы следующие принципы:

- адресность (пол, возраст, социальный статус субъекта коммуникации);
- содержательность (формирование культуры мышления);
- достоверность (цифровая компетентность, сетевая компетентность, административная ответственность субъекта за поведение в сети);
- личностная включенность (активность субъектов в процессе коммуникации, заинтересованность в диалоге/полилоге);
- доступность (выработка рекомендаций для быстрого нахождения нужного ресурса);
- открытость (исключение каких-либо манипуляций в коммуникационном процессе);

---

[1] См.: *Шкаликов Е. В., Коршунова О. В.* Семиотическая модель педагогической коммуникации в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 2. С. 50−63.

[2] См.: *Лотман Ю. М.* Культура и взрыв. М.: Гнозис, 2018.

[3] См.: *Леонтьев А. Н.* Эволюция, движение, деятельность. М.: Смысл, 2012.

[4] См.: *Давыдов В. В.* Применение метанаучных знаний в когнитивной науке // Социология. 2022. № 4. С. 79−88.

• информационная безопасность (предотвращение дистимности, психической анорексии, деформации и фрустрации участников коммуникации);

• обратная связь (степень оказанного сообщением воздействия как на коммуникатора, так и на коммуниканта)[1].

В таблице 3 представлены дефиниции основных концептов, описывающих свойства феномена.

Таблица 3

Дефиниции концептов

Концепт	Персоналии	Дефиниция концепта	Экспликация
Когниция	В. В. Давыдов	Знание, познание	Процесс обработки информации сознанием
Когнитивный	М. А. Сущин	Связь с изучением сознания и мышления	1. Мыслительная способность. 2. Способность к изучению, сохранению знания и обмену им с другими
Когнитивные практики	К. Беринг	Совокупность познавательных средств, форм и методов, направленных на обновление методологии познания, смену ее типов и обращение к человеку	1. Анализ получаемой субъектом информации, использование восприятия, памяти, речи для познания мира. 2. Подготовка мышления нового типа: понимание неопределенности, сложности, контекстуальности; 3. Формирование мышления, свободного от традиций редукционизма, универсализма. 4. Учет эффектов когерентности, синхронизма, синергии, коэволюции

Миссия когнитивных практик – познание и преобразование, совершенствование человека благодаря развитию коммуникативных навыков и их рефлексии с помощью мультимодального дискурса[2]. Наиболее распространенными когнитивными практиками в современном образовании, активно разрабатываемыми российскими учеными и зарубежными исследователями, являются дистанционное образование, программированное обучение, информатизация[3]. Внимание научной общественности к разви-

[1] См.: *Коваленко М. Ю*. Теория коммуникации. М.: Юрайт, 2016.

[2] См.: Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. М.: Перо, 2019. 72 с.

[3] См.: *Bykasova L. V., Samojlova A. N., Podbereznyi V. V., Kononova O. A*. Establishment of the subject in the digital Education: cognitive practices synthesis. European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Kazan: KFU. 2019. Pp. 140–149.

тию когнитивных практик объясняется их значимостью в совершенствовании инфраструктуры общества, в оптимизации жизнедеятельности и устойчивости экосистемы, в манифестации новых стандартов современного образовательного дизайна[1].

Рассмотрим факторы и функции, влияющие на когнитивную деятельность субъекта в формате социальной семиотики.

К основным ф а к т о р а м отнесем:

• этичность (нормы, правила поведения);

• заданность правил (социально заданные правила речевого поведения, речевое взаимодействие, отражение чувств субъекта, правила эффективного слушания, асимметричная коммуникация и т. д.);

• взаимодействие (содержание, ценности, смысл совместной деятельности участников);

• процессуальность (изменение, трансформация, деформация, смещение, медленное разрушение, преобразование);

• культуросообразность (место, время, среда, традиции, история, культура).

Ведущие ф у н к ц и и когнитивной деятельности субъекта в формате социальной семиотики:

• эмотивная (предназначена для адресата);

• конативная (рефлексия содержания сообщения);

• коммуникативная (отношение к контексту высказывания);

• метаязыковая (определяет значение сказанного);

• поэтическая (акцентуализация нюансов сообщения).

В последнее десятилетие в когнитивных практиках наблюдается эпистемологический сдвиг, характеризующийся лингвистическим поворотом, в ходе которого акцент в познании законов реальности сместился к проблематике смыслообразования в художественном дискурсе[2]. Уровень понимания и освоения художественного дискурса тем выше, чем больше компонентов участвуют в коммуникации: сегментный, вербальный, несегментный, просодический. Кроме звуковых информационных каналов в освоении художественного дискурса участвует канал визуальный, включающий жесты, направление взгляда, мимику, позы, проксемику, культурный символизм[3].

Важным направление в логике социальной семиотики является мультимодальность, рассматривающая когнитивные практики как совокупность текстуальных и визуальных модусов с целью создания сообщения[4].

---

[1] См.: *Семенов В. Е.* Обозначение экзистенциалов Dasein в психике человека посредством рефлексивной деятельности. Инновации. Наука. Образование. 2020. №24. С. 1836−1860.

[2] См.: *Лотман Ю. М.* Указ. соч.

[3] См.: *Безрукова В. С.* О построении педагогических знаний // Педагогика. 2007. № 10. С. 20−25.

[4] См.: *Кибрик А. А.* Когнитивные исследования. М.: ИП РАН. 2010. С. 134−152.

Сетевая коммуникации детерминировала появление текстов, в которых используются разнообразные средства конструирования смыслов, вследствие чего феномен мультимодальности ознаменовал появление научного направления в исследовании коммуникации, когнитивных практик в их семиотической комплексности[1].

Магистральное значение для раскрытия феномена мультимодальности в когнитивных практиках субъекта имеет эпистемологический дискурс (так как предметом изучения субъекта является познание), а также аксиологический, герменевтический и феноменологический анализ. Познание, как известно, имеет дуальную природу: содержательность и системность с одной стороны и переферийность и эпатаж с другой. Именно поэтому мы, по сути дела, сталкиваемся с двумя типами когнитивных практик, представленных в познании:

1) гносеологические и логико-методологические практики;

2) художественное и гуманитарное мышление.

Типология концепта «мультимодальность» представлена в таблице 4.

Таблица 4

Типология концепта «мультимодальность»

№ п/п	Персоналии	Радикальный признак	Связь с отраслями знания	Средства выражения	Концептосфера
1	В. С. Безрукова	Тип внешнего стимула	Психология	Вербальные средства	Социальная
2	С. Кулин	Чувства человека (зрение, слух)	Нейрофизиология	Невербальные средства	Индивидуальная
3	Д. Гибсон	Связь нескольких знаковых структур на разных уровнях в смешанном тексте	Лингвистика	Интерпретация постоянно модифицирующихся компонентов коммуникации	Социальная и индивидуальная

Как следует из таблицы, *мультимодальность* – это некий внешний стимул, воспринимаемый одним из чувств человека; это взаимная связь нескольких знаковых модальностей на разных уровнях в смешанном тексте. Мультимодальность проявляется в целостности и симультанности работы различных модусов. Если изначально мультимодальность понималась как соединение жеста, мимики, слова, невербальных звуков, то в век развития компьютерных технологий концепт стал основываться на анализе элементов сообщений, передаваемых через интернет-каналы.

[1] См.: *Сущин М.* А. Эпистемология и когнитивные науки. Философия науки и техники. 2021. № 1. С. 5−22.

Мультимодальным может быть текст, закодированный семиотически разнородными средствами (дискретный/континуальный язык, знаковые системы различного порядка, просодика, жесты, мимика, такесика и т. д.) при этом мультимодальное понимание информации происходит благодаря интерпретации постоянно модифицирующихся и трансформирующихся компонентов коммуникации.

Процесс коммуникации – это симбиоз различных видов, систем и каналов общения, повышающих возможность

- охвата целевой аудитории;
- степени воздействия на слушателя;
- создания моделей вербального, невербального, смешанного поведения субъекта коммуникации.

При помощи широкого спектра семиотических средств когнитивные практики субъекта способствуют формированию определенных социокультурных конвенций, координируя цели, стратегии, тактики диалогического общения у homo sapiens. Мы выяснили, что мультимодальность – это соединение различных информационных кодов (вербальные/невербальные, иконографические, технические и т. д.), а также учет правил взаимодействия в коммуникативном акте. Именно поэтому считаем правомочной роль данного феномена

1) в расширении источников нарративов, границ и качества коммуникативного процесса;

2) в развертывании практики социального проектирования современного субъекта;

3) в описании коммуникации с точки зрения современной мутации широкого спектра модусов: текстовых, аудиовизуальных, пространственных и др.;

4) в апперцепции субъектом воспринимаемой информации в процессе общения (диалога, полилога);

5) в детерминации его рекурсивности, т. е. постоянном обновлении и модификации, что, безусловно, способствует амплификации образования и развитию принципов синектики:

- общеметодологические (гуманизм, интегративность, развивающий характер обучения);
- специальные (гармоничное развитие личности, связь с наукой, политехнизм);

6) в формировании этики ценностей и этики деловых отношений коммуникантов[1].

В логике социальной семиотики каналы коммуникации играют значительную роль, рефлексируя эффект мультимодальности в таких когнитив-

[1] *Быкасова Л. В., Подберезный В. В.* Исторические детерминанты в эволюции научного и педагогического знания. ЦИТИСЭ. 2023. № 1 (35). С. 444–457.

ных практиках субъекта, как визуальная коммуникация. Например, искусство – это совершенно иная настройка ментального пространства, нейронной сети субъекта. Качество нейронной сети выше у тех людей, кто занимается искусством, поэтому воспринимают эти занятия как необходимость[1]. Интересующемуся искусством человеку легче понять современных музыкантов и художников, так как процесс коммуникации художник – зритель облегчает группа факторов:

1. Медийная коммуникация. С помощью простейших аппаратов и программ субъект может выстраивать медийную коммуникацию: тексты изображаются визуально, картины комментируются заранее подготовленными текстами.

2. Развитие культурных техник. С помощью медийных средств текст компьютером воспроизводится, хранится, распространяется далее, при этом чтение и письмо стали сегодня наиболее востребованными культурными техниками.

3. Практические потребности (жизненный опыт, безопасность и защищенность субъекта, внимание, забота и пр.).

4. Образовательные потребности субъекта: приобретение компетенций, необходимых для решения жизненных задач[2].

5. Эстетические предпочтения (красота, гармония, творчество, познание). Эстетические предпочтения объясняются вкусом субъекта. Важную роль играют здесь социум и сформированный уровень культуры, возраст, пол, среда. Именно поэтому человек следует определенным эстетическим образцам.

6. Коммуникация (контакты, взаимодействие, связь между субъектами, средства массовой информации). Коммуникация состоит из трех основных компонентов: просодии, собственно вербальности и жестов/мимики. Наряду с коммуникацией для современного субъекта в когнитивных практиках субъекта важны интеракция и социальная перцепция.

В коммуникации субъекта необходимо учитывать следующие аспекты:

- культурный (три этапа развития культуры);
- педагогический (формирование умений и навыков);
- психологический (преодоление фрустрации).

Современный субъект образования – это человек «нового типа», так как он связан с контрагентами (контент, интерфейс, внешняя среда), установками других обучаемых, а для самореализации в когнитивных практиках он использует

- лимбическую систему;

---

[1] См.: *Bykasova L., Kravchenko M., Kamenskaya E., Krevsoun M., Samoilova I.* Modern education: immersive discourse. Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference "Current problems of social and labour relations". Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference. Amsterdam, 2022. Pp. 87–94.

[2] См.: *Гавра Д. П.* Основы теории коммуникации. СПб.: Питер, 2011.

- ангажированные знания;
- актуальный инструментарий;
- трансмедийные продукты;
- педагогические образцы и модели образования;
- витагенный опыт субъекта;
- новые технологии в обучении.

Резюмируя сказанное, отметим, что

1. Субъект образования XXI в. – эмоционально-коммуникативно, визуально-наглядно и гаптически ориентированный исследователь окружающего мира, вступающий в коммуникацию с социумом, осваивающий новые когнитивные практики.

2. Важнейшее значение для раскрытия феномена когнитивных практик субъекта образования в логике социальной семиотики имеет эпистемологический дискурс, так как предметом изучения субъекта является знак, его виды и познание, а также экзистенциальность и образцы современного образования.

3. В тексте, контексте и культуре выявляются закономерности эстетизации повседневности как в области коммуникации, так и в организации пространственно-временных констант, культурных моделей, предопределяющих «консервацию смыслов», их «упаковку» в доступные восприятию формы, модусы, симультанное соприсутствие которых обеспечивает феномен мультимодальности.

4. Цели развития современного образования как синтеза когнитивных практик неразрывно связаны с идеями развития непрерывного и адаптивного образования; персонализированного образования; формированием гибкого кадрового потенциала; индивидуальных образовательных стратегий; социализации и самореализации субъекта образования.

5. Основные навыки субъекта образования XXI века формируются в сети, так как Интернет для современных людей – это экспериментальная площадка, на которой вырабатывается стратегия мышления, формируются культурные нормы и коды, возникают межличностные отношения в социуме. Коммуникация – это информационное, эмоциональное, интеллектуальное, тактильное и т. д. взаимодействие субъектов, имеющее основные характеристики: содержание и смысл.

Глава 25

МОДЕЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ ЖИЗНЕННЫХ ПРИОРИТЕТОВ

Самостоятельная работа студента включает в себя поиск и проверку информации, разнообразные формы познавательной деятельности, развитие аналитических способностей, навыков организации и планирования времени, развитие творческого и критического мышления и т. д. Иными словами, самостоятельная работа – это такая форма организации образовательного процесса, которая стимулирует самостоятельность, активность и любопытство обучающихся. С утилитарной точки зрения – это деятельность, направленная на формирование компетенций, которые позволят студентам встроиться в современную экономику. Конкретные требования к самостоятельной работе студентов определяются в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки и специальностям.

Актуальность исследований, посвященных вопросам организации самостоятельной учебной работы студентов, сохраняется на протяжении довольно длительного периода времени. Это связано в том числе и с тем, что современная экономика предполагает умение работника адаптироваться к новым учебным ситуациям и необходимость обучения на протяжении всей жизни. Экономическое развитие предопределило и направление развития системы образования: произошел переход от «преподавателя-центрированной» модели к «студенто-центрированной» модели.

В междисцилинарный дискурс по вопросам самостоятельной учебной работы (самоподготовки) студентов внесли вклад как психолого-педагогические, так и социологические исследования. В сфере интересов исследователей оказались все участники образовательного процесса: как преподаватели, так и студенты. Анализ отечественной и зарубежной научной литературы по теме самостоятельной учебной работы студента вуза позволил сделать выводы о схожести основных направлений исследований.

В отечественной научной литературе широко представлены исследования роли преподавателя в организации самостоятельной учебной работы студента, контроля ее выполнения и оценки достижений обучающихся, мотивации обучающихся и ее взаимосвязи с развитием профессиональных компетенций. В исследованиях по планированию и организации самостоятельной работы студентов (Л. Г. Вяткин, Б. П. Есипов и др.) по большей части рассматриваются общедидактические, методические, организационно-деятельностные, психологические, логические и другие аспекты этой формы деятельности.

Учитывая обширность научных вопросов, связанных с самостоятельной учебной работой обучающихся, и невозможность охватить все на-

правления исследований, остановимся несколько подробнее на результатах, полученных методом социологических исследований, проведенных среди студентов. В рамках социологических исследований изучены представления студентов о самостоятельной работе, уровень владения навыками самоподготовки и мотивации обучающихся. Установлена взаимосвязь между временными затратами на самостоятельную учебную работу и успеваемостью студентов, с одной стороны, и осознанностью выбора вуза и мотивацией к самостоятельной работе – с другой.

Анализ многочисленных исследований самостоятельной учебной работы студентов позволяет сделать вывод, что ее важно рассматривать и в более широком социально-экономическом и культурном контексте. Так, в исследовании культуры современного российского студенчества представлена типология жизненных стилей студентов в области учебной деятельности и на основе критерия самостоятельности в выборе профессии и вуза выявлены типы студентов: «профессионалы», «ритуалисты», «общественники», «конформисты», что позволило авторам сделать вывод о распространенности приспособленческой стратегии поведения и принятии патерналистского отношения со стороны администрации и преподавателей. Это крайне важно для более глубоко понимания моделей самостоятельной работы, выбираемых современными студентами. Необходимо подчеркнуть, что в исследованиях, посвященных вопросам самостоятельной учебной работы студентов, четко прослеживается мысль, что умение регулировать свое обучение определяет дальнейший успех в профессиональном развитии.

Обратимся к зарубежным исследованиям самостоятельной работы студентов. В зарубежной научной литературе используется термин *self-regulated learning strategies*, который можно перевести как самостоятельные (саморегулируемые) учебные стратегии. Классическим определением этого понятия считается следующее: *самостоятельные учебные стратегии* – это собственные мысли, чувства и действия, которые планируются обучающимся и постоянно адаптируются для достижения личных целей.

В исследованиях самостоятельных учебных стратегий большое внимание уделяется навыкам и видам самостоятельной учебной работы студентов, их качеству и глубине, а также связи с академической успеваемостью. Выделяются несколько этапов самостоятельной работы. На подготовительном этапе обучающийся разбивает учебную задачу на несколько более мелких задач, устанавливает цели и выбирает стратегию их достижения. На стадии выполнения студенты используют разные стратегии, которые варьируются от поверхностных до глубоких, включающих метапознание, критическое мышление и разработку собственных идей. В основном на индивидуальном уровне используется комбинация нескольких учебных стратегий. Предметом исследований также стали разрывы между знаниями студентов об эффективных стратегиях самоподготовки,

с точки зрения достижения академических результатов, и применением этих знаний на практике. Признано, что причиной выбора стратегии, не соответствующей данной учебной ситуации, могут быть недостаток времени на самоподготовку, незначительная выгода от прилагаемых усилий, неумение применить эффективную стратегию, а также трудности, связанные с применением эффективной стратегии. Еще одним важным направлением исследований, как и в отечественной науке, стало выявление типов студентов, с точки зрения используемых ими самостоятельных учебных стратегий.

Анализ различных методик самоподготовки, используемых студентами, и мотивов, определяющих их усилия в учебе, позволяет выявить типы (профили) студентов. Это помогает лучше понять сложный диапазон процессов, которые используют студенты, и сформировать новое понимание этой области. К недостаткам такого подхода относят снижение сложности явлений и процессов при их типологизации, поскольку единый комплексный конструкт заменяет влияние различных факторов и их взаимоотношения. Приведем некоторые примеры такого рода исследований. Выделяется четыре типа студентов с различными ориентациями на саморегулируемую стратегию обучения: компетентные саморегулируемые обучающиеся, когнитивно-ориентированные саморегулируемые обучающиеся, поведенчески-ориентированные саморегулируемые учащиеся и минимально саморегулируемые учащиеся. К числу факторов, определяющих выбор стратегии, относят качество преподавания, четкие цели и стандарты, соответствующую оценку и рабочую нагрузку.

Комбинируя практики самоподготовки и мотивации на основе результатов корреляционно-регрессионного анализа, выделяют низкий, средний и высокий уровень обучающихся. Исследования демонстрируют преобладание глубоких практик самостоятельного обучения. Основной вывод авторов: наиболее высокий уровень самоподготовки демонстрируют студенты с наиболее высокой мотивацией.

Подводя некоторый итог анализу отечественной и зарубежной научной литературы, посвященной вопросам самостоятельной работы студентов, важно подчеркнуть, что понимание поведенческих моделей студентов позволяет повысить эффективность и результативность образовательного процесса.

В марте 2023 г. мы провели пилотажное социологическое исследование методом глубинного анализа. Были опрошены студенты разных курсов и направлений, обучающихся в Финансовом университете при Правительстве РФ, а также проведен массовый опрос студентов Финуниверситета (100 респондентов).

Рассмотрим ***общие тенденции в отношении студентов к самостоятельной работе***, выявленные на первом (количественном) этапе исследования. Учебный процесс подразумевает постоянное оценивание обу-

чающихся. Для студентов получение высоких оценок – это показатель успешности их обучения. Помимо банального удовлетворения от успеваемости зависит и экономическое положение, так как по критерию успеваемости в университетах начисляют стипендии, позволяют перевестись на бюджетную основу обучения или претендовать на получение скидки. Однако ответы на вопрос о важности получения высоких оценок показывают, что большинство респондентов не мотивировано уделять большое количество времени и сил достижению высоких результатов в учебе. Только четверть респондентов отметили, что для них важно хорошо учиться (рис. 2).

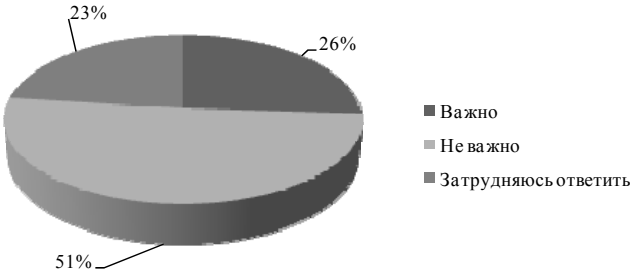

Рис. 2. Распределение ответов на вопрос
«Важно ли для вас получение высоких оценок в учебе?»

В связи с этим неудивительно, что на вопрос о том, уделяют ли студенты время самостоятельной работе, 58% респондентов ответили положительно, в то время как затруднились ответить 28%, а не уделяют время самостоятельной работе 14% опрошенных. Положительно ответивших студентов попросили поделиться информацией о количестве времени, затрачиваемого на подготовку. В среднем студенты затрачивают на самостоятельную работу 10,4 ч в неделю, т.е. 1,5 ч в день.

На вопрос об удовлетворенности собственным уровнем самостоятельной работы большинство опрошенных отвечали положительно (65%). При этом следует отметить, что лишь 10% ответили четко утвердительно «Да», а 55% «Скорее да» (рис. 3).

Для выявления системы приоритетов респондентов в анкету был включен вопрос «Является ли сейчас для Вас учеба приоритетной деятельностью?». Распределение ответов на него (рис. 4) выглядит следующим образом: 46% студентов ответили утвердительно, а 39% отрицательно. Следует отметить, что доля затруднившихся ответить на многие вопросы превышает 15%. Данный факт можно объяснить тем, что часть студентов в настоящее время не до конца понимают свои жизненные приоритеты, что подтвердилось в ходе второго (качественного) этапа исследования.

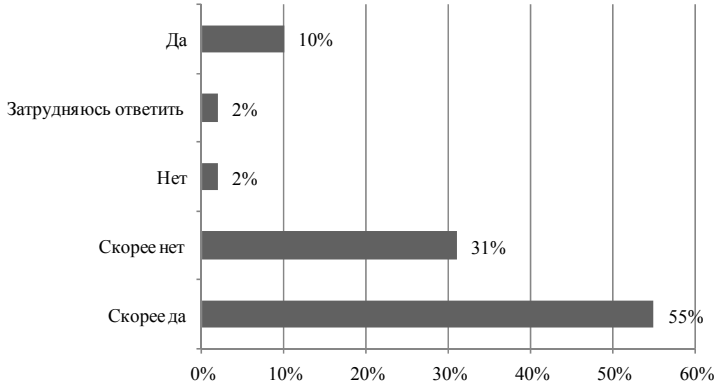

Рис. 3. Распределение ответов на вопрос
«Удовлетворены ли вы уровнем вашей самоподготовки?»

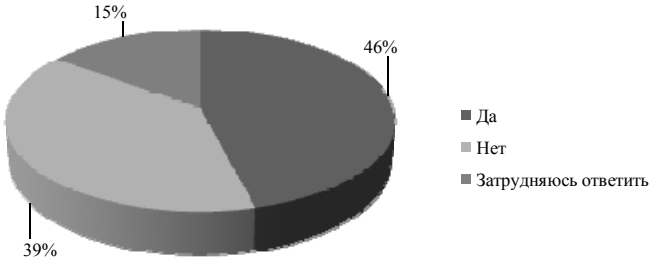

Рис. 4. Распределение ответов на вопрос
«Является ли сейчас для Вас учеба приоритетной деятельностью?»

Среди факторов, препятствующих эффективной самоподготовке, студенты в первую очередь отметили отсутствие мотивации (рис 54). Также больше половины учащихся отметили, что монотонность процесса обучения, лень и прокрастинация, нехватка свободного времени тоже мешают им выстроить эффективную систему самоподготовки. При этом необходимо отметить, что все упомянутые факторы-препятствия были выбраны студентами примерно в равной мере, что означает разноплановое воздействие на самостоятельную работу студентов.

Анализ динамики самоподготовки студентов свидетельствует о том, что у половины из них часы, затрачиваемые на самостоятельную работу, уменьшились за время обучения (рис. 6). Учитывая результаты качественного этапа исследования, можно сделать вывод, что происходит адаптация к особенностям организации учебного процесса в вузе, появляется умение проранжировать задания по значимости, а также происходит смена жизненных приоритетов. Как следствие, четверть респондентов указа-

ли, что количество часов, затрачиваемых на самоподготовку, у них снизилось, а еще четверть отметили, что оно не изменилось.

Рис. 5. Распределение ответов на вопрос:
«Что может препятствовать вашей эффективности при самоподготовке?»

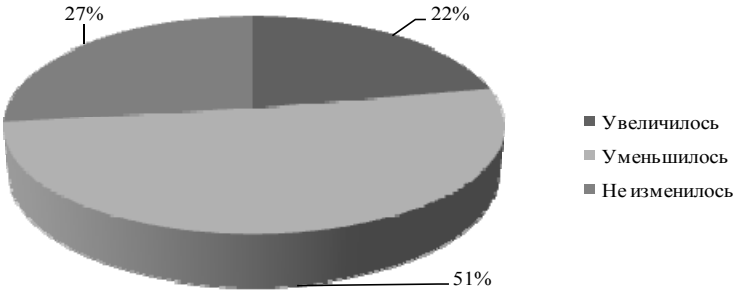

Рис. 6. Распределение ответов на вопрос:
«Изменилось ли количество часов, отводимых на самостоятельную работу, по сравнению с началом обучения?»

Качественное исследование позволило более объемно представить модели самостоятельной работы студентов с учетом системы жизненных приоритетов респондентов. По результатам исследования условно было выделено *четыре модели самостоятельной учебной работы студентов.* Основными критериями для выделения моделей стали умение организовать самостоятельную учебную работу и уровень учебной мотивации. Первые две модели основаны на разных видах мотивации и высокой организованности студентов и условно названы «мотивированные в учебе» и «мотивированные неучебной деятельностью». Третья модель отражает недостаточный уровень мотивации и низкий уровень самоорганизации,

условное название – «плохо организованные». Четвертая модель предполагает низкий уровень мотивации и недостаточный уровень самоорганизации и получила название «немотивированные».

Студенты, мотивированные в учебе, уделяют ей должное количество времени, демонстрируют выраженный интерес к ней или учеба является их основным родом деятельности. Данная модель характеризуется:

- хорошей/отличной учебой;
- осознанием важности получения высоких оценок в учебе;
- крайне редкими случаями пропусков учебных занятий;
- высокой активностью на занятиях;
- высокими затратами времени на самостоятельную работу по всем дисциплинам без исключения;
- первостепенностью учебной деятельности;
- удовлетворенностью своей самостоятельной работы.
- осознанным поступлением на свою образовательную программу;
- представлением о связи получаемого образования и дальнейшей карьеры.

В качестве иллюстрации приведем примеры ответов интервьюируемых, которые были отнесены к данной модели поведения.

Студент 3-го курса, направление подготовки «Реклама и связи с общественностью»

Студент является весьма прилежным: это проявляется в отличной успеваемости, посещаемости занятий и высокой активности на занятиях: «У меня отличная успеваемость… являюсь, наверное, одним из самых активных студентов».

Рассматривая самостоятельную работу студента, можно заметить, что ей отводится значимое место в структуре бюджета личного времени: «Да, я уделяю время самостоятельной работе, поскольку я пытаюсь подготовить доклады более тщательно, ищу материал, пытаюсь сделать его более интересным… на один предмет 1,5–2 часа, на все предметы, я думаю, часов 20 в неделю».

Успехи в учебном плане студента обеспечены помимо усердной самостоятельной подготовки также вовлеченностью в образовательный процесс и интересом к специальности: «…Во время докладов проявляю бóльшую активность, нежели просто рассказ доклада».

Кроме учебы у студента в сфере интересов есть и другие виды деятельности, однако учеба является приоритетной по отношению ко всем другим: «Это моя первостепенная задача, естественно я ставлю сначала учебу».

Студент 1-го курса, политолог

Студент осознанно относится к выбору выборе специальности, а также понимает свои будущие профессиональные/карьерные перспективы. Он отмечает: «Политология в последние годы…меня очень заинтересова-

ла. Стал чаще, в принципе, сталкиваться с политикой в своей жизни, интересоваться ею». Соответственно и выполнение самостоятельной работы в данном контексте будет направленно на приращение знаний и навыков, которые в дальнейшем будет возможно применить на практике.

Студенты, мотивированные неучебной деятельностью, выполняют большинство заданий, но учебная деятельность явно не приоритетна в их жизни. Они выделяются высоким уровнем учебной организации и низким уровнем мотивации в учебе. В данном случае низкий уровень мотивации сказывается не на оценках студентов, а на их отношении к учебному процессу. Стимулами получать высшее образование являются для них такие факторы, как переезд в Москву, желание родителей, получение диплома, непонимание своих текущих карьерных перспектив.

Для студентов, отнесенных к данной модели, характерны:

- хорошая успеваемость;
- осознание малой значимости высоких оценок;
- редкие пропуски учебных занятий;
- умеренная активность на учебных занятиях;
- рациональный подход к самостоятельной работе;
- приоритетность других сфер, помимо учебы;
- умение эффективно сочетать учебу и работу.

Студент 4-го курса, направление подготовки «Политология»

Молодой человек осознанно выбрал будущую профессию и четко видит взаимосвязь профессии и получаемого образования. На вопрос «Почему вы выбрали это направление подготовки?», интервьюируемый ответил: «Мне была интересна политология, я решил, что в дальнейшем хочу связать свою жизнь с этой наукой, профессией…». Планы на ближайшее будущее формулирует как: «…закончить бакалаврскую программу, получить весь комплекс знаний, ну и потом уже с этим базовым политологическим образованием двигаться по смежным направлениям…». В интервью респондент подчеркнул именно важность получаемых знаний, а не факт наличия диплома о высшем образовании.

Что касается самостоятельной работы, то при наличии высоких показателей успеваемости студент отводит на самостоятельную работу примерно 4–5 часов в неделю, чего, с его точки зрения, «вполне хватало для достижения поставленных целей…». Однако это заметно меньше, чем у студентов с первой моделью. Респондент сказал, что помимо учебы занимается спортом, является членом студенческого совета факультета, работает. Определяя жизненные приоритеты, студент отметил: «Ну, наверное, приоритетно работа, семья, друзья и важные проекты по учебе», при этом подчеркнул, что во время учебы «старался не нарушать установленные дедлайны», т. е. в ряде ситуаций учеба выходила на первое место. Но при этом подчеркивается значимость и других сфер жизни.

Респондент также отметил, что ему удается успешно совмещать учебную и рабочую деятельность. Однако в случае, если бы работа помешала учебе, то он выбрал бы «…уволиться ради учебы, потому что все-таки довольно много было вложено усилий и не хочется терять время, которое уже было потрачено…».

Приведем другой пример в рамках данной модели, который свидетельствует о динамике поведения, связанной с принятием профессии и определением возможностей сочетания получаемой профессии и сферы интересов респондента.

Студентка-социолог отмечает: «Успеваемость – это важно, если ты хочешь в дальнейшем развиваться и идти как-то по профессии…». Что касается посещаемости, то интервьюируемая отметила, что посещаемость у нее хорошая, однако, зависит от проектов, в которых она занята: «…если бы у меня был выбор между тем, чтобы участвовать в коммерческом проекте или ходить на учебу, я бы на нее не пошла…» выбор профессии у данного респондента был скорее случайным: «когда я готовилась к ЕГЭ по обществознанию раздел социологии мне нравился больше других». Как следствие, не вызывает удивления ответ на вопрос «Нравится ли процесс обучения в университете?». Респондент отвечает: «Как сказать, ну вот на первом курсе вообще не нравился. Весь первый курс я жила с мыслью отчислиться, перевестись и т. д., на втором курсе я постепенно стала вливаться и стало как будто бы интереснее, но, возможно, это связано даже не с тем, что изменился процесс обучения, а с тем, что появились более узкие специализированные дисциплины…»

В сферу интересов студентки входит кино. Важно, что она смогла связать сферу своих интересов и получаемую профессию: «…Вот я интересуюсь кино, и мне интересно узнавать кино с точки зрения социологии, изучить с другого угла данную сферу».

Интерес к профессии, понимание необходимости получения знаний предопределяет и отношение студента к самостоятельной работе: «…В какие-то дни я вообще могу не уделять время домашнему заданию, в какие-то дни я могу весь вечер сидеть и делать…».

Ответы на вопросы о том, как студентка проводит досуг и как много внимания уделяет самостоятельной работе, демонстрируют интерес к профессиональному развитию: «В свободное время я стараюсь посвящать себя развитию в тех сферах, которые мне интересны… Иногда я хожу гулять, общаюсь с друзьями и работаю… Если бы я горела социологией, хотела стать социологом я бы наверное была бы очень ответственным студентом… но учитывая, что мне это не очень интересно, я в последние годы начала довольно много времени уделять всему этому, больше, чем на первом курсе, точно».

Плохо организованные студенты – студенты, которые не умеют правильно распоряжаться собственным временем, но выражают желание из-

менить свое отношение к учебе или показывают ситуативную вовлеченность в учебный процесс.

Такие студенты отличаются низким уровнем собственно учебной организации и недостаточным уровнем мотивации, что выражается в:

- слабой (нестабильной) успеваемости;
- низкой значимости оценок в учебе;
- частых пропусках занятий;
- умеренной активности, как правило, возникающей ситуативно;
- минимизации самостоятельной учебной работы;
- приоритетности других сфер деятельности;
- недовольстве своим уровнем самоподготовки.

Студентка 4-го курса, направление подготовки «Реклама и связи с общественностью»

Первым делом студентка внимание обращается на то, что успеваемость на протяжении учебы оценки колебались от удовлетворительно до отлично: «На четвертом курсе у меня были две пятерки, одна четверка и одна тройка. Примерно такое соотношение было всегда…». Студентка отмечает, что ключевая проблема заключалась в наборе баллов во время аттестации, поскольку за экзамены она получала максимальные оценки: «Пятерок не так много, потому что за экзамены я всегда практически максимум набирала, но была проблема с аттестацией, я часто пропускала занятия». Отношение к оценкам выстроилось соответствующее: «У меня не было никогда такого, чтобы я хотела получить оценку повыше».

Затронутый ранее аспект посещаемости для интервьюируемой играет ключевую роль в учебном процессе, поскольку напрямую оказывает влияние на получение хороших баллов во время аттестации: «Часто дисциплинарные наказания были по этому поводу (пропусков занятий). На каждом курсе разные причины: не была приписана к поликлинике, не всегда было комфортно со своей группой, преподаватели влияли, когда ты понимаешь, что там тебе надо жестко приготовиться к семинарам, а ты не хочешь либо не можешь. Лучше я не приду, чем меня там будут отчитывать». Неумение интервьюируемой решить разного рода проблемы повлияло на ее модель обучения, так как по перечисленным причинам ухудшилась посещаемость. Далее проблемы с посещаемостью не исчезли и на протяжении всей учебы оказывали влияние на эффективность участия в образовательном процессе.

Такой аспект, как активность на занятиях, зависит от внешних обстоятельств. Если преподаватель сумел заинтересовать и вовлечь в учебный процесс, то у студентки не было проблем с активностью: «Я всегда достаточно активно на семинарах, потому что мне там интересно как-то подискутировать». Так как не делается упор на оценки, фактор вовлеченности студентки зависит от степени ее заинтересованности конкретным знанием: «Хоть что-то хочется интересное узнать или самой рассказать».

Приведем другой пример студента, чья модель самоподготовки может быть отнесена к «плохо организованным». Она показывается со стороны распределения собственных приоритетов и неумения правильно организовать собственное время.

Студент 2-го курса, направление подготовки «Философия»

Важно отметить, что студенту нравится выбранное направление, несмотря на некоторые недостатки: «Мне действительно нравится наше направление, нравится преподавательский состав». Им также отмечается, что сплоченность группы оказывает на учебный процесс положительное влияние и является одним из главных достоинств учебы.

По аналогии с предыдущей студенткой, у обучающегося ниже среднего успеваемость и не лучшая посещаемость. В данном случае ключевая проблема связывается с недостатком времени на подготовку к учебе: «Я не шибко много времени трачу на подготовку к занятиям, потому что банально времени не хватало. Раньше у меня было много тренировок, все время делал либо в дороге по пути на тренировку, или по пути в университет». Учитывая тот фактор, что процесс обучения вызывает больше положительные эмоции, в данном случае выявлена проблемы организации собственного времени и невозможности в нужном количестве уделять внимание учебному процессу. На вопрос о том, присутствует ли удовлетворенность от личного уровня самоподготовки, интервьюируемый ответил следующим образом: «Ну нет, понятное дело. Мешает лень. Потому что если я захочу взять и подготовиться, то для меня это не составит большого труда».

Немотивированные студенты характеризуются плохой успеваемостью, слабым уровнем самоорганизации, что связано с первичным отсутствием интереса к учебе. Такие студенты наиболее близки к отчислению, однако им удалось приспособиться и адаптироваться к учебному процессу, не меняя при этом собственный образ жизни и отношение к учебе.

Студентов, относящихся к данной модели поведения, отличают:

- плохая успеваемость;
- отношение к оценкам как не важному в жизни;
- частые пропуски учебных занятий;
- низкая активность на занятиях;
- практическое отсутствие самостоятельной учебной работы;
- отсутствие мотивации к учебе.

Рассмотрим пример ответов информанта, который был отнесен к данной модели поведения.

Студент 3-го курса, направление подготовки «Управление персоналом»

Успеваемость студента можно охарактеризовать как среднюю. При этом уровень своей успеваемости он связывает с потерей мотивации: «Мотивация в целом вся пропала. И я перестал, в принципе, готовиться

к экзаменам, зачетам». Но в период обучения он научился находить «обходные пути»: «Однако получалось сдавать, и даже сейчас, когда я вообще особо и не учусь, у меня частенько четверки, пятерки». Студент понял, что можно обучаться и при этом прикладывать меньше усилий, а сэкономленное время отводить на другую деятельность, выбранную в зависимости от жизненных перспектив: «Сейчас семестр идет, и я до сих пор ничего не сделал. Это связано с некоторой верой в себя, плюс расслабление: когда все сессии проходили в таком ключе, что я вообще не готовился, однако сдал, значит, и потом могу не готовиться и сдать». Отсутствие мотивации также касается посещаемости, активности на учебных занятиях и занятий самостоятельной работой. На вопрос «Уделяете ли вы время самостоятельной работе?» был получен ответ: «Нет. Вообще нет». В то же время отсутствует и желание изменить свое отношение к самостоятельной работе.

Среди мотивов, побуждающих учиться, студент выделил общественную установку, экономический фактор, отсрочку от армии и формальное наличие диплома о высшем образовании. Мотив получения новых навыков или знаний отсутствует.

В заключение важно отметить такую характеристику моделей самостоятельной учебной работы, как динамичность. Студент в зависимости от своих жизненных стратегий может менять модель обучения. Так, мотивированные отличники могут разочароваться в выбранной профессии или учебном процессе и определить для себя другую приоритетную деятельность. И наоборот, немотивированные или плохо организованные студенты в течение обучения могут заинтересоваться образовательным процессом и найти для себя мотивацию посвящать учебе больше времени.

Как показало исследование, приоритеты и стратегические цели студента во многом определяют выбор им той или иной модели самостоятельной учебной работы. Студенты варьируют количество времени на самостоятельную работу, посещение занятий в зависимости от того, как они в настоящий момент расставляют свои жизненные приоритеты. Для тех студентов, у кого в приоритете высокая академическая успеваемость, учеба выходит на передний план и занимает бóльшую часть бюджета их времени. Для тех, у кого в приоритете работа или досуг, снижается значимость академической успеваемости и самостоятельной учебной работы и, как следствие, сокращается время на ее выполнение.

Глава 26

СУБЪЕКТИВАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ»

Преподавание истории педагогике в вузе сегодня – это проблемная ситуация, преодоление которой невозможно без самоопределения в проблеме характера содержания, порождающей целый комплекс вопросов. Как строить курс в условиях острого дефицита учебного времени? Как заинтересовать студентов историей педагогики, если и на актуальную педагогику в вузовском курсе выделяется не очень много времени и если студенты-бакалавры далеко не всегда связывают свое будущее с педагогикой и образованием? Как повысить познавательную и учебную самостоятельность и активность студентов?

Ответ на вопрос, как строить учебный курс истории педагогики, следует начинать с уяснения того, зачем педагогам необходимо знание истории науки и образования[1]. Анализ содержания действующих и рекомендованных учебников позволяет предположить, что на основе знакомства с важнейшими событиями в сфере педагогики и образования мы должны помочь студентам уяснить основные тенденции их исторического развития. Полнота учебного курса в этом случае определяется количеством изучаемых фактов. Ориентируясь на этот критерий, мы встаем на путь, не имеющий своего завершения. Это «дурная бесконечность». Надо искать способы компактного моделирования содержания учебного курса. В свое время мы описали два взаимосвязанных подхода к моделированию, назвав их условно дидактическим и технологическим[2].

Путь «дидактический» предполагает переход к концентрическому моделированию содержания учебного курса в замену линеарному. Линеарное моделирование содержания имеет свои достоинства: мы движемся от узнавания максимально далеких фактов к минимально далеким и начинаем понимать историю как изменение объекта во времени. Эта модель содержания хорошо обеспечена методически и не требует больших ресурсов. Концентрическая модель предполагает систематизацию фактического материала по ключевым проблемам или идеям, которые не утрачивали своего значения на протяжении десятилетий и столетий. Если проблема представляет собой затруднение, которое невозможно преодолеть на основе имеющихся знаний, то идея – это «понятие, представление, отражающее действительность в сознании человека, выражающее его отноше-

---

[1] См.: *Юдина Н. П.* Зачем будущему учителю нужна история педагогики? // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. 2010. № 11. С. 84–86.

[2] См.: *Юдина Н. П.* Как преподавать историю педагогики в вузе? // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация педагогического наследия прошлого. Материалы Пятой национальной научной конференции. Москва, 12 ноября 2009. М.: АСОУ, 2008. (Историко-педагогическое знание; вып. 23). С. 132–134.

ние к ней и являющееся принципом мировоззрения»[1]. Между проблемой и идеей мы усматриваем такую связь: идея найдет свое выражение в решении выявленной или поставленной проблеме, а ее решение мы можем искать в фактографии любого исторического периода.

О втором подходе мы поговорим ниже, а пока комментарий из опыта преподавательской работы. В течение нескольких лет мы пробовали построить содержание учебного курса «История педагогики» концентрически, систематизируя его по двум основаниям: идеи, ключевые для истории педагогики проблемы. Мы рассматривали идеи гармоничного развития личности, социальной заданности воспитания, национального и народного воспитания, природосообразности педагогического процесса и др. Все они, с нашей точки зрения, проходят «красной нитью» через любую историко-педагогическую эпоху; к ним так или иначе обращались практически все великие педагоги. Мы анализировали проблемы целей воспитания и образования, детерминации образовательного процесса, связи образования с национальными ценностями и др. В каждом случае мы собирали пакеты материалов (кейсы), описывали ситуации актуальной образовательной практики, разрабатывали инструкции… и не получали ожидаемого результата. По замыслу, реестр ключевых идей и проблем должен был стать результатом «мозгового штурма» студентов, в предыдущем семестре уже изучавшим курс «Педагогика». На занятиях мы старались обратить внимание на проблемный характер педагогического знания и образовательной практики, когда педагог должен принимать решение на основе анализа возможных альтернатив. Кроме того, совместное обсуждение – хороший способ актуализации имеющегося знания. Мы смогли сформулировать ряд идей и проблем, а вот проранжировать их по степени значимости или по степени интереса студентов не смогли. Ребята руководствовались клише «все важно» и «все интересно». Объясняем возникшую сложность тем, что студенты-бакалавры еще не обладают педагогическим мировоззрением, не владеют приемами систематизации фактов, с трудом устанавливают связи между блоками теоретического материала, теории и практики.

Собственно, сделанные выводы не являются открытием; они лишь подтвердили предположение, что в вуз приходят вчерашние школьники, не обладающие универсальными учебными умениями. Значит, необходимо искать приемы и технологии, помогающие научиться учиться. Этот путь моделирования содержания историко-педагогического курса мы назвали технологическим. Он продолжает первый и усиливает акцентуацию деятельностного компонента (опыт репродуктивной деятельности в форме умений и навыков и опыт творческой деятельности, представленный

[1] *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1983. С. 212.

в решении разработке проблем и задач, по В. В. Краевскому). Суть его – в предъявлении педагогических задач, которые должны решаться с привлечением историко-педагогический материалов,

Приведем пример. После цикла лекций, в которых мы характеризуем историю педагогики как отрасль научного знания, описываем базовые педагогические традиции, выносим на обсуждение проблему: «На какую ценность должен ориентироваться воспитатель: индивидуализация или социализация человека?». Педагогический замысел заключается в том, чтобы студенты пришли к выводу о необходимости паритета между этими установками и увидели риски однозначного решения. Для обсуждения мы выбрали заметку о проблемах школы, порожденных «перекосами» в семейном воспитании (сегодня такими материалами изобилуют интернет-порталы для педагогов и родителей). Блок историко-педагогических материалов подобран нами по хрестоматии А. И. Пискунова таким образом, чтобы сначала выявить оппозицию индивидуализации и социализации, а потом поискать точки сближения. Это «Фрагменты о воспитании» Демокрита, «Политика» Аристотеля (фрагмент 1), Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» (Первый год жизни. Природа, общество, свет и их отношение к воспитанию), Дж. Локк «Мысли о воспитании» (Ранний возраст), Я. А. Коменский «Великая дидактика» (Метод нравственного воспитания, Очерк материнской школы). Объем предъявляемого материала, его историческая локализация требовали, во-первых, времени на подготовку студентов, во-вторых, комментариев преподавателя. С учетом расписания учебных занятий мы выделили на анализ материала и обсуждение проблемы четыре аудиторных часа. Занятие проводилось в двух студенческих группах. Результаты примерно одинаковы: студенты все время возвращались к актуальному материалу и искали причины трудностей воспитания в ошибках родителей, не видели (не вспоминали) действие закономерностей и факторов воспитания (изучались на предыдущем курсе и, видимо, не представляют личностной или профессиональной ценности). Историко-педагогический материал использовался для аргументации своих рассуждений. Такая ссылка на исторический авторитет оценивалась нами положительно, ибо показывала, что задание студенты выполнили, но интериоризация исторических фактов, увы, не произошла.

Мы попытались усилить познавательную активность студентов путем субъективации содержания учебного курса при помощи задачного подхода. Задачный подход объединяет разные педагогические средства в дидактическую систему, ориентированную на создание субъектной позиции студентов[1]. Задача рождается в процессе осмысления задания как резуль-

[1] См.: *Юдина Н. П.* Активизация познавательной деятельности студентов посредством педагогических задач Актуальные проблемы современного высшего образования: от общего к частному: сб. материалов IV Регионального научно-методического семинара (Хабаровск,

тат рефлексивных актов. В реализации задачного подхода мы исходим из трактовки задачи, предложенной В. А. Сластениным. Это педагогическая ситуация с привнесенным в нее представлением о цели. Последовательность шагов в рамках задачного обучения (синоним – поисково-исследовательская технология) предложил В. И. Загвязинский. Студент должен понять, в чем задание заключается, какие действия необходимо выполнить и каким для этого ресурсом он обладает. Таким образом, выявляется противоречие между необходимым/ожидаемым результатом и исходными данными (имеющимися знаниями и умениями). Осознанное противоречие порождает цель учебной деятельности, таким образом, задание трансформируется в задачу.

Учебный курс истории педагогики мы вновь стали строить в логике хронологической последовательности, «привязали» тематический план к содержанию имеющихся в арсенале учебников и хрестоматий. Объем историко-педагогического материала, предъявляемого к изучению, существенно сократили в сравнении с содержанием кейсов, стремясь соотнести его с познавательным опытом студентов. Системообразующей идеей для всех учебных задач стала идея антропологическая. В качестве сквозных во всех заданиях присутствовали вопросы: каким автор педагогической концепции или философемы видим человека и какие педагогические средства предлагает использовать, чтобы обеспечивать его становление?

В реализации своего замысла мы снова столкнулись с трудностями. Во-первых, прямого ответа на поставленные вопросы студенты найти не могли. Перед ними, по сути, была поставлена задача понимания и интерпретации историко-педагогического текста. Этим действиям очень трудно научить: они не могут быть алгоритмизированы и предполагают знание контекста. Студенты должны иметь представление об истории, культуре изучаемого периода, биографии автора и т. д. Все это составляет культурно-познавательный опыт субъекта учебного процесса, но он, как правило, приобретался на основе другого контента. Следствием стало изменение авторского замысла. Мы вынуждены были сместить акценты в изучении истории педагогики с аналитической задачи на дидактическую: студентов надо было учить перекодировать учебное задание, выявлять противоречие между сущим и должным, ставить цель своей – индивидуальной – деятельности, определять последовательность ее осуществления и т. д.

Используемый прием продуктивен, он повышает познавательную активность студентов, обеспечивая формирование деятельностной составляющей этого качества[1], однако субъективация содержания истории пе-

---

7 июня 2019). Хабаровск: Дальневосточный институт управления – филиал РАНХиГС, 2019. С. 104–110

[1] См.: *Юдина Н. П.* Дидактические возможности дистанционного обучения в вузе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 2. С. 67–74,

дагогики через ее принятие достигается как эффект, но не результат учебной деятельности.

Мы решили попробовать прием, ранее применявшийся нами в магистратуре педагогического образования[1], – включение студентов в учебное исследование. Мы задумали ряд мини-исследований, которые помогут сделать историю педагогики личностно значимой: предложили студентам восстановить историю факультета, на котором они учатся. Речь идет о факультете, который был когда-то одним из первых факультетом Хабаровского государственного педагогического института (ХГПИ). В настоящее время факультет редуцирован до Высшей школы в составе Педагогического института =Тихоокеанского государственного университета.

Мы решили включить студентов в исследовательскую работу по восстановлению истории факультета, обратившись к истории людей, работавших и учившихся на нем.

Мы разработали задания исследовательского характера:

1) составить список сотрудников вуза, которые закончили биолого-химический факультет в разное время (метод – опрос преподавателей и сотрудников высшей школы);

2) восстановить значимые события факультета (метод – интервью с бывшими деканами факультета (сожалению, вынуждены добавить – ныне живущими);

3) выявить направления научных исследований преподавателей факультета (метод – изучение базы данных – работа с каталогом библиотеки);

4) выявить научную проблематику кафедр (метод – изучение трудов ведущих ученых кафедр, докторов наук);

5) собрать воспоминания преподавателей и выпускников факультета (метод – интервью).

Студенты работали в микро-группах, созданных произвольно, на основе личных контактов. Наша роль заключалась в помощи и консультировании, редактировании составленного студентами гайда (опросника и сценария проведения интервью) интервью, в организации встреч с выпускниками факультета.

В заключение обратим внимание на факт, который вызывает у нас тревогу. Ситуация с преподаванием истории педагогики в вузе содержит в себе риски утраты ею своего статуса. Мы лишаемся ресурса будущих исследователей истории педагогики, поскольку ни бакалавры, ни магистранты не успевают познакомиться с историей педагогики настолько, чтобы захотеть ее изучать.

---

[1] См.: *Юдина Н. П.* Организация работы над исследовательским проектом с помощью ИКТ в магистратуре Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. научных трудов МНПК. 26–28 марта 2020 / под ред. И. Д. Лельчицкого. Тверь: ТГУ, 2020. С. 278–285.

Заключение

О СМЫСЛЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ

Пытаясь понять перспективы развития истории педагогики, мы должны помнить о том, что педагогика осознает саму себя в своей истории, что «история – это путь понимания сущего»[1], что «в зависимости от того, как мы мыслим историю, устанавливаются границы наших возможностей, открывается перед нами содержание вещей или возникает искушение, которое уводит нас от действительности»[2].

XXI век обещает новые прорывы в познании педагогического прошлого, в разработке путей и способов исследования истории педагогики, в осмыслении эвристического потенциала историко-педагогического знания. Особенно перспективным представляется осмысление значения истории педагогики для педагогики.

Жизнь педагогики и есть история педагогики. История педагогики есть способ бытия педагогики. Педагогика в ходе собственной истории проясняет свою природу. История педагогики раскрывает самое главное, что есть в педагогике. В этом ее главный смысл, ее важнейшая познавательная функция. История педагогики определяет смысл педагогических проблем и предлагает различные способы их решения. Смысл педагогических проблем задан исторически; в истории педагогики были предложены решения проблем, которые нужно знать, ибо без этого нельзя заниматься педагогикой.

Развитие педагогики предполагает ее постоянный диалог с собственным прошлым – не только переосмысление истории педагогики в свете современного опыта, но и нахождение в ней идей, помогающих в осмыслении и решении тех вопросов, которые волнуют педагогику сегодня. История педагогики, представленная как история постановки и решения педагогических проблем, как история успехов и неудач в деле образования новых поколений, как опыт осмысления и проектирования воспитания и обучения, оказывается не просто историческим введением в теорию и практику современного образования. Она оказывается необходимым условием их адекватного понимания, эффективного функционирования и успешного развития. Исторический контекст раскрывает суть педагогических проблем, их движение, делает возможным их осознание и объяснение. Исторический взгляд позволяет выявить стереотипы в постановке и решении педагогических проблем как на уровне педагогической практики, так и на уровне педагогического сознания, понять их влияние на

---

[1] *Ясперс К.* Всемирная история философии. Введение / пер. с нем. К. Лощевского. СПб.: Наука, 2000. С. 83.

[2] *Ясперс К.* Смысл и назначение истории: пер. с нем. М.: Политиздат, 1991. (Мыслители XX в.). С. 240.

теорию и практику современного образования. История педагогики предоставляет возможность понять истоки, детерминанты, природу, характер и особенности динамики педагогических традиций, механизмы их трансформации и взаимодействия, а также соотношение традиции и новации.

История педагогики дает знание об истоках, содержании, направленности и взаимодействии тенденций педагогического развития. Перед педагогикой стоит задача не только обнаружить, восстановить, объяснить и осмыслить прошлое (чем, собственно, традиционно и занимается история педагогики), но и сделать его собственным прошлым, т. е. частью настоящего, а также понять как условие возможности будущего. Прошлое в форме наследия присутствует в настоящем в виде понятий, идей, концепций, теорий, способов действия, стереотипов и т. п. Только обращение к прошлому как к истории позволяет понять изменчивость педагогической реальности, осмыслить, как и почему мы пришли к современному состоянию теории и практики образования, почему они настолько многообразны и так противоречивы, почему они являются такими, а не другими, а также какими бы они могли быть при определенных условиях и что это за условия. Педагогическое прошлое обладает огромным эвристическим потенциалом для современной теории и практики образования, оно открывает новые смыслы в современных проблемах и ситуациях. Только исторический взгляд позволяет определить, что же мы знаем в педагогике достоверно.

Педагогика как история педагогики не тождественна истории педагогики, которая в своем предельном выражении стремится охватить все педагогическое прошлое в самом широком социокультурном контексте, реконструировать, описать, объяснить и понять его. Педагогика как история педагогики обращается к педагогическому прошлому как необходимому инструменту выявления, постановки, осмысления, решения современных педагогических проблем. Для нее педагогическое прошлое не есть нечто существовавшее «там и тогда», а есть нечто существующее «здесь и сейчас». Таким образом, возникает проблема соотношения в педагогике «там и тогда» и «здесь и сейчас», иными словами, соотношения педагогического прошлого и педагогического настоящего.

Приступая к рассмотрению этой проблемы, прежде всего следует отметить наличие двух диаметрально противоположных трактовок самой истории. Первую позицию В. Е. Дмитриев и И. А. Дмитриева изложили следующим образом: «Мы исходим из вполне определенного понимания самой истории. Мы понимаем историю только как историю конечную, историческую. Нам представляется, что природа не знает истории, что она в основе своей внеисторична, ее законы, независимо от того, являются ли номологическими, статистическими или стохастическими, лишены историчности. Лишена историчности и история общества, понятая как глобальная история или история вообще. В этом случае мы имеем дело с бесконечной историей, историей без историчности… Исторично для нас

только то, что имеет начало и конец, то есть то, что конечно»[1]. Вторую точку зрения сформулировали К. Маркс и Ф. Энгельс: «Мы знаем только одну-единственную науку, науку истории. Историю можно рассматривать с двух сторон, ее можно разделить на историю природы и историю людей»[2].

Первая позиция предполагает историческую завершенность «там и тогда», его неизбежную отдельность от «здесь и сейчас». Такое понимание истории педагогики вполне возможно, но оно не позволяет рассматривать педагогику как историю педагогики, поскольку резко разделяет не только прошлое и настоящее, но и отдельные «фрагменты» внутри самой истории. Второй взгляд позволяет рассматривать «там и тогда» и «здесь и сейчас» в поле единого непрерывного исторического пространства, тянущегося из прошлого через настоящее в будущее и постоянно меняющего точки этих трех координат.

И хотя день сегодняшний вырастает из дня вчерашнего, именно этот сегодняшний день и является той точкой, из которой вырастает понимание исторического прошлого. А. Я. Гуревич обращал внимание на то, что «историческое познание есть одна из тех интеллектуальных форм, в которых современные общества и культуры отдают себе отчет о самих себе. Сознаем мы это или нет, но все вопросы, которые возникают у историков, в итоге, пусть сложно опосредованно, продиктованы современностью, проблематикой нашей культуры, ее трудностями и потребностями. То, что не занимает наших мыслей сегодня, не может сделаться и предметом изучения прошлого. Другими словами, история есть не что иное, как средство самосознания общества. Из этого утверждения ни в коей мере не следует, будто мы опрокидываем современность в прошлое и пытаемся модернизировать или вписать в несовременность. Но хотелось бы со всей настойчивостью подчеркнуть, что историческое исследование всегда и неизменно продиктовано запросами современности и представляет собой диалог между настоящим и прошлым. Мы задаем людям прошлого НАШИ вопросы, но добиваемся от них ИХ ответов»[3]. Еще более жестко выразил эту позицию Х. Г. Келлнер, подчеркивающий, что «настоящее есть единственная вещь, которая действительно существует, и поэтому есть три формы настоящего: настоящее прошлого, заключенное в памяти; настоящее настоящего, заключенное в опыте; настоящее будущего, заключенное в антиципации или в надежде. Даже прошлое есть только способ существования настоящего… Настоящее есть момент, который управляет всеми прошлыми событиями и доминирует над их значением»[4].

---

[1] *Дмитриев В. Е., Дмитриева И. А.* Коммунитарный переворот в философии истории (Об историчности философских концептуализаций истории) // Способы постижения прошлого: методология и теория исторической науки. М.: Канон+, 2011. С. 280.

[2] *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология // Соч. Т. 3. С. 16. Примечание.

[3] *Гуревич А. Я.* Из выступления на защите докторской диссертации А. Л. Юрганова // Одиссей. Человек в истории. М.: Наука, 2000, С. 299–300.

[4] Цит. по: *Доманска Э.* Философия истории после постмодерна / пер. с англ. М. А. Кукарцевой. М.: Каное+, 2010. С. 98.

Вопрос о понимании прошлого и настоящего, об их соотношении при попытке интерпретировать педагогику как историю педагогики оказывается особенно значимым. В. Вернер утверждает, что «настоящее несамостоятельно», являясь бесконечно тонкой и постоянно передвигающейся линией водораздела между прошлым и будущим. Он доказывает, что история является ключом к пониманию мира, в котором мы живем. По его мнению, происходит это так, потому что сутью нашего мира является историчность, т. е. бытие и изменчивость во времени. Из этого следует, что историческая перспектива представляет собой основную перспективу познания общественной действительности – перспективу познания понимания общественных явлений. Конкретизируя свою точку зрения, он пишет: «Когда мы описываем явления “уже существующие”, мы изучаем их историю, то есть общественные знания о существовании этих явлений в прошлом. Когда мы выявляем существование этих явлений, то тем более исследуем их историю, поскольку поиск смысла и значений явлений мы можем вести исключительно в уже существующих (исторических) знаниях о существовании этих явлений. Знание *почему*? и *с какой целью*? носит исторический характер, поскольку отсылает нас к контексту возникновения данного явления… знание о том, *какую роль играет данное явление*, также исторично, поскольку, чтобы ответить на вопрос, мы должны познать связанные с данным явлением события, которые уже произошли (и, таким образом, историчны); знание о том, *выполняют ли явления свою роль хорошо или плохо*, разумеется, также исторично, поскольку требует сопоставления разных исторических событий: цели, для реализации которой явление возникло, и действий, реализующих или не реализующих эту цель»[1].

Сказанное В. Вернером в полной мере относится и к педагогическому настоящему. Более того, педагогическое настоящее, как, впрочем, и любое другое «настоящее», при ближайшем рассмотрении оказывается педагогическим прошлым. Этот тезис блестяще подтверждают размышления Р. Дж. Коллингвуда, доказывавшего, что, по сути, всякое человеческое изыскание исторично. «Историческое знание, – писал он, – не ограничивается только областью отдаленного прошлого. Если с помощью исторического мышления мы воспроизводим и открываем для себя вновь мысль Хаммурапи или Солона, то тем же путем мы открываем мысль друга, написавшего нам письмо, или же незнакомого человека, переходящего улицу. Нет никакой необходимости и в разделении между историком и предметом его исследования. Только с помощью исторического мышления я могу открыть, что я думал десять лет тому назад, читая написанное мною тогда, или же что я думал пять минут назад, размышляя над дейст-

[1] См.: *Вернер В.* Какое сознание имеет исторический характер // История и современность. 2007. № 2. С. 56–57.

вием, которое я тогда совершил и которое удивило меня, когда я осознавал его. В этом смысле всякое познание духа исторично. Единственный способ познания моего собственного сознания состоит в выполнении тех или иных мысленных действий и в анализе их после того, как они были выполнены. Если я хочу узнать, что я думаю о каком-то предмете, я пытаюсь привести мои идеи о нем в определенный порядок, записав их, или другим образом, а затем, упорядочив и сформулировав их, я могу исследовать полученный результат как исторический документ и установить, каковы были мои идеи об этом предмете в тот момент, когда я предпринимал умственную работу. Если же я неудовлетворен им, я могу проделать эту работу снова. Если я хочу определить еще неизвестные мне способности моего ума, например, могу ли я сочинять стихи, я должен попытаться написать несколько стихотворений и посмотреть, покажутся ли они мне и другим подлинно поэтическими произведениями. Если я хочу выяснить, оправданны ли мои подозрения насчет моих пороков, я должен проанализировать свои поступки и понять, каковы они были в действительности. Я могу также совершать новые поступки и затем исследовать их. Все эти изыскания историчны по своему характеру. Они начинаются с исследования свершившихся фактов, идей, которые я обдумал и выразил, поступков, которые я совершил. Оценку же того, что я только начал делать и все еще делаю, дать невозможно. Только с помощью того же исторического метода я могу проникнуть в сознание другого или же в коллективное сознание (что бы ни означало данное выражение) какого-нибудь сообщества или эпохи»[1].

При таком подходе, как отмечалось выше, педагогическое настоящее (как и любое «настоящее») оказывается педагогическим прошлым. Однако прошлое и настоящее жестко разделяются как в общественном сознании вообще, так и в научном познании. И. М. Савельева и А. В. Полетаев отмечают, что «если история идентифицируется “по времени” как общенаучное знание о прошлой социальной реальности, то из этого следует, что общественные науки в целом занимаются “настоящим”». Они задаются вопросами: «Если история – знание о прошлом, то как определить по параметру времени остальные общественные науки? Если являются знанием о настоящем, то где граница между прошлым и настоящим в общественно-научном знании и чем она определяется?» Отвечая на вопрос о разделении истории и общественных наук по линии «прошлого» и «настоящего», И. М. Савельева и А. В. Полетаев пишут: «Это различение связано с формированием понимания исторического прошлого как Другого… Тем самым определяется граница между настоящим и прошлым: к настоящему, то есть предмету специализированных общественных наук,

[1] *Коллингвуд Р. Дж.* Идея истории: автобиография / пер. и комм. А. С. Асеева. М.: Наука 1980. (Памятники исторической мысли). С. 208–209.

относится та часть прошлого, когда общество не было Другим по отношению к настоящему, и поэтому к нему применимы схемы, модели, теории и концепции, созданные для анализа современности. Ясно, что эта граница условна и размыта»[1].

Педагогическое прошлое, воспринимаемое как *другое* по отношению к педагогическому настоящему, традиционно оказывается фокусом внимания истории педагогики, познающей это другое. Педагогика же познает педагогическое настоящее, отличающееся от этого *прошедшего другого*. Такова принятая схема. И нет смысла ее оспаривать, несмотря на вполне закономерный вопрос, где же все-таки закачивается прошлое (другое) и начинается настоящее. Эта схема вполне разумна и, без всякого сомнения, имеет право на существование. Она, в частности, находит отражение в трактовке эволюции педагогики в логике развития наукоучения (В. С. Библер) как науки (или отрасли знания), все глубже проникающей в познаваемый предмет и с этой точки зрения естественным образом все более и более знающей в каждый последующий момент своего существования[2].

Логика наукоучения отражает поступательное движение педагогического знания, вектор его прогрессивного развития. Здесь *прогресс педагогического знания* (а понятие «прогресс», особенно учитывая его постмодернистскую критику, следует употреблять очень и очень осторожно), во-первых, связан с возрастанием обоснованности педагогического знания достижениями научной мысли, которое как тенденция явственно прослеживается в ходе человеческой истории. Например, более адекватно ставить и решать педагогические проблемы позволяет развитие, накопление и переосмысление антропологических знаний, лежащих в основе понимания человека как предмета и субъекта педагогической деятельности. Так, развитие знаний о природе, становлении и функционировании человеческой психики позволяет разрабатывать новые и переосмысливать уже имеющиеся интерпретации процесса обучения, способы постановки и решения дидактических проблем, а также находить более эффективные пути организации образовательного процесса.

Во-вторых, прогресс педагогического знания связан с учетом и использованием того культурного потенциала, который постепенно накапливается обществом и не только ставит новые педагогические задачи, но и предоставляет принципиально новые возможности для их решения. Например, последовательное изобретение и распространение письменности, книгопечатания и информационно-компьютерных технологий открывали качественно новые горизонты педагогической деятельности, в прямом

---

[1] *Савельева И. М., Полетаев А. В.* Знание о прошлом: теория и история. В 2 т. Т. 1. Конструирование прошлого. СПб.: Наука, 2003. С. 234–237.

[2] См.: *Библер В. С.* От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1991; *Он же.* На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. М.: Рус. феномен. о-во 1997.

смысле слова революционизировали ее. Так, менялись способы фиксации содержания образования, средства его передачи и освоения, методы организации образовательного процесса.

В-третьих, прогресс педагогического знания связан с использованием того потенциала, который открывает для педагогики возможность осмысления причин, характера и последствий успехов и неудач в деле обучения и воспитания, извлечения значимых уроков для дальнейшей мыслительной и практической педагогической деятельности. Например, опыт разработки и реализации различных подходов к организации учебной деятельности показывает, какие учебные задачи и при каких условиях успешно могут быть решены с помощью того или иного конкретного дидактического подхода. Так, многовековая история проблемного обучения, восходящая к майевтике Сократа, наглядно и убедительно показывает, что этот способ организации образовательного процесса эффективно содействует развитию самостоятельного критического мышления, но требует ограничения предполагаемого к освоению обязательного объема содержания образования, так как требует наличия значительного времени, необходимого для постановки и поиска решения учебных проблем (для организации и осуществления учебной поисковой деятельности).

В-четвертых, прогресс педагогического знания связан с постоянным накоплением, обогащением и пересмотром множащихся педагогических подходов, концепций, теорий, систем, технологий, методик (т. е. педагогических идей и практик), их осмыслением, переосмыслением, анализом и синтезом, пониманием их возможностей и ограничений в разных условиях и применительно к решению различных образовательных задач. Например, идея природосообразности образования, восходящая как минимум к Демокриту, на протяжении двух с половиной тысячелетий развивалась и переосмысливалась как важнейший принцип построения и осуществления педагогической деятельности. Так, требование соответствия образования природе ребенка реализовывалось по-разному в зависимости от понимания этой природы, в частности от признания и интерпретации ее активного, деятельного характера.

Логика наукоучения приводит к тому, что под педагогическим настоящим понимается то, что представлено существующими здесь и сейчас проблемами теории и практики образования, рассматриваемыми с точки зрения сегодняшней педагогики, стоящей на плечах предшествующей педагогической истории, впитывающей и перерабатывающей ее опыт, ее достижения. Таким образом, логика наукоучения предполагает достаточно четкое разделение между историей педагогики и собственно (современной) педагогикой.

Логике наукоучения В. С. Библер противопоставляет логику культуры. Осмысление развивающейся во времени и пространстве педагогики в логике культуры предполагает признание того, что значимые достижения

теории и практики образования отнюдь не нарастают по линии восходящего прогресса, а создаются в самые различные моменты истории и сосуществуют в своеобразном синхронном рядку в каждый данный момент, здесь и сейчас.

Любой фрагмент исторического прошлого может, в принципе, восприниматься неисторично. Это происходит в том случае, если мы не ставим задачей его постижение, объяснение и понимание именно как феномена истории, порожденного и детерминированного конкретной обстановкой места и времени, являющегося результатом деятельности и взаимодействия конкретных исторических людей в конкретных обстоятельствах своей эпохи и культуры. Например, мы можем сегодня читать «Государство» Платона, «Великую дидактику» Я. А. Коменского, «Опыты» М. Монтеня, «Эмиля» Ж.-Ж. Руссо, «Человека как предмет воспитания» К. Д. Ушинского, «Воспитание и образование» Л. Н. Толстого, даже не пытаясь воспринять их исторически. Мы можем рассматривать их как факт современного педагогического сознания, как источник значимых здесь и сейчас педагогических идей, как то, что помогает адекватнее ставить, глубже понимать и эффективнее решать самые злободневные проблемы современной теории и практики образования. Точно так же можно рассматривать только и исключительно в логике сегодняшнего дня какой-либо фрагмент педагогической практики прошлого, с большей или меньшей достоверностью и полнотой доносимый нам историческими источниками, будь то общение Сократа со своими учениками, воспитание монахов в монастыре Бенедикта Нурсийского, обучение в Царскосельском лицее или уклад жизни в колонии им. М. Горького, руководимой А. С. Макаренко.

Другое дело, что координаты места и времени, исторические обстоятельства событий педагогического прошлого оказываются значимыми для их существенно более адекватного восприятия и глубокого понимания сегодня, позволяют избегать их искажения и деформирующей модернизации. Отвечая по мере возможности на вопросы о том, почему, для чего, каким образом они происходили, какие последствия имели, что значили в истории и какими смыслами наполнялись своими создателями, «вписывая» их в историю, мы значительно лучше сможем разобраться в них, уловить существенно более богатую палитру значений, в них содержащуюся, наполнить их большим количеством собственных смыслов. А это, в свою очередь, придаст им большую действенность в деле осознания и решения проблем теории и практики современного образования.

В. Г. Безрогов обращает внимание на два стратегических подхода к изучению педагогического прошлого. По его мнению, исследователь, следующий в русле первого подхода, выдвигает на первый план «не историческое продвижение от одной эпохи к другой, а путь над временем, при этом созидание на основе исторических документов дороги поверх истории, убеждающей путников в том, что все истинные педагоги – братья по

цеху, проблемам, ошибкам, достижениям и структуре опыта. Такой исследователь прошлого, находя в историческом логическое, оказывается одновременно теоретиком-антропологом или философом образования. Его задача – показать исторические корни современности или сходные ситуации в прошлом, через анализ которых предложить рекомендации своим современникам, показав, что они не столько изобретатели, сколько продолжатели – в новых условиях и с новыми надеждами. Согласно данному подходу, учет прошлых аналогий дает ключ к будущему. Неучет аналогий, инновационные дефиниции закрывают возможности глубинного и более качественного осмысления предлагаемых практик, не укореняют их в соответствующих теоретико-педагогических подходах». Исследователь, ориентирующийся на второй подход, по мнению В. Г. Безрогова, исходит из того, что «историческое по своей внутренней природе все же не вмещается в логическое, противореча ему до такой степени, до какой позволяет автор той или иной реконструкции… В педагогике исторически меняются представления о ребенке, о его возможностях, целях, задачах, содержании обучения, допустимых и желательных методах воспитания, каждый раз оказываясь с историческими событиями в отношениях, непредсказуемых и не вытекающих из предыдущих. История педагогики… изучает уникальное и неповторимое».

В. Г. Безрогов отмечает существующее в науке стремление обеспечить соблюдение «баланса между внеисторическими вопросами к истории образования и историзацией историко-педагогических материалов»[1]. Однако представляется, что следует не столько стремиться к «соблюдению баланса» между обозначенными В. Г. Безроговым исследовательскими подходами, сколько ясно осознавать, что каждый из этих подходов имеет право на существование, что они решают различные исследовательские задачи, обладают специфическими потенциалами и ограничениями. Эти подходы не могут подменить или отменить друг друга. Наоборот, они друг друга дополняют, не просто высвечивая различные грани и измерения педагогического прошлого, но и обогащая друг друга. Так, первый подход дает исследователям «уникального и неповторимого» некоторые общие ориентиры, например, позволяя удерживать рамку предметной области исследования, того, что понимают как педагогическая реальность, и определять ее самый широкий исторический, социальный и культурный

---

[1] *Безрогов В. Г.* История педагогики в поисках аудитории: креслица на гигантах или для гигантов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 1 (10). С. 14–16.

Следует обратить внимание, что проблема «внеисторических вопросов к истории образования» и «историзации историко-педагогических материалов» требует отдельного серьезного обсуждения. Достаточно вспомнить, что Л. Февр в статье «Историзирующая история: о чуждой для нас форме истории» писал в 1947 г.: «Историзирующая история нетребовательна. Слишком нетребовательна. Так думаю я, так думают многие другие. Это наш единственный упрек, но он достаточно весом. Это упрек тех, кто нуждается в идеях» (*Февр Л.* Бои за историю: [сб. ст.]. М.: Наука, 1991. (Памятники исторической мысли). С. 71).

контекст именно как контекст исследуемой предметной области. А второй подход позволяет тем, кто стремится двигаться «над временем», ощутить это самое время, во всем его неповторимом своеобразии, обоснованно вычленять из реальной конкретики многообразия прошлого педагогического бытия, представленного бесконечным множеством отдельных феноменов, не только их неповторимую единичную уникальность, но и присущие им особенные, общие и всеобщие характеристики. Именно первый стратегический исследовательский подход, о котором пишет В. Г. Безрогов, в известной степени намечает вектор движения к пониманию педагогики как истории педагогики.

Говоря о педагогике как истории педагогики, следует рассматривать историко-педагогическую реальность не как нечто, лежащее рядом с педагогической реальностью или являющееся ее составной частью, но как саму эту педагогическую реальность. Историческое измерение не только предшествует современному измерению педагогической мысли и практики образования, но и одновременно как бы сосуществует с ним в одной смысловой плоскости. Для педагогики исключительно важно выявление и осознание точек превращения идеи (теории) в практику и практики в идею (теорию). При этом важно понять, осмыслить, какова нормативная рамка этой идеи (векторная, рамочная, скелетная, панцирная) и каков характер практики (массовый, штучный). Исследуя свой предмет, педагогика неизбежно должна включать его прошлое, его состоявшуюся, действительную историю в его настоящее как причину бытия этого настоящего, по сути, тождественную с этим бытием. При этом важно помнить, что в настоящем неизбежно имеются зародыши будущего. Только такое понимание предмета педагогики придаст ему полный логический объем, сделает его логически всеобщим.

Для понимания педагогики как истории педагогики следует обратиться к обоснованной в начале XIX в. Г. Гегелем и позднее развитой К. Марксом идее, согласно которой логика исследования различных объектов требует единства их исторического и логического рассмотрения. Сущность данной позиции была сформулирована К. Марксом следующим образом: «С чего начинается история, с того же должен начинаться и ход мыслей, и его дальнейшее движение будет представлять собой не что иное, как отражение исторического процесса в абстрактной и теоретически последовательной форме, отражение исправленное, но исправленное соответственно законам, которые дает сам действительный исторический процесс, причем каждый момент может рассматриваться в той точке его развития, где процесс достигает полной зрелости своей классической формы»[1]. Осмысливая это положение, Э. В. Ильенков обращал особое

[1] *Маркс К.* К критике политической экономии // Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. М.: Политиздат, 1950. Т. 13. С. 497.

внимание на то, что «логическое есть понятое (в понятиях выраженное) историческое». Он подчеркивал, что история «вооружает теоретика объективным ориентиром, с помощью которого можно дать верное логическое изображение предмета, добиться того, чтобы это логическое стало действительным, а не мнимым изображением объекта в его развитии, а не в статике»[1].

Если следовать точке зрения В. С. Библера, изложенной в статье «История философии как философия (К началам логики культуры)»[2], соотношение исторического и логического рассмотрения педагогических феноменов может быть представлено следующим образом. История педагогики есть единственная истинная педагогика, т. е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления. Логика педагогического мышления существует и развивается в логическом общении (диалоге), во-первых, между многими логически одновременными педагогическими взглядами, идеями, концепциями, теориями, системами и т. п., а во-вторых, между одновременно существующей педагогической мыслью и педагогической практикой во всем их конкретном многообразии. Именно в истории педагогики проявляется действительная соотнесенность не только различных педагогических представлений и подходов, но также педагогической мысли и педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. Само существование и развитие педагогической логики происходит в точках их взаимовлияния, взаимопорождения, взаимообоснования, взаимоотрицания. И разнообразные феномены педагогической мысли, и разнообразные феномены педагогической практики, и разнообразные феномены их взаимосвязи возникают впервые исторически необходимо, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но, исторически возникнув, они неизбежно логически самообосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами».

В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжающихся диалогов. В этих диалогах происходит постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение. Уже существующие педагогические идеи, концепции, теории, системы, технологии, практики развиваются не только за счет их ассимиляции вновь возникающими пе-

---

[1] *Ильенков Э. В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. (Мыслители XX века). С. 294, 300.

[2] См.: *Библер В. С.* История философии как философия (К началам логики культуры) // Историко-философский ежегодник'89. М.: Наука, 1989. С. 39–55.

Проблема истории философии как философии традиционно обсуждается в философском сообществе. См., например: *Соколов В. В.* Философия как история философии. М.: Академический проект, 2010.

дагогическими феноменами, но и за счет развития своих потенциальных возможностей, актуализация которых имеет собственную логику и определяется множеством условий, факторов и обстоятельств. Логика педагогического мышления не снимает историю педагогики, не выпрямляет ее. Наоборот, она усиливает уникальность многообразных исторических форм педагогической мысли и педагогической практики, обосновывает бесконечную значимость каждой из них, делает их диалог необходимым условием развития педагогики как таковой. Таким образом, любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в истории педагогики, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и целостное. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а историю педагогики в педагогику.

Проведенный анализ истории педагогики как науки педагогической, позволяет выдвинуть предположение, что историю педагогики в определенном смысле можно рассматривать как единственную истинную педагогику. Само существование истории педагогики как науки исторической имеет своей предпосылкой признание педагогического прошлого как *иного*, уже прошедшего, другого, по отношению к педагогическому настоящему, которое продолжается здесь и сейчас.

НАСЛЕДИЕ И. Я. ЛЕРНЕРА

Слово о Лернере

Г. Б. Корнетов

Я познакомился с Исааком Яковлевичем Лернером (1917–1996) в 1983 г., когда пришел работать младшим научным сотрудником в лабораторию истории школы и педагогики за рубежом Института общей педагогики Академии педагогических наук СССР (затем – Институт теории и истории педагогики Российской академии образования, ныне реорганизованный на основе слияний в Институт стратегии развития образования).

На протяжении ряда лет я наблюдал за этим человеком, который пользовался огромным научным и человеческом авторитетом среди коллег и был олицетворением того, что называют «культура достоинства» и «нравственный авторитет». Присущие ему порядочность и принципиальность, эрудиция и оригинальность мышления вызывали искреннее уважение и подлинное восхищение. Он принадлежал к числу тех немногих людей, которые не боялись высказывать и отстаивать свою точку зрения на заседаниях ученого совета и партийных собраниях, что было в то время, мягко говоря, не принято. Никогда не забуду, как на одном из партийных собраний во время резко критического выступления Исаака Яковлевича директор института академик АПН СССР З. А. Малькова попыталась грубо осадить его криком. Прошедший Великую Отечественную войну и сталинские лагеря И. Я. Лернер спокойно отреагировал на окрик начальства. «Ну что Вы кричите на меня, Зоя Алексеевна? На меня на разводе начальник лагеря кричал, и то – ничего, пережил», – невозмутимо произнес Исаак Яковлевич и продолжил свою речь, не меняя ее резко критической тональности.

В 1990 г. произошло неожиданное событие, которое сблизило меня с И. Я. Лернером. В тот год по мотивам свой диссертации, посвященной истории воспитания в первобытном обществе, я по поручению заведующего нашей лабораторией К. И. Салимовой (вдовы философа Э. В. Ильенкова) подготовил учебное пособие «Становление воспитания как общественного явления». Будучи плановой работой, спецкурс должен был пройти обсуждение и утверждение на заседании ученого совете института. Ученый секретарь совета Р. Б. Вендровская решила дать подготовленный мною текст, не вызвавший у нее никакой симпатии и весьма сомнительный с точки зрения актуальности, на отзыв самому принципиальному и критически мыслящему члену ученого совета, который к тому же был профессиональным историком. И. Я. Лернер, родившийся в 1917 г., в 1939 г. окончил исторический факультет МГУ, позднее защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук, посвященную вооруженному восстанию, поднятому в начале XIV в. в Италии еретической сектой Апостольских братьев, которую возглавлял Дольчино (на текст его диссертации историки ссылаются и сегодня). Мой спецкурс вызвал у Исаака Яковлевича интерес, и во многом благодаря его настойчивости он был опубликован в 1991 г.

С этого времени на протяжении нескольких лет я часто беседовал с Исааком Яковлевичем, который очень интересовался проблемами истории педагогики. Именно ему я во многом обязан выбором темы своего докторского исследования «Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода», защищенного в 1994 г. при оппонировании Исаака Яковлевича. Осенью 1991 г. И. Я. Лернер пригласил меня на заседание лаборатории дидактики, предложив рассказать о моем понимании историко-педагогического процесса. И именно в этом выступлении я впервые сформулировал те положения, которые впоследствии стали концептуальной основой моей будущей диссертации.

В 1993 г. я подарил И. Я. Лернеру свою книгу «Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса». Обсуждая ее, Исаак Яковлевич поделился со мной своим давним замыслом написать обстоятельную работу, раскрывающую сущность дидактики, ее философские основания и теоретические основы, книгу, которая бы, с одной стороны, подвела своеобразный итог развитию этой области педагогического знания, а с другой – наметила перспективы ее дальнейшего развития, позволила определить пути решения проблем дидактики. В этой связи И. Я. Лернер особо подчеркнул свое намерение обратиться к истории дидактики, совместив историческое и логическое рассмотрение дидактических феноменов в их развитии. Позднее он писал: «Нам представляется, что попытка восстановить в очищенном от конкретных проявлений исторического движения дидактических идей и нормативов их осуществления должна позволить увидеть наиболее существенное в структуре воспитания и его процессе, в определяющих направлениях его поэтапных модификаций, увидеть самое главное в тенденциях его развития до наших дней и, может быть, уловить векторы его дальнейшего совершенствования и переконструирования, определить оптимальные признаки его возможного и вариативного развития. Тем самым история теснейшим образом свяжется с современностью».

В 1995 г. И. Я. Лернер издал книгу «Философия дидактики и дидактика как философия», в которой начал реализовывать свой грандиозный замысел. В следующем году Исаак Яковлевич умер, так и не завершив задуманную работу…

После смерти Исаака Яковлевича его сын Георгий Лернер передал академику РАО Б. М. Бим-Баду (1941–2023), который в детстве жил в одной квартире с семьей Лернеров и был соседом Исаака Яковлевича и Георгия, рукопись части главы «Логика развития дидактики в истории воспитания» из неоконченной книги отца. Борис Михайлович, будучи в то время ректором Университета Российской академии образования, передал эту рукопись мне, первому проректору университета. Текст рукописи был опубликован в издававшихся в УРАО «Трудах кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии» в 2001–2003 гг.[1]

В предлагаемом вниманию читателей тексте рассматривается логика развития дидактики с древнейших времен до второй трети XIX в. И. Я. Лернер, известный прежде всего как специалист в области методов обучения и методики преподавания истории, как теоретик и практик проблемного обучения, как человек, разработавший целостную

[1] *Лернер И. Я.* Логика развития дидактики в истории воспитания // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологи УРАО. Вып. 7. М.: Изд-во УРАО, 2001. С. 70–98; Вып. 8. М., 2001. С. 158–193; Вып. 17. М., 2002. С. 100–130.

концепцию учебно-воспитательного процесса как системы, концепцию базового содержания общего образования, теорию построения современного школьного образования, предстает здесь в качестве блестящего историка педагогики.

Публикуемый текст – образец высочайшей исследовательской культуры. Он представляет несомненный интерес для теоретиков и историков педагогики, для преподавателей педагогических дисциплин, для студентов магистрантов, аспирантов и докторантов педагогических направлений подготовки. Текст являет собой образец конструирования теоретического педагогического знания на основе органического соединения исторического и логического анализа педагогических феноменов прошлого с точки зрения состояния и проблем образования конца XX в. Исаак Яковлевич на конкретном примере анализа логики развития дидактики в истории воспитания раскрывает огромный потенциал историко-педагогического знания для понимания и решения теоретических проблем педагогической науки.

Логика развития дидактики в истории воспитания

И. Я. Лернер

В данной главе сделана попытка проследить логику развития не школы, не обучения и воспитания в их конкретных проявлениях, а логику фактически существовавших нормативов педагогического процесса и постепенного их осознания на теоретическом уровне в рамках предмета дидактики. Или, по-иному, мы хотим обозначить контуры развития познания дидактических явлений и принципов их конструирования. Такая цель, остающаяся крайне актуальной, несмотря на уже имеющиеся попытки, весьма ограниченные, решить эту задачу, обязывает к постановке новых вопросов, в частности об инструментарии такой работы. Так, например, нужно ли рассматривать период, когда дидактики как области знаний и в помине не было, либо только с тех пор, когда она появилась в форме изолированных или совокупности изолированных, подчас подсознательных, обобщений практики?

Другой вопрос. Подлежит ли анализу только институционированное обучение или всякое целенаправленное воспитание, независимо от его форм организации – семейной, школьной и т. д.? И в таком случае – что такое школа? Учреждение, общественная организация с целью воспитания или всякое направленное воспитание, осознающее свою цель и средства ее достижения?

В данной работе мы принимаем второе определение школы, так как дидактические нормативы, независимо от степени их осмысления, действуют при любом воспитательном процессе.

Необходимо, однако, прежде всего ответить на вопрос о назначении такой попытки рассмотреть не историю воспитания (обучения) в ее конкретных и взаимосвязанных формах, а внутреннюю логику развития этих форм, их роли в продвижении целей и структуры образования.

Нам представляется, что попытка восстановить в очищенном от конкретных проявлений исторического движения дидактических идей и нормативов их осуществления должна позволить увидеть наиболее существенное в структуре воспитания и его процессе, в определяющих направлениях его поэтапных модификаций, увидеть самое главное в тенденциях его развития до наших дней и, может быть, уловить векторы его дальнейшего совершенствования и переконструирования, определить оптимальные признаки его возможного и вариативного развития. Тем самым история теснейшим образом свяжется с современностью.

Логика изложения этого историко-логического раздела, не в полной мере совпадая с логикой исследования, построена следующим образом. Первоначальный анализ воспитания в первобытном обществе призван осознать стихийный процесс возникновения теоретически не осознанных, но объективных дидактических нормативов. На основе этого материала определяются инвариантные черты процесса воспитания безотносительно к их конкретным проявлениям. Тем самым выделяется клеточка процесса воспитания или обучения, позволяющая дедуцировать исходные признаки этого процесса и, кроме того, редуцировать позднейшие этапы развития дидактики к исходным признакам. Таким образом, клеточка, ее анализ может послужить сеткой анализа любого дидактического явления, любой дидактической системы.

Вслед за первым, неосознанным этапом проявления дидактики проследует анализ истории дидактических идей с самого начала их возникновения, т. е. с периода разложения родового строя на Древнем Востоке (Египетско-Вавилонскй регион). Этот анализ будет продолжен в отношении сходных по социальному развитию стран Средней Азии и Дальнего Востока (Китай, Индия, Япония) до XX в. Тем самым социальный аспект анализа движения дидактической мысли будет реализован в отношении групп цивилизаций со сходно-замедленным, консервативным развитием как общества, так и системы образования.

Центром поступательного развития педагогики, в том числе дидактики, до современного уровня стала Европа начиная с античности. Эта генеральная линия и станет объектом последующего и конечного анализа с тем, чтобы прийти к синтезу, объединяющему Запад и Восток, словом, все цивилизации в единое русло с различающимися уровнями достижения современных характеристик дидактики передовых образовательных систем.

Напомним еще раз, что нами не дается ни история воспитания или обучения, ни история дидактических концепций и систем. Цель наша – раскрытие поступательного движения и накопления дидактических идей и нормативов, последних в теоретически не осознанном, но фиксированном, а затем постепенно теоретически осмысленном виде.

Первый параграф, посвященный первобытной (патриархальной) дидактике, целиком построен на литературе и переводах первоисточников.

Тем самым мы находились в большой зависимости от авторов истории педагогики, ее разделов и переводов, от их понимания педагогических категорий, в частности «обучение» и «воспитание». Приходилось это понимание, подчас противоречивое и у разных, и у одних и тех же авторов, улавливать в общем контексте толкования педагогики каждой цивилизации или эпохи. Важное место при этом занимала проверка собственного понимания различных категорий и их эволюции. Во всем этом сказывались сложившиеся в литературе стереотипы толкования как будто ясных понятий, на самом деле еще весьма неопределенных. Ярким примером служит понятие *образование*, помимо упомянутых, имеющее разное толкование.

Сказанное имеет в виду подчеркнуть, что произведенный нами анализ ряда понятий и движения их толкования не безупречен, не претендует на завершенный характер. И, кроме того, совершенно очевидна актуальность исследования истории педагогических категорий под углом зрения различий в их современном толковании. Обнаружившиеся противоречия в каждом случае позволяют откорректировать каждый угол зрения и сделать шаг в направлении поиска корректной интерпретации тех или иных понятий в разные эпохи осознания объективного педагогического процесса.

§ 1. ЗАРОЖДЕНИЕ СТРУКТУРЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА. ПЕРВОБЫТНООБЩИННАЯ ДИДАКТИКА[1]

Начинать историю дидактики с первобытной эпохи обязывает не столько необходимость изучения всякого явления с самого начала его возникновения, тем более что собственно дидактики как теории обучения тогда еще не было. Не является решающим доводом в пользу такого начала изначальный примитивизм формы явления обучения, позволяющего осознать его в чистом, не замутненном многими жизненными факторами виде. Не должно смущать и то, что практика обучения и воспитания не были обобщенно осознаны как некая совокупность алгоритмических нормативов. Очень долго этот процесс протекал стихийно, спонтанно и интуитивно. Движимый логикой самой практики и ее пошаговых потребностей.

И тем не менее анализ интересующих нас явлений перспективно начать именно с этого самого примитивного этапа развития их. Незамутненность деятельности обучения, воспитания и их процесса позволяет с высоты веков осознать их обязательные, инвариантные характеристики, определить процесс и источники появляющихся изменений их, тем самым определить направления поисков причин и характера последующих более запутанных перемен в обучении.

---

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Становление воспитания как общественного явления. М., 1992.

Применительно к этому обществу, к этой стадии его развития приемлемее, в качестве общего, понятие воспитания. Это вызвано не только соображениями, высказанными во введении, но и зримой слитностью в процессе формирования первобытной личности обучения и воспитания в любом их понимании.

Воспитание в первобытном обществе производно от ряда особенностей последнего. Первая состоит в том, что на заре его, длившегося два с лишним миллиона лет, он был нерасчлененным социальным институтом, лишенным разделения труда. Когда же половое разделение появилось, каждая из половин представляла собой единство черт, тесно связанных с характеристиками другой половины. Благодаря этому и младшее поколение, и каждый его представитель были неотъемлемой частью и всей социально общины (стадо, переходная форма к роду, род), и ее части по признаку пола.

Вторая особенность состоит в том, что и социальный опыт человеческого объединения был слитен, первоначально полностью, а при первом разделении труда слитен в рамках каждой группы, тесно связанной с другой. Поэтому каждый ребенок был включен в целостный быт каждой из частей общины и всей ее в целом. Он жил всеми аспектами ее жизни, и потому воспитание было обнаженно целостным. Каждый объект усвоения был частью традиции и тем самым now-haw сочетался с ценностью, установкой, принятой нормой поведения. Для различения обучения и воспитания со всей очевидностью для того времени нет почвы.

Дидактики как таковой не было. Но был процесс, в котором можно усмотреть постоянные и непременные черты, вошедшие в обобщенном виде в будущую дидактику.

Прежде всего должна идти речь о роли взрослых, без руководства которых воспитания быть не могло.

Это руководство, вынужденное как из-за беспомощности ребенка, так и из-за того, что передача социального опыта, если даже отвлечься от биологического инстинкта, свойственного животным, необходима была как условие выживания социального организма. При этом содействие молодым поколениям выживанию осуществлялось не только в зрелом возрасте, но и в раннем детстве. Дети с первой возможности вовлекались в дела взрослых, а в возрасте 9–11 лет начинались инициации, т. е. фиксировалось их вхождение в число равноправных членов общины. Руководство взрослых было необходимо и при половозрастном разделении труда, когда матери обучали маленьких детей и девочек, а мужчины – мальчиков с определенного возраста.

Другая черта воспитания состояла в реализации принципа «делай как я». Это касалось как производственной деятельности, так и соблюдения норм общежития, нравственных традиций. Изначально формой передачи информации было наблюдение детьми способов деятельности взрослых, наблюдение, которое по мере развития психики и накопления опыта пере-

ходило в вербальную информацию или сопровождалось ею. Восприятие информации, поданной в той или иной форме (чувственной или вербальной), влекло за собой подражание или сопровождалось им.

В процессе подражания деятельности взрослых у тех и у других неизбежно встречались трудности. Они были редкими, ибо иначе нельзя понять медленную эволюцию техники и всех других сторон человеческого общежития, но они были и преодолевались неизбежно путем проб и ошибок. Эти пробы и составляли решение проблем, те многочисленные попытки, обусловившие как продвижение материальных и духовных достижений общества, так и развитие психики каждого индивида, проявлявшейся в новой деятельности как индивидуального, так и коллективного разума. Любопытно то, что репродуцирование детьми способов деятельности взрослых очень быстро переросло в задания на воспроизведение, в то время как поручения преодоления трудностей, требующие целенаправленных проб и ошибок, появились значительно позже даже на элементарно эмпирическом уровне. Эта деятельность в то время всегда была стихийной по мере появления объективных трудностей в любой сфере общежития.

Процесс воспитания был бы обрисован неполно, если не учесть наличие в системе руководства взрослых детьми разрешительных и запретительных действий (знаков, указаний, физических воздействий того или иного типа), обусловливавших утверждение привычек, традиций, нравственных установок, следование обычаям, т. е. то, что имеется в виду, когда говорят о воспитании как о формировании качеств личности.

Таким образом, главная функция изначального воспитания на заре человечества состоит в формировании способности (овладение способами деятельности) и готовности (усвоение установки личности опытом эмоционально-ценностного отношения) в первую очередь осуществлять деятельность, обеспечивающую выживание, включая впоследствии изготовление орудий труда для той же цели, а также социальные нормативы (традиции, обычаи) объективно-субъективно важные для функционирования условий выживания.

Эта функция и выступает в качестве ядра, клеточки процесса воспитания в любых его модифицированных формах в любую последующую эпоху. Квинтэссенция этого ядра – принцип «делай как я», из которого выводимы все качества воспитания как широко понимаемого целенаправленного процесса.

В этом ядре кроются инвариантные черты любого процесса воспитания (либо обучения и воспитания). Они состоят в следующем:

а) неподменяемость функции организации усвоения социального опыта;

б) единство содержательной и процессуальной сторон воспитания (эта черта будет подробнее рассмотрена впоследствии);

в) взаимосвязь предъявления педагогом информации (показ, инструктаж, объяснение) и воспроизводящей деятельности учащихся;

г) наличие исходных мотивов у учителя и учащихся, адекватных целям воспитания;

д) неизбежность одной из организационных форм;

е) обратная связь, контролирующая успешность усвоения.

Для выявления этих инвариантных черт воспитательного процесса достаточно присмотреться к самому явлению.

Совершенно очевидно, что без этого процесса воспитание (обучение) невозможно. Дети нуждаются в руководстве и помощи взрослых, без которых в младенчестве они бесполезны, а по мере взросления они до поры до времени без руководства ограничены в возможностях своего целенаправленного развития. Тем самым обусловлен признак «а».

В процессе руководства с неизбежностью происходит слияние (единство) деятельности преподавателя (руководителя), деятельности направляемого учения (ученика), совместно, хотя и по-разному, работающими над содержанием усваиваемого (образования). Без последнего нет смысла во взаимодействии двух деятельностей. Этот неизбежный факт обусловливает признак «б» и вместе с тем характеризует главные дидактические отношения процесса воспитания (обучения) во все века. Только соотношение этих трех элементов позволяет осознать главную специфику процесса в то или иное время.

На примере примитивного общества как в младенческий, так и в раннеподростковый период воспитания выразительно обнаруживается связь содержательной и процессуальной его стороны (п. «в»). Когда, судя по этнографическому материалу, первоначально охотник поручает ребенку носить орудие труда или его часть (стрелы, к примеру), а затем через год позволяет выстрелить из лука, то меняется вся система отношений между субъектами воспитания – растет доверие одного, повышается сознание самостоятельности и ответственности другого, меняются содержание усваиваемой деятельности (учебного материала), мера показа образца инструментажа обучающего, сложность объекта и процесса усвоения его.

Вместе с тем, как это следует уже из первых признаков процесса воспитания, изначально необходимо предъявление любыми путями (показ, инструктаж, графика и т. д.) некоторой информации, посильной и достаточной со стороны обучающего, восприятия, осознания в той или иной степени и воспроизведения воспринятой деятельности (учебного материала) обучаемым (п. «г»). Генетически любое воспитание, любой его акт осуществляются этим путем, и изменения этого норматива происходят только на определенной ступени, по мере накопления опыта. Уже сейчас подчеркнем, что ни одна система обучения не может миновать эти шаги, предписанные признаком «г» как на начальном пути, так и на разных этапах последующего воспитания, при всем своеобразии вносимых иннова-

ций. Как ни тривиально сказанное, вокруг него идут споры, частым источником которых является игнорирование генетического подхода.

С той же очевидностью ясно, что без мотивов обоих субъектов процесса воспитания самого целенаправленного воспитания быть не может (п. «д»). И, наконец, даже на примитивнейшей стадии стихийного воспитания имела место какая-то организационная форма индивидуального или группового воспитания (п. «е»). Разумеется, это была стадия преобладания стихийной социализации над целенаправленным воспитанием, но в меру наличия последнего все обозначенные признаки неизбежно имели место и выполняли свои инвариантные функции. Обратная связь, как правило, спонтанна, но неизбежна и на этом этапе.

Мы остановились столь подробно и, надеемся, исчерпывающе на этих инвариантных признаках изначального генезиса воспитания, чтобы они могли служить для понимания всех последующих этапов развития воспитания (обучения), где они присутствуют с той же неизбежностью, с какой они присущи первобытной эпохе.

Они все сохранили свое значение до наших дней, они будут присущи всякому будущему воспитанию, и без них направленность и сущность изменений в последующие века не могут быть полноценно поняты, как, надеемся, мы это увидим при последующем изложении развития дидактики.

Обратим только внимание на то, что все дидактические признаки нами извлечены наложением современных представлений на прошлое. В то время дидактики как осознанной теории даже в зачатках не было, но как реализуемые частично осознанные нормативы дидактики были. Будущее дало постепенное осознание нормативов, их систематизацию и, наконец, теоретическое обобщение. Однако объективно процесс, позволяющий эти далекие во времени обобщения, уже был.

Иными словами, для обсуждаемой стадии социальной эволюции мы имеем дело не с дидактикой, а с объектом будущего дидактического истолкования. Подобно тому, как в недрах земли скрывались и кроются процессы, осознание и истолкование которых явилось делом далекого будущего. Дидактический объект был уже тогда, но дидактики не было. В области сознания складывалось многообразие эмпирических данных и нормативов, а вне сознания объективно проявляли себя элементы системы воспитания как не вычлененные еще в то время инвариантные черты. Однако теперь ретроспективный анализ этого объекта в его изначальном состоянии на основе современных представлений служит целям его дальнейшего современного познания и коррекции самих представлений.

Еще одна не инвариантная для будущего, но важная для понимания изучаемого явления особенность состояла в следующем.

Условия, в которых протекает воспитание в первобытном обществе, предопределяют его эффективность. Это понятно. Целям воспитания строго соответствуют единообразие средств, традиции, отсутствие проти-

воречащих факторов и ситуаций, поскольку передаче и усвоению каждым подлежит весь социальный опыт. Однонаправленность социальных стремлений, необходимость всех средств в целях выживания обусловливают адекватность, а то и совпадение мотивов обеих сторон воспитывающего процесса. Это обстоятельство должно привлечь внимание. Оно совсем не анахронично. Оно свидетельствует о том, что единство атмосферы в среде, окружающей ученика, – важнейшее условие достижения цели. Вопрос состоит в возможности достигнуть этого единства. Но об этом потом.

С проблемой эффективности воспитания связан и вопрос о наказаниях. В этнографическом материале, а вслед за ним и в педагогической литературе много информации о терпимом отношении к детям, свободе их воспитания, отсутствии наказаний, вообще авторитарности. На наш взгляд, здесь немало модернизации. Несомненно, что имели место разрешительный и запретительный подходы к воспитанию. Они сохраняются и у современных аборигенов джунглей. Следует помнить и о суровых условиях существования, ставящих предел свободному поведению детей. Суровость испытаний прослеживается в инициациях, которые отнюдь не одномоментны, а представляют конденсацию суровых условий обыденной жизни, за исключением специальных жестоких форм испытаний, предназначенных для целей признания зрелости. По мере усложнения того же первобытного общества наказания естественно включаются в арсенал воспитательных средств. Помимо всего прочего, четкость и однозначность традиций сами по себе обусловили авторитарность. Все это к тому, что вопрос об авторитарности и гуманности способов воспитания нельзя решать, прибегая к архаическим эпохам, основной чертой которых, применительно к теме обсуждения, являлась стабильность естественно социализирующих условий, совпадающих с целями воспитания.

Воспитание в обсуждаемую архаическую эпоху ставит еще одну теоретическую проблему дидактического характера. Возникает вопрос о том, являлось ли это воспитание в его комплексном, многогранном проявлении целостной воспитательной системой. Представляется, что слитность целей, средств и условий, относящихся к воспитанию, позволяет утверждать, что эпоха характеризуется воспитательной системой в чистом, т. е. незамутненном стихийными обстоятельствами, виде. Эта система, вызванная к жизни потребностями общественного организма, имела своей целью передачу всего имеющегося и накапливающегося социального опыта, включающего материальную и духовную сферу деятельности. Эти цели поколения, передающего опыт, сопряжены были с адекватными и всеохватывающими целями молодого поколения, с предельно раннего возраста включенного в общественную содеятельность как условия не только обучения, но и выживания. Данной ситуации соответствовали и результаты воспитания, полностью охватывавшие накопленный к дан-

ному моменту опыт. Это отличало данную воспитательную систему от всех последующих, при которых опыт передавался дифференцированно.

Системообразующим фактором в этой системе выступала потребность обоих ее субъектов в полноте передачи и усвоения всего содержания опыта каждым членом социума.

Потребность в полноте передачи социального опыта каждому члену общины-социума характеризует любопытный факт первоначального совпадения базового содержания образования со всем объемом социального опыта. Это понятно, так как сам объем был ничтожен, всеми своими частями нужен был для выживания всей общины и каждого ее члена, каждый член был слитен со всей общиной, не выделяясь в качестве индивида. Все, что знали и умели все, должен был знать и уметь каждый.

Расхождение минимально необходимого для выживания и самореализации как члена социума с объемом нарастающего социального опыта было делом будущего.

В последующие эпохи такой универсальной потребности не стало. Старшее поколение перешло от передачи опыта каждому к передаче опыта всему молодому поколению дифференцированно (за исключением некоторой общей базы), а младшее поколение не могло и хотя бы поэтому не хотело усваивать весь опыт. И тогда в качестве системообразующих факторов многообразных параллельных и следующих друг за другом воспитательных систем стала выступать не потребность в передаче опыта с целью выживания, поскольку последнее не было уже в повседневной зависимости от усилий общественной группы. Эта потребность сохранялась как универсальный исходный источник непрерывности процесса воспитания. Что касается системообразующего фактора, то можно предположить, что им стала деятельность эмоционально-ценностного отношения к миру. Эта деятельность отношения, проявляющаяся в совокупности ценностей, становилась целью воспитания, условием отбора содержания и средств его усвоения, трансформировалась в цели воспитуемых и критерий оценки результатов воспитания.

Эволюция объекта дидактики в первобытную эпоху, несомненно, имела место. Прежде всего, расширялось содержание по мере развития техники, производственного опыта, обогащения традиций и нормативов общежития. Но принципиального характера эти перемены многие миллионы лет не имели.

Существенное изменение, давшее начало однородным переменам в будущем вплоть до наших дней, произошло с появлением родового строя и родообщинных порядков.

Становление родового строя означало образование региональных коллективов, приобретающих все большее своеобразие даже в рамках сходного географического района. Начались два процесса. С одной стороны, складывалось своеобразие передаваемого молодому поколению регио-

нального опыта или содержания образования. С другой – начался взаимообмен опытом разных родов внутри племени, а то и разных племен, который тоже проникал в содержание образования.

Эти изменения, однако, перспективные по своей значимости для развития общества, не сказывались еще на облике процесса воспитания, остававшегося в своих существенных чертах первозданным.

Принципиальные изменения начались с расчленения родовой общины на семьи, хотя и не прекращавшей своего общинного существования. Воспитание приобрело семейный характер вместо корпоративного в родовой общине, разделенной по половозрастному признаку. Тем самым изменились организационные формы, став более индивидуализированными. Само воспитание приобрело более индивидуально целенаправленный характер. Надо было научить каждого в условиях появившихся различий между семьями по тем или иным признакам – хозяйственным, нравственным и т. д.

Разделение рода на семьи и образование семейных хозяйственных ячеек послужили, наряду с другими общеизвестными причинами, началом имущественного расслоения и с самого начала отчасти расслоению по стратам, а то и по более постоянным сословиям. Появилось жречество, выделилось воинство, усилился вес управителей социального организма (рода, племени, сельской общины), и каждая из этих групп нуждалась в преемственности поколений. Началось разделение и обучаемых групп по направлениям сообразно функциям социальных страт. Тем самым усиливался целенаправленный характер воспитательной деятельности, сокращалось пространство стихийной социализации. Неизбежно складывались условия для специализации средств воспитания каждой группы молодежи и появлялась необходимость в таких средствах. Дифференциация имеет свою долговечную историю.

Новые условия послужили обогащению понимания необходимых воспитательных действий, складыванию некоторых эмпирически осознанных нормативов. Это еще не дидактика, но объективно существующая дидактическая действительность, которая впоследствии подлежит все большему теоретическому осознанию.

§ 2. СТАНОВЛЕНИЕ ИНСТИТУЦИОНИРОВАННОГО ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ. ДРЕВНЕВОСТОЧНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ И СОЦИАЛЬНО ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ СОЦИУМЫ

Разложение родовой общины и появление соседской общины на основе территориальных связей внутри общественной организации вместо родоплеменных обусловило воцарение патриархального, направленного воспитания, с одной стороны, и усиление стихийного, многофакторного влияния внесемейных условий на воспитание молодого поколения –

с другой. С тех пор эти два направления социализации потомства – целенаправленного воспитания и стихийного воздействия на каждого всей совокупности разнообразных условий в данном социуме – шли и идут параллельно до наших дней при различном соотношении силы и характера роли каждого из них.

Сложившееся в условиях соседской общины патриархальное воспитание не требует специального дидактического анализа. Во-первых, потому, что оно сохранило основные обобщенные черты воспитания в родовой общине. Во-вторых, потому, что оно сохранилось во всех ранних цивилизациях, где имело и имеет место семейное воспитание. Различие все же в том, что в силу возникшей и возрастающей многофакторности социализирующих воздействий социума пропорциональное соотношение между этими направлениями в разные эпохи и в разных институтах образования не одинаково. Со времени появления на месте разложившейся родовой общины соседской и внутри ее совокупности территориальных связей складываются два аспекта воспитательных систем – социальный и региональный. Первый связан с разными сословиями и государственным устройством, обусловившим определенные черты воспитания. Второй связывает воспитание с разными регионами, подчас специфическими цивилизациями, создавшими и специфику своих воспитательных систем и дидактических представлений.

Тем не менее мы представляем не каждую страну раздельно, а в случае их четко выраженной общности характеризуем дидактические представления региона в целом.

Представляет интерес с точки зрения рассматриваемой темы то, что длительность консервативного развития поименованных древневосточных обществ обусловила потребность и возможность в обобщении дидактических норм, формулировавшихся в то время как на языке конкретных правил, так и принципиальных дидактических положений.

Для анализа и изложения проблемы развития дидактики в странах Востока от 3-го тысячелетия до н. э. до XX в. мы воспользуемся следующей сеткой.

1. Какие сформулированы цели воспитания и каковы формы их выражения?

2. Каково содержание образования по составу компонентов и предметам; структура предметов; эволюция содержания образования?

3. Функции содержания образования в тех условиях.

4. Осознается ли психология учения и преподавания?

5. Методики обучения и уровень их обобщенного понимания.

6. Средства обучения.

7. Проблема поощрения и наказания. Гуманизм и авторитарность воспитания.

8. Набор организационных форм; характер приоритетов среди них.

9. Эффективность воспитания; ее дифференциация.

10. Отношения с учителем, его роль.

11. Взаимоотношения с семьей и государством.

12. Неучтенные аспекты, вносимые спецификой регионально и социально характеризуемой образовательной системы.

Надо добавить, что в рамках данной, ближневосточной, цивилизации мы не даем хронологической последовательности накопления дидактических идей. Мы характеризуем эпоху в целом по аспектам сетки анализа. Для этой цели используем литературные данные[1], препарированные под избранным нами идейно-эволюционным углом зрения. Следует иметь в виду, что современные категории в те времена подчас выражались своеобразно, иносказательно, содержа сходный смысл.

Древневосточное общество – первое общество, социально жестко разделенное, т. е. при большом удельном весе рабов и вместе с тем наряду со знатью была значительная прослойка людей свободного труда в рамках общинной и частной собственности. В условиях натурального хозяйства и значимой ирригационной системы велика была роль государства и в качестве представителя господствующей знати, а также выразителя общих интересов страны, организатора удовлетворения этих интересов, в том числе в форме усиленной эксплуатации свободных общинников, не говоря уже о рабах.

Все эти обстоятельства отразились на воспитательной системе, отнюдь не однообразной. При огромной роли семейного патриархального воспитания имело место индивидуальное наставничество широкого диапазона (ремесленное ученичество, подготовка чиновников, мастеров-ирригаторов и др.). Вместе с тем в начале 3-го тысячелетия до н. э. появляется школа как официальный институт коллективного обучения и воспитания.

Мы уже писали, что школа как институт целенаправленной трансляции социального опыта появляется в условиях начального разложения родовой общины, но ее окончательное оформление приходится на зарю классового общества и государственного устройства. Общими причинами появления школы являются усложнение трудовых функций и умножение видов деятельности, неизбежное вследствие этого и социальное расслоение, разделение функций – производственных и социальных; появление функций вне повседневной бытовой среды и деятельности (письменность, счет, жреческий ритуал и др.).

---

[1] *Бликштейн Л. С.* Развитие образования на Ближнем Востоке в древности // Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и Средневекового Востока. М., 1988; *Дьяконов И. М.* Научные представления на Древнем Востоке (Шумер, Вавилония, Передняя Азия) // Очерки истории естественнонаучных знаний в древности. М., 1982; Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 1. М., 1988; *Корнетов Г. Б.* Цивилизационный подход к изучению историко-педагогического процесса. М., 1994; *Пряников В. Г., Равкин З. И.* История образования и педагогической мысли. М., 1995.

В XVII–XIV вв. до н. э. в Шумере появляется и само понятие школы под именем «дома табличек», где подчас учились два-три десятка учеников одновременно. Но дидактические идеи появляются не в прямой связи с установлением школы как учреждения. Они осознаются и формулируются по мере роста опыта воспитания как целенаправленного процесса социализации молодого поколения, особенно по мере профессионализации обучения и расширения содержания образования, выходящего за рамки повседневного быта, за пределы постоянных и универсальных видов деятельности (речь, помощь по хозяйству и пр.).

В свете данных условий официальная воспитательная система, помимо стихийного семейно-патриархального воспитания, стремилась к ранней подготовке чиновников, обеспечению будущего высокого социального статуса выходцев из богатых, знатных семей. Не случайно в текстах многих древних поучений восхваляется должность писца («ты стоишь во главе других»). Этот вывод не меняется от того, что изредка принимали в обучение детей бедных и даже рабов. Обучение предназначено было для подготовки жрецов, врачей, воинов преимущественно для государственной службы, когда государство было сильным, или для частных лиц, если центральная власть приходила в упадок.

В обобщенной форме цели не обозначались, и о них можно судить только на основе функций обучения и содержания образования. Так, у «администраторов», имевших своих учеников, обучали ведению документов и религиозно-нравственным представлениям. Поскольку в Двуречье велся учет продуктов, припасов, людей, то готовили к выполнению и этих функций. Более обобщенно сформулированные цели не встречаются. Ясно только, что цель состояла в передаче разных сфер социального опыта по группам населения в зависимости от социального статуса каждой и их социальных функций. Эти цели реализовывались в процессе стихийной социализации и целенаправленного воспитания, обозначаясь в предметах. Так, при дворе фараона учили плаванию, стрельбе из лука, впоследствии, через тысячелетие, езде на колесницах, чтению, письму, правилам поведения и дворцового распорядка. Много внимания уделялось арифметике и геометрии. В ряде школ учили архаическому языку, различным типам письма. Не перечисляя всех предметов, которым учили в разных школах, разных типов учащихся, мы обращаем внимание только на прирост содержания. В Двуречье изучались в ряде случаев два языка – шумерский и аккадский. Были уже и двуязычные словари, и двуязычные тексты. Сведения по истории сводились по преимуществу к подвигам царей, что напоминает и значительно более поздние эпохи. Школьная география была ограниченной, сводясь к регионам страны. Изучалось право по сборникам законов, например Хаммурапи, и одновременно делопроизводство, судебные и административные обязанности. За пределами жреческого образования в школах, особенно старовавилонских, господствовало светское образование. Для жрецов планировалось более широкое об-

разование. В целом грамотность была не очень распространена. При том что некоторые певицы и танцовщицы были грамотными, среди царей, судей и жрецов грамотность не была всеобщей. В некоторых школах математика, сообразно ее состоянию в то время, занимала немалое место – сложение и вычитание, частично дроби, уравнение с одним неизвестным, геометрия – все это было важно для удовлетворения хозяйственных и некоторых государственных нужд. Поэтому задачи были практическими.

Описывая содержание образования, нельзя обойти вниманием, помимо предметного аспекта, элементы творческой деятельности, пусть весьма ограниченной. Так, учили искусству спора. Один из авторов поучений полагает, что оно способно содействовать умению «выстоять на месте, где состязаются, приблизиться к месту, на котором спорят», другой автор поощряет ученика «делать больше, чем сказал ему господин». Разумеется, здесь нет понимания или даже усмотрения явления творчества, но фиксация внимания на некоторых фактах, с современной точки зрения содержащих творческие элементы, несомненно, имеет место. Это неудивительно, так как при всей медлительности развития и консерватизме общества выход за пределы обычного неизбежно встречался.

В содержание образования древневосточной школы входило и обучение устному и письменному этикету, правилам поведения, нравственным нормам, традициям – тому, «чему учили мудрецы». Древний Египет обнаруживает поразительно глубокое понимание эмоциональной сферы учащихся. Понимание означает дохождение изучаемого «до сердца», средоточия разума. Обучение должно сопровождаться послушанием. Тексты, преследуя обучение грамоте, вместе с тем носят нравоучительный характер – «Не сиди, если стоит тот, кто старше тебя или выше тебя по чину».

Таким образом, содержание образования не только многогранно в предметном плане, но и, конечно, непроизвольно, содержит разные социокультурные компоненты. Обращает на себя внимание преобладание практического, деятельностного содержания изучаемого. Но все содержание связано с воспитанием, без чего усвоение первого не мыслится. Это особенно ясно в связи с вопросом о методах воспитания и проблемой поощрения и наказания. Но раньше скажем о психологии трансляции социального опыта.

Древневосточная дидактика не показала в этом плане заметных сдвигов. Даже возрастные различия среди учащихся слабо усматривались. Сохранился диалог учителя и ученика, где первый требует от ученика успешности учения независимо от его возраста, а ученик настаивает на терпеливом к нему отношении. Но в целом преобладала первая точка зрения, хотя действительность вынуждала считаться с возрастом, трудностью учебного материала (иероглифы, сложность языка плюс переводы с архаического на современный), длительностью обучения.

Методы обучения были исключительно объяснительно-репродуктивными. К примеру, учитель произносил фразу, ученики повторяли, «пели»

ее, а затем записывали. Они заучивали примеры задач и их решения. Есть и прямые указания такой деятельности: «Действуй так во всем, что будет сказано тебе соответствующего этому примеру».

В Вавилоне ученики записывали не с голоса учителя, как в Египте, а с табличек, потом многократно повторяли, читали вслух, заучивали наизусть. Упражнения играли решающую роль в обучении: «Пиши целый день пальцами своими и читай ночью». Встречаются записи учителя в арифметических тетрадях: «Ты нашел хорошо». Жрецы заучивали религиозные тексты наизусть, часто будучи неграмотными.

Изложение было догматическим, редко перемежалось аргументами убеждающего характера. Поучения иногда имели форму диалога, который надо было заучивать.

Методы обучения сопровождались средствами, главным из которых было слово – в форме информации, даваемой учителем, поучений, предписаний. Кроме того, средством служили плитки из известняка, глины, обломки керамики, тростниковые палочки, черная краска.

Методы воспитания побуждают к постановке вопроса об отношениях между учениками и учителем, месте наказаний, вообще проблем гуманистичности и авторитарности этого процесса.

В школе Древнего Востока вопрос о наказаниях физического характера решался однозначно. Свидетельств этому много, не говоря уже о часто цитируемом изречении о том, что ухо ученика находится на его спине. Да и не могло быть иначе в обществе, где суровое наказание было стабильным способом обращения с подчиненными социальными слоями. Важно все же, что эпохе была известна проблема выбора между гуманистическим отношением к ученикам и палочной авторитарностью. Об этом свидетельствует моделируемый в поучениях спор между учителем «отцом» и учеником, где последний решительно отрицает за первым право «опускать руку», применять палку. Победителем оставался учитель. Даже терминологически это подтверждается – «учить» и «наказывать» обозначалось одним словом и изображалось одним знаком – бьющей рукой.

В Вавилоне благодаря привлечению старших учеников к обучению младших, где учитель отстоял от ученика дальше, чем в Египте, а права его помощников были не столь значительны, наказания были реже. Тем самым накапливался опыт и толерантного отношения к неуспевающим, наличие которых совершенно очевидно. На Древнем Востоке совершенно четко обнажается прокламируемая иллюзия гуманистичности воспитания в патриархальной семье. Она не только сохраняется в эту эпоху, но и школа, приобретая форму индивидуального или группового семейного наставничества, широко применяет суровые наказания и нетерпимость к непослушанию, невниманию, неуспеваемости.

При всей архаичности древневосточной школы в ней обнаруживаются организационные формы, сохранившие свою традиционность до наших дней.

Обучение было индивидуальным (у администраторов, выступавших в роли наставников) и групповым. В Египте школы делились на группы по возрасту и знаниям. Там же были элементарная школа для маленьких детей и старшая ступень для подростков, служивших также подручными у чиновников. Элитарные школы предназначались для колесничих. В Вавилоне была распространена иерархическая структура руководства – учитель, надзиратель, старшие ученики. Есть находки остатков школ, состоявших из двух комнат, в каждой из которых сохранились скамьи из кирпича для двух-трех человек. Всего в такой школе могли учиться несколько десятков учеников разного возраста. Характерно, что по мере ослабления центральной власти и усиления роли отдельных знатных семей увеличивался удельный вес индивидуального воспитания наставниками или в семьях. К этому следует добавить, что постоянным пребывал процесс подготовки ремесленников у мастеров, специалистов по сельскому хозяйству в сельских общинах и семьях.

Обучение в «доме табличек» было очень длительным и в разное время не одинаковым по уровню.

Судя по поучениям и обсуждению в них наказаний, нельзя считать эффективность учебной деятельности массовой. Многие не успевали, и учеников часто увещевали нравоучениями и палкой.

Подводя итоги характеру и особенностям древнейшей в истории организованной школы, можно прийти к выводу о том, что при всей примитивности многих ее черт можно отметить начало таких, которые тянутся на протяжении всей истории ее. Заметны медленное, но постепенное расширение содержания образования, царство вербальной догматической информации и репродуктивного обучения. Непременно надо отметить ничтожное внимание к творческому аспекту деятельности и слитность в содержании образования и методах как обучающей, так и воспитательной целей школы.

Дидактические идеи выражены как в нормативно-эмпирической форме, так, довольно редко, в обобщенной форме («Тот, кто умеет хорошо слушать, умеет и хорошо говорить»). Здесь заметно и соотношение разных категорий, разных действий. Индивидуальный характер обучения обусловливал и индивидуализацию поучений, но в них сказалось осознание общих норм.

Следует еще отметить, что в древневосточной педагогике, точнее, в основе проектируемого и реализуемого содержания образования нет выраженной социально-этической философии, которую мы увидим в других восточных образовательных системах (конфуцианство и др.). Но поскольку социума без этических нормативов не бывает, то из эмпирически

сконструированного содержания учебных предметов, да и из методов обучения современный исследователь может извлечь элементы той этической системы взглядов, история которой была присуща обществу, формирующему содержание образования и отношения между субъектами воспитательного процесса.

§ 3. СОЦИАЛЬНО-КОНСЕРВАТИВНАЯ ДИДАКТИКА НА ВОСТОКЕ

Древний и Средневековый Китай. Мы уже привлекали внимание к тому, что на протяжении 2,5 тысяч лет древневосточной истории (Шумер, Аккад, Египет, Вавилон) дидактика – при многих эмпирико-педагогических накоплениях – отличалась длительной устойчивостью этого опыта и, главное, не достигла сколько-нибудь существенно выраженного теоретического уровня осмысления практического опыта воспитания. Неизвестно, как дело пошло бы дальше при автономном развитии этой цивилизации, но, подчинившись эллинистическому миру, она оказалась в пойме исторического взаимодействия с этим миром, после чего началось развитие другой струи – европейской цивилизации, о которой уместно говорить отдельно и позже. Логично обратиться к другой восточной цивилизации, дальней, отличающейся такой же устойчивостью дидактических характеристик, но иных, чем на Древнем Востоке.

Обращаясь к Китаю как к наиболее древней, длительной и классово оформленной цивилизации на азиатском Востоке, сталкиваешься с двумя, по крайней мере, особенностями, нелегко поддающимися объяснению. Первая из них – медленное, консервативное развитие во всех социокультурных сферах общественной жизни, в том числе в системе образования. Причины этого в историографии неопределенны, и в то же время их выяснение крайне важно.

Вторая особенность, парадоксально сопрягающаяся с первой, – относительно ранние и вместе с тем весьма содержательные дидактические обобщения, по уровню значительно превосходящие древневосточные, к примеру египетские. Ведь последние имели и более длительную историю ко времени Конфуция, представляющего значительный шаг в развитии дидактики.

Сложность соотнесения указанных двух особенностей проявляется в том, что, ставя вопрос об их причинах, историки педагогики склонны объяснять медленность социального развития Китая консервативным характером философии и образования. Это противоречит прежде привычному, противоположному взгляду на этот вопрос в советской исторической науке. Впрочем, в зарубежном востоковедении «традиционность» дальневосточного общества принималась в качестве само собой разумеющегося постулата, снимающего проблему того, что чем объясняется: система образования – источниками консервативного социально-экономического развития общества либо же «традиционность» общест-

венного консерватизма – образовательной системой и лежащей в ее основе философией.

Центральным пунктом китайской педагогики, в частности и дидактики, является учение Конфуция (551–479 гг. до н.э.), при том что социальное расслоение в виде рабовладельческих отношений датируется с середины 2-го тысячелетия до н. э. На протяжении предшествующего Конфуцию периода господствовали патриархальная система воспитания и система, сходная с древневосточными характеристиками эмпирического образования. Конфуций – первый, кто обобщенно изложил элементы созревшей в данном обществе образовательной системы, вобравшей частично традиции патриархального воспитания, которое в принципе сохранило в низах социальной лестницы… По этой причине нам нет необходимости давать традиционную характеристику патриархального воспитания и достаточно проследить эволюцию дидактических идей в связи с Конфуцием и судьбой его учения. Эта судьба нашла свое существенное отражение в главном сочинении «Беседы и сочинения», в котором, как полагают исследователи, интерполированы вставки последующих веков. Тем самым опора на это сочинение позволяет достаточно полно представить педагогические (дидактические) идеи китайского средневековья практически за 3,5 тысячелетия (до начала XX столетия)[1]. Необходимо указать, что мы пользовались переводными текстами, где сказалась интерпретация переводчиков и комментаторов.

В плане развития дидактики следует отметить, что Конфуций – первый создатель социально-этической философии педагогики. Мы говорим педагогики, а не дидактики, ибо и в первобытном обществе, и на Древнем Востоке, и в Китае, в том числе конфуцианстве, педагогический процесс ни объективно, ни субъективно, т. е. в сознании, не разделим на обучение и воспитание. Они рассматриваются как целое и реализуются в единстве.

Социально-этическая философия педагогики Конфуция обусловлена исходной идеей о роли неба как верховного источника, функции, статуса и судьбы людей, принципиальных различий между ними. Основное назначение высших сил в то же время состоит в обеспечении благоденствия в соответствии с их предназначением. Здесь надо отметить ярко выраженный сословный характер взглядов Конфуция. Люди, по его мнению, делятся на четыре категории: людей, владеющих знаниями от природы; людей, призванных приобретать знания средствами учения; людей, усваи-

---

[1] *Корнетов Г. Б.* У истоков педагогической теории в древнем Китае: Вопросы воспитания в учении Конфуция // Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и Средневекового Востока. М., 1988; *Малявин В. В.* Основные этапы развития школьного образования в Древнем и Средневековом Китае // Там же; *Васильев Л. С., Клепиков В. З.* Конфуций // Педагогическая энциклопедия. М., 1965. Т. 2; Конфуцианство в Китае: Проблема теории и практики. М., 1982; *Малявин В. В.* Гибель древней империи. М., 1983; Луньюй // Древнекитайская философия. М., 1972. Т. 1.

вающих знания с трудом; людей, обреченных на неграмотность и физический труд. Первая группа постоянно стремится к справедливости и самосовершенствованию, остальные – к выгоде. Первые, т. е. благородные, – «совершенномудрые, получающие знания от неба». Надо при этом иметь в виду, что у Конфуция нет гносеологического подхода к знаниям, он и не знает точно, что это: «Что знаешь, считай знанием, а что не знаешь, считай незнанием». Процесс познания он не различает, он видит только средство познания – учение.

Главная потребность и условие благоденствия людей – богатство и воспитанность. В связи с этим целью общества, по Конфуцию, является воспитание «благородного мужа», «совершенного человека».

Воспитание должно обеспечить устойчивость общества, его традиций. Для этого важен культ предков и ритуал, выполняющий функции символов норм общежития, традиций нравственных позиций и поведения. Одним из главных понятий Конфуция является гуманность, понимаемая как любовь к старшим, подчинение властям. Но из него следует идея одной из основных целей человека – самосовершенствования, идея, которая с тех пор фигурирует во всей истории общественной мысли, но едва ли с таким упорством и силой, как при Конфуции и возобновившейся в России в устах и текстах Льва Толстого.

Предполагаемый Конфуцием портрет «благородного» человека характеризует появление идеала, правда, относящегося к высшему сословию. «Благородный муж» призван обладать «шестью добродетелями» – человеколюбием, чувством долга, нормами поведения, знанием, верностью, сыновней почтительностью. Это ранний тип идеала, но важный для понимания, по мере дальнейшего анализа логики развития дидактики, путей формирования и изменения воспитательных идеалов. В данном случае, как и во многих других в будущем, проявляется социально-групповой характер источников складывающегося идеала.

Следует обратить внимание на то, что это первое или одно из первых в истории дидактики формулирований целей на обобщенном, социологическом языке. А дальше, как то и было в Египте, перечисление конкретных видов деятельности, учебных предметов, как обозначение целей воспитания на конкретном языке учебных предметов, языке содержания образования.

Конкретное содержание эволюционировало. Конфуций придавал решающее значение гуманитарному образованию. Призывая упражняться в «шести искусствах», он имел в виду церемониал, музыку, стрельбу из лука, управление колесницей, чтение и математику. Одновременно он придавал большое значение поведению, усвоению норм общежития, регламенту. Его заветом было: «Чего не желаешь себе, того не делай другим». При всем том, что все сказанное им относилось к аристократии, не следует забывать, что на уровне морали он обращался ко всем группам населения, полагая, что верхи должны влиять на низы. Формулируя вто-

ричные цели – чувство долга, справедливость, верность, искренность, скромность, Конфуций соотносил эти качества со статусом различных социальных прослоек и характером проявления их в рамках ритуала.

Важное место Конфуций уделял музыке и поэзии, обеспечивающим, по его мнению, единство красоты и добра. Здесь еще раз подчеркивается приоритет гуманитарного образования, подтверждается предпочтение господствующему классу, будущей высшей бюрократии, которой естественные науки не нужны. Высокая общая культура «благородных» призвана обеспечить их влияние на низы, поведение и духовное состояние народа.

В идеях Конфуция, влиявших интенсивно в течение многих веков и в определенной мере продолжающих влиять в настоящее время, сквозной линией проходит решающая роль воспитания, притом что за определенной категорией, знатными, признаются знания от природы, как и стремление к знатности и богатству. Философ полагает, что в деле воспитания нельзя делать различия между людьми, хотя возможности различных людей и их категорий различны. Люди, ненавидя бедность и презренность, должны иметь необходимые условия. Это воспитание, причем из всего контекста очевидно целенаправленное воспитание, обязательное в отношении всех. Можно зафиксировать, что с тех пор эта идея вошла в арсенал всей истории дидактики.

Ни у Конфуция, ни у его преемников нет проблемы познания и его признаков. Но о чем он говорит с постоянной решительностью – это об учении, причем таком, которое сочетается с высокими нравственными качествами. Учение нужно любить не для карьеры, полагает древний педагог, но оно должно приводить к высокой духовной культуре и нравственности, к самоусовершенствованию. Это особенно проявляется у людей, отличающихся настойчивостью в учении.

В отношении методов китайская дидактика не знала нового по сравнению с древневосточной. Шла ли речь о домашнем воспитании в знатных семьях, о школе, куда поступали с 6–7 лет, обучение предполагало следующие ступени: а) заучивание текстов с голоса, написание и осознание значения иероглифов; б) изучение стилистики и правил стихосложения; в) многочисленные и изнуряющие экзамены для будущих ученых и чиновников. Высшему образованию были еще свойственны ораторское искусство и философия. Последнее особенно важно оценить как значимую характеристику общественной элиты. Простолюдинам полагались только практические знания. О грамотности речи не было, хотя и не без исключений.

Для осознания проблемы методов обучения в идеях Конфуция и вообще многовековой истории китайского образования следует всемерно подчеркнуть придаваемую им роль ритуалу, строгому соблюдению социального регламента. Постоянно подчеркивается роль ритуала в нравственном совершенствовании человека. Ритуал был важен для осознанной задачи –

хранить устойчивость общества и социального режима. Соблюдение ритуала достигалось традицией, специальным формированием навыков, упражнений, привитием привычек. Конфуций различал знание и поведение – ритуал устремлен был на последнее. Воспитание было авторитарным, связано с наказанием линейкой и палкой, и ритуал, непременность его усвоения этому способствовали своей канонизированностью.

Средствами в китайской школе служили летописи на бамбуковых и деревянных планках (шелк – с III в. до н. э., бумага – с 105 г. н. э.).

Крайне важно, что впервые осознанно не только предусматривается, но и требуется, рекомендуется умственное воспитание, соединение учения с размышлениями, разносторонним рассмотрением явления. Для нас важно, что эта задача формулируется. Также привлекается внимание к самообразованию как важной задаче каждого обучающегося.

В сфере организационных форм китайская педагогика ничего не внесла. Домашнее обучение, наставничество групп отдельными философами, общинная и государственная школы – вот основные формы. Зато большое внимание уделяется учителю, воспитателю. Это человек, который «успешно совершенствует себя». Учитель, «повторяя старое, узнает новое». Конфуций требует индивидуального подхода к ученикам, помогая в случае затруднений либо оставляя в покое неспособных и нерадивых.

После Конфуция его педагогическое учение во многих прогрессивных чертах было предано забвению. Но здесь не рассматривается судьба конфуцианства, ибо это не история дидактики, а история движения накапливающейся мысли. То, что конфуцианство приходит в некоторый упадок, – это факт истории, а не логика развития дидактических идей. Вместе с тем следует подчеркнуть многовековую роль многих идей конфуцианства, ставшего официальной идеологией государства.

Многовековая роль конфуцианства обусловлена медленным развитием китайской цивилизации. Уже теперь можно отметить длительный консерватизм педагогических систем в тех социальных ситуациях, где дольше сохраняются традиции экономического, социально-политического, культурного и духовного быта общества. Неудивительно, например, сохранение педагогических систем всюду, где устойчивая патриархальная община, роль патриархальной семьи, где она дольше сохраняет изоляцию от внеобщинной среды.

Общие итоги китайской дидактики таковы:

а) ясная сформулированность социально-этических предпосылок воспитания;

б) неразличимость воспитания и обучения, рассмотрение их как слитной задачи;

в) обилие теоретических обобщений дидактических идей;

г) обозначение целей воспитания на социологическом и педагогическом языках;

д) содержание образования как единство учебных предметов и традиций;

е) постепенное расширение содержания учебных предметов при сохранении базового образования для каждой категории населения;

ж) осознание роли эмоционального фактора в учении;

з) традиционность методов обучения, преимущественно репродуктивного характера, внимание к развитию мышления;

и) признание высокого значения учителя, его профессионализма и личности;

к) осознание из-за социальных мотивов дифференцированного обучения и индивидуального подхода; дифференциация предполагалась сословной и функциональной;

л) весомая и ярко выраженная роль воспитательно-образовательной системы в сохранении устойчивости и консерватизма общественного развития, но сам характер этой системы был обусловлен характером общества. Важно отметить влияние конфуцианства на широкий ареал – Тайвань, Корею, Японию.

Древняя и Средневековая Индия[1]**.** Дидактика (как и вся педагогика) этого региона существенно отличается от дидактики соседнего Китая. И тем не менее она проясняет, благодаря источниковедческой обеспеченности, ряд вопросов всей восточной педагогики и, как нам кажется, вскрывает некоторые корни как педагогического процесса вообще, так и теоретического осмысления его вплоть до наших дней.

Индия прошла тот же путь, что и Китай, но в своих хронологических рамках. С середины 2-го тысячелетия до середины 1-го тысячелетия до н. э. господствовал рабовладельческий строй, после которого наметились и развились черты феодального общества. Как и в Китае, социальное развитие протекало медленно, и это вело не только к стихийному закреплению разносторонних характеристик этого развития и его традиций, но и к тому, что сами традиции, став общественной ценностью, поощрялись и целенаправленно закреплялись в обычаях, социальном общежитии, философии и образовании. Последнее было вызвано в своих принципиальных чертах особенностями социального развития региона, оно же и закрепило эти особенности.

Религиозно-философские учения, господствовавшие последовательно в Индии, – индуизм и буддизм, отличались слитностью разума с интуицией и чувством, что заметно отразилось на педагогике этой цивилизации.

---

[1] *Корнетов Г. Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М., 1994; Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и Средневекового Востока. М., 1988; Махабхарата // Антология мировой философии. М., 1969. Т. 1. Ч. 1; Законы Ману. М., 1960; *Лунич Б. Н.* История индийской культуры с древнейших времен до наших дней. М., 1960; *Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика: Очерк развития педагогической теории: пер. с нем. М., 1979.

При всем догматизме эти течения не принимали слепой веры. Ранняя философская направленность космологического и социального мировоззрения, помимо содержательного влияния на педагогические идеи, обусловила философскую обобщенность самих идей в еще большей степени, чем в Китае.

Такая теоретическая направленность педагогических идей в Индии сказалась в довольно развитом категориальном аппарате, свидетельствующем о том, что современники рефлексировали над педагогическими явлениями, умели их расчленять и синтезировать. В свою очередь, соотнесение современных представлений и категорий с совокупностью отвлеченных педагогических категорий той эпохи и цивилизации составляет источник возможного видения дополнительных оттенков, как подчас и аспектов современного педагогического бытия, а следовательно, и более расчлененного или точного его понимания.

Социально-педагогическая философия Индии до XVIII в. включительно, при значительной ее роли и в последующее время, была четко выраженно сословной. Деление населения на касты – брахманов (жрецов), кшатриев (воинов, чиновников), вайшиев (земледельцев, ремесленников, торговцев), щудр (слуг) – определило цели образования, различные для каждой из групп. Разумеется, основное внимание уделялось, и то неравномерно, первым трем кастам, но, понимая дидактические проблемы как проблемы трансляции социального опыта, нельзя обходить вниманием и щудр, которых обучали повседневной практической деятельности, пусть стихийно, в условиях повседневной семейной жизни. Но и на них распространялись требования к любому человеку данного социума, правда, в соответствующем статусу объеме и направленности. В этом плане человеку приписывали три обязанности – перед Богом, перед мудрецами прошлого, перед предками. И в выполнения этих обязанностей образованию, воспитанию принадлежит непереоценимая роль. Разум правит чувствами, но не беспредельно. Воспитание должно научить человека умерять диктат чувств, «успокаивать разум». В каждом человеке от рождения заложены три начала – светлое, активное и темное. Их соотношение определяет будущие качества личности, в чем большую роль играет воспитание.

Цели обозначались в обобщенной форме на социологическом языке и на языке предназначений. Так, в «Махабхарате» качествами всех, в зависимости от соотношения природных начал, являются спокойствие, самообладание, умерщвление плоти, чистота, терпение, правдивость. Тем самым обнаруживается расчлененное представление о качествах личности. При этом качества проявляются в следующих обязанностях: у брахманов – знание, его осуществление, вера; у кшатриев – могущество, великолепие, стойкость, одаренность, храбрость в битве, щедрость, благородство; у вайшиев – земледелие, скотоводство, торговля; у щудр – дело служения другим, покорность.

Самовоспитание человека может преодолеть свою природу, даже подчас стать над кастами. Образование первых трех каст обязательно. Тем самым индийская цивилизация несла в себе образ человека знающего и выполняющего свой долг в соответствии с кастовым статусом. К этому его и надо готовить, и к этому он должен готовиться сам. Ученичество – естественный этап в жизни человека.

Обобщенно выраженные цели воспитания трансформировались в конкретное содержание. Так, брахманов и кшатриев в разной мере обучали философии и религии, красноречию. Кроме того, их обучали грамматике, литературе, математике, истории, медицине, этике, танцам и музыке, искусству спора. Каждой касте предписывались свои нормы поведения. Священное индуистское знание предназначалось в разном объеме только для первых трех каст: щудрам была доступна только грамота и практические знания; брахманам давали полные религиозные тексты, этические и космологические знания; кшатриям и вайшиям – сокращенные тексты, военное дело, письмоводство, счетоводство, агротехника. Царь, относившийся к числу кшатриев, учился читать, писать, законодательству и мифам, философии, хозяйственному и государственному управлению, военному делу. Уделялось внимание привитию заботы о сохранении здоровья и личной гигиене.

Ученичество начиналось в 6–7 лет, но письму и счету обучали до этого. В это же время прививаются нормы доброго поведения, нравственного очищения и некоторые ритуальные нормы.

Большую роль играла в содержании образования ритуальная символика, педагогический смысл которой был рассмотрен выше, п. «Древний и Средневековый Китай». При всем том различалось религиозное и светское воспитание, как и содержание. Вообще, педагогика данного региона тесно сближала рациональное и иррациональное, причем в большей мере, чем в Китае.

Авторы различают два понятия – «видья» и «винайя». Первое, по их мнению, означало знание и науку, обучение и образование. Второе трактуется как «воспитание», «поведение», «руководство». Наука не изучалась, а воспитывалась («воспитание наукой»). Об этом говорилось: «Должное поведение достигается посредством обучения наукам». То есть наука несла в себе воспитательные функции. «Отсутствие воспитания науками – причина человеческих пороков». На наш взгляд, здесь дан противоречивый перевод, то ли разъединяющий понятия «обучение» и «воспитание», то ли смешивающий их. Ясно, однако, что оригинал не озабочен точностью смысла категорий, а переводчики пользуются устоявшимися стереотипами. Может быть, ситуацию проясняет следующая иерархия элементов педагогического процесса: «От слушания происходит мудрость, от мудрости – практика, а от практики – самосовершенствование». Иными словами, завершенная воспитанность, предполагающая самовос-

питание, является результатом восприятия, понимания, поведения или образа жизни.

Самосовершенствование предполагает движение к аскезе, к самоограничению, но не столь жесткому, как в европейском Средневековье. Впрочем, аскеза для разных групп была различной. Уже учеников, особенно тех, кто учился у брахманов, приучали к строгой аскезе – редкому мытью, невниманию к уходу за зубами, скромной одежде, отсутствию украшений, строгому режиму, половому воздержанию, воздержанию в пище и ко многому другому. Общепедагогический смысл этого факта – в проблеме воспитания самоограничений, разных в разное время. Как это следует из литературы (Н. М. Волынская), индийские ученые видят в этих необычных для современности ограничениях рациональный источник – приучение к будущим трудностям, уравнение богатых и бедных учеников, выработку характера и строгой дисциплинированности, сосредоточение на занятиях. Независимо от степени объективности этих объяснений обозначенная проблема была и сохранилась до сих пор.

Содержание образования предполагало систему иерархически подчиненных ценностей, что видно из законов Ману: «Богатство, родство, возраст, надлежащее исполнение обрядов и священное писание – достойны уважения, причем каждое последующее важнее предыдущего».

В целом характер описанного содержания образования, безусловно, свидетельствует о несводимости его к знаниям и поведению, о том, что оно включает четко описанную систему ценностных отношений, которую мы здесь сознательно не представили полностью ввиду ее специфичности для быта индийского общества. Содержание образования предполагало слитность всех элементов воспитательного процесса в любом конкретном содержании. Любое содержание призвано воспитывать, любой акт воспитания ориентируется на любую единицу содержания. Эта сама по себе глубокая мысль теперь должна интерпретироваться по-иному.

Покровительствуя обучению и воспитанию молодого поколения, общество сознавало трудность как процесса, так и усвоения учащимися содержания. Поэтому, видимо, никто не настаивал на самообразовании. Как это было в Китае, где ему придавали значение. Объясняется это и нежеланием допустить к текстам «недостойных».

Представляет интерес осознание уровней усвоения. В законах Ману сказано: «Читающие (Веду) лучше невежд, помнящие – лучше читающих, понимающие лучше помнящих, следующий учению Веды – лучше понимающих». Чтобы избежать модернизации и не приписать педагогам того времени чрезмерное понимание психологии усвоения, укажем только на осознание стадии восприятия, не обеспечивающего запоминания, и на то, что последнее само по себе не означает понимания, а понимание не гарантирует применения, действия. Напомним, что действие предполагает же-

лание, намерение, установку, словом, эмоционально-ценностную предпосылку.

Несмотря на столь тонкое понимание хода усвоения, организация его была достаточно традиционна и репродуктивна. Главное место занимало заучивание текстов по фразам на слух, записей не вели, так как в Ведийский период письменности не было. Впрочем, как свидетельствуют, и сейчас брахманы передают тексты из уст в уста.

Заучивание должно было быть точным. Этому содействовали повторение, разбор, заучивание. За новый текст принимались после усвоения старого. Такое изучение, естественно, не допускало сомнений и было целиком догматичным.

Большую роль в организации усвоения играли запреты, к которым привыкали, которым следовали и принимали в конце концов как ценность, как жизненную установку. Этому содействовала длительность обучения, о котором скажем дальше.

Большую роль играл ритуал, своим постоянством, своей неизменностью и обязательностью приучавший к соблюдению запретов и признаваемых разрешительных норм. Индивидуализация была весьма всеохватывающей, потому что учились по одному или несколько человек у одного наставника. Конечно, это был стихийно индивидуальный подход, облегчаемый стереотипностью приемов и хода обучения. Практически не было и экзаменов, подобных китайским. Заключительное собеседование временами их заменяло.

Изучение велось в традиционных школах эпохи Веды. Брахманские школы просуществовали до первых веков нашей эры, когда появились буддийские школы и институты. В последних были программы, определенные сроки обучения и помещения.

Школы эпохи Веды были своеобразны. Ученики жили у учителя весьма длительный срок (до 36 лет) по определенному регламенту, бесплатно (с редкими подарками в конце обучения).

Учение всячески поощрялось. По «Законам Ману» способный и рачительный ученик мог рассчитывать на часть наследства родителей, независимо от старшинства.

Большое значение придавалось учителю и общению с ним. Уважение к учителю обязательно и подробно расписывалось в нормативах. Из этой росписи взаимоотношений ученика и учителя можно заключить, что воспитание было авторитарным и ритуализированным до мелочей. Правда, утверждается, что учитель должен хорошо относиться к ученику, не злоупотреблять его услугами, он призван развивать учеников духовно и физически, не допускать дискриминации каст. Учитель приравнивается к отцу: «Я родил его в учении», – говорил он. Учитель – Гуру – пользовался рядом льгот, говоря современным языком, – бесплатно переезжал через речку, мог на годы уезжать от семьи и др.

Подводя итоги вкладу индийской педагогики в сокровищницу истории дидактики, можно без больших натяжек отметить оформленность социально-этической философии в основе дидактической системы, обобщенность ряда дидактических идей, в отличие от других древних регионов; появление категориального аппарата, обслуживающего данную сферу деятельности (воспитание, поведение, качества личности, самовоспитание), что, конечно, свидетельствует об определенном уровне дидактической рефлексии. Дидактическая система в Индии имеет строго сословный характер как в реалиях, так и в педагогическом сознании. Одновременно предъявляются общие требования ко всем индивидам социума, хотя бы и ограниченные.

Придавая большое значение образованию, индийские педагоги признают необходимость приоритета разума над чувствами, но в определенных границах, не умаляющих саму роль чувств. Вообще, связь рационального и иррационального занимает важное место как в философии Индии, так и в педагогическом сознании общества.

В реальной практике преобладает индивидуальное обучение, которое, может быть, поощрило появление тенденции индивидуализации воспитания. Педагогика Индии признает многозначность качеств индивида и ратует за их оптимальное соотношение в результате воспитания. Надо заметить, что расчлененность, дифференциация качеств сами по себе ценны как характеристика психологического мышления и условие воздействия на личность. Признавая раннее обучение, отдают преимущество гуманитарному образованию, конечно, для высших сословий (каст). Исключая разделенность обучения и воспитания (если пользоваться современными стереотипами), придают большое значение самовоспитанию и – в этой связи – самоограничению. Выделена совокупность желаемых объектов ценностного отношения. В Индии появились представления об уровнях усвоения и в какой-то мере о логике воспитывающего обучения. Преобладает репродуктивное обучение. Придается большое значение учителю.

§ 4. ДИНАМИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ ДИДАКТИКИ

Одной из исторических загадок является существенное различие восточной и западной культур. При этом, что немаловажно, к восточной относятся культура Древнего Востока, Ближнего (малоазийского) Востока и Дальнего Востока – регионов различных временных судеб. Обращает на себя внимание то, что Древний Восток закончил свое самостоятельное органическое развитие до новой эры. Дальний Восток (Китай, Япония) сохранился практически почти до наших дней, точнее до середины XIX в. Ближний Восток, культура которого сложилась на территории первых восточных ареалов (арабская культура), не внес ничего принципиально нового в педагогическую культуру Востока. Мы говорим о педагогической культуре, во-первых, потому, что не наша задача и не в наших силах

сопоставлять изначальную и наслоившуюся позже исламскую культуру; во-вторых, это связано с определенной автономностью педагогического процесса и необходимостью проследить общее и особенное именно в этой сфере социальной деятельности.

Другое дело Запад, точнее Европа, ставшая колыбелью относительно быстрого развития культуры, колыбелью современной культуры, интегрируемой при всем своем своеобразии Востоком во всех его регионах.

Где же источник этого феномена? Традиционное давнишнее объяснение приписывает главную причину различию в климате. Родина современной культуры – зона умеренного климата, толкавшего население к интенсивному, но благодарному, эффективному труду. Этим обстоятельством нетрудно объяснить двукратное продвижение Европы почти от нуля: с начала крито-микенской и гомеровской Греции до падения Римской империи, а затем с начала германского завоевания на развалинах Рима до наших дней. В обоих случаях имели место быстрые темпы развития и высокий уровень достижений, особенно если иметь в виду достигнутые вершины духовной культуры в античную эпоху.

Западная культура начинается с Древней Греции и достигает зрелости этого начального периода в греческом полисе. Прослеживаются следы педагогики и соответственно дидактики в двух полисах – Спарте и Афинах. Оба эти города-государства дали противоположные образцы педагогических традиций и мастерства, позволяющие увидеть ядра всего последующего развития этой сферы.

§ 5. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ВЕКТОРА РАЗВИТИЯ ДИДАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОЙ АНТИЧНОСТИ. ДИДАКТИКА В СИСТЕМЕ СПАРТАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ[1]

Воспитание в Спарте, в той мере, в какой это позволяют источники, достаточно описано. Наша задача состоит лишь в общей характеристике его и извлечении дидактических аспектов с дальнейшим анализом места последнего в эволюции педагогики.

Своеобразие однонаправленности и цельности спартанского воспитания при ограниченности его средств, достаточных для эффективного достижения целей, позволяет увидеть определенный тип воспитания в «очищенном» виде, в его инвариантных признаках. В этом значение изучения спартанского варианта воспитания, облегчающего выделение основных признаков других (афинского, римского и т. д.) вариантов.

---

[1] См.: *Плутарх.* Сравнительные жизнеописания: В 2 т. М., 1994. Т. I (Ликург); *Жураковский Г. Е.* Очерки по истории античной педагогики. 2-е изд. М., 1963; *Золотарев С. А.* Очерки по истории педагогики. СПб, 1910; *Корнетов Г. Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М., 1994; *Андреев Ю. В.* Спарта как тип полиса // Античная Греция: в 2 т. М., 1983. Т. 1.

По мнению Г. Е. Жураковского, Спарта ничего не внесла в педагогику и никого не удивила педагогической мыслью (указ. соч., с. 3). Это верно лишь отчасти. Если сопоставлять спартанскую педагогику с педагогической рефлексией последующих эпох, Спарта действительно не сформулировала сколько-нибудь отчетливых педагогических и тем более дидактических идей. Но Спарта обнаруживает эмпирически и четко сложившиеся образцы обучения, которые вошли в арсенал любого обучения до наших дней. Возможность выявления инвариантов всякого обучения и инвариантных черт определенного типа обучения обусловливает эвристическое значение этой темы. В последующей истории эти черты затуманены дополнительными признаками, обусловленными конкретной и многофакторной историей того или иного периода.

Спартанское воспитание многократно описывалось и не случайно выделялось в литературе своей острой спецификой. Поэтому нам нет необходимости описывать конкретные характеристики спартанского воспитания. Нам достаточен посильный анализ их ввиду общей задачи нашей историко-генетической или историко-логической главы.

Спарта почти не оставила не только педагогических идей, обобщений своей практики, но в ее системе трансляции молодому поколению социального опыта трудно отличить традиционное обучение от воспитания. Слитность этих двух, нынче теоретически различаемых явлений достигает в Спарте почти предельных границ. Детей обучали элементарной грамоте, кое-каким отрывкам текстов, а в остальном это был физический и музыкальный тренинг, дополняемый социализирующим бытом. Но и в этом случае отделение обучения от воспитания невозможно.

Прежде всего, о целях воспитания. В Спарте они не были практически провозглашены. Совершенно очевидно, и это лежит на поверхности, что подтверждается Платоном и Аристотелем, главная цель воспитания и обучения – подготовка к войне, способность ее вести. Такая цель сказалась в полностью материализованном лозунге «Все за одного, один за всех». Он был скрупулезно реализован во всех педагогических действиях.

Об этом свидетельствует содержание образования, целиком подчиненное подготовке к войне. Это физические упражнения, пользование оружием, испытания на терпеливость, хитрость и стойкость, музыка в целях поощрения воинственности и храбрости, лидерство и беспрекословное подчинение, педагогические функции в отношении младших, четкость и лаконичность речи, элементарная грамотность, ограничивающаяся чтением отрывков из текстов, презрение к труду и наживе (в первые века), охота, нормативы функций полноправных граждан с 30 лет.

Не обходили спартиаты и развития ума по крайней мере в двух формах – поощрение ловкости и гибкости в бою, хитрости в воровстве и знаменитые упражнения на краткую, лаконичную речь. Если рассматривать ловкость и искусность в практических делах (коварство и хитрость в воровстве лакомой добычи) как проявление «умных рук», то это неизбежно

сказывалось на интеллекте. Прямую интеллектуальную направленность имели испытания и упражнения на остроумные, четкие и немногоречивые ответы на вопросы старших типа: «кто самый сильный из мужей?» с обоснованиями. Здесь нет высоких требований к интеллекту в современном смысле, но практический ум должен был стоять на хорошей высоте. Это сказывалось в «криптиях», скрытой охоте на сильнейших из илотов, чем должен был заниматься в определенное время каждый из юношей.

Прямое отражение в составе содержания образования у спартанцев находила сознательная направленность на усвоение эмоционально-ценностного отношения к определенным объектам (предметам, явлениям, действиям). К этим ценностям относились жестокость к внутренним (илотам) и внешним врагам, война, ригористический образ жизни, авторитет старшего поколения, необходимое подчинение и узаконенное лидерство, физическая сила, свобода любви при сдержанности в отношениях с женщинами и многое другое.

Характерно и то, что у спартиатов ярко выражены и два других (помимо объектов) свойства эмоционального строя: амбивалентность эмоций – жестокость к противнику и пощада к убегающему врагу, подчиненность и беспощадность при лидерстве. И все это в ярко выраженной силе эмоций, их безудержности, бескомпромиссности (насколько это можно извлечь из литературы).

Перечень содержания [образования] касается только спартиатов, т. е. свободных граждан. Детей ремесленников родители учили традиционно. Дети илотов (рабов-земледельцев) учились в процессе повседневной практики. Таким образом, содержание образования было сословным, функциональным для каждого сословия и прежде всего для обеспечения преимуществ и власти господствующего меньшинства.

Мы попытались вычленить компоненты состава спартанского содержания образования. Очевидно, что это легко сделать. Но столь же очевидна слитность легко разделяемых элементов, неотторжимость их друг от друга в реальной практике и восприятии.

Особенно эта слитность и нерасторжимость видна при анализе психологического аспекта воспитания и способов его (и обучения одновременно) осуществления.

Психологические условия достижения цели воспитания и усвоения вводимого содержания никем в Спарте не формулировались. Трудно, однако, представить себе, что накопленный опыт приемов и создания адекватных целям и содержанию условий не был осознан в рамках алгоритмизированных действий. Иначе эти приемы не стали бы устойчивыми в течение ряда веков.

Согласно историческим источникам, суровость требований и методик была на пределе человеческих возможностей.

Для воспитания послушания и терпеливости подростков и юношей истязали, преследовали за жалобы и неловкость. Приучение к жестокости

поощрялось беспощадной охотой за сильными илотами. До 30 лет «несовершеннолетних» держали на казарменном положении. Дети были с матерями только до 7 лет, в остальное время это было государственное воспитание, где каждый полноправный спартиат (старше 30 лет) был вправе воспитывать во всех общепринятых нормах. Вместе с тем существовал ярко выраженный возрастной подход.

Приемы, методики воспитывающего обучения состояли прежде всего в одинаковости для всех: однозначный пример поведения старших, беседы старших с младшими, неуклонность требований, форм поощрения и наказания для каждой возрастной группы, как и половой, при небольшом различии в степени суровости, ежегодные соревнования мужчин и женщин при взаимном поощрении или порицании.

Важную роль играл общественный менталитет, который создавал непреодолимый повседневный психологический климат и бытовую среду, обеспечивавшие направленность социализации молодого поколения. Так, спартиаты презирали труд в любой его форме, и это передавалось юношеству. В первые столетия полного господства государственной собственности пренебрегали наживой – доходы от илотов шли в казну, а не отдельным спартиатам. Эта сторона жизни изменилась в поздней Спарте. Времяпровождение вне войн сводилось к празднествам, пирам, хороводам, массовым песням. Вообще музыка играла большую роль как средство воспитания воинственности и воинского самовозбуждения.

Однозначность и всеобщность менталитета взрослых, их образа жизни обеспечивали предельную эффективность спартанского воспитания. Не было факторов, которые бы разнообразили социально-психологический менталитет. Свободные ремесленники (периэки) и рабы (илоты) стояли вне изолированного верхушечного меньшинства (ни хозяйственных, ни политических, ни бытовых связей практически не было). Общение между этими стратами было только враждебным, что закрепляло силу и воздействие спартиатского менталитета и быта.

Для данной темы требует хотя бы краткого осмысления тот удивительный факт, что, при всей незначительности роли Спарты во всемирной истории и даже в истории и культуре Греции, педагогический аспект всеми историками фиксируется и в меру сил характеризуется как нечто цельное.

Думается, что дело не только в универсальности педагогического облика Спарты, его противоположности всей остальной Греции. Нам не кажутся, вопреки мнению некоторых авторов, незначительными место и функция Спарты в истории педагогики, ее дидактической струи. При радикальнейшем меньшинстве спартиатов в отношении покоренных жестокость действий и затем образа жизни была неизбежной. Отсюда безудержная, до беспредела доходящая авторитарность дидактической и в целом педагогической системы. Спартанское воспитание, на наш взгляд, вошло в историю как крайнее выражение авторитарности. Повторим, что

авторитарность и гуманистичность суть два крайних направления в истории педагогики, сочетающихся подчас в разной степени, при различном удельном весе каждого из них.

Спартанцы продолжали первобытные традиции и воплощали суровое начало народной, эмпирической педагогики. Поэтому признание народной педагогики как только гуманистической представляется гиперболическим и не учитывает своеобразия разных условий (например, племена о-ва Борнео с их суровыми традициями). В течение всей истории педагогики, скажем уже сейчас, колеблются разноколичественные сочетания и совмещения авторитарного и гуманистического начал в их более или менее своеобразных проявлениях по силе, не говоря уже о конкретных их формах. Надо только отметить, что суровость в народной педагогике даже в такой жесткой форме, как в Спарте, отнюдь не подвергает сомнению любовь старших к младшим, как и наоборот, оставление у некоторых народов на произвол судьбы немощных стариков. Все дело в условиях, рождающих менталитет, ничего общего с нравственностью не имеющих. Это связи, рождающиеся потом, по мере осознания добра и зла, жестокости и гуманности, не обусловленные исторической, чаще всего материальной необходимостью, при которой целесообразность в отношении приносящих жертву и самих жертв заменяет моральные категории.

Подведем итоги. Спартанская дидактика представляет собой слияние обучения и воспитания в единый поток воспитывающего и в определенной мере развивающего обучения. Воспитание спартиатов прежде всего нацелено на формирование качеств личности, подготовленной к войне, и потому отличается резко авторитарным характером, что и обусловило его место в истории педагогики.

В основе этого воспитания лежало ограниченное базовое содержание образования, включавшее, по представлениям общества, только элементы, необходимые для военной и физической подготовки. В масштабе всего общества образование носило дифференцированный, сословный характер, причем для господствующих групп – целенаправленный, для остальных – стихийный или полустихийный (периэки) характер.

Спартанская дидактика не исчезла бесследно, а осталась крайней формой авторитарности, следы которой в виде запретов, диктата, догматизма сохранились и в наши дни.

§ 6. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДИФИКАЦИЯ ДИДАКТИКИ В АФИНАХ[1]

Мы уже говорили о своеобразии европейской педагогики, отличающейся быстрыми темпами развития, обусловленными общепринятой ро-

[1] См.: *Жураковский Г. Е.* Указ. соч.; Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / под ред. А. И. Пискунова. 2-е изд. М., 1981; *Золотарев С. А.* Указ. соч.; *Корнетов Г. Б.* Цивилизационный подход…

лью умеренного климата, повлиявшего на всю культуру, на ее уровень во всех аспектах. Но это не единственная особенность. Другая состоит в том, что с самого начала в ней четко выразились два направления – резко авторитарное и отчетливо гуманитарное при всех необходимых и последующих оговорках.

Авторитарное направление сформировалось в Спарте и вызвано было суровыми геополитическими условиями, необходимостью постоянных завоеваний и, соответственно, обороны, борьбы с илотами, обеспечивавшими свободным гражданам свободное время для физической и военной подготовки молодого поколения.

Иное дело в Афинах. Демократическое устройство при полной обеспеченности условий существования свободных граждан трудом рабов и ремесленников оставляло значительный досуг гражданам, с одной стороны, а с другой – располагало к активности гражданского общения или самопроявления. В этих условиях каждый гражданин был внекорпоративным индивидом с определенными правами и обязанностями. Для их реализации требовалось именно общее образование, т. е. универсальное для всех и универсально обслуживавшее всех и каждого.

Общее образование – прежде всего гуманитарное образование с преобладанием обобщенных нормативов, поскольку оно тесно связано с моралью, традициями и ценностным отношением к ним. Специальные содержания, пусть универсально значимые (счет, письмо, чтение), вторичны как по срокам появления в обществе и системе образования, так и благодаря роли средств обслуживания изначального, коренного, исходного общего образования (речь, функции общежития, обычаи и традиции, участие в общесоциальной жизнедеятельности).

В условиях исключительного преобладания общего гуманитарного образования, в условиях досуга возникают предпосылки для интенсивного развития общей культуры, что видно по непревзойденной греческой, в первую очередь афинской, культуре. Естественно, что общая культура должна была сказаться на уровне системы образования. Мало этого. Афинская культура общеизвестна своим теоретическим аспектом, философским осмыслением действительности в ее связи с космосом (например, Милетская школа философов). Эта склонность к обобщениям сказалась и на педагогике в целом, и на дидактических идеях в частности. Поэтому можно не просто извлекать дидактические обобщения из практики, как мы это делали применительно к Древнему Востоку и предшествующей ему эпохе. В данных условиях есть возможность осмысливать дидактические идеи древних греков в их теоретической форме.

Надо заметить, что, говоря об афинской педагогике, мы имеем в виду всю Аттику, все демократические полисы, поскольку их объединяют общие черты в сфере дидактики.

При этом возникает вопрос о путях построения логики изложения нашей темы в соответствии с ее задачей.

Логика развития дидактики может быть рассмотрена по эпохам, и в этом случае обобщается вклад каждой эпохи в последующие и истоки каждой последующей в предшествующей.

Можно, однако, рассмотреть эту логику и в рамках каждой эпохи, в этом случае акцент ставится по преимуществу на персоналиях в хронологической последовательности. Но хронология дает рисунок исторического развития объектов иногда в ущерб логике их зависимости друг от друга. Так, софисты предшествуют Демокриту, но они и современники, и логические антиподы его. Тем самым затрудняется выяснение их логической взаимосвязи, а следовательно, и изложение ее.

Есть еще одно обстоятельство, влияющее на решение поставленного вопроса. Оно состоит в том, что история мысли часто обусловливается не генетическими связями, не социальной обстановкой, а логически возможными вариантами раскрытия и решения проблем. Стоит присмотреться к логике спора группы оппонентов, как обнаруживается появление различных точек зрения в меру их логической правомерности. Тем самым изложение логики развития объекта, в данном случае дидактики, требует поиска разных типов логических связей между разными направлениями дидактической мысли.

Основная цель афинского образования – калокагатия – совокупность внешних и внутренних добродетелей, обусловливающих прежде всего полноценное выполнение каждым гражданских функций, заслуживающих награды. Представление о калокагатии относится исключительно к свободной элите и только мужчинам. Надо только иметь в виду, что это понятие предполагает определенное содержание, о котором пойдет речь дальше, но и за пределами мужской элиты имеются в виду соответствующие добродетели, отвечающие социальным запросам и традициям в отношении женщин, ремесленников, вообще бедноты.

К указанной цели должно было быть направлено все содержание образования – в семье, в школе с ее градацией, вне школы, в высшем образовании.

В семье закладывались основы религиозного воспитания и общественных традиций. Этому помогало внесемейное общение. Дети ходили с родителями в гости, присутствовали на пирушках взрослых, привыкая к нормам поведения. Дома пользовались игрушками и слушали рассказываемые им сказки… Так продолжалось до семи лет.

В целом надо сказать, что афиняне придавали большое значение воспитанию с раннего детства, одновременно полагая, что каждый возраст вносит свое в процесс формирования гражданина. Этим объясняется и наличие ступеней обучения – мусической, гимнастической, эфебии, где происходила подготовка воинов и после чего проводился обряд посвящения в полноправные граждане в 18 лет.

Афинская педагогика придавала решающее значение общему образованию, содержание которого было преимущественно гуманитарным. Пер-

воначально давалось музыкальное образование, но совместно с литературным, как только усваивалась грамота. Смысл этой связи состоит в стремлении всему содержанию [образования], всем предметам придать воспитательный характер. Не случайно изначально имевшее место обучение игре на флейте было отменено и заменено игрой на лире и кифаре, так как при игре на флейте нельзя говорить, нельзя читать и петь тексты нравоучительного характера. В этом ярко сказывается изначальное единство организованного усвоения предметного содержания, предметной деятельности с воспитанием нравственности, ценностного отношения. Этому же служило пение во время игры, но главное состояло в поучительности содержания песенных текстов, а не в сочетании двух видов музыки – пения и игры.

Это сочетание служило средством, инструментом, направленным на определенные ценности. В этих целях имели значение и типы мелодий – серьезная, спокойная, мужественная, страстная и возбуждающая, мягкая и нежная, робкая и просящая, поспешная и игривая. Такое множество типов мелодий свидетельствует не только о богатстве музыкальных тональностей, нюансов, но, главное, о многообразии средств слияния эмоциональных воздействий и содержания сопровождающих мелодии текстов.

Обучали не только музыке, литературе, спорту, были и четыре арифметических действия, дроби, пропорции, извлечение квадратного корня, начатки геометрии по учебному пособию Гиппократа. Главное, однако, в том, что математика и музыка были, по замыслу педагогов того времени, связаны друг с другом и с литературой общей целью – формирование гражданских добродетелей. В каждом предмете были назидательные тексты, формальные языковые средства (музыка, математика) соотносились с этими текстами. Впоследствии, но отражая и эту эпоху, Лукиан писал, что «душу мы прежде всего совершенствуем, обучая юношей музыке, счету и грамоте, мы учим их писать и повторять отчетливо; затем они учат изречения мудрецов и рассказы о древних подвигах и полезные мысли… Слушая о наградах и достойных деяниях, юноши понемногу вырастают душой…» (*Жураковский Г. Е.* Указ. соч., с. 70). Позже на смену письму на воске пришло письмо на папирусе. Тексты широко используемых поэм Гомера и Гесиода адаптировались. Поскольку домашних заданий и учебников не было, учились целый день, преобладали диктовка и заучивание наизусть. Нужное для этого неоднократное повторение было индивидуальным и хоровым. Гимнастике обучали преимущественно индивидуально. О роли репродуктивного метода свидетельствует еще Платон, ставивший вопрос о том, как заучивать – целые произведения или их отрывки, но с соответствующим содержанием.

Заметную роль играло наказание. И в письменных свидетельствах, и на рисунках присутствует палка. Без принуждения и философы, как увидим, не мыслят себе воспитания. Это говорит и о мере эффективности педагогической деятельности. Не удивительно, ибо в школу было внесено

содержание, не составлявшее подобно языку элемента повседневного быта. Математику, например, да еще и менее простую, чем впоследствии, усваивали не все ученики. Да и к музыке не все одинаково способны. Поэтому и идет часто речь в античных текстах о палке.

В указанном отношении имел значение и уровень учителей, часто это были рабы и уж во всяком случае небогатые люди. Недаром школы для богатых нуждались в пожертвованиях, «спонсорах», а учителя взимали, пусть чаще всего небольшую, некоторую плату. Авторитет учителей был невелик, хотя в изображениях на вазах учителя сидят на стульях, а ученики – на табуретках.

Необходимо отметить внешкольное образование, поскольку оно чаще всего было целенаправленным, программируемым. Учащиеся систематически посещали театр, рассматривали архитектуру и скульптуры, содержание которых было полностью понятно лишь современникам. Всех увлекали частые всенародные игры. Значимы были и олимпийские игры, хотя не все туда допускались. Постоянное воскурение фимиама красоте, поощрение славы во всех ее проявлениях создавали определенную, соответствующую социальным целям воспитания атмосферу.

Философия и теория воспитания. Мы дали общий очерк школьного и внешкольного воспитания юношества без рассмотрения теоретических идей, и тем самым были обойдены важные аспекты уже освещенных вопросов. Вызвано это важным, на наш взгляд, обстоятельством. Первое, что обращает на себя внимание, это тесная связь педагогических идей того времени с философией. Философы эти идеи высказывают, они же их философски обосновывают, они же свои философские системы преподают и таким образом формируют высшее, не только школьное, образование. Тем самым философия становится содержанием высшего образования. Но могут ли та или иная философская система или совокупность идей не сказаться на менталитете учителей, деятелей искусства и организаторов зрелищ, на реальном процессе воспитания? Если так, то непроизвольно философия, имплицитно во всяком случае, погружается в тело всего процесса воспитывающего обучения. Следовательно, анализ философских течений можно представить себе как непосредственное содержание высшего образования и как опосредованное содержание всей системы образования. Обратимся к этим течениям в поисках одновременно их педагогического смысла и их взаимовлияний, последовательных и параллельных.

Пифагор, Демокрит, софисты. Описанная система образования греческого полиса VI–IV вв. до н. э. нашла свое теоретическое отражение в учениях Пифагора и пифагорейцев, Демокрита и софистов. У них не следует искать систематизированных педагогических взглядов, они появятся у Сократа и Платона. Тем не менее сохранившиеся фрагменты позволяют судить о содержании лекций, занятий, которые вели «учителя», о смысле, который придавался тем или иным дидактическим нормативам.

Пифагор, побывавший в Египте, пользовался большой популярностью, и родители стремились отдать ему своих детей в учение. Привлекало, видимо, и его гуманистическое направление. Пифагор считал нужным из дружбы убрать состязание и соперничество, учить умению уступать, внушения делать мягко. Это явно противоречило практике, но постепенно проникало в нее. Пифагорейцы вообще мягко относились к людям, и в частности к женщинам. Они не наказывали слуг. Согласно их взглядам, обучение надо начинать возможно раньше, понимая при этом различие между возрастными группами.

Молодежь, по их мнению, надо учить сдержанности и сдержанно учить преодолению страстей, быть самому себе господином. Учиться надо добровольно, принуждение не дает большого эффекта.

В определении предметного содержания пифагорейцы исходили из любви к прекрасному в образе жизни и науках. Всюду нужны порядок и симметрия. Поэтому они придавали исключительное значение музыке, находя в ней гармонию, подобно гармонии сфер в прекрасном единстве космоса. Музыка, по их мнению, очищает душу и влияет на здоровье. С музыкой они связывали Гомера и Гесиода, как и математику.

Они призывали учиться всегда, слушать лекции, пока есть способности. Придавая большое значение памяти, они всячески ее развивали, рекомендуя ряд приемов. Пифагор полагал, что есть два способа учения – учиться у других и самим искать знания. Второй способ предполагает изначальные знания. Не следует переоценивать второй способ, предлагаемый Пифагором, нет основания видеть в нем вскоре появившуюся эвристику, но все же призыв к самостоятельности уже обозначен. Все же предпочтение отдается заучиванию аксиом типа «Что такое мудрость? число?» и др. Уделяя большое внимание наукам – арифметике, геометрии, астрономии, гармонике, философской космологии, Пифагор одним из первых увидел противоположности в мире: чет–нечет и др. Посетив Египет и Вавилон, Пифагор привнес элементы негреческих религиозных культов, призывая, в частности, к бескровным жертвоприношениям, к «катарсису» – очищению души музыкой и числовой структурой космоса, а тела – вегетарианством.

Здесь нельзя найти системы педагогических взглядов, но, опираясь на традицию обучения, пифагорейцы, кстати, создавшие «учебник философии», усилили гуманистический характер воспитания, поставив ему на службу все предметное содержание – разные ветви математики, музыку, космологию.

Обучая по преимуществу репродуктивно, они внесли элемент противоречивости в содержание, облегчив появление эвристики у других педагогов. Нельзя не отметить как в практике, так и в теории, стремление к начаткам интегрирования разных предметов. Существенны и высказанные ими частные идеи – о прекрасном, о сдержанности страстей, о необ-

ходимости непрерывного добровольного учения, о предварительных знаниях как базе самостоятельного поиска и др. Эти идеи в близком или отдаленном будущем найдут свое развитие.

Теоретически содержательнее и несколько иного направления представляются идеи *Демокрита* (460–371 гг. до н. э.). Важно, что и он много путешествовал по Востоку, интегрировав, видимо, ряд идей тех регионов, вплоть до Индии. Этот факт ранней истории европейской культуры свидетельствует о ее древних связях с восточной.

Для мировоззрения эпохи и, во всяком случае, какой-то части слушателей философа крайне важны его космогонические взгляды, сыгравшие столь значимую роль в истории философии и науки. Не отвлекаясь изложением его общеизвестной атомистической концепции, обратимся к философским и педагогическим его взглядам. Демокрит не признавал внешнего источника движения мира, хотя все изменения в природе происходят от движения. Познать мир, его явления – значит познать их сущность, дойти до «дна морского». Такое познание возможно только разумом, а не чувством. Но ощущения являются основой разумного познания сущности. Чувственное восприятие – единственный источник знания. Демокрит отрицал случайность как беспричинность. Случайность – это то, причину чего мы не знаем. Познание есть выяснение причин. Тем самым у учащихся формировалось сознание причинной обусловленности явлений. Главная задача их воспитания, по Демокриту, – сформировать наивысшую добродетель – безмятежную мудрость (эвтюмия), которая не совпадает с чувственным наслаждением. Душа смертна, ибо ее атомы после смерти тела рассеиваются. Но ее качества, как и гражданские достоинства, обеспечиваются воспитанием. Труд воспитателя должен быть напряженным, как требует большого труда и учение. Без учения нет воспитания. Труд учителя должен быть постоянным и в одинаковых формах. Последняя мысль, видимо, вызвана инвариантностью многих черт процесса обучения и воспитания.

Воспитание, с точки зрения Демокрита, должно привести ученика к трем дарам – хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо делать. «Ни искусство, ни мудрость не могут быть достигнуты, если им не научиться». Хорошими люди становятся больше от упражнения (т. е. учения. – *И. Л.*), чем от природы, при условии, что природа и воспитание схожи. «Именно воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу». Здесь явно виден зародыш идеи природосообразности как условия успешного воспитания, но без переоценки этого принципа.

Демокрит не преувеличивал роль знаний, полагая, что «многие многознайки не имеют ума», «должно стараться не столько о многознании, сколько об образовании ума».

В процессе воспитания не надо опасаться принуждения, порождающего стыд. Но еще важнее желание учиться и быть при этом скромным, так

как при самомнении учение бесполезно. Важна и актуальна мысль Демокрита о том, что воспитать детей можно и без больших затрат и ссылка на бедность неправомерна. Любопытно, что эта мысль близка и пифагорейцам.

В социальном плане Демокрит – сторонник рабства, принудительной роли государства при формальном равенстве свободных.

Демокрит явно внес в проблему воспитания новые идеи и подтвердил уже утвердившиеся. Здесь важно подчеркнуть стремление к познанию сущности вещей, причинной связи их, признание роли учения и преподавания как тяжелого неблагодарного труда, роли разума на основе чувственного восприятия, важности умственного развития на основе знаний, но не только благодаря им.

Знаменательна мысль о том, что жизненные противоречия проистекают от дурного характера и потому надо поощрять хорошие качества людей, ибо дурное воспитание есть «горе, не сравнимое ни с каким другим». Как живуча эта мысль, как остро она себя проявляет сейчас. И в этих строках обращает на себя внимание соединение авторитарности и гуманистичности предполагаемого им воспитания, как и то, что многие идеи Демокрита оказались жизненными в течение веков.

Софисты (V–IV вв. до н. э.) занимают промежуточное место между пифагорейцами, их современником Гераклитом, с одной стороны, и школой Сократа, Платона – с другой. Вместе с тем они подтверждают сложившуюся практику воспитывающего обучения, теоретически ее подкрепляя, но также вносят новую и очень важную струю в теорию и практику его.

Истоки греческой софистики могут быть представлены рядом факторов. Первым мы назовем обилие отличающихся друг от друга греческих демократически организованных полисов, неизбежно вызывавших разнообразие идей, разноречие теоретических течений. Протагор, Горгий, неизвестный софист («Двоякие речи») и другие характеризуются общими чертами, но и различием идей. Взаимообщение полисов, часто вынужденный переезд из одного полиса в другой обогащали идеи каждого.

Другой фактор – эволюция демократического устройства и политических обычаев, рост политической активности, требовавшей от участников риторических способностей нового характера, а от массы участников – умения разобраться в сути полемики. В роли фактора выступает и знакомство с восточными религиозными системами, что само по себе обусловило осознание плюрализма идеи, влекущего за собой противоречия позиций и практического поведения. Противоречия, несогласия с другими порождают скепсис, столь свойственный софистам, согласующийся с идеей изменчивости у Гераклита.

Нельзя отбрасывать и того, что однозначности ранней педагогической традиции непременно должны были противопоставить себя другие направления. Это проистекало из идеи Гераклита об изменчивости мира, предполагающей его нестабильность, а следовательно, и вариативность

толкования его многогранных проявлений. Демократические устои вызвали и идею Протагора о том, что «человек – мера вещей», из которой следует возможность идеи необходимости учета индивидуальных особенностей учащихся, оппонентов, участников агоны (системы конкурсов в школах). Эта еще не разработанная идея в той или иной степени вела к плюрализму и субъективизму в познании, тем более что это уже в традиции эпохи.

Софисты практически создали высшее образование, традицию странствующих учителей, перешедшую затем и в средневековую Европу. Впрочем, это было и на Востоке. Здесь же мы обращаем внимание на это обстоятельство, чтобы рассмотреть более широко содержание образования, допуская, что содержание лекций, читанных учителями высшей школы, не только относилось к содержанию высшего образования, но в адаптированной или опосредованной форме сказывалось на содержании образования обычной школы разных ступеней. Ведь философия тех времен составляла менталитет учителей, непроизвольно и пусть частично передававшийся и младшим школьникам.

Уточним в связи со сказанным, что собственно философские, космогонические идеи мы не рассматриваем, ибо они могли войти в содержание высшего образования в своем первозданном виде либо опосредованно через ряд выводимых звеньев. В первом случае они общеизвестны и доступны – повторять их нет нужды. Иное дело второй вариант, при котором исследователь вынужден обнажить связи конечного педагогического содержания, его звенья с исходными идеями.

Так, идеи Эмпедокла (495–435 гг. до н. э.) мы не приводим, но его теорию познания мы обозначаем, ибо его преемники смотрели на эти вопросы иначе, и из них проистекали дидактические выводы.

Вся эта преамбула объясняет, почему софисты признавали огромную роль речи, ее вариативность. Протагор участвовал в словесных состязаниях. О софисте Горгии сообщают, что его речь была наполнена множеством противопоставлений, иронией, парадоксами. В это время созданы основы синонимики (Продик). В той системе политического быта диалектика в разных ее проявлениях оказалась крайне необходимой, и уже были заложены ее начала Гераклитом. Это было жизненной необходимостью, а не только уделом умозрительных спекуляций. Горгий призывал к участию в жизни, а странствующие учителя пользовались лекцией и эристикой (наукой спора). Последняя особенно проявилась у поздних софистов после Сократа и Платона. Были введены диспуты среди учащихся, что облегчало участие в Народных собраниях. Неизвестный софист, автор «Двояких речей», призывал научиться защищать любую идею в разном, в том числе противоположном плане. Невольно это напоминает средневековые диспуты, во время которых диспутанты должны были сначала убедительно доказать правильность обсуждаемой идеи, а затем столь же ар-

гументированно ее опровергнуть. Ярким образцом такого диспутанта был Пико де ла Мирандола. Возвращаясь к Горгию, утверждавшему, что нет объективной истины и объективных ценностей, в чем, несомненно, сказались восточные влияния, у него мы находим до крайности доведенное утверждение относительности всего, в том числе зла и добра: болезнь, к примеру, зло для больных, но благо для врачей; смерть – зло для умирающих, но добро для могильщиков.

Весьма разноречиво отношение к богу. Протагор не знал, есть ли бог; Критий, возглавлявший правительство «30 тиранов» в Афинах, объявил религию выдумкой для соблюдения законопослушности простыми людьми.

Во всем сказанном видна линия развития от репродукции к эвристике Сократа, подготовленной софистами и отчасти их предшественниками.

Опираясь на индивидуалистические тенденции, софисты в лице Протагора полагали, что для учения важны природные дарования и упражнения, в отличие от тех, кто первому фактору не придавал значения (Демокрит). По их мнению, учиться надо с детства и при этом стремиться к глубине познания (см. Пифагор). Протагор полагал, что нельзя усвоить теорию без практики и практику без теории. Нельзя не обратить внимания на древность этой мысли, столь многими не воспринятой и в наше время.

Платон приводит, говоря о Протагоре и, видимо, не только о нем, чисто педагогические суждения. Он говорит, что учителей больше просят заботиться о благонравии детей, чем о чтении и музыке. Не принимая это утверждение на веру, ибо одно без другого, предметного содержания, невозможно, важно в нем увидеть слитность обучения и воспитания не только в теории, но и на практике и прежде всего в ней и благодаря ей.

После обучения чтению дают, сообщает Платон, тексты для заучивания наизусть. Так же поступают с музыкой. Ученики поют и играют, благодаря чему становятся более благородными. После школы изучают законы, которые государство издает и принуждает к их исполнению, привлекая к ответственности и наказывая. «И это соблюдается не только в нашей стране, но и во многих других странах», – пишет Платон.

При софистах расширяется круг дисциплин за счет этики, политики, теории познания. Натурфилософии они уделяли меньше внимания.

Между софистами были различия, объясняющиеся их различным происхождением, переездами в разные города, плюралистичностью условий и прорастающих на их основе идей. Так, помимо сказанного, софист Антифонт (V в. до н. э.) не признавал преимуществ знатного происхождения. Он призывал заботиться о максимуме наслаждений и минимуме страданий, соблюдать законы в меру, лишь избегая наказаний. Он не слишком отличал эллина от варвара. Здесь просматривается мораль, не совпадающая с моралью других современников, в том числе софистов.

Подведем некоторые итоги. Софисты, не устраняя дидактические традиции школы, привнесли существенно новое. И главное, на наш взгляд,

состояло в заметных, хотя и извращенных элементах эвристики, внимания к умственному развитию. Не случайно Протагор попытался систематизировать приемы умозаключений, которые нужны были не только для собственной теоретической деятельности, но не могли не сказаться на его и других учителей преподавательской деятельности.

Из-за отрывочности сохранившихся сведений современный исследователь не может составить себе полного представления о дидактике древних в VI–V вв. до н. э., да и системы ее не было. Ясно, однако, что началась история обучения с репродукции, а затем дополнилась элементами эвристики, т. е. спонтанно содержала обучение творчеству. Ясно и то, что значительное место уделялось эмоциональному воздействию в целях формирования гражданских ценностей.

Важно также сочетание авторитарного и гуманистического начал в самой ранней истории античного, в частности афинского, воспитания. При всей общности черт последнего мы в Афинах и других полисах наблюдаем плюрализм во взглядах и реальном обучении. Распространенность софистов в разных городах и посещение ими других стран устранило первоначальную афинскую исключительность самосознания, привело к признанию достижений других национальных образований. Характерно, что весь этот путь был пройден за какие-то два-три века, что заслуживает сопоставления с Древним и Дальним Востоком.

При этом нельзя забывать, что и софисты, как и их предшественники и современники, не перешагнули через сословные предрассудки, в массе своей варваров и особенно рабов за равноценных индивидов не считали, что весь их индивидуализм носил корпоративный характер. Этот факт предостерегает от модернизации античной мысли и морали, от преувеличения степени их близости к позднейшим эпохам и к современности.

Сократ (469–399 гг. до н. э.)[1] одновременно продолжает учение софистов и являет ему антитезу. И то и другое не удивительно. Диалектическое начало, появившееся у софистов, должно было быть продолжено, так как условия, вызвавшие софистов к жизни, продолжали сохранять свое значение. В то же время преобладание у софистов спекулятивного начала, недостаток внимания к реальной действительности привели Сократа, и не только его, к прагматизации диалектики, к ее наложению на жизненную практику. Поэтому-то мы сталкиваемся с отходом Сократа и его учеников от умозрительных спекуляций софистов, от их стремления к мысли ради ее формальных поворотов безотносительно к ее содержательному отражению жизни.

Сократ представляет собой и определенный рубеж в развитии дидактической мысли. Он первый, пусть опосредованно представленный своими учениками (Платоном, Ксенофонтом) и более поздними философами

---

[1] См.: *Жураковский Г. Е.* Указ. соч.; *Нерсесянц В. С.* Сократ. М., 1977; *Корнетов Г. Б.* Цивилизационный подход…; *Золотарев С. А.* Указ. соч.; Хрестоматия...

(Аристотелем), облекший свои дидактические идеи в теоретическую форму. Обозначим логику развития идей в следующих направлениях у него и его продолжателей:

1) выявление характера продолжения и развития идей предшественников в их оформленном виде;

2) выяснение противоречивости этого продолжения в отношении предшественников;

3) учет плюрализма теоретического решения дидактических проблем у разных авторов;

4) выявление возможной вариативности, альтернативности хода мысли у одного и того же автора;

5) соотнесение мысли у авторов идей и их последователей.

Главная цель воспитания, согласно Сократу, – самостоятельное совершенствование личности, направленное на практику. Здесь важна идея самосовершенствования, с тех пор ставшая одним из векторов дидактической мысли на протяжении всех последующих столетий. Знаменательно и то, что эта идея перекликается с параллельным и самостоятельным движением ее в странах Южной Азии и Дальнего Востока. Наконец, обращает на себя внимание появившаяся прагматическая направленность идеи самосовершенствования в Древней Греции, в отличие от ее восточного варианта. Учитывая возросшее значение этой идеи в современную нам эпоху, важно проследить ее эволюцию, частоту повторений, источники ее замены и конечную неувядаемость. На этом примере легко увидеть, что история дидактической мысли – это история появления и постепенной многовариативной модификации ее оттенков.

Своеобразие идеи самосовершенствования у Сократа сказалось в том, что главной отраслью изучения, по его мнению, должна быть этика и ее ориентация на окружающую жизненную практику. Естественными науками он пренебрегал и отошел от космогонических увлечений Анаксагора. Счастье у Сократа достигается совпадением целей и путей земного бытия. Из этого естественно вытекает его мысль о дисгармонии в самочувствии людей, если личные интересы не совпадают с интересами социума, понимаемого как совокупность граждан. Здесь мы опять сталкиваемся с вековечной, до сих пор значимой и спорной проблемой личности и общественного организма, проблемой, судьбу которой нам предстоит тщательно прослеживать.

Знаменитый афоризм Сократа «познай самого себя» теоретически и педагогически многозначен. Если самая главная цель человека – самосовершенствование, то он вынужден заниматься саморефлексией, пусть не в полном современном смысле этого слова. Саморефлексия, по Сократу, равноценна как для общества, так и для личности. Познавая свои слабости, человек их устраняет, так как знающий человек зла не совершает. Он и для себя полезен, избегая всего познанного им порочного в себе.

Широко и глубоко образованные люди становятся благодетелями человечества и себя самих.

В данном случае мы опять сталкиваемся с веками обсуждаемой проблемой роли знаний. Надо отдать должное Сократу: для него знания – информация, сохраняемая не только памятью, но и пережитая. Он озабочен интересом ученика к знаниям. Поэтому учитель призван вызывать глубинные силы ученика, внимательно изучая его способности и склонности. Способности отличаются скоростью усвоения содержания, его быстрым запоминанием и интересом к знаниям. В случае приобретения знаний человек усваивает и «добрую природу». Такие знания приводят к добру.

Разумеется, это только начатки разработки роли знаний. Но важно обратить внимание на то, что Сократу свойственно приближение к пониманию подлинных условий неформального усвоения и приобретения знаний в результате интенсивной и напряженной работы мысли и чувства. Зависит это во многом от учителя, который своей деятельностью призван дать ученику второе рождение. При этом в ученика нельзя влить знания извне. Знание должно вырасти в ученике в ходе активной поисковой деятельности с помощью учителя, являющегося «повивальной бабкой» для ученика. Эта идея и сократовская беседа хорошо известны в истории педагогики. Но они заслуживают повторного рассмотрения, соотнесения с современностью, заимствовавшей и вместе с тем упустившей многое в характере повивальной деятельности сократовского учителя.

Не приводя примеров, которые в изобилии имеются в литературе, укажем общие принципы повивальной деятельности Сократа (майевтики). Первоначально выдвинув некоторую общую позицию, кажущуюся непременно справедливой, и добившись согласия с ней оппонента, Сократ разрушает убедительность этих исходных суждений и ставит слушателя в тупик. Тот приходит к мысли, что он ничего не знает. Образуется tabula rasa, на которой Сократ возводит новые представления. Делает он это пошагово, отклоняясь в сторону, но системой вопросов неизменно создает впечатление, будто новые суждения возникли в голове оппонента. Именно Сократ говорил, что «он не учитель», т. е. он не привносит знание в умы учащихся, а вынуждает их собственным трудом извлекать добытые знания.

С точки зрения современной дидактики это один из видов эвристической беседы, хотя она редко начинается на первый взгляд с правильных суждений, затем опровергаемых. А жаль. Но еще больше сожаления вызывает несоблюдение другой, подчас применявшейся черты сократовской беседы – ее разветвленности. Она состоит в том, что по ходу беседы Сократ ставит внешне новую, постороннюю для предмета обсуждения проблему, также разрушает первое суждение, развивает мысль и соединяет ее с главной стержневой темой разговора. Такое построение древа познания, доступное старшеклассникам после длительного опыта участия в эвристических беседах, формирует разносторонность мышления, поиск внеш-

не отчужденных объектов, но значимых для решения проблемы. Беседа Сократа всегда строилась на конкретном материале, но со скрытыми задачами – вести к обобщению, развитию самостоятельности в мысли.

Есть и другие отличия у современной эвристической беседы, о чем речь впереди. Но нам важно на этом примере показать, что и далекое прошлое нами не исчерпано.

Нельзя не заметить, и это осознано Сократом, что учитель должен внимательно изучать способности и склонности слушателя, ибо иначе он не сможет вести его по своему пути, представляя его путем самого ученика. А способности – быстрое усвоение, запоминание и интерес к предмету – у каждого различные. Поэтому сплошь и рядом Сократ строил беседу экспромтом, ибо зависел от непредугадываемых ответов. Сократ в ходе беседы и отступал, и не стеснялся ошибаться, он искал вместе с собеседником. В этом и кроется одна из тайн подлинного обучения и мышлению, и морали.

Сократ полагал роль учителя неподменяемой, подобно роли врача, которого никто не может заменить в лечении, оратора, которому от природы дан драгоценный дар.

Заслуга Сократа состоит во введении эвристической беседы с целью интеллектуального развития слушателя. Вместе с тем он отказался от лекций. Это крайность, но в современной школе крайность другая – беседа редко приобретает эвристический характер.

Сократовские беседы отличаются богатством деликатной иронии, и хотя это ирония, обращенная к мысли, а не к человеку, ею особенно пользоваться нельзя, разве только в семинарах, которые вел Ландау.

Но Сократ – человек своего времени, и это сказалось в содержании образования. Он пренебрегал естественными науками. Он полагал, что в области астрономии достаточно знать определения времени суток, месяца, года. Планеты – это уже перегрузка. Геометрию он признавал в узко утилитарных пределах. Его интересовала главным образом добродетель как цель обучения, и воспитывающее обучение было центром его системы.

Умозрительный характер обучения приводил его к отрицанию средств обучения, а самостоятельный поиск учениками истины исключал насилие.

Подводя некоторые итоги, следует заметить, что не только Сократ, но и его предшественники, младшие современники и ученики внесли весомый вклад в арсенал собственно дидактики, сохранивший свое значение как по содержанию, так и по поставленным проблемам, получившим позднее дальнейшее развитие.

Платон (427–347 гг. до н. э.)[1]. Благодаря обилию идей, в первую очередь философских, представляющих определенную систему, превосходя-

---

[1] См.: *Жураковский Г. Е.* Указ. соч.; *Корнетов Г. Б.* Указ. соч.; Хрестоматия…; *Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А.* Платон. М., 1977; Философский энциклопедический словарь. М., 1983; *Золотарев С. А.* Указ. соч.

щую философские системы предшественников, Платон задает педагогу загадку. Она свойственна и Сократу, и более ранним авторам, но более ярко выраженная системность философии Платона, с одной стороны, облегчает выведение из нее педагогических идей, а с другой – усложняет, так как отвлеченность философии затрудняет видение содержания педагогических последствий. Тем более что и Платон не создал целостной педагогической системы. Но даже в том случае, если бы он ее создал, логически расстояние между ее прикладными выводами, в том числе обобщенного характера, и собственно философскими абстракциями создает для исследователя трудности обнаружения связей, побуждает к неподтвержденным догадкам, а чаще всего к самоограничению связной фиксацией четко выраженных философом педагогических идей без обнаружения их связи со всей логикой философской системы.

Сформулированная загадка отражает лишь одну сторону дела – какова связь высказанных педагогических идей с философией Платона. Другая сторона в том, чтобы определить, в какой мере философия воплотилась и способна была с той или иной степенью явственности выразиться в педагогических идеях.

Так или иначе, обе стороны загадки – неизбежный объект анализа или же – при трудности ее решения – остается специфический набор чаще взаимосвязанных, иногда изолированных педагогических идей.

Платон, объективно продолжатель Гераклита, воспринимал мир как изменяющиеся состояния, как многообразие явлений, их функций. Совершенно очевидно, что в той или иной мере эта идея сказывалась в повседневной обучающей деятельности. Логическая связь сказывающегося в этой идее мировосприятия с повседневной действительностью, с изучаемым материалом крайне близка.

Изменяющийся мир подлежит познанию, и Платон познание рассматривает иначе, чем предшественники. Для него познание лишь начинается с чувственного восприятия (к которому оно сводится у Протагора), но оно не сводится к ощущениям, которые становятся лишь шагом к познанию сущности вещей. Сама же сущность познается состоянием души (т. е. работой мысли, интуиции, вдохновения), которое одним предоставляет мнение, а другим, божествам или избранным мудрым, дает знания. Истинное знание отражает реальный мир, контролируется разумом, восстанавливающим мир идей, воспоминания о нем.

Известная концепция Платона о мире идей, лежащем в основе реального мира, впервые вывела на сцену человеческой мысли категорию знания и движения к нему через ложное и истинное мнение, веру в него и убеждение (т. е. сочетание рационального и иррационального).

В отличие от Сократа, для которого цель познания – самопознание и добродетель, для Платона познание касается объективно существующего вне сознания мира идей. Этот путь к познанию проходит ряд этапов

(Государство. Кн. VIII), приближающих человечество к осознанию процесса познания, вносящих в него категории веры, мнения (ложного и истинного), убеждения, знания и его соотношения с мнением и бытием, рассуждения, догадки. Тем самым школа обогатилась не только познанием новых категорий, но и прохождением ряда ступеней, состояний познания.

Специфическая теория познания Платона подчеркнула и роль самоуглубления и самопознания в соответствии с упомянутыми ступенями движения к знанию. Такое познание требует системы. Для этого нужно воспитание воли, впервые сформулированное Платоном. Более того, Платон ввел категорию самовоспитания, приобретшую у него достаточно сложный характер. По его справедливому мнению, воспитание и самовоспитание не всесильны, так как на их пути встает сложность человеческой души. Трудно переоценить значение этой мысли о свете и тенях в душе и характере человека. На наш взгляд, Платон – первый, кто показал, что целенаправленное воспитание испытывает влияние побочных факторов – психологических и социальных. Нельзя не отметить, что при всей общеизвестности этой мысли в настоящее время до сих пор не решены многие проблемы, тесно с ней связанные.

Обилие этих факторов, света и тени в душе человека возлагает на воспитателя множество обязанностей, придающих тексту Платона современное звучание, – знание ученика, заботу о постепенности восхождения ученика, соответствие трудности способностям и т. д. и т. п., достаточно ясное современному читателю. Тем поразительнее текст двух с половиной тысячелетней давности.

Признавая системность знаний в качестве нормы, он ее считает способностью обозреть «взаимное родство и природу сущего».

В этом суть дидактики. Диалектик, по Платону, – человек, способный рассматривать науку с какой-либо точки зрения целостно. Путь, однако, к этому мышлению сложен. К мышлению ведут противоречия в чувственных восприятиях. Не все среди последних пробуждают мысль, а только те, в которых хранятся противоречия. Их же можно постигнуть только разумом. Для этого нужны руководитель и покровительство ему со стороны государства. Наиболее остра потребность в разуме, диалектике и руководителе у астрономии; о функции приучать к абстракции и поиску сущего в мире уже шла речь.

Немудрено, что значимость этих идей просматривается в последующей истории дидактики как один из путей интеллектуального развития подрастающих поколений.

Платон в принципе антидемократичен и сословен. Его система воспитания предназначена для первых двух сословий – правителей и воинов. Третья, наиболее многочисленная, обслуживает первые два. Но все три отличаются планируемым содержанием образования и будущими социальными функциями. Что касается самой системы обучения, в том числе

изначально семейного и детсадовского, то Платон довольно стандартен. Сторонник смешения афинского и спартанского воспитаний, он требует и игры, и наказаний. Воспитание должно быть корпоративным, т. е. всех детей воспитывает государство. Поэтому каждый афинянин – возможный отец или мать. Как в методах, так и в содержании образования Платон следует афинской традиции. Но при этом он суров, и это следует из его системы философских идей. Искусство для него – отражение мира идей. Занимающийся искусством мало что ведает. Платон очень ограничен в палитре допускаемых переживаний. В музыке он не предусматривает скорби, шумного и праздного веселья, нежности. В искусстве не делает различий между высоким и прикладным. Он крайний сторонник регламентаций занятий искусством и цензуры литературных произведений. В этом случае он уподобляет воспитание здоровому ветру, т. е. однонаправленному.

Платон ориентирует на изучение математики – арифметики, геометрии и астрономии. При этом на первой ступени прикладная функция этих предметов, на второй ступени их функция – соприкосновение с бытием, т. е. в более абстрактных целях.

Платон – сторонник единства физического и духовного воспитания. Отсутствие первого приводит к изнеженности, второго – к суровости. Это еще одно проявление многовековой амбивалентности борьбы авторитарного и гуманитарного начал в педагогике.

Платон – сторонник гармонического развития личности в античном понимании слова, достаточно широкого, но акцентирующего внимание на физическом и духовном началах. Подлинно счастливый человек – сочетающий силу, здоровье, богатство, славу, знатность. Характерно, однако, что, с точки зрения философа Платона, мудрый человек может быть счастливым и без этого набора достоинств. И именно такой может и имеет право быть законодателем, общественно активным и судьей-арбитром при решении конфликтных дел.

Платон, придавая значение принуждению в обучении, признает большую роль игры. «Ни одну науку свободный человек не должен изучать как раб. Поэтому не насильственно преподавай, а посредством игры, тогда лучше увидишь, кто к чему склонен». Следовательно, у каждого признается своя склонность, и учитель призван ее обнаружить и учитывать. Платон, несомненно, закреплял понимание склонности, но вместе с тем не рекомендовал прививать детям склонности к рассуждениям. «Я думаю, ты замечал, что мальчики, впервые отведав рассуждений, злоупотребляют ими как игрой, всегда пользуясь ими для противоречия». В этой игре противоречивости, по его мнению, они начинают находить удовольствие, теряя веру в то, во что верили. Этот пассаж, имея исторические корни, свидетельствует вместе с тем о длинном пути, пройденном идеей умственного развития, и о том, что не всегда вербальное сходство дает право на идентичность толкования самой мысли. Считать Платона родоначальни-

ком умственного развития, пожалуй, поспешно, хотя такие элементы у него и есть. Так, он привлекал математику для развития даже неспособных к ней учащихся. Такую же направленность Платон придает диалектике, изучаемой уже в солидном возрасте – высшее образование завершается в 35 лет.

Вообще образование ценно для Платона своим духовным содержанием и духовной ориентацией. Образование, стремящееся к деньгам, власти, мудрости, лишенной разума и справедливости, «образованием назвать нельзя».

Платон неоднозначен. В «Государстве» и поздних «Законах» он в существенном отличается. Для нас важны, однако, не отличия, а то, что вошло в последующее развитие проблемы образования. Обобщенно образование – это «то, что ведет с детства к добродетели, заставляет человека страстно желать и стремиться стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или же начальствовать» (Законы. I). Нетрудно заметить сходство формулы с более поздними, даже современными (при всем различии имеющегося в виду авторами смысла). Платон решительно отстраняет от образования, если не иметь в виду его прикладной части, рабов и чужестранцев. Их «добродетель» не касается. Как же давно зародилась и упорно держится ксенофобия! Неудивительна и трудность ее устранения.

Для Платона должность воспитателя – высшая в государстве. Ее систематическая ротация необходима. Государственное или школьное воспитание непременно сменяет семейное. Еще раз подчеркивается потребность детей в активности и забавах. Но и в наказаниях, без унижения достоинства. Вместе с тем, признавая всеобщее обязательное образование для афинян, Платон склонен устанавливать цензуру его содержания, направлять наклонности, подчинять всех военному и гражданскому ритуалу, учитывать в конечном счете интересы государства.

В итоге обозначим действующие до того дидактические идеи, которые Платон закрепил, и те из них, которые он высказал заново и впервые.

Несомненен факт построения Платоном сложной философской системы, из которой следует ряд педагогических идей. Несомненно и то, что последние не имеют прямой связи с философией Платона, а являются следствием его социальных симпатий, данью традициям и результатом умозрительных конструкций, основанных на его утопических пожеланиях, но ставших догадками для будущего.

Из его философской системы возникли категория знания; знание конечной сущности мира и отдельных явлений; допущение многообразия толкования познаваемого; категория веры в истинность мнения, категория убеждения; этапы познания, аналогичные самопознанию; идея восхождения от простых форм познания к сложным; воспитание воли.

Традиции, закреплявшиеся Платоном, касались идей Гераклита, необходимости соответствия трудности способностям, признания различия склонностей и возрастов, роли игры и наказания, традиционных методов обучения в афинской школе, гармоничности развития соответственно времени, построения содержания образования с упором на приобщение учащихся к абстрактному пониманию бытия, особенно посредством математики.

Социальные симпатии, а возможно, не только они, вызвали идеи самовоспитания, о роли множества факторов в процессе воспитания, о сочетании авторитарного и гуманистического подходов в воспитании, об одновременном внимании к умственному развитию и его ограничению.

Из утопических конструкций Платона, возможно, проистекли идея сложности души как препятствия на пути самовоспитания, признание необходимости цензуры и адаптации изучаемых в школе произведений.

Мы постарались извлечь и большие, и малые новации древнего философа, чтобы проследить в будущем их жизненность и возможную эволюцию. При всех условиях ясно, что в лице Платона мы сталкиваемся с крупным явлением в истории дидактики, за рамки которой мы старались не выходить.

Тем не менее дидактика и у Платона сливается с проблемой воспитания, они не отделяются друг от друга.

Аристотель (384–322 гг. до н. э.)[1]. В сущности, Аристотель, будучи крупнейшим философом-энциклопедистом древности, сколько-нибудь целостной дидактической концепции не создал. Более того, как и Платон, он не изучал реальную практику воспитания, а исходил из своего эмпирического опыта и своих умозрительных представлений о государстве, о должном в нем воспитании. Поэтому от него трудно ожидать новых дидактических идей. Значение аристотелевской дидактики скорее в оценке направленности мысли, в возможности суждения о тенденциях времени, о менталитете эпохи.

Сословный характер взглядов Аристотеля избавляет его от обсуждения технологии воспитания крестьян-рабов и ремесленников. Он уделяет главное внимание воспитанию высших сословий.

Этим определяются и цели воспитания. Разделение сословий по функциям обусловливает то, чему их учат, и одновременно сближает или отдаляет их от «добродетели». Это отдаление прежде всего касается крестьян (рабов) и ремесленников. Но что такое добродетель? В текстах понятие раскрывается не очень ясно. С одной стороны, это интеллектуальная деятельность, устремленная к высшим сферам в условиях досуга. Эта работа не за плату. «Невозможно человеку, живущему на положении ремесленника или поденщика, удовлетворить требованиям, предъявляемым добро-

[1] См.: *Чанышев А. Н.* Аристотель. М., 1981; см. также библиографию к другим параграфам.

детелью». Добродетель, будучи целью, не сводится к развлечениям. «Досуг служит основным принципом всей нашей деятельности». В нем достигается добродетель, которая состоит в восприятии надлежащей радости, любви и ненависти, т. е. в умении правильно судить о благородных характерах и прекрасных поступках, радоваться тем и другим. Добродетель – это высокие душевные качества.

Отдых – не цель жизни. Цель человеческой жизни – земное счастье, и потому отдых служит работе, а не наоборот. А работа – это постижение основ мироздания – философия. Ни одна работа, кроме философии, не является самоцелью. Между стремлением к созерцательной жизни и участием в общественной жизни предпочтение отдается первой. В связи с этим Аристотель не переоценивает богатства, он сторонник скромности в этом отношении.

Проблема добродетели в условиях досуга имеет определенное историческое значение. Его смысл кроется, на наш взгляд, в ориентации на общее образование, на осмысление мироздания, на интеллектуальную рафинированность способных людей. Учитывая функции добродетельных сословий, нужны были правители, законодатели, талантливые военачальники. Они и должны постичь добродетель.

Этой задаче отвечает склонность Аристотеля организовать обучение не заучиванием, а путем активного приучения и практикой. В отношении данной категории учащихся особенно важно учитывать природные данные и особенности ученика. Воспитание является синтезом природного начала и воздействия среды. Ни одна этическая добродетель не дается нам от природы, но и не возникает помимо природы, но благодаря природным данным можем приобрести ее, а путем привычек совершенствовать ее. Природа создает лишь возможности, которые впоследствии реализуются в действительности. Поэтому «следует влиять на характер деятельности, ибо приобретенные свойства души зависят от различия деятельностей. Поэтому немаловажно, приучен ли кто-либо с первой молодости к тому или другому, напротив, это очень важно; от этого зависит все».

Мы так подробно выписываем текст Аристотеля, чтобы показать древность этих современных идей и величие мощного эллина, несомненно, стоящего над предшественниками и провидцами будущего.

Придавая серьезное значение учению, Аристотель принимает игру, но «когда учатся, то не играют». За учением государство должно тщательно следить через педономов, стремясь к тождеству воспитания всех граждан, разумеется, первых двух сословий. При этом необходимо добиваться полного подчинения государству, осуществляя отбор сказок и адаптируя их.

С проблемой добродетели тесно связан поставленный Аристотелем вопрос: «Должно ли начинать воспитание с воспитания рассудка или с воспитания навыков?» При всем том, что Аристотель признает основой человеческого сознания разум в его преимущественно теоретической дея-

тельности, он полагает, что и воспитание разума, и воспитание навыков должны гармонировать друг с другом. Иначе разум может впасть в величайшую ошибку, и то же может произойти при изолированном обучении навыкам. Изложенной проблеме Аристотель придает практическое значение, ибо ее решение определяет порядок изучения предметов. Устанавливая для начального образования четыре предмета – грамматику, гимнастику, музыку и иногда рисование, философ начинает с заботы о теле, затем о душе, наклонностях, тем самым воспитывая ум, а воспитанием тела – душу. Аристотель враждебно настроен против сурового спартанского воспитания, противопоставляя ему воспитание прекрасного.

Смягчение нравов очевидно, как очевидно и постепенное преобладание духовного начала во взглядах эпохи. Это следует и из подробных рассуждений Аристотеля о музыке, которые мы здесь излагать не будем. Отметим только, что она для него средство воздействия на этическую сторону души.

Главный вопрос для Аристотеля и, по его мнению, для эпохи состоит в том, что надо воспитывать – добродетель или достижение счастья, что предпочтительнее – развитие интеллектуальных способностей или нравственных качеств (Политика. Кн. VIII, I). Он повторяет, что в педагогической мысли до сих пор неясно, что важнее – практические навыки, добродетель или высшее отвлеченное знание. Вся гамма идей ведет к выводу о предпочтении прекрасного, добродетели, интеллекта в единстве при всем различении им интеллектуальных и нравственных добродетелей.

Какой же шаг сделал Аристотель в интересующей нас области? Объективно говоря, он невелик, во всяком случае, несоизмерим с его вкладом в историю философии. Благодаря своей философии он заменил идеалистический взгляд Платона на рационалистический взгляд на мир, противопоставив миру идей мир вещей, что, естественно, отразилось на менталитете философской элиты и опосредованно сказалось в образовании. Сыграла, видимо, роль его энциклопедичность в организации содержания образования. Своим авторитетом он закрепил ряд традиций, начало которым было положено раньше, хотя и в менее отчетливой форме. Так, значима была его мысль о том, что человек обладает душой растительной, животной и разумной. Тем самым утверждались многосторонность человека, многообразие его проявлений и их сочетаний. Рационалистическое отношение к человеку сказалось на его невнимании к вопросам религии, что продолжало традиции прежних философов.

Аристотель отчетливо презирает труд землепашцев, рабов, людей иной национальности. Настаивает на твердости власти над ними. «Властвование и подчинение не только вещи необходимые, но и полезные». Женщины подчиняются мужчинам.

В области собственно дидактики следует отметить реалистичный взгляд на жизнь как парадигму мышления, установление общего образования, обязательного для правящей элиты, связь учения с практикой, учет при этом склонностей учащихся. Для Аристотеля характерно представление о воспитании как синтезе природного начала и влияния среды. При этом учение не дается само по себе, а предполагает усердный труд. Параллельно этому – целенаправленная воспитательная деятельность с ориентацией на духовное начало. Аристотель поставил проблему очередности и сочетания умственного и нравственного начал, тем самым разделив их.

§ 7. ПЕРВЫЕ ШАГИ ИНТЕГРАЦИИ ДИДАКТИКИ ЗАПАДА И ВОСТОКА. ЭЛЛИНИЗМ

Эллинизм. Эллинистическая эпоха едва ли добавила что-либо в само содержание дидактических идей. Зато она содействовала симбиозу античности и Востока, а главное, расширила содержание образования за счет математики (Эвклид и др.), физики, медицины, в которой стали различать диетологию, фармакологию и хирургию, литературы, лингвистики и др. При этом колоссальный масштаб развития науки, в частности математики, сопровождался соединением школьного обучения и научного исследования. Учебники Эвклида до сих пор влияют на современную школьную математику.

Грандиозность монархии Александра Македонского, подчинение огромных восточных территорий обусловило взаимопроникновение разных культур. С этой точки зрения характерны энциклопедии стоиков и других, охватывавших все знание эпохи в совокупности. Растет число колоссальных библиотек. Совершенно очевидно их значение для взаимодействия культур разных регионов. Учитывая, что эллинизм составлял ядро этих культур, следует говорить о начале европейской цивилизации, но воспринявшей элементы культуры других регионов.

Эллинистическая культура как объединительная имела и другие последствия. Неизбежное разрушение полисной структуры выдвинуло на место корпоративного восприятия индивида роль личности как цели природы, его "душу" как ядро воспитания.

В эпоху эллинизма, несомненно, распространение культуры, разных видов школ. Местами девочки объединяются с мальчиками, повышаются требования к учителям, их образовательному цензу (исключая начальное образование).

Что касается методики обучения, то соблюдается традиция афинской школы, хотя на менталитете профессуры и образованной элиты сказываются идеи Эпикура, стоиков, Лукреция. Характерна мысль Эпикура о делении философских умов на первичные (идущие самостоятельным путем) и вторичные (нуждающиеся в помощи других).

§ 8. СТАБИЛИЗАЦИЯ АНТИЧНОЙ ДИДАКТИКИ В ДРЕВНЕМ РИМЕ[1]

Несмотря на огромный регион, занятый с II–I вв. до н. э. Римом на протяжении его истории, несмотря на динамичность развития в области политической и военной жизни, дидактика на протяжении нескольких веков не дала ничего величественного, можно сказать, сколько-нибудь выдающегося. И это не лишено интереса не только с общеисторической точки зрения, но и с историко-дидактической. Дидактика обнаружила если не застой, то, по крайней мере, «мелкошаговое» накопление идей и педагогического опыта. Явление, требующее объяснения.

Некоторые общие причины кажутся нам раскрывающими обстоятельства развития римской дидактики. Рим довольно быстро завоевал ряд окружающих территорий – Карфаген, Испанию, Элладу. Но столь же быстро интегрировал в первую очередь эллинскую, но затем и восточную культуру. Это не мудрено. Культура подчиненных стран была значительно более зрелой, чем культура Рима, а военное превосходство не могло обусловить превосходство интегрирующей культуры.

Эллинская философия и педагогика (дидактика) достигли к тому времени относительно высокой зрелости. Риму надо было еще дотянуться до этого уровня, а между тем он вполне удовлетворял римско-дидактические потребности.

Эллада концентрировалась на ограниченной полосе и потому могла сосредоточиться на опыте своего региона, в то время как Рим нуждался прежде всего в распространении своего опыта в широкой и разноречивой территориальной и этнической зоне, значительно отстававшей от эллинского мира. Рим все еще жил в традициях семейных отношений, закрепляемых военными условиями. Сами потребности в грамоте были в Риме ограничены. Обучение в Риме долго было исполнено практицизма, не обнаруживая интереса к теории. В известном смысле эллинская педагогическая теория и система образования консервировали римскую систему, удовлетворяя ее. К началу I в. н. э. римская школьная система закрепилась, что продолжалось вплоть до гибели империи. Говоря об эллинском влиянии, нельзя не отметить и постепенное складывание римской педагогической культуры даже в борьбе с греческой. Катон (234–149 гг. до н. э.), известный и как педагог, выразитель идеологии семейного воспитания, боролся с греческой культурой. Он был не единственный, но греческое начало возобладало, несмотря на победу латинского языка. Это нашло свое выражение в том, что родители писали учебники для детей на родном языке. Вообще масштабы римского государства долго не позволяли государственной регуляции школьной жизни. Семейное и государственное обучение шли рядом. В начальных школах учились мальчики и де-

---

[1] См.: *Жураковский Г. Е.* Указ. соч.; Хрестоматия…; *Корнетов Г.Б.* Цивилизационный подход…; Культура Древнего Рима: в 2 т. М., 1985; *Штаерман Е. М.* Кризис античной культуры. М., 1975.

вочки, преобладали игры и культовые занятия. Одновременно изучались латинская и греческая грамоты на основе преимущественно адаптированных греческих текстов. Квинтилиан подробно описывает методику обучения двуязычию. Первоначально зазубривались порядок и названия букв, без ознакомления с их видом и начертанием. Затем усваивались начертания отдельных букв и слогов. Чтение заучивалось по буквосочетательному методу (и в Греции, и в Риме). Правописание сочеталось с нравоучениями.

В элементарной школе учились 4–5 лет. Помещения были нищенскими, как нищенски жили и учителя. Вокруг был шум. Над элементарными школами стояли римские грамматические школы с греческим языком обучения. Главный метод – повторение каждым в отдельности. В грамматических школах изучали язык, теорию словесности, метрику. Первоначально тексты были простыми, а потом усложнялись, после чего шли истолкование, критический анализ и, наконец, общая критическая оценка.

В этом порядке нетрудно увидеть начало развития критического мышления, проникавшего в практику от века в век.

Ввиду дороговизны книг пользовались лекциями и диктантами. Философов (Платона, Аристотеля) не читали. Тем не менее создавали общее представление о культуре. Марк Варрон (116–27 гг. до н. э.) создал энциклопедический перечислитель науки – грамматику, диалектику, риторику, геометрию, арифметику, астрологию, музыку, медицину, архитектуру, т. е. семь искусств плюс два дополнительных.

В элементарной школе подчас лупили учителей, в гимназии – чаще наоборот. Это встречало протест, но и в почетных школах наказания встречались. Учителя в массе своей жили нищенски, что в период империи привело к появлению при знатных людях наемных учителей-ученых, подхалимов и интриганов.

Римская педагогика, накопив большой конкретный опыт, отличалась набором тонких психологических наблюдений. И в этом ее достоинство. Она иллюстрирует постепенность процесса накопления педагогического опыта. Так, Цицерон отмечает четыре могущественные силы, совращающие человека и ведущие его к гибели: а) вспыльчивость, б) жадность, в) похотливые побуждения, 4) отсутствие душевной ясности (*Жураковский Г. Е.* Указ. соч., с. 361). Он не считает человека неисправимым. Как известно, Цицерон был озабочен ораторским искусством. Оратором он считал того, кто любой вопрос разовьет посредством слова и «сумеет изложить с пониманием дела, стройно, изящно, без всяких помех со стороны памяти». Оратор должен быть философски образован, т. е. быть знакомым с тайнами природы, с законами строгого мышления, с жизнью и характером. Из всех трех сторон Цицерон рекомендует первые две оставить в стороне, но досконально преуспеть в третьей. Он же ввел понятие гуманизма. Мысль Цицерона побуждает к размышлениям о причинах пренеб-

режения к тайнам природы и мышления, но нам важен его интерес к практике жизни и человеческому характеру.

Внимание к характеру людей свойственно было не только Цицерону. Гораций пишет о поэзии, что «поэт формирует нежные лепечущие уста ребенка, с раннего возраста он отвращает его ухо от грубых речей, образовывает его сердце дружелюбным учением, смягчает его характер, укрощает в нем зависть и гнев, рассказывает ему о подвигах и указывает подрастающим поколениям на примеры великих людей…».

При всех этих тонкостях фигурировали «грустные розги» – «скипетр педагога». Суровость занимала, пусть не всюду, свое место.

Тексты учителя выбирали произвольно, адаптировали, устраивали прямые и обратные переводы, составляли экспериментальные письма, писали стихи. Временами практиковали драматизацию ораторских процессов. При этом ценилось обилие цитат. Бытовали краткие устные автохарактеристики.

Достоин быть отмеченным в практике обучения обычай применения казусов. Они служат предтечей, быть может, современных казусов, но, конечно, в виде фарса. Приведем пример. Некто явился во дворец с целью убить тирана, но, встретив только его сына, убил последнего. Узнав об этом, тиран лишил себя жизни. Спрашивается: справедливы ли требования убийцы – выдачи ему награды за смерть тирана? Конечно, юридический фарс, но его изобретение и попытки его решения тянут нить к современному обучению мышлению.

По мере расширения империи ширилось и число школ – в Галлии, Африке, Сирии, Британии, Сицилии и других местах. При этом наблюдается унификация в ряде отношений. В частности, Марк Аврелий в 176 г. н. э. слил все четыре философские школы, до того сохранявшие самостоятельность. Преподавателям выделялось жалование, да и сами преподаватели назначались правительством. Они постепенно становились креатурой имперской власти и отдельных лиц. Меценатство становится средством самовыделения – строятся гимназии, которым даются имена меценатов. Создаются специальные высшие школы – юридические и медицинские. Юристы учились у практиков. Ученичество было и среди медиков. При всем при том сохранялись и странствующие учителя, как и при софистах, а впоследствии и в средние века. Среди них было много аферистов – риторов, художников, философов. Все они нищенствовали. Ювенал предлагает посетить гимназию, где можно встретить «ритора, грамматика, авгура, геометра, художника, цирюльника, канатоходца и врача, и мага – все с голоду знает этот маленький грек». Ремесленное обучение также шло кустарным путем. Источником этого, видимо, был рост провинций, зрелищности, поиска популярности и др. И все же на этом фоне римская философия не дала высоких плодов.

Помимо имен небольшого числа философов мы выделим только их собственно педагогические идеи. Известный среди них Сенека (4–65 гг. н. э.) пользовался в свое время и впоследствии большой популярностью, несмотря на его эклектизм и вторичность. «Мне приятно вступать в права наследства многих мудрецов». И это же не мешало их всех отрицать, в частности Протагора за способность рассуждать за и против всего. Эта мысль заслуживает внимания, поскольку свидетельствует о традиции многовековой борьбы в те времена за и против диалектики. Сенека прежде всего за самопознание и связь с обществом. Вопросы этики для него главные, и с ними он связывает педагогику. Главная задача ученика, по мнению Сенеки, – самосовершенствование в духе стоицизма. Что касается объема и характера учебного материала, то Сенека не придавал им решающего значения. Но он противоречив и местами настаивает на изучении наук, пренебрегая ими через несколько строк. Зачем, например, знать звезды? Так ли уж полезна геометрия, за исключением ее узко практических целей?

Столь же пренебрежительно Сенека относится к искусству, военным упражнениям. Придавая главное значение философии и этике, он и последнюю рассматривает в прагматическом плане, т. е. насколько она делает человека лучше. Сенека – автор ставшего вековечным изречения «не для жизни, а для школы мы научимся», противоречиво толковавшегося бесчисленными авторами. Сам же Сенека полагал, что мудрость может обойтись без глубоких жизненных знаний. Он против больших аудиторий и предпочитает небольшие группы.

Сенека искал пути к сердцу своих учеников. Предварительно ознакомившись с ними, надо добиваться дружбы. «Пусть он смешит меня, может быть, наконец, я заставлю его плакать». Иными словами, многообразны пути к душе ученика.

Прежде всего, однако, учитель должен работать над своим совершенствованием средствами философии. Правда, он не считал воспитание всесильным. Обратим внимание на то, что уже за много веков и до Сенеки мелькает эта мысль.

В самосовершенствовании большую роль играет чтение и переработка читаемого для того, чтобы из многого прочитанного создать свое. Опять поражает древность мысли, все еще не постигнутая нашими современниками. Сенека придавал большое значение умению сосредоточиваться, не отвлекаясь ничем посторонним. Как же этому важно научиться теперь при обилии отвлекающих факторов!

Сенеку любили читать последующие поколения, и характерно его современное издание. Обобщенность его идей как раз и подходит нашему времени, ибо скрывающаяся за ними конкретность достаточно значима для многих.

Другим заслуживающим внимания философом является **Плутарх** (46–119 гг. н. э.), один из наиболее читаемых благодаря жизнеописаниям.

Грек по происхождению, он в равной мере считал себя римлянином. В отличие от других Плутарх ни одну из работ не считал позорной, хотя применительно к школе он следовал традиции. Главная цель учителя и учащихся – двигаться по пути добродетели. Ученик должен всемерно следовать за учителем, не прерывать его, приберегать вопросы к концу занятий.

Плутарх – яркий выразитель слияния греческой и римской культур (парность жизнеописаний). Поэтому он пользовался влиянием у современников и потомков. Сопоставление двух культур в конкретных жизнеописаниях привлекало извечностью человеческого опыта и накопленной мудрости.

Кратко упомянем псевдо-Плутарха, анонимного автора «О воспитании детей», открыто имеющего в виду только состоятельные слои населения, но претендующего на универсальный характер своих идей. Он считал, что природные дарования играют главную роль, надо приглашать лучших наставников, поскольку воспитание имеет решающий характер. Труд сильнее всякой природы. В центре воспитания и у него этика, поскольку цель жизни – служить государству и отдаваться философии.

Среди наиболее выдающихся римских педагогов едва ли не самым интересным для исследователя является **Квинтилиан Марк Фабий** (35–100 гг. н. э.). Мы придаем ему это значение вследствие двух особенностей. Первая заключается в том, что, не владея, быть может, большой обобщенной педагогической мыслью, он в своих пределах весьма детален, а благодаря традиционности римской, вообще античной школы он позволяет создать себе отчетливое, конкретное, мы бы сказали, нюансированное представление о школе не только его эпохи, но и всей античности. Он закрепляет традиционное содержание, утверждает уже известные приемы подражания, наставления, упражнения. Он продолжает заучивание плюс осмысление текста. Хотя предела осмысливания он не раскрывает. Он рекомендует пользоваться ранней памятью. Он приводит множество советов о том, как учить письму, опираясь на наглядность. Вообще, по его тексту можно создать себе отчетливое представление о технологии обучения и воспитания. Его методическое богатство – несомненный источник эпохи.

И кроме того, Квинтилиан полезен перечнем огромного для того времени эмпирического опыта обучения, опыта осмысленного, т. е. мотивированного. Он аргументирует свои советы – почему надо перемежать учение с отдыхом, почему надо учителю соотносить свои силы с силами учащихся, с особенностями каждого из них, почему не нужны телесные наказания, почему учение надо поощрять, награждать.

Вместе с тем Квинтилиан – это личность со своими воззрениями, заслуживающими внимания с двух точек зрения. Читателя заинтересовывает сходство многих взглядов автора с современностью. И, кроме того, важно было бы выяснить источники подобных взглядов.

Квинтилиан – сторонник раннего обучения в целях использования детской памяти и быстроты понимания. Он полагает, что все в той или иной мере способны и эти способности надо всемерно поощрять. Что учить надо одновременно наукам и благонравию. На эту связь хотелось бы особенно обратить внимание, ибо в истории педагогики они время от времени отторгаются друг от друга, в частности тогда, когда характер формируется сам по себе в силу однозначно суровых условий жизни (Спарта, к примеру).

Квинтилиан гуманистичен. Он полагает, что источник можно направлять, что этому способно помочь воспитание в коллективе, и он подробно рассматривает возражения против этой идеи.

В конце существования Римской империи заметную роль стало играть христианство, выделившее свое педагогическое и эстетическое учение. Но поскольку эта роль продолжалась в течение всего Средневековья, мы на этой теме остановимся в следующем разделе.

Подведем краткие итоги того позитивного, что дала дидактике античность, в чем состоит ее наследство:

общность семейного, общинного и официального образования;

конечная цель взаимодействия взрослых и детей – воспитание нравственности, норм общежития посредством обучения, эмоционального воздействия, примера, менталитета, однозначного образа жизни;

решающая роль семейного общения в воспитании;

высокая мера эффективности учебно-воспитательного процесса (УВП) при однозначности и однонаправленности образа жизни (Спарта и подобное);

главная цель в отношении целенаправленно воспитуемых детей граждан – добродетель, истолковываемая в разных условиях по-разному, но сочетающая гражданственность и личностные качества;

неизменное наличие базового образования, видоизменяемое в зависимости от потребностей, менталитета;

зависимость досуга от воспитания и образования – чем меньше свободного досуга, чем жестче его предназначение, тем меньше базовое образование и тем суровее воспитание;

раннее обучение и раннее начало спецдисциплин (в Афинах);

изначальность объяснительного (информационно-рецептивного) метода;

изначальность и завершенность репродуктивного обучения на основе изначальной информации;

неизменное сочетание поощрения и наказания с постепенным смягчением последнего в некоторых регионах (Риме);

призыв к постоянному учению;

появление учебников;

построение учения в соответствии с теорией познания;

внесение в содержание идеи причинности;

осознание объектов усвоения: мысль, речь, действия;

осознание роли упражнения;

осознание роли воспитания в видоизменении природы личности; дурное воспитание – несравнимое горе;

осознание напряженности труда учителя и учения;

длительное пренебрежение учителями; невысокое качество их труда;

появление плюрализма идей;

осознание роли индивидуализации;

осознание несамодостаточности знаний, признание необходимости познания сущности вещей;

зачатки идеи самостоятельного мышления; возрастание его роли, вплоть до майевтики Сократа (не смешивать со схоластикой);

постепенное расширение круга предметов изучения;

внешкольное воспитание;

внесение элементов чужеземной культуры учителями-путешественниками;

сословность воспитания в среде высших статусов; однообразная репродуктивность обучения низших сословий;

роль свободного досуга для появления гуманитарного образования;

представление об общем образовании;

центрирование содержания на этике, первоначально ориентированного на практику, а затем на общую культуру;

ориентация личности на интересы социума как решающая идея при любом отношении к личности;

идея самосовершенствования личности, обращенного на практику;

идея саморефлексии в целях самосовершенствования;

понимание роли саморефлексии для личности и для общества;

широкое образование как условие добродетели;

знание не только информация, но и объект интереса;

необходимость изучения склонностей и способностей учеников;

определение способности скоростью усвоения, быстротой запоминания и интереса к знаниям; такие знания приводят к добру;

понимание неформальных знаний, в отличие от формальных;

знание как результат активной поисковой деятельности (самостоятельно находимой);

учитель – «повивальная бабка» ученика, т. е. источник порождения его знаний;

признание роли иронии в обучении, но не грубой;

углубление теории познания Платоном; признание роли интуиции, вдохновения;

роль знания как предпосылки мира;

необходимость воспитания воли;

идея самовоспитания с учетом роли сложности души на пути воспитания и самовоспитания;

широкое рассмотрение личности как сложного объекта;

ротация учителей для этой цели;

идея цензуры текстов, регулирующая роль государства;

придание особой роли прикладным предметам, в отличие от ранней гуманитаризации;

идея «гуманизма» у Цицерона;

признание многообразия человеческих типов;

необходимость гармонии разума и навыков;

признание того, что ни одна этическая добродетель как высшее духовное качество не дается от природы, но не возникает и помимо природы.

Обобщая примерный, далеко не исчерпанный перечень дидактических идей античности, обратим внимание на постоянную борьбу гуманизации и авторитарности, частое их сочетание; на преобладание репродуктивного обучения и зачатки самостоятельности учащихся; слитность воспитания и обучения; внимание к индивидуальным силам и склонностям учащихся; связь этики и образования; усиление связи проблем образования и философии. В заключение отметим, что античность дала огромное количество конкретно-методических наблюдений, охарактеризованных в тексте.

§ 9. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ СИНТЕЗИРОВАНИЯ ДИДАКТИКИ ЕВРОПЫ И ВОСТОКА У АРАБОВ[1]

Ближний Восток, пользуясь терминологией Г. Б. Корнетова, пережил две локальные цивилизации, задающие немало задач. Первая из этих цивилизаций – древневосточная, самая древняя, родоначальница институциированной педагогики – пережила причудливую судьбу. Завоеванная Македонией, она стала одним из источников и ядер эллинистической культуры. В интересующем нас плане она распространила по широчайшему ареалу традиции античной педагогики в разной степени слитой, в зависимости от региона, отдаленного от этого ядра, с восточной педагогикой. Это само по себе имело далеко идущие последствия, поскольку создало почву для более позднего слияния западной и восточной культур. Пути содержания этого слияния – одна из задач будущих исследований.

Другая задача возникла на почве новой катастрофы, постигшей значительную часть эллинистического ареала, включая Ближний Восток. Речь идет об арабских завоеваниях первоначально Ближнего, Среднего Востока, Северной Африки, а впоследствии распространившихся от Индии до Испании (затем территория сузилась).

Не говоря уже о причинах столь обширных, устойчивых и глубоких завоеваний, особый интерес для нас представляют истоки совершенно

---

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Цивилизационный подход…; Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока / ред. К. И. Салимова. М., 1998; *Арипов М.* Ислам и мировая цивилизация // Свободная мысль. 1991. № 14; *Роузентал Ф.* Торжество знания. Концепция знания в средневековом исламе. М., 1978.

специфического теоретико-педагогического менталитета, резко отличающегося от почвы, на которой он получил распространение и сохраняет свою силу до сих пор во всем мусульманском мире.

Вызывает удивление и то, что исламская система мировосприятия и нормативов в высшей степени сурова несмотря на то, что ближневосточные и западновосточные духовные корни, на территории которых распространялся ислам, были мягче. Возможно, сыграл роль факт суровых войн, необходимость удержания власти над покоренными территориями; насильственное подчинение новой, менее культурной вере. Несомненную роль сыграл иудаистский и христианский монотеизм, соединявший суровость иудаизма и подчиненность личности, свойственную христианству.

Все многообразие факторов и идей, введенных в исламское вероисповедание, определило и педагогический менталитет ислама.

Как ни странно, многообразие влияний не помешало суровости, нетерпимости ислама к другим религиям, в том числе в рамках самой религии. Обилие сект, вызванных многочисленными региональными образованиями, обусловило враждебные между ними отношения (шииты, сунниты, суфиты, исмаилиты, хариджиты и др.).

Догматизм и нетерпимость, сохраняющиеся до сих пор, сказались на всей педагогической системе. В основу исламского воспитания положены религия, личность воспитуемого, позитивные знания, мудрость, справедливость, практика и мораль[1]. Долговечный консерватизм нетерпимости к грешникам, пугающий вечным воздаянием за содеянное в земной жизни, чрезвычайно ограничивает человека. Весь педагогический менталитет, властвующий над сознанием мусульманина, отражен в Коране, Сунне (предания о Мухаммеде), шариате (своде мусульманских норм поведения) и подчиняет его как слабое грешное существо неограниченной власти Аллаха, делегирующего Мухаммеда. Послушание, подчинение воле Аллаха, исполнение всех норм шариата – долг каждого правоверного. Все воспитание должно быть этому подчинено. Вера – это единство исповедания и поведения, причем всегда искреннего. Это единство можно приобрести только извне, в результате привитых качеств. Человек наделяется добродетелями при помощи слова и этическими добродетелями через действия в результате привычек совершать должные поступки. Осознание единства знания, поступка и переживания искренности достаточно очевидно. В этом и состоит, по исламу, приобретение истинного знания, подразделяющегося на божье, мирское и религиозное. Понятие знания, как и другие понятия, применяемые авторами в современном смысле, далеко ему не идентичны. Так, к знанию ведут усвоение традиций, мистическое озарение, логическое рассуждение, энциклопедическая осведомленность. Яс-

[1] См.: *Шарипова Р. Н.* Концепция «национального просвещения» в мусульманских странах. М., 1991.

но, что это другое знание, чем ныне понимаемое. Столь же произвольно представляется приписываемое исламу и другим учениям деление на обучение и воспитание. И то и другое вбирало стремление к приобретению мирских благ, в равной мере предполагало действия, сообразные этическим, религиозным нормам.

Ислам не знал сословных групп в религиозном плане. Все должны были учиться. При всех мечетях были школы, в которых учили чтению, заучиванию и записям текста Корана без какого бы то ни было искажения. Обучение велось строго, с наказаниями, что считалось естественным. Обучение грамоте в мусульманском мире начиналось очень рано, еще в семье, и потому общая и семейная педагогика стояли близко друг к другу, продолжая одна другую. Мало того, это практически означало соединение знания и веры, знания и адекватного ему действия. Строго говоря, ислам понимал недоступность Корана разуму человека. Поэтому подлинное усвоение возможно и необходимо посредством сердца, направляемого Аллахом.

И здесь, как во многих других учениях, обнаруживается понимание изначального единства воспитания посредством соединения знания и эмоции, восприимчивого духа. Этому единству призван помочь наставник, но при непременном стремлении ученика к постижению истины, несомой Аллахом.

Исламская педагогика, как, впрочем, все предшествующие и параллельные восточные педагогические системы, служит назидательным примером того, как современная педагогическая фразеология и терминология произвольно используются для выражения педагогических эвфемизмов других систем, создавая иллюзию внешнего сходства. Между тем там сказывается совершенно специфический менталитет, который мы переводим на современный язык для более четкого выявления эволюции адекватных современным категорий и идей.

Характерно, что при значительном распространении среди мусульман среднего и высшего образования, оно подчинялось руководству духовенства, целиком было религиозным. Изучались традиционные (религиозные) предметы и умопостигаемые. Ко второй группе относились логика, математика, астрономия, медицина, философские концепции, связанные с естественно-научными дисциплинами, идущие от Аристотеля. Изучались также грамматика, стихосложение, литературоведение.

Во всех восточных странах до сих пор духовный менталитет всей массы людей опирается на традиционный менталитет религиозного плана давнего прошлого. Может ли на этой почве формироваться широкая база современной культуры? Может ли получить распространение современная система ценностей на жесткой почве неколебимой системы ценностей сурового мусульманства, принижающего личность перед лицом божества?

§ 10. СТАНОВЛЕНИЕ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ДИДАКТИКИ

Средневековье наиболее выразительно обозначает главное направление в изменении дидактики – изменение в содержании образования. Это понятно, ибо оно, во-первых, первое изменение после античности и потому, во-вторых, сходно с каждым периодом ломки образования, имеющей, в свою очередь, свои причины, о которых здесь речь не идет. Нам такие периоды важны, однако, для прослеживания направления и путей эволюции содержания, характера отличий и степени его сходства, меры дополнения одним периодом других предшествующих. Вместе с тем это позволяет соотнести периоды ломки с периодами стабильности и зрелости данного этапа в развитии дидактики для выявления специфики перемен, с тем чтобы ту же работу провести в отношении периода стабильности школы дидактики.

В указанном плане раннее Средневековье показательно тем, что сама ломка представляет синтез чистейшей первобытности, когда структура дидактической системы выступает в наиболее чистом виде, и пусть распадающейся, но наиболее зрелой для того времени античной дидактики. Предполагается, что видение зерен, элементов дидактиеской системы в чистом виде оснастит видение зрелых, классических дидактических систем последующих столетий.

Европейская постантичная дидактика на первых порах прошла этапы параллельного проявления трех направлений и затем последующей их взаимоинтеграции. Речь идет о продолжении традиционного античного язычества, варварской педагогики и христианства.

К первой группе относятся Климент Александрийский (150–215), Силуан (III–IV вв.). Своеобразие их в том, что, являясь носителями античной культуры, они пронизаны ее языческим элементом. Они привлекают светские науки, без которых усвоение христианства, по их мнению, невозможно. С точки зрения Силуана, истинное знание воспитывает, а воспитание необходимо для избавления от «страстей». Иными словами, воспитание относится к страстям, знание (обучение) – к наукам.

Это направление, имея в виду античность, вместе с тем сохраняет элементы язычества.

К этому направлению относятся чрезвычайно показательные «Дистихи Катона». Будучи учебником в эпоху поздней античности, они сохранили свое значение и в течение Средних веков. Их своеобразие в прагматичности, здравой мысли, отражении энциклопедии здравого смысла. Показательно, что эта энциклопедия вполне действенна также и в более поздние эпохи, нуждаясь лишь в дополнении. Мы приведем для понимания стиля некоторые справки, а затем передадим часть содержания в прозе. Этот стиль сугубо прагматичен, а потому был легко воспринимаем учащимися: «О родичах пекись», «Старшему уступай», «Начальствующего страшись», «Рук не покладай», «Дать в долг не отказывай», «Над убогим не глумись»,

«Остерегись себе самому перечить в суждениях», «Тот не сойдется ни с кем, кто с собою сойтись не умеет», «Мягким будь или твердым будь, как потребует дело», «Те, кого любит супруг, всегда ненавистны супруге», «Слыша людскую хвалу, будь сам себе строгим судьей», «Живи бережливо и считай, что во всем недостаток», «Если имеешь детей, а богатств не имеешь, старайся делу детей научить, чтобы могли с нищетой бороться», «Что наживаешь трудом, умей сохранить бережливо», «Есть ли боги в выси, царят ли над небом – не думай, смертный ты человек, и о смертных заботься предметах», «Не восставай против общего мнения», «Никогда не поздно учиться», «Много читай, но не всему надобно верить», «Разумный душой не станет смеяться над старцем», «Сам учись у тех, кто учен, сам учи неученых; всякое знанье добро», «Если случится набраться книжной науки, то научись и тому, что ученье приходит от жизни» и др.

Поучительность этих и других строк совершенно очевидна. Им присущи практичность, здравые суждения, соответствие опыту каждого, его всеобщность. По текстам Катона легко судить о ментальности эпохи и учащихся.

К этой же категории языческих наследников относится и более поздний автор – Авсоний (310–394). Он прошел ряд языческих университетов и дал в своих сочинениях характерные портреты риторов, преподававших параллельно варварским учителям. Роль языческих книг признавал христианин Василий Великий (329–379).

Третье направление сказалось в фольклоре у тех народов, где была письменность (ирландские саги), или в устных преданиях, которые были записаны позже. Они, разумеется, примитивнее первых двух направлений и вместе с тем отражают героические или прагматические элементы позднеродового, патриархального общества. Педагогика варварских народов складывалась, синтезируя собственные потребности в управлении завоеванными провинциями и элементы античной культуры с ее модификациями в языческих формах, а также интегрируя складывающееся и экспансивное христианство.

Христианская педагогическая догматика сложилась у Отцов Церкви – Блаженного Августина, Иеронима и др. Если Иоанн Златоуст (354–407) критиковал отправку детей в школы, чтобы научить хорошо говорить и зарабатывать деньги, то у других мы видим значительное ослабление этой тенденции и конфессионализацию педагогических идей, пусть без строгой хронологической последовательности (Кассиодор, Боэций).

Иероним в письме к отроковице подробно излагает воспитание нравственности, [обучение] письму, изучение писания; пусть к ней приставят деву, обучающую псалмопению, частным молитвам, тому, что брать из священных книг. Девушек надо научить красноречию усилиями матери.

Блаженный Августин, выделяя разум, душу и любовь (облаченные в конфессиональные формы), требует не изучения слов, а изучения вещей, истинного. Поэтому он против античной поэзии. Но превозносит грамотность, языки, историю, математические науки (включая музыку), диалектику, риторику, которые полезны в полемике с антихристианами. По его мнению, науки отражают истину, природу. Особенно он ценит естественно-научные знания. Важно при этом отметить, что знания не даются извне. Они заложены имманентно в человеке Богом, и задача учителя в том, чтобы проявить эти знания, обнаружить их в сознании. Учение должно быть добровольным, не принудительным. Зло, видимое ребенком с детства, отражается на протяжении всей его жизни. Бессистемное изучение наук делает их поверхностными, а человека легковерным. В систематическом учении роль играют разум и авторитет. Разум важен для ученых, авторитет – для невежественных. Важнее всего – божественный авторитет.

На этом примере отметим еще раз, что мы излагаем не историю дидактики, а становление позитивных дидактических идей, облеченных часто в современную им форму, только прикрывающую позитивный, т. е. современный нам, характер дидактических знаний.

Разум есть движение мысли, способной различать и объединять то, что подлежит изучению. Трудных вопросов не должны касаться необразованные. Но без знаний нельзя понять Священное Писание – ни религиозного текста, ни светского. Более всего необходимы умения рассуждать и счислять. Красноречие важно как дар слова, а не умение размышлять. Но для приобретения этого дара есть только один способ – читать и слушать других ораторов.

В «Исповеди» Августина проявляется большое его внимание к детскому возрасту и психологии. Первоначальное нежелание учиться, роль памяти и усердия, восприятие менталитета окружающей среды, разная любовь к разным предметам, склонность к воровству и обжорству. Но Бог охранил его от всех недостатков. Много уделяется внимания трудно обучаемым. В творениях Августина ярко отражаются две черты дохристианской и христианской педагогики. Именно он – родоначальник внимания к душе в ее христианском воплощении.

Античность и особенно Средневековье отличаются первенствующим вниманием к душевной сфере человека в процессе его целенаправленной социализации. Средневековые авторы, сколько бы ни говорили о важности обучения светским наукам, «свободным наукам», во-первых, начинают с воспитания души на основе религиозных знаний и, во-вторых, большинство ставит светские знания на службу воспитания души. Во всех случаях акцент делается на душевной и соответственно аффективной сфере воспитуемых. И с кем бы мы ни сталкивались из средневековых авторов, мы не находим основания для отделения обучения от воспитания. Единственная удовлетворяющая необходимость учета специфики этих

процессов сводится к «воспитывающему обучению» или «обучающему воспитанию».

И другая черта, касающаяся любви к детям.

Основное отличие, которое фиксируется в литературе на основе традиционных утверждений Тацита, состоит в безразличии «варваров» к детям, предоставлении им полной свободы, с одной стороны, и с другой – в идее опеки, любви, заботы о детях в лагере христианства. Эти две тенденции борются друг с другом, но в конечном счете побеждает вторая.

Нам представляется, однако, что дело не в степени любви, не в степени объективного внимания к воспитанию в обоих лагерях, а в том, что «варварство» окружало детей естественным бытом и традиционным менталитетом, представлявшими спонтанную среду для детей. Христианство же, проповедовавшее новую систему идей, чуждую детям «варваров», должно было интенсивно фиксировать свои идеи, дидактически внедрять их, в первую очередь опираясь на аристократические слои, для которых идеи христианства были по многим причинам ближе и прагматически важнее. В то же время христианство было фактором новым, еще не вписавшимся в социальный быт "варварства", и тем самым затрудняло свое усвоение.

Тем не менее поле победы оставалось за христианством.

Основным новым содержанием становится христианская догматика и мораль: «Будь верен королю, люби товарищей»; «Имей всегда в душе Бога» и т. д.

Одной из черт защищающегося «варварства», по утверждению некоторых авторов, является раннее желание видеть в детях «взрослых». Поэтому с 3 лет сажали на коней, опоясывали оружием и т. д. Нам думается, что это было вызвано не только возрастной слепотой, но и желанием быстрее включить подростков в реальную деятельность, особенно военную, тем более что это касалось только знати. Поэтому дети с 12 лет уже участвовали в походах и сражениях. Неслучайно и девочек включали во взрослую, в том числе брачную, жизнь с достаточно раннего возраста.

Три охарактеризованных направления раннеевропейской педагогики – варварство, язычество, воспринявшее античность, и христианство – шли параллельно, часто почти не пересекаясь и не смешиваясь.

Одновременно себя обнаруживало направление, в котором сочетание и борьба язычества с христианством сказывались более непосредственно. К нему принадлежат Кассиодор и Теэций.

Кассиодор (480–515) – итальянец родом, его предки занимали самые влиятельные посты при разных дворах варварских монархов. Сам он тоже сделал блестящую карьеру, в частности при Теодорихе, более грамотном, чем другие варварские монархи, стороннике религиозного компромисса и религиозной терпимости. Кассиодор добивался симбиоза готского и римского государств. Основатель монастырей и школы скрипторов драгоценных рукописей, Кассиодор был также организатором переписки

христианских античных авторов. Тем самым он влиял на всю средневековую культуру, соединяя античность и варварство. Он и ставил вопрос о том, как античность может влиять на христианство. Его трактат «Наставление в науках божественных и светских» представляет существенную основу всей последующей системы образования. В трактате он пишет, что школы были наполнены многими стремящимися к светскому знанию, что он сожалел об отсутствии преподавания в них Священного Писания, поскольку в нем заложено то, что может быть передано будущим поколениям. Кассиодор ратует за сопоставление разных книг для правильного их разумения. Он сторонник книг на родном языке и признает роль национального самосознания. В качестве метода он предлагает сопоставление разных текстов и комментирование чтения. Но прежде, чем сосредоточиться на Священном Писании, он предлагает прежде всего прибегнуть к Псалтырю и посланиям апостолов, так как они разъясняют Священное Писание. Иными словами, от простого к сложному. Кассиодор дает подробную характеристику различным дисциплинам, осознавая их глубинный смысл. Так, он математику на латинском языке считает теоретической наукой, поскольку она состоит из рассуждений, основанных на абстрактных принципах. Важную роль Кассиодор придает определениям, которые часто благодаря своей аморфности обгоняют время, т. е. шире своего буквального сиюминутного смысла. Он склонен к силлогизмам, придавая значение их обучению: «Все справедливое – честно, все честное – добро, значит все доброе – справедливо», «Все справедливое – честное, все честное – полезно, значит, нечто полезное – справедливо» и др.

Кассиодор – противник астрологии, не являющейся наукой. Он астрологов соотносит с гадателями, ворожеями. Учитывая деятельность Кассиодора, можно уверенно сказать, что школа была главной хранительницей античных традиций.

Усвоение, на его взгляд, происходит через заслуженные беседы с Богом, через заслуги, через созерцание – откровение. Поэтому – проповедь аскезы, внимание к внутреннему состоянию через преодоление пристрастия к вещам; воспитание сосредоточенности, любви к чтению и физическому труду. От будущих монахов требовали знания Библии и церковных писателей, пение требовало грамоты, стихосложения, музыки, элементов географии и астрономии, философии и исторического знания.

Так сложилось средневековое обучение.

Раннеевропейская средневековая дидактика, как можно заключить из сказанного, сохранила патриархальную педагогику, восприняла в необходимой мере ее прагматичность, вольно или невольно, не исключила ряд элементов античной культуры и привнесла новую и свежую струю – акцент на душевном мире, душевных установках учащихся, роли духовно насыщенных поступков. Педагогика развивалась в борьбе, но победа христианства была обусловлена, нам представляется, не только борьбой кон-

фессий, социально-политическим развитием, но и недостатком духовности в менталитете раннесредневекового общества, отсутствием такого менталитета, который бы объединял разные слои, независимо от их социально-имущественного положения. Этому служило христианство, важное в обществе, в котором социальные группы принадлежали к одной этнической среде. Недаром античность не знает конфессионализации завоеванных рабов, а феодализм без этого обойтись не может: зависимые слои принадлежали к тому же этносу, что и господствующие. Поэтому конфессиональное воздействие, таким образом и морально приобретало несоизмеримую с античной эпохой роль. Уже обращалось внимание, что европейская цивилизация возникала дважды – в начале истории античного мира и после его падения в различных формах его интеграции. Этим объясняется сохранность во второй период изначального облика системы образования параллельно глубоким признакам падения античности. И чем дальше от центра былого античного мира находилась окраина варварского мира, тем сохраннее оказался варварский мир образования. Параллельное различие двух крайних образовательных миров позволяет проследить их взаимовлияние и их интеграцию. Последняя тем сложнее, чем ближе варварские регионы к районам античной сферы влияния.

Раннее Средневековье обнажает спонтанную роль внешкольной среды, стихийного менталитета общества в воспитании.

Синтез разных элементов систем образования в раннем Средневековье состоял в слиянии двух направлений – светского, языческого, и христианского, корни которого содержатся в Ветхом Завете и творениях Отцов Церкви. Этот синтез облегчался не только более высокой культурой христианства, впитавшей уже к тому времени античную культуру, но и тем, что ставшее государственной религией христианство, опираясь на церковь, относительно легко интегрировало «варварство», его менталитет.

Указанный синтез протекал в борьбе, о которой мы говорить не будем, а коснемся только ее дидактических проявлений и последствий.

В «варварских» государствах воспитание знатной молодежи проходило при дворе в нерегулируемых специально для воспитания условиях и лишь постепенно появились школы. Но и до них увеличилось число назидательных сочинений и возрастало настоятельное требование внимания к христианскому воспитанию детей, да и всех знатных прослоек.

Так сложилась средневековая школа, в отношении которой сохранился ряд предрассудков. Во всех пособиях, например, приводятся отрывки из бесед Алкуина с Пипином как образец схоластики и догматизма. А. А. Фортунатов первый обратил внимание на глубинный интеллектуальный смысл догматических формул. Так, вопрос «Что такое буква?» и ответ «Страж истории» толкуется как догматический для запоминания. Фортунатов, на наш взгляд, первый толкует эти и остальные изречения как источник извилистой работы мысли. Действительно, буква является средст-

вом фиксации человеческой мысли и тем самым истории как системы слов и букв. И так поддается толкованию каждое изречение.

Вообще, схоластика заслуживает иного, чем обычно, толкования. Схоластика давно приобрела одиозную рекламу, перешедшую в наши дни. Однако появившееся толкование ее С. С. Неретиной вынуждает пересмотреть не только ее сущность, но и степень ее полезности не только для своего времени, но, как нам кажется, и для наших дней, для современной дидактики. Схоластика приобрела славу заскорузлой догматики. С. С. Неретина видит в схоластике особый тип школьного обучения, состоящий в том, что учитель и ученик меняются местами. Учитель выдвигает тезис, ученик – антитезис (все в процессе обсуждения), а затем учитель подтверждает свой тезис. По ее мнению, схоластика традиционно сводилась к вопросу–ответу, подлинная схоластика – к триаде: вопрос–ответ–вопрос. Второй вопрос, развивая все прежнее содержание, вызывает очередной ответ. А система не сходна с сократовской беседой, она требует обсуждения каждой позиции. Сократ требовал «да» или «нет» и затем развивал собственную утвердительную мысль. Схоластика требует развернутого «да» или «нет». Сократ ничего не писал, писал Платон, но считалось, что писал Сократ, ибо, по тем представлениям, тот, кто мыслит, тот и пишет. Схоластика и не знает учебников – читайте оригиналы и используйте их. Из этого понимания схоластики следуют практические выводы для современного обучения: не заучивать тексты, тезы и антитезы, а обсуждать их, приходить к ним в результате собственного размышления.

Средневековая школа сложилась между эпохой Карла Великого и XII веком.

§ 11. ДИДАКТИКА КЛАССИЧЕСКОГО ЕВРОПЕЙСКОГО ФЕОДАЛИЗМА

Динамичность европейской дидактики сказывается не только в первый период. Если тогда происходит быстрое смешение и продвижение дидактики в лице античности, варварства и христианства, то во второй период (XI–XV вв.) кристаллизуется и в нем сосуществует сословно-корпоративная дидактика – конфессиональная, рыцарская, ремесленная, вбирающая стихийное крестьянское обучение. При этом детали каждой из форм различны, но процесс (методы, принципы, развертывание хода обучения, взаимоотношения учащих и учащихся) в массе своей идентичен, хотя в разных сословиях он может и частично различаться в соответствии с их социальным статусом.

Следует иметь в виду, что при всем отличии периодов друг от друга они характерны общими чертами – конфессиональностью, акцентом на нравственность, вниманием к аффективной сфере, религиозным содержанием.

Не следует забывать о противоречиях средневековой дидактики. Так, в начале уделялось больше внимания памяти как средству усвоения, но уже начиная с Августина акцент переносится на ум, что не мешает другим возвращаться к памяти. Системы в этом плане нет, и у разных педагогов акценты меняются.

Имели значение происхождение и воспитание педагога. Так, Боэций (ок. 459–524) – представитель знатного римского рода, широко образованный, на основе переводов и собственных сочинений создал систему учебников, использовавшуюся до XIII в. Чтение и богатство библиотеки весьма ценились. «Монастырь без библиотеки все равно, что крепость без оружия». В условиях массовой безграмотности ирландские и английские монастыри играли заметную роль в качестве культурных очагов. В XIII в. распространяются парижские школы.

Гуго Сен-Викторский создает «Дидаскалион» в качестве введения к средневековой образованности. Он делит науки на теоретические (богословие, математика и физика), практические (этика, экономика, политика) и механические (ремесло, торговля, медицина). Первые две группы составляют философию, вбирающую логику, диалектику и т. д. Гуго ориентируется от сложного и абстрактного к простому и конкретному. Это яркий признак сближения теории с практикой в отличие от прежних веков. Межпредметные связи он рекомендует изучать после основного. Гуго не пренебрегает размышлением, диктуемым потребностями личности. Для Гуго память – синтетическая способность, являющаяся итогом разделения (анализа) вещей.

Сочинения Гуго имеют в виду размышление, ничего не оставляющее без последствий, но последнее рассматривается только в процессе обучения. Вместе с тем обучение сочетается с воспитанием. Единение того и другого для Гуго непреложно.

Определенный этап представлен Абеляром, видевшем главную задачу свою не в красноречии, а в доказательстве. С него, пожалуй, и начинается отделение обучения от исследования. На этой почве вырастают университеты и начинается критика схоластики (Роджер Бэкон). Появляются диспуты как форма организации обучения.

В XII–XV вв. растет число массовых школ, расширяется грамотность, умножаются ремесленные школы в форме ученичества, усиливаются женское воспитание, воспитание рыцарей, правда, расходящееся в жизни с идеалом. Грамотность растет и среди знати. «Неграмотный король подобен коронованному ослу» – говорится в поговорке тех времен.

В определенной мере через энциклопедии идет возврат к разностороннему развитию личности.

Учитель должен не только дублировать выученное, но добавлять от себя. Его авторитет не должен быть слеп. Возможно и принуждение, но не избыточное.

Существенное дополнение дал Винцентий из Бове, заметно расширивший энциклопедию дидактики.

Испанец Раймунд Луллий (1235–1316) предполагал обучение на родном языке, закаливание детей, умеренность, физический труд.

Либеральные педагоги ратуют за умеренность в наказании, мягкое отношение к ученикам, что на практике не избавляет последних от суровых наказаний.

Одним из наиболее полно излагающих дидактические идеи является автор классического Средневековья Эгидий Колонна (Римский) (1246–1316). Обращаясь к правителям, он призывает их заботиться больше о душе их собственных детей, чем об их теле. Это достигается, по его мнению, ограничением страстей и стремлений к удовольствиям, влиянием на разум путем увещевания, отклонением от привычной склонности ко злу, отвлечением от распущенности – четырех особенностей детей. Нетрудно заметить по тексту, во-первых, опору на авторитеты, начиная с Аристотеля, и, во-вторых, умозрительный характер схоластически конструируемых идей. И тем не менее все эти идеи находили свое прагматическое воплощение у других авторов.

Эгидий полагает, что все должны «знать науки», но бедняков можно извинить, ибо они озабочены добыванием средств к существованию. Здесь уже виден шаг от античных авторов, особенно Платона и Аристотеля, начисто исключавших рабов из системы социализации с однозначно рабочей направленностью.

Обучение должно начинаться с детства во избежание трудностей, особенно в овладении чужим языком (латинским). Это тем более важно, что обучение должно сопровождаться пылкостью и вниманием, без чего хороших занятий не бывает. Для этого надо прививать привычку с детства. Эгидий перечисляет «свободные науки» и обосновывает традиционно необходимость каждой из них. Затем он дополняет их «естественной философией», метафизикой, теологией, этикой, экономикой (для управления семьей), политикой (для управления государством). Этим наукам подчиняются медицина, право. Выше всех – теология, затем метафизика, вслед за ней естественная философия. Опять случай изменения содержания в соответствии с прагматической реализацией наук.

Характерным и в определенной мере цельным документом педагогики эпохи является трактат Филиппа Наваррского (XIII в.), крупного политического деятеля и широко образованного человека.

Наиболее показательными чертами являются как религиозность автора, так и его устремления в воспитании молодого поколения. Святость для него – высшая норма. Христианские добродетели должны сопутствовать человеку любого сословия. Эти добродетели не самоцель, а функциональная характеристика: воспитание должно готовить к будущей деятельности. Любая из них должна быть христиански пронизанной, идет ли речь

о духовенстве, рыцаре или простолюдине. Пожалуй, Филипп эту мысль многих выразил наиболее четко. Поэтому он прославляет труд, любой труд христиански проникновенный – ремесло, рыцарство, священнический сан. Для него детство – наиболее ответственный период, и от воспитания зависит будущее человека. Оно включает и наказание, строгое и требовательное: «В любви к ним нужно проявлять меру и разум».

Филипп уделяет большое внимание женщине, ее воспитанию, ее роли, значительно приниженной по сравнению с мужчиной.

Во всех своих идеях Филипп Наваррский сословен и имеет в виду духовенство и дворянство в первую очередь, но его морально-этические нормы распространяются на всех. Пожалуй, у него нашла свое выражение главная идея христианской педагогики.

Сын крестьянина Жан Жерсон (1363–1429) был одним из наиболее влиятельных авторитетов во французской духовной жизни. Он акцентировал внимание на формировании качеств истинного христианина, поощрении природных качеств (доброты, нрава и сосредоточенности), приобщении к наследию прошлого.

Жерсон в письме Жаку Майори выражает следующие мысли:

больше думать о вечной жизни, чем о денежном воздаянии;

учиться, благодаря Богу, смыслу и значению постигаемого учения;

учиться на священнописании и благодаря ему;

быть искренним в священническом сане;

изучать трактаты на французском языке;

избегать дурных поступков в отношении господина (Бога);

добиваться мягкости учителя;

не осуждать жестоко детские шалости;

сочетать отдых и занятия;

основа образования – католическое учение.

В «Записках о реформе теологического образования» Жерсон предлагает не изучать бесполезное, поскольку оно извращает терминологию святых отцов, что является одной из причин раздора среди духовных лиц. Упражняй свой ум, говорит он, подражай предшественникам, сосредоточенно читай, спорь, ибо спор имеет преимущество перед диалогом.

Таковы максимы Жерсона, объединяющие опыт древней эпохи и его времени.

К изменению содержания образования относятся новые типы церковных школ (кроме монастырских, соборных, приходских и т. д.), городских, высших. Повышается теологическая и общеобразовательная подготовка в конфессиональных школах.

В среде преподавателей меняется соотношение черного и белого духовенства. Меняется и состав учителей, в частности соотношение мужчин и женщин. Происходит специализация школ (медицинские, чернокнижные и др.). С XII в. нормой становится оплата учителей, в то время как

раньше в церковных школах оплата не предусматривалась. Усиливается контроль церковных учителей над светскими, и в то же время священникам запрещается изучение естественных наук.

Испытывает перемены соотношение тривиума и квадриума за счет повышения внимания к родному языку. Меняется объем отдельных предметов, усиливается внимание к физическому состоянию учащихся. С изменением удельного веса схоластики растет доля разума в обучении, а с расширением книжного дела увеличивается место книги в обучении.

В итоге рассмотрения классического Средневековья приходишь к заключению о быстром темпе, по сравнению с Востоком, развития дидактики, большей односторонности последнего и разнохарактерности дидактики в Европе, в зависимости от своеобразия социального развития и статуса социальных страт. В эпоху Средневековья не было общего идеала воспитания из-за корпоративной организации общества, но каждая корпорация (духовенство, рыцарство, мастеровые) вырабатывала свое представление об идеале человека.

Следует обратить внимание на то, что и в античную эпоху, и в Средневековье мы наблюдаем сближение с классической структурой процесса обучения, включающей объяснительно-иллюстративную, репродуктивную, меньше творческую и аффективную сферы деятельности. При этом если первые две всегда были равнозначны, то четвертая временами занимала преобладающее место, а третья, творческая, поменяла свое значение, место и формы, временами усиливаясь или чаще исчезая, особенно в XVII–XIX вв.

Следует заметить, что европейская цивилизация была сословно более однообразной и стабильной, чем восточные, и это уже заметно ко времени Возрождения, которое не случайно родилось в Европе, а не на Востоке.

Классическое Средневековье обогащается новыми типами нецерковных школ (городских, купеческих и др.). Этот процесс связан с идеалами разных сословий, в частности заменой аскетического идеала куртуазным.

Родившись на почве теоретических устремлений церкви, схоластика испытывает определенные изменения – от формального, далекого от реалий направления к критике отрыва от практики и попытке связать теологию со знаниями. Конфессиональный характер всеобщего менталитета привлек усиленное внимание к «душе», аффективной сфере человека. На почве различий социальных слоев в результате усиленного разделения труда появляются ереси и соответственно споры, диспуты, проникшие в школу в качестве методов обучения. Несомненно усиление светского элемента как в повседневном мире, воззрениях, так и в школе – массовой и высшей.

Развитие схоластики как способа теоретического осмысления теологии привлекает внимание к античности и усилению необходимости полемики. Происходит обострение логической и полемической деятельности в тео-

ретической и учебной работе. Этому способствовали связи с Востоком. Начинает меняться идеал человека – от аскета к человеку с многообразными интересами и устремлениями. Во всяком случае, направленность интересов разных людей выходит за рамки аскезы. Рождается представление о горожанине, далекое от духовного представления о «чистом», добродетельном христианине.

При всем том что Средневековье давало и дает основания для оценки в качестве «темных веков», оно не только закрепило многое из сохранившегося в будущем, но подготовило и почву для нового мировоззрения и, в частности, новой педагогики.

§ 12. НОВАЯ ЛИНИЯ В ДИДАКТИКЕ (ВОЗРОЖДЕНИЕ И РЕФОРМАЦИЯ)

Средневековье завершило контуры традиционного обучения. Последнее приобрело стабильные, стереотипные черты в рамках репродуктивной системы. Вместе с тем конечный рубеж Средневековья характерен умножением числа и типов факторов, влияющих на обучение и, следовательно, на дидактику. На этой почве социальные новшества создают ориентацию на новые направления общепедагогической философии, а логика развития каждого из них обусловливает и разные идеи дидактического характера.

Эпоха Возрождения и Реформации положила начало классическому образованию, предполагавшему доминирующую роль латинского и греческого языков. Но проблема состоит не в том, чтобы объяснить появление такого образования и именно в эту эпоху. Это очевидно. Относительная загадка состоит в том, чтобы объяснить широкое распространение его, а главное, сохранение его до начала XX в., в России – до 1917 г. Что за сила кроется в нем?

Объективная предпосылка данного явления выходит за рамки названных языков. Сопоставление языков разных цивилизаций, а в их пределах часто разных социально-этнических групп показывает, что язык отражает не только мысль, но и стиль мышления, его логический и образный строй. В данном же случае мы сталкиваемся с двумя языками, отражающими две разные цивилизации – греческую и латинскую. Строгий и стройный синтаксис латинского языка и богатство образной лексики греческого; необходимость абстракции при уразумении соответствующих текстов и осознания образного строя каждого из языков, вобравших в себя самое полное культурное богатство, накопленное древней, классической Европой, привели на фоне варварской Европы к необходимости, возможности и привлекательности освоения пределов высокой культуры с помощью древних языков и древней литературы. Логическим следствием этих мотивов явилось включение в классическое образование и математики с ее многообразием и неповторимостью абстрактного мышления. И хотя другие науки

впоследствии стали завоевывать нужное им место, классическое образование сохраняло свою роль.

Произошли ли изменения в гуманистическом воспитании из-за того, что главной ценностью стал человек? Такая данность не была провозглашена и осознана. Стало, однако, необходимым в большей мере, чем в Средневековье, воспитывать личность с определенными качествами. В одних случаях речь шла о «деловом человеке», а в других – о «достойном человеке», в третьих – об образованном, нравственном и т. д. У некоторых гуманитариев наблюдается тенденция к универсальному воспитанию – нравственному, умственному и физическому. Человек «гуманистический», по представлениям многих, предполагал образованность, нравственность, гражданскую активность, добродетельность. Но помимо того, что разные авторы предпочитали разные качества, важно, что вся гуманистическая разносторонность не придавала человеку ценностное значение как таковое. Иначе надо будет признать это явление в разные эпохи (конфуцианство, античность, даже средневековую аскезу), между тем как на самом деле имелась в виду потребность в таких людях в интересах общества, отдельных его слоев. Не человек и не его интересы – самоценность, а его качества, нужные другим, для блага других. Воспитание добродетелей не как условие блаженства каждого, а как условие удовлетворения нужд других. Свидетельством сказанного является волна городских школ, в которых в те же времена отступает гуманистическое содержание образования, а мастерство, практические специальности приобретают первенствующее значение. В ряду тех же явлений стоит распространение обучения на родном языке, ослабившее влияние церковного контроля над школой.

Характерно и то, что любая специальность, любая профессиональная подготовка в городских школах считается прагматически полноценной без осознания ее социальной функции и возлагаемых общественных обязанностей.

Практическая направленность обучения сказывалась на связи его с экономикой и политикой страны, с прагматической функцией языков. Растет и значение естественно-научного образования (Петр Рамус – XVI в.), критического мышления (Мишель Монтень – XVI в.). Последний, несомненно, явился предтечей идеи развития самостоятельности, добывания образовательных успехов собственными усилиями.

М. Монтень, Ф. Рабле и другие – яркие примеры сложности процесса развития образовательных, в том числе дидактических, идей. Эта сложность, проявляющаяся на протяжении всей истории просвещения, состоит, во-первых, в опережении своего времени и, во-вторых, в долгом невостребовании этих идей ни современниками, ни подчас далекими потомками. Отмечаемые тенденции характерны как для рассматриваемых веков, так и для современности. Истоки их достаточно интересны и актуальны, чтобы на них остановить свое внимание.

Прежде всего, имеет значение то, что многие из этих идей отражают идеалы авторов, а идеалы в силу своей частой абстрактности в принципе во многих случаях недостижимы. Кроме того, эти идеалы отражают интересы далеко не всех групп населения, а потому далеко не всех затрагивают с достаточной остротой. Далее. Противоречия эпохи и межгрупповые противоречия вносят свою специфику в идеалы вплоть до их противостояния.

Немалое значение имеет и то, что идеалы часто не доводятся до способов их конкретного воплощения, что затрудняет реальные действия. Идеалам очень часто препятствуют реальные условия социально-политического развития. Наконец, идеалы требуют большого труда, для многих малопривлекательного. Это далеко не все причины, но и их достаточно, чтобы понять несбыточность или приблизительность достижения оптимальных целей воспитывающего обучения. И все же даже отвлеченные идеи толкают на мысль педагогов, придающих этим идеям приближенные к жизни контуры.

Чем объяснить противоположность двух течений – гуманизма и Реформации в отношении католицизма при условии антифеодальной направленности обоих? Не тем ли, что гуманизм олицетворял протест против церкви при сохранении духовного пиетета перед ее учением, в то время как протестантская Реформация не принимала евангельскую ортодоксию: буржуазия нуждалась в новой, антикатолической догматике. Естественно, мы здесь не исчерпываем ответ на вопрос – имел значение и культовый аспект католицизма, но нам достаточно осознать глубину коренного конфликта в сфере конфессии между тремя направлениями – гуманизмом, Реформацией и католицизмом.

«Там, где лютеранство, – там гибель науки и цивилизации» – слова, принадлежащие Эразму Роттердамскому. Протестанты же, уделяя внимание «делам» в сочетании с образованием на родном языке, направляли образование на сближение обучения с практикой, с повседневной инициативой в ущерб широкой образованности и «библейской» культуре.

Но, несмотря на специфику отношения к конфессиональному началу в эпоху гуманизма, Реформации и контрреформации, победила вера в ее ортодоксальной и протестантской форме. Но и идеи гуманизма в образовании не исчезали с исторической сцены, сохранив себя в эпоху Просвещения и позже.

«Христианский» гуманизм в лице Эразма Роттердамского (1469–1538) и Томаса Мора (1478–1535), его современника, провозгласил идею сочетания античной и христианской культур, направленную против схоластики, ее умозрительности. Эразм ратовал за развитие гражданской активности человека, его стремления к самосовершенствованию. Для него характерна мысль о том, что забота о совершенстве ведет к благородству и богатству. Эта мысль не нова, но привлекает внимание то, что одни и те же идеи после ряда пауз повторяются, приобретая дополнительные оттенки.

Так, гуманистами повторяется мысль Платона о том, что воспитание позволяет преобразовывать мир либо с помощью умного правителя, либо сочетая труд и образование, дающие людям привилегии.

Т. Мор первый заговорил в своей «Утопии» о всеобщем образовании и сочетании его с производительным трудом. При всей несбыточности этой идеи в момент появления ее нельзя считать бесплодной и для своего времени. Постепенно она прочно вошла в арсенал будущей педагогики, не исчезая из полемического поля и сейчас.

Эпоха Возрождения ярко выражает характерное для дидактики явление, связанное с частой и длительной невостребованностью передовых идеалов.

Эта невостребованность многих концепций разного направления вызвана: 1) уровнем образованности среды; 2) разноречием интересов разных слоев; 3) неисполнимостью требований по разным причинам, в том числе из-за нечеткости каждой концепции.

Иезуитство как система обучения было широко востребовано, но кроме нравственной направленности, так как примитивизм целей сопровождался четким изложением, что и как делать. Нравственная направленность не стала всеобщей из-за ее несоответствия целям и менталитету многих в то время и социальным тенденциям будущего.

На идее гуманизма выросло в эпоху Возрождения стремление к отбору талантов, критерием которых явилось желание учиться.

Витторино да Фельтре главную задачу видел в выявлении склонностей. Условие их видения – свобода учащихся в учении.

В содержании образования по-прежнему царили семь свободных искусств при некотором сокращении естественно-научных знаний в одних школах и наоборот – в других. Витторино, создавший фактически модель гуманистической школы, признавал воспитывающую роль знаний. Знания для него – средство воспитания, как и прагматический подход к жизни. Поэтому он придавал значение для воспитания материальному фактору, возникающему в результате самообеспечения. Воспитанность должна проявиться в поведении при отрицании наказаний, особенно телесных.

В содержании придавалось важное значение языкознанию, поскольку общение – один из главных видов деятельности. Поэтому Витторино рекомендовал читать оригиналы, а не переводы, представляющие определенный комментарий, авторы которых меньше веруют текстам, чем авторы оригиналов.

Уже шла речь о том, что с XIII в. множатся городские школы. Особенно это прослеживается в Италии, во времена Возрождения.

Цеховые уставы обнаруживают преимущественно репродуктивную систему обучения. Самостоятельная работа последних лет обучения подмастерьев была репродуктивной, хотя необходимость создания «шедевра» могла привнести элементы творчества.

Обучение учеников и подмастерьев предполагало и воспитание таких качеств, как честность, добропорядочность, преданность мастеру, кротость, смирение. Мастер давал подмастерью характеристику в этих отношениях, и от этого зависела судьба ученика. Речь шла о поведении учеников.

Поощрение и наказание сочетались. XVI век все же не знал улучшения нравов учащихся.

Взаимосвязь гуманизма, Реформации в лице протестантизма, контрреформации в облике иезуитских школ нашли своеобразное отражение в России XVI–XVII вв. Хотя протестантизм благодаря силе православия был отвергнут, сложная система «братских» школ главным образом в западной части [страны], но затем и в центре воплотила в себе многие тенденции рассматриваемой эпохи. Своеобразность смеси русских образовательных традиций и европейского гуманизма проявилась в содержании образования. Ученики переводили с греческого языка на славянский, со славянского на просторечие, не допускавшееся как средство личного общения. Говорили по-гречески или по-славянски. Изучались диалектика, риторика, философия, история, поэтика и др.

Учащиеся делали пометки вслед за речью учителя, часто отвечали письменно и предъявляли свою работу учителю. Один день затрачивался на повторение пройденного. От иезуитов перешло доносительство, контроль одного ученика над другими. Посторонние книги не допускались. Наказания поощрялись мягкие, но не без исключения.

Характерно и значимо то, что принимались как дети богатых, так и бедных. В Европе это появилось раньше, но привлечение бедных грамотеев имело и социальное, и просветительское значение. «Богатые перед убогими в школе ничем не могут быть выше, как только наукою». Поступление в школу было добровольным, для чего при поступлении предоставлялись три дня для присматривания.

Суровые требования, в основе которых было благочестие, предъявлялись учителю. Он призван был служить примером учащимся.

Братские школы ясно подтверждают вековую операциональную консервативность процесса обучения и открытость школы для веяний разного типа, прежде всего в области содержания и духовной атмосферы.

Подведем некоторые итоги.

Средневековье как социальная система феодализма повлияло на дидактику двояко. Во-первых, оно откристаллизовало и закрепило инвариантную систему процесса обучения, преимущественно репродуктивного. Кроме того, оно консервировало догматическую систему обучения и воспитания как приоритетную. Вместе с тем оно привнесло и закрепило обобщенное, отвлеченное, эвфемистическое содержание образования благодаря его конфессиональному характеру. Сама жесткая и универсальная, т. е. проникающая во всякое содержание, конфессиональность придала содержанию мифологический характер. В этом мы видим не только нега-

тивную сторону, но и позитивную – использование в содержании образования одного из важнейших аспектов социальной культуры – мифологизма, без которого до сих пор развития культуры не было и, вероятно, быть не может. Тем самым христианское Средневековье привнесло и заострило в образовании проблему воспитания души, черту, пережившую в истории образования немало колебаний.

Во-вторых, схоластическое мышление Средневековья внесло элементы риторической (в античном смысле) полемики, обеспечивавшей развитие мышления, в том числе творческого, в противовес голому догматизму всеобщего мировоззрения и массового менталитета.

Таким образом, средневековая педагогика (дидактика) консервировала репродуктивную систему передачи социального опыта и в то же время содержала штрихи, которые обеспечили переход к новому этапу, для появления которого потребовались новые факторы и силы, вызвавшие к жизни Возрождение и Реформацию.

Указанный симбиоз дидактических мыслей и их реализация привели к двум следствиям в интересующей нас области. Первое состояло в том, что отдельные авторы более или менее систематизированно развивали инновационные идеи. Другое привело к попыткам создать стройные дидактические системы, по возможности целостные теоретически и вместе с тем прагматические.

К первому направлению можно в качестве более или менее выразительной иллюстрации отнести Монтеня (1533–1592), а впоследствии Локка (1632–1704). Между ними располагается Я. Коменский (1592–1670), относящийся ко второму направлению, т. е. реализующий более целостный подход.

Кратко, Монтень признавал многообразие истин, содержаний, достигаемых образованием. Осуждая словопрения схоластической, а заодно и Афинской школы, он одобрял практическую направленность спартанского воспитания. Это любопытный факт, так как он иллюстрирует в какой-то мере бессмертие предшествующих типов школ и их востребованность подчас после длительных пауз. По мнению Монтеня, современные ему школы воспитывают «ученых ослов», не переваривших свою ученость. Отвергая схоластику, он резко утверждает, что «знание чисто книжное – жалкое знание», «знать наизусть еще не значит знать». Как современны эти мысли, не потерявшие свою актуальность и сейчас. И сама актуальность столь давно высказанных, практических для обучения идей становится загадкой достаточно масштабного характера.

Монтень считал, что школа его времени отупляет, в частности, из-за отсутствия индивидуализации. Ученикам надо дать право выбора предметов изучения.

Подлинное усвоение, по его мнению, предполагает способность ученика перерабатывать, видоизменять форму, смысл и образ воспринятого. И в этом проявится его самостоятельность. Нельзя авторитетом учителя

подавлять познавательные силы учащихся. Познавать надо не только из книг, но и путем наблюдения окружающего, практики в нем. Веселье – важный компонент учения, не допускающего репрессий.

§ 13. ДИДАКТИКА XVII СТОЛЕТИЯ

Обратимся к Коменскому.

Педагогика (дидактика), формулируя цели воспитания людей, выражает философию общества или его части, касаемую идеального облика востребуемой в данное время личности.

Эти цели, как правило, выражаются в форме идеала, однако едва ли многие думают о возможности его достижения. В формуле идеала больше сказывается или стремление, или преувеличенная оценка встречающихся в жизни индивидов, или совокупная характеристика, составленная из индивидуальных черт. Эти признаки идеала воплощаются во всех осознанных философией целях воспитания, но также подчас и частично в реальной практике отдельных учителей, педагогов, пытающихся хотя бы разрозненно эти цели осуществить. Достаточно в качестве примера рассмотреть идеальные цели Яна Амоса Коменского (1592–1670), одного из первых, ставших на путь, не скажу полноценно научного анализа педагогических явлений, по крайней мере целей обучения, но, бесспорно, реалистического, эмпирически целостного.

Напомним, что наша задача не во всесторонней характеристике взглядов Коменского, а только в выявлении принципиально нового, что им было внесено в дидактику. Целью обучения он считал такое образование, «которое делало бы нас способными всегда правильно разуметь, желать, делать, высказывать». Только достигшие совершенства обретают право считаться людьми. И далее он рисует знакомый нравственный идеал – человечность, взаимопомощь, стремление к миру и т. д. Ребенок может стать таким при адекватной этим целям деятельности, учитывая умственную, нравственную и волевую сферы развития. Думающий, чувствующий и деятельный человек и олицетворяет идеал Коменского.

Совершенно очевидно, и это важно для понимания любого педагогического идеала, что данный идеал следует оценивать как указание на направленность организации педагогического процесса, без надежды на полноценное его достижение, что доказано и современностью. В частности, в этих целях просматривается идея развивающего и воспитывающего обучения. Коменский искал способ развития в индивиде чувства, ума, памяти, языка, рук, духа, сердца. Здесь привлекает внимание стремление охватить все сферы проявления человека и формирующие его факторы, при всей важности признаваемых ученым природных данных.

Концепция Коменского свидетельствует о том, что выдающиеся педагогические системы озабочены не только школой, учениками, индивидами, но и обществом в целом, благом его, как они его понимают. Система Коменского – яркое свидетельство не только осознания педагогикой своей

связи с общественными интересами и нуждами, но и способности помочь в удовлетворении этих нужд. Последнее выражено у разных авторов поразному, часто ограниченно, но всегда наличествует с древних времен. Данное обстоятельство обусловливает проблему дидактики – в чем состоят ее возможности влиять на общественные ситуации – при стабильности их и перемене. Мы говорим о дидактике, а не о школе в целом, что обсуждать гораздо легче. Но об этом потом, в другой части книги. Теперь же мы зафиксируем мысль Коменского в «Великой дидактике» о том, что «нет на земле более действенного пути для исправления человеческой испорченности, как правильное воспитание юношества». Сомнения в степени правильности этой мысли и путях ее реализации живы до сих пор.

Сообразно своему идеалу Коменский считал необходимым обучать всех всему. Эту мысль исследователи отвергают, и она не вошла в современный дидактический багаж. Мы думаем, однако, что эта идея Коменского наполнена реальным и актуальным содержанием. Едва ли и Коменский понимал свою мысль буквально, хотя объем знаний и вообще содержания образования в те времена был намного меньше, чем теперь. Но и перечисляя элементы содержания, включая основы ремесла для каждого, Коменский не все учитывает. Дело, однако, в том, что идея учить «всех всему» перекликается с современной идеей минимума, базового содержания, универсального для всех, предполагая в остальном фуркацию.

Для дидактики, на наш взгляд, крайне важно, что Коменский ее понимает как теорию обучения и воспитания, в целом образования. Важно потому, что сейчас эта проблема, которой мы касаемся во многих местах книги, предмета рассматриваемой науки, слитности теории обучения и воспитания в очередной раз реанимируется.

Коменский не только дал эту объединяющую формулу, но и расшифровал ее как отражение целостной отрасли знаний.

Нет необходимости в этом кратком историческом опусе повторять все, что сделано Коменским и отмечено у многих исследователей. Мы укажем лишь на обогащение дидактики новыми для его времени идеями.

Коменский обогатил содержание образования, приблизив [его] к передовой для того времени науке, отправляясь по преимуществу от идей Ф. Бэкона. Он включил в источники познания чувства, разум и веру. Последняя, долго отрицавшаяся у нас и понимаемая нами широко, не только как конфессиональная категория, приобретает и еще приобретет заметное место в системе постижения окружающего мира и внутреннего мира человека.

Коменский обогатил методы обучения драматизацией на занятиях языком, играми. Он первый или один из первых создал иллюстрированный учебник, прямо указывая на необходимость связи вербальной формы информации с изображением объектов изучения и с самими вещами. В отношении последних надо объяснять свойства вещи, ее назначение, происхождение, способ использования и т. д.

Изучение, по его мнению, надо начинать с чувственного восприятия, продолжить объяснением, уточняющей беседой. В связи с методами Коменский систематизировал ряд принципов – раннее обучение, соответствие возрасту, последовательность, движение от близкого к далекому, от знакомого к незнакомому, от целого к части и дальше к системе знаний.

Впервые достаточно основательно Коменский был озабочен выяснением закономерностей процесса обучения. Хоть и не первый, Коменский глубже предшественников, опираясь на философию XVI–XVII вв., обосновал принцип природосообразности. Он не только соотносил обучение с законами природы, пусть во многом механическими, но и утверждал связь его с общественными условиями, призывал к их учету. Коменский призывал считаться с духовной жизнью человека и вообще учитывать и находить связи обучения со всеми возможными сферами действительности. При этом дóлжно обеспечить взаимодействие чувства, памяти и разума. Все должны научиться понимать, делать, выражать свою мысль.

У Коменского много и полезных частных идей, создающих целостную систему взглядов на педагогический процесс.

В области организационных реформ Коменский утвердил и практически вызвал всеобщность классно-урочной системы, существующей до сих пор и сопротивляющейся инновационным излишествам. И опять следует отметить проблемность этой организационной идеи, вокруг которой идут споры, вызванные отчасти неизбежными недостатками классно-урочной системы, отчасти отсутствием средств дополнения ее необходимой степенью индивидуализации.

Достаточно подробно автор XVII в. дает портрет учителя, призванного заботиться не только о знаниях учащихся, но и об их нравственности, благочестии, умелости. Он должен учитывать их характер и темперамент. Не может быть учителем человек, не любящий свое дело, не обладающий педагогическим мастерством. Учащихся учителю следует призывать к самостоятельности мышления и действия. Нельзя не увидеть удивительной для того времени полноты представления об учителе и сквозь его призму широкого понимания учебного процесса.

В связи с Локком коснемся лишь одного вопроса.

То обстоятельство, что Локк резко различал обучение и воспитание в отличие от многих других, у которых эта обособленность либо туманно подразумевается, либо трактуется переводчиками, вовсе не означает безусловной правомерности или возможности четкого деления этих понятий. Локк полагал, что воспитание не соотносится со свободой. Здесь нужны страх, авторитет, складывание привычек, пока основы воспитанности не сформируются. Что касается обучения, то в нем царствует свобода, зависящая от интересов и любознательности учащихся. Учитель должен только обеспечить этот процесс как развлечение. Сфера знаний, языков является для ученика царством свободы выбора и увлечений, в то время как он стеснен в области морали, поведения, бытовой радости.

Не вникая в логическую связь этих идей с философией Локка, его системой педагогических идей, следует отметить, что это различение не представляется последовательным. Во-первых, моральные нормы, правила поведения – это тоже знания, принятие которых обусловливает отношение к учению, они тоже предмет изучения, но только, по Локку, авторитарного, однако переходящего, по мере усвоения, в сферу свободы. Во-вторых, изучение этих же знаний (правил, привычек) может быть сферой свободного принятия. В-третьих, научные знания, языки могут стать предметом увлечения в случае опоры на то, что Локк называет сферой воспитания. Следовательно, продолжая эту логику, изначально обучение также требует авторитарности, ибо нет иной почвы для допущения выбора и увлечений.

Это не полемика с Локком, с XVII веком. Это приближение к современному пониманию понятий обучения и воспитания.

14. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КЛАССИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ В XVIII–XIX вв.

И этот раздел, как и все другие, мы начинаем с наиболее видных персоналий, в которых концентрируется эпоха. Не все, что в литературе рассказывается о них, высказано впервые ими. Каждый представляет интегрирующее собрание идей, отчасти высказанное до них и при них многими. Но, во-первых, характеризуемые великие педагоги высказали эти идеи в более яркой форме, а во-вторых, и главное, уместили свои идеи в логическую концептуальную систему. В XVIII в. Жан-Жак Руссо (1712–1778), мало внеся в дидактику, оказал на нее влияние своими общепедагогическими идеями. Оказал влияние, но не был востребован.

Большое значение имели демократизм его социальных взглядов, его протест против рассудочности и рационализма. Он не против наук, но придает большое значение нравственности, добру и совести. Поэтому в детях надо развивать первоначально чувства, а уж затем размышление. Отсюда – решающая роль воспитания, причем в первую очередь гражданского.

Любая деятельность учащихся должна быть граждански ориентированной, для чего он рекомендует создание в школах моделей гражданских ситуаций, национально направленных.

Впервые Руссо ввел идею воспитывающей и обучающей среды – «природа, люди, вещи», но при этом само разделение этих категорий у него не очевидно. Руссо не разделял учителя и воспитателя, как не делил ученика и воспитанника.

Вслед за Руссо выступил швейцарский демократ Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827). Его идеи знаменовали собой заметный рывок в дидактике, не укладывающийся в спокойную концептуальную эволюцию. Впрочем, этот рывок идей, представлявший разрыв между практикой

и теорией, обусловил неосуществимость последней, невостребованность ее, но давал ей шансы оказать влияние в будущем.

Этот рывок, при всем дидактическом эволюционизме Песталоцци, состоит в признании роли теории, чему уделяется много внимания. Он различал стихийное и организованное воспитание, в силу чего человек является слагаемым среды и индивидуальных черт. Процесс воспитания – это садовник, поливающий цветы и побуждающий силы ребенка. Признавая индивидуальные различия, он против социального неравенства: ребенок в пыли не отличается от княжеского пасынка.

Именно поэтому у Песталоцци много обобщенных идей и идей частных, в сущности, методических, которым мы уделим меньше внимания.

Обучение, согласно швейцарскому педагогу, должно «вырабатывать всего человека», т. е. обеспечить его целостное развитие. В связи с этим он различал средства развития основных сил человека и средства обеспечения знаний, умений и способности их применять. При всей современной некорректности такого различения его надо учесть как толчок к современной мысли, тем более что, с его точки зрения, словесные знания без их применения – «ужасный подарок века». Здесь и факт времени, здесь и оценка его.

Признание внутренних сил человека было крайне важно и ново. Человек от природы слышит, но сердце от природы хочет верить, ум – мыслить. Воспитанию остается развить эти природные свойства. Открытие идеи развития, по мнению К. Д. Ушинского, равноценно открытию Америки.

Не менее важна, на наш взгляд, идея Песталоцци о том, что «ум, сердце и руки должны воспитываться», а следовательно, развиваться «в единстве». Для развития необходимо поощрять разностороннюю самостоятельность и активность, не допуская вербализма и механического заучивания. Сам процесс учения идет от внешнего созерцания к внутренним процессам, возбуждая живую деятельность ума и сердца ученика сообразно его задаткам. Тем самым автор придает значение природным, а заодно и возрастным данным.

Песталоцци намечает основные контуры и принципы элементарного (начального) обучения общедидактического характера. Начало обучения отличается смутными наблюдениями, которые надо делать все более четкими, перерастающими в понятия через осознание свойств наблюдаемого. Наблюдение должно сопровождаться сравнениями свойств, их связей и различий. Тем самым достигается развитие логического мышления. Наглядность, таким образом, не ограничивается ролью метода, средства, но наполняется содержанием, состоящим из операционной деятельности. В целях развивающей функции осмысленного наблюдения Песталоцци делит обобщенные объекты на элементы. Так, основные – число, форма, слова делятся на единицы, прямую линию, звук. От этих элементов педагог ведет к целостным объектам – от близкого к далекому, от легкого к трудному, от простого к сложному. В этих путях нет нового, но зато

видна преемственность с прошлым и постепенное востребование далеких идей. Это поучительный факт, ибо некоторые дидактические идеи повторно востребуются после пауз, некоторые не уходят из дидактического арсенала, некоторые модифицируются, некоторые со временем теряют свое значение. Песталоцци придавал большое значение последовательности (упражнений, учебного материала), стремясь к приращению старого, пусть маленьким, но новым отрезком. «Моим твердым принципом было доводить до совершенства даже самое незначительное, изучаемое детьми, никогда ни в чем не возвращаться вспять», – писал другу Песталоцци. Можно не согласиться с этой мыслью или откорректировать ее. Но не признавать ее глубокого ядра нельзя.

Песталоцци придавал значение общению. На этом было построено обучение чтению. Прежде всего, общение с матерью, взаимообучение со сверстниками, а после этого уже чтение.

Песталоцци практически создал проект начального образования, неоднократно его опробовал и модифицировал. Акцентируя свое внимание на формальном образовании, он, при всех изменениях в будущем отношения к этой проблеме, ввел в обучение важнейший фактор общего развития. Суть провозглашенного Песталоцци метода и состояла в том, чтобы на основе системы последовательных упражнений и осмысленных знаний обеспечить разностороннее развитие, в том числе нравственное.

Нравственное воспитание также предполагает систему поощрений поведения, «упражнения в добродетели», но безыскусные. Автор считает, что нравственность должна идти впереди средств и способов развития мышления. Эта мысль нередко встречается и в современной литературе, но для того времени, при всей ее упрощенности, она навевает весьма нелегкую проблему, которой нам придется потом заняться.

Песталоцци разработал ряд конкретных приемов приучения детей к искренней добродетели. Вообще его идеи постоянно сопровождаются примерами их практического приложения. Его девиз: «Величайшее искусство человеческого образования неразрывно связано с великим делом воспитания». При этом «искусство воспитания должно во всех частях быть поднятым до уровня науки, исходящей из глубоких знаний человеческой природы и основывающейся на них».

Существенное внимание великий педагог уделяет тому, что мы бы сейчас назвали политехническим и профессиональным образованием как условием общего развития. Важно, что обе эти категории он различает, хорошо конкретизируя особенности их операционального состава.

Давно были высказаны эти идеи. С разными промежутками они вспоминались, приобретя в XX в. капитальное значение. Это тот случай, когда жизненные идеи рано или поздно востребуются.

Во введении уже шла речь о том значении, которое имеет системность дидактической теории. В известном смысле вся история дидактики представляет собой движение к системе, и до сих пор еще не достигнутой

в отличие от многих других наук. Тем не менее на историческом пути дидактики есть ряд вех, эксплицированных и осознанных попыток построить систему взглядов. Одной из таких ярких вех, относящихся к началу XIX в., является педагогическая концепция немецкого педагога, психолога и философа Иоганна Фридриха Гербарта (1775–1841). В 1806 г. он издал «Общую педагогику, выведенную из цели воспитания». Само название привлекает, во-первых, поиском выводных знаний, утверждением исходной посылки, последующих суждений, принятием в качестве этой посылки цели воспитания. Более того, в первой работе «Исследование и научная разработка идеи Песталоцци об азбуке созерцания» Гербарт еще ярче обнаруживает свою приверженность к научной дидактике, которую он пытается создать. Он против опоры только на опыт, как и против дедуцирования всей дидактики из философии, хотя он стремится вывести «тезисы из основоположений». И надо сказать, что при всех недостатках с точки зрения современных знаний и даже в рамках его логики Гербарт во многом преуспел, имея бесспорное право на титул корифея.

Начав с общей цели – воспитание добродетели, он главное средство для ее достижения видит во всех видах умственных интересов (умозрительных, эстетических, общественных, религиозных). Мы бы сейчас назвали их духовными интересами.

Для успешного их формирования Гербарт предполагает воспитание характера. Тем самым он соприкасается, одним из первых в XIX в., с психологией, для которой он много сделал. С точки зрения Гербарта, личность в результате воспитания должна руководствоваться системой идей или установок – внутренней свободы, стремления к совершенству, взаимного благорасположения, права и справедливости. Эта мысль продолжает предшественников и находит в определенной части (самосовершенствования) последователей (например, Л. Н. Толстого).

Главным средством воспитания Гербарт считает обучение, обеспечивающее совокупность представлений, извлеченных из внешнего мира. «Обучение… без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование… без обучения есть цель, лишенная средств». Поэтому может идти речь только о едином процессе «воспитывающего обучения». Будучи автором и идеи, и понятия, Гербарт вызвал к жизни проблему соотношения обучения и воспитания, не решенную, на наш взгляд, полноценно и сейчас. Обучение должно приводить к интересу, представляющему «собственное свободное достояние души» ребенка. Благодаря ему усвоение идет успешнее. Интерес опирается на опыт и на общение. Все его виды, указанные выше, должны формироваться единовременно. Для интереса важно внимание, которое Гербарт впервые делит на произвольное и непроизвольное, предпочитая первое.

В системе идей Гербарта немало непринятого последующей дидактикой, по крайней мере XX в. Но и в подчас искусственных идеях есть ядро, которое либо как-то было востребовано последующими поколениями, ли-

бо и сейчас способно двигать мысль. Так, он выделил четыре ступени обучения – ясность, ассоциацию, систему и метод. Не наша задача подробно анализировать смысл этих ступеней, долго обсуждавшихся в литературе. Нам важно только подчеркнуть, что такой анализ, независимо от отношения, привел к ряду позитивных выводов впоследствии.

На основе ступеней Гербарт обозначает методы – наглядность, беседу, обобщающее изложение учителя, самостоятельную работу учащихся. Обобщенно Гербарт признает три метода – описательный, аналитический, синтетический. Это одна из ранних попыток классификаций методов, пусть еще некорректных, но, несомненно, вошедших в арсенал обучения и дидактических идей, пусть в косвенной форме (аналитико-синтетическая деятельность, непременное предъявление изначальной информации и др.).

Гербарт утверждает применение этих методов в единстве, и здесь опять сказывается черта педагога-мыслителя, который, членя тот или иной аспект дидактики – интересы, ступени, элементы их, – постоянно воспринимает их в единстве мысли и действия. На наш взгляд, это весьма поучительный урок и для современной дидактики. Впрочем, надо заметить, что достоинство Гербарта – поиск классификации методов, имело и обратную сторону. С одной стороны, нельзя было отбросить предлагаемое им, но с другой – неполнота классификации позволила будущим дидактам вплоть до наших дней создавать произвольный набор методов, восполняющих неучтенность их Гербартом.

Гербарт поставил проблему учебного плана– гуманитарные и естественно-научные [знания] – считая, что главное в нем не объем знаний, а умственная деятельность, пронизанная нравственной направленностью и установкой на самовоспитание.

Парадоксально, но факт, что Гербарт – создатель авторитарной системы суровых наказаний в обучении – призывает «не ломать» ребенка и со свойственной ему диалектичностью находит сочетание гуманных и авторитарных средств и опять-таки в определенной классификации. Необходимо заметить, что воспитательные идеи Гербарта при всей их современной ущербности оказали длительное влияние на европейскую школу, а объективно говоря, не только европейскую.

Уже шла речь о том, что от Руссо и Песталоцци пошли направления Гербарта и Дистервега (1790–1866), существенно отличающиеся друг от друга. Безусловно, авторитарности одного противостоит гуманистическая тенденция второго. Игнорируя биографические корни каждого из них, не вникая в социальные условия, мы ищем логические возможности разных направлений. Вся история дидактики в той или иной мере представляет смену разных направлений или их смесь. Это вызвано тем, во-первых, что многообразие субъективных факторов вынуждает к разному обращению с учениками – по возрасту, изначальному воспитанию и др. Во-вторых, чем развитее дидактика и совершеннее психология, тем больше приходится считаться с индивидуальным характером многих, требующих особого от-

ношения. Кроме того, развитие идей исторически всегда предопределяет варианты логического анализа явлений, приводящего к частным и общим концепциям.

Гербарт и Дистервег иллюстрируют эту логическую ситуацию.

Дистервег больше других оценил научное значение психологии и ее основ в обучении. Воспитание он полагал постепенно связанным с индивидом. Он против «заученного образования». Его идеалы воспитания, соответственно, – самодеятельность индивидуума в служении истине, добру и красоте. Свободное развитие исключает авторитет и деспотизм. Желательно стремление к равномерному развитию разных сторон индивида. Стремление подавить личность превращает в химеру все радости человека. Общеизвестны три принципа Дистервега – самодеятельность, природосообразность и культуросообразность, чем он дополнил предшественников. Обучение должно им подчиняться. Будучи основным, ведущим, оно должно быть «развивающе-воспитательным и образовательным».

Обучение должно быть культуросообразным, т. е. учитывать место и условия. Культуру он признает внешнюю, т. е. физическую; внутреннюю, т. е. духовную и общественную, т. е. все формы общественной жизни.

Требуя научности образования, он сторонник реального образования. При этом обучение и развитие должны подчиняться развитию науки в истории.

Дистервег разработал совокупность правил развивающего обучения и деятельности преподавателя. Их такое множество, что здесь не место их перечислять. Обозначим только некоторые, прочно вошедшие в дидактику.

Учить тому, что нужно в жизни и интересно.

Исключать из учебного материала все партийное, узко национальное, конфессиональное.

Новое должно примыкать к старому, т. е. от близкого к дальнему.

Широкое применение наглядности и беседы.

Залог успешности учения – интерес ученика.

В каждом предмете элементы должны быть тщательно проработаны.

Повторение необходимо частями и цельными разделами.

Связывать материал одного предмета с материалом другого.

Добиваться связного изложения целостных разделов учениками.

Остановка учителя – это движение назад.

По общему признанию, Дистервег завершает развитие целостной дидактики и после него новые целостные концепции (не изложения и не идеи) уже встречаются редко вплоть до второй половины XX в.

Поэтому мы здесь, ставя известную точку, кратко отметим особенность русской дидактики (К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой), поскольку ее представители вооружены были европейским образованием и отразили определенную специфику России.

К. Д. Ушинский (1824–1870) – энциклопедист в области педагогической психологии и первый русский педагог европейского масштаба. Цен-

тральная мысль его состоит во всесторонности подхода к педагогике, интегрирующей знания по анатомии, физиологии, психологии, логике, филологии, географии, политэкономии, истории, литературе. Характерно, что это не чисто педагогическая идея. К.Д. Ушинский прилагал эти знания к дидактике и методике, в частности к языку. Вместе с тем он был противником умозрительных идей, и чтобы избежать их, считал он, надо равно изучать и общество, и личность. Он раньше других осознал человеческий характер первобытного общества, прилагал к нему способы изучения общества. Признавая роль труда, он был противником превращения труда в забаву. С его точки зрения, мало пассивного труда, последний должен быть активен и общественен. В этом случае скажется его воспитательная роль. Воспитание, с точки зрения Ушинского, – социальное явление и потому не может быть рецептурным. Для воспитания необходимо изучать объект воспитания, ибо воспитание влияет лишь на способность развить до предела и выявить изначально заложенные идеи, качества личности.

В основу воспитания Ушинский кладет принцип народности образования – всеобщую распространенность и доступность, реальное образование и развитие, роль родного языка – «сокровищницы духа народа».

Обучение – процесс передачи знаний и умений на основе опыта, так как первоначальные впечатления первичны. Но впечатления должны быть сознательно переработаны, и психология должна оказать в этом помощь, в частности при повторении. Психология значима и потому, что обучение – это волевой процесс, удовлетворяющий потребность в учении. Эту мысль нельзя понимать догматически, а как цель и средство. Для усвоения нужна ясность, систематичность и последовательность, реализуемые в классно-урочной системе. Методы автор делит на общие – индукцию и дедукцию, и частные – собственно методические. Многие специалисты по другим языкам признавали пригодность советов Ушинского в области преподавания национальных языков.

Ушинский тесно связывал умственное и нравственное развитие, в частности патриотическое, средствами истории и языка.

Особое значение автор придает учителю и полагает, что дисциплина не должна полагаться на страхе.

Краткий очерк собственно дидактических идей Ушинского позволяет сделать вывод, что, при всей общности его идей с уже известным, он вобрал все передовое в европейской педагогике, придерживаясь демократических и во многом гуманистических идей.

В сущности, то же можно сказать о Л. Н. Толстом, отметив только то, что он избрал другое направление в русле гуманистического воспитания – идею свободного воспитания.

Среди русских педагогов, прямого отношения к дидактике как будто не имеющих, нельзя пройти мимо такой фигуры, как Л. Н. Толстой, и его Яснополянской школы, явившейся попыткой олицетворить его как всегда необычные идеи.

Отвлекаясь от социально-политических корней этой модной фигуры, отмечая оригинальность, опиравшуюся на знания европейской педагогики и школы, подчеркнем лишь то, что вошло в арсенал современного обучения и может войти в качестве перспективы и идеала.

Главное, что привлекает в педагогических статьях Толстого, – это его суждения об общих целях и принципах образования. Прежде всего он ставит три вопроса: есть ли почва для образования (идея, важная для его эпохи)? Каковы цели образования? Чему и как учить? Эти вопросы актуальны и сейчас.

Не признавая насилия в обучении, Толстой делает исключение для религиозного воспитания, обретшего ряд сторонников и в настоящее время. Правда, он против принудительного конфессионального воспитания усилиями духовенства, которому он не доверяет.

Отрицая безоговорочный общественный прогресс, Толстой полагает, что народу, а следовательно, ученикам, надо давать лишь то первоначальное, что им доступно и привлекательно. Должно допускать полную свободу в выборе объекта учения, да и между учением и неучением. Постепенно все налаживается, ибо действует закон образования – стремление к равенству знаний при всех различиях способностей.

Для Толстого школа не обязательно институционизированное учреждение. Театр, библиотека, музей – это тоже школа.

Предугадывать заранее последствия обучения, по мнению Толстого, не надо. Профессиональность учителя, любовь учителя к своему предмету – гарантия того, что и ученики полюбят учение, науку. Обучение и воспитание идут рядом.

Резко критикуя современное ему общество и высшее образование за счет народа, Толстой считает, что наука и искусство важны, но не должны служить «кружку дармоедов» («Так что же нам делать»).

Как логическое следствие этих идей Толстой отрицает программы и методы того времени, ибо из кабинета нельзя составить и диктовать ни то, ни другое. Поэтому лекции, экзамены и отметки не нужны. Нужен труд, объединенный с учением. Учить надо «играми, страданием, книгами, работой». Толстой уделял в своей школе большое внимание совместному сочинительству. Дисциплина не признавалась, но постепенно складывалась сама.

В педагогических идеях Л. Н. Толстого сказалось пренебрежительное отношение общества к педагогике как науке. Недаром Н. К. Михайловский в своих откликах на статью Толстого писал, что «современная педагогика не наука и не искусство, а какая-то игрушечная лавка». По мнению Толстого, школа хороша только тогда, когда она сознает «те основные законы, которыми живет народ»[1].

---

[1] На этом текст рукописи И. Я. Лернера заканчивается.

Сведения об авторах

Аллагулов А. М., доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и социологии Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург). E-mail: art_hist@bk.ru

Астафьева Е. Н., научный сотрудник отдела педагогической рискологии Корпоративного университета работников образования (г. Москва). E-mail: abc1089@mail.ru

Баранникова Н. Б., канд. пед. наук, доцент, проректор по инновационной и проектной деятельности Корпоративного университета развития образования (г. Мытищи. Московская область). E-mail: barannikova@mail.ru

Бобрышев С. В., доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий Ставропольского государственного педагогического института (г. Ставрополь). E-mail: svbobrishov@yandex.ru

Богомолова Л. И., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир). E-mail: bogomolova@mail.ru

Бозиев Р. С., доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный редактор журнала «Педагогика» (г. Москва). E-mail: sir.bozieff@yandex.ru

Болдышева Н. О., канд. экон. наук, доцент, доцент Департамента социологии Факультета социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (г. Москва). E-mail: NOBoldysheva@fa.ru

Быкасова Л. В., доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) (г. Таганрог). E-mail: moeve-25- moeve@yandex.ru

Вяземский Е. Е., канд. ист. наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания истории Московского педагогического государственного университета (г. Москва). E-mail: ee.vyazemskij@mpgu.su

Долгая О. И., канд. пед. наук, старший научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики Института стратегии развития образования (г. Москва). E-mail: dolgaya@instrao.ru

Дорошенко С. И., доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир). E-mail: cvedor@mail.ru

Ефимова Е. А., канд. пед. наук, ст. методист Музея истории детского движения ГБПОУ «Воробьевы горы» (г. Москва). E-mail: ea-efimova@yandex.ru

Корнетов Г. Б., доктор пед. наук, профессор, главный научный сотрудник отдела педагогической рискологии Корпоративного университета развития образования (г. Москва). E-mail: kgb58@mail.ru

Крикунова Е. А., канд. пед. наук, зам. декана факультета педагогического образования Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (г. Москва). E-mail: liza.ostrenkova@gmail.com

Курило М. А., студент, бакалавр 4-го курса направления «Экономическая социология», Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (г. Москва). E-mail: mr.mikhail.kurilo@gmail.com

Локтаева Н. Н., старший преподаватель Корпоративного университета развития образования (г. Москва). E-mail: fiord-n@yandex.ru

Лубский А. А., канд. экон. наук, доцент, ректор Корпоративного университета развития образования (г. Москва). E-mail: mo_kuro@mosreg.ru

Лукацкий М. А., канд. философ. наук, д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой педагогики и психологии Московского государственного Российского университета медицины (г. Москва). E-mail: uoltli@rambler.ru

Мальшаков А. А., лаборант-исследователь учебно-научной социологической лаборатории факультета социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета Российской Федерации (г. Москва). E-mail: AAMalshakov@fa.ru

Овчинников А. В. доктор пед. наук, член-корреспондент РАО, научный руководитель лаборатории антропологии и педагогической компаративистики Центра развития образования Российской академии образования (г. Москва). E-mail: anatovch2014@yndex.ru

Осипенков С. М., канд. соц. наук, научный сотрудник Педагогического института Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск). E-mail: irinav2004@bk.ru

Осипенкова И. В., канд. пед. наук, ст. научный сотрудник Педагогического института Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск). E-mail: irinav2004@bk.ru

Першина Ю. В., канд. ист. наук, доцент, ученый секретарь научно-методического совета Кировского областного краеведческого музея им. П. В. Алабина (г. Вятка) E-mail: ule4kina@yahoo.com

Полякова М. А., доктор пед. наук, доцент, директор Института истории и права Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского (г. Калуга). E-mail: mariap71@rambler.ru

Рогачева Е. Ю., доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир). E-mail: erogacheva@hotmail.com

Романов А. А., доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Рязань). E-mail: a.a.romanov54@gmail.com

Самойлова А. Н., аспирант Инженерно-технологической академии Южного Федерального университета (г. Таганрог). E-mail: s_a_n_l@mail.ru

Тагунова И. А., доктор пед. наук, зав. лабораторией сравнительного образования и истории педагогики Института стратегии развития образования (г. Москва). E-mail: tagunova@instrao.ru

Уткин А. В., доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург). E-mail: ava-utkin@yandex.ru

Шевелев А. Н., доктор пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург). E-mail: san0966@mail.ru)

Юдина Н. П., доктор пед. наук, профессор, профессор Высшей школы «Педагогика и история» Педагогического института Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск). E-mail: nayudina@yandex.ru

Яковлева Н. Р., педагог-психолог, Московская область, г. Пушкино. E-mail: legion7272@mail.ru

Научное издание

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ
В ФОКУСЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ:
ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Под редакцией
Г. Б. Корнетова

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

Изд. № 1887. Формат 60×90/16.
Уч.-изд. л. 23,68. Усл. печ. л. 22,25. Тираж 1000 экз. Заказ № 1712

Корпоративный университет развития образования
Юридический адрес: Московская обл., г. Мытищи, ул. Индустриальная, д. 13.
Фактический адрес: Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5