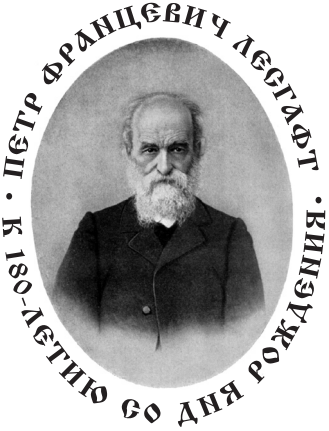
DOI: 10.17853/2304-1242-2017-3
ISSN 2304-1242

Научное издание Нижнетагильского государственного
социально-педагогического института (филиала)
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Историко-Педагогический журнал



3/2017

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

УТКИН Анатолий Валерьевич — главный редактор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил

КОРНЕТОВ Григорий Борисович — председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

АНТОНОВА Лидия Николаевна — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, депутат Государственной думы РФ, член комитета Государственной Думы по образованию, член Президиума Российской академии образования

БЕЗРОГОВ Виталий Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт стратегии азвития образования» РАО, г. Москва

ДОРОЖКИН Евгений Михайлович — доктор педагогических наук, профессор. Ректор ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

КАРОЛИ Дорена — доктор исторических наук, профессор истории образования Университета Мачерата (Италия)

ЛУКАЦКИЙ Михаил Абрамович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, г. Москва

МИСЕЧКО Ольга Евгеньевна — доктор педагогических наук, профессор. Профессор Института иностранной филологии Житомирского государственного университета им. Ивана Франко. г. Житомир (Украина)

РОГАЧЕВА Елена Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир

РОМАНОВ Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина», г. Рязань

САВИН Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры криминалистики ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России», г. Волгоград

САЛОВ Александр Игоревич — кандидат педагогических наук, доцент. Ректор ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва

СНАПКОВСКАЯ Светлана Валентиновна — доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор. Профессор кафедры культурологии Белорусского государственного университета, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусы России», г. Минск (Беларусь).

ШЕВЕЛЕВ Александр Николаевич — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург

ЮДИНА Надежда Петровна — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

СМИРНОВА Лариса Владимировна — ответственный редактор. Кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела научных работ и подготовки научно-педагогических кадров НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка редактора

Корнетов Г. Б.,
д-р пед. наук, профессор
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА 6

Памятные даты истории образования и педагогики

Уткин А. В.,
д-р пед. наук, доцент
«НЕ ЗНАЮ, ЧТО ТАКОЕ СКУКА» : к 180-летию П. Ф. ЛЕСГАФТА 17

Заварзина Л. Э.,
канд. пед. наук, доцент
НАСЛЕДИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Н. Ф. БУНАКОВА В ЖУРНАЛЕ «ПЕДАГОГИКА» («СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА»): К 180-летию Н. Ф. Бунакова и 80-летию журнала «Педагогика» 25

Методология и методика историко-педагогического исследования

Корнетов Г. Б.,
д-р пед. наук, профессор
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ИСТОРИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ИНСТИТУТОВ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУЦИЙ (статья 2) 43

История отечественного образования и педагогики

Астафьева Е. Н.
ТРАКТОВКА ОБРАЗОВАНИЯ А. В. ЛУНАЧАРСКИМ В ОФИЦИАЛЬНЫХ ДОКУМЕНТАХ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ (конец 1917–1918 год) 84

Помелов В. Б.,
д-р пед. наук, профессор
ВИДНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕЯТЕЛЬ Ф. М. КЕРЕНСКИЙ И ЕГО СЫН А. Ф. КЕРЕНСКИЙ 91

Старцева Н. М.,
кандидат филол. наук, доцент
БУКВОСЛАГАТЕЛЬНЫЙ, СЛОГОВОЙ И ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИЧЕСКИЙ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ В РОССИЙСКИХ АЗБУКАХ И БУКВАРЯХ XIX ВЕКА 109

Шевелев А.Н.,
д-р пед. наук, доцент
СУБКУЛЬТУРА ПЕТЕРБУРГСКИХ ГИМНАЗИСТОВ: ВЗГЛЯД УЧЕНИКОВ 120

История зарубежного образования и педагогики

Полякова М. А.,
канд. пед. наук, доцент
СРЕДНЕВЕКОВЫЕ ШКОЛЫ: ВАРИАЦИИ, БАЗОВЫЕ ПРИЗНАКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ 137

Исследования молодых ученых

Лисович В. Н.
КРУГ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ
ПЕТЕРБУРГСКИХ УЧАЩИХСЯ XIX ВЕКА 152

Мешков А. Е.
РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНИНА
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ
ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА 163

Рецензии и обзоры

Дьяконов И. В.,
канд. филос. наук
Рыбаков В. В.,
канд. ист. наук
Яромир Червенка
«JANUA LINGUARUM RESERATA
(«ОТКРЫТАЯ ДВЕРЬ К ЯЗЫКАМ») Я. А. Коменского
(статья 1) 174

Обращаясь к источникам

Блонский П. П.
МАРКСИЗМ КАК МЕТОД РЕШЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ 191

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 196

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 199

Колонка редактора

Г. Б. Корнетов

Историко-педагогическое осмысление Октябрьской революции 1917 года

УДК 94(470)"1917"
ББК 63.3(2)611в

Октябрьская революция обычно рассматривается как грандиозный проект переустройства российского общества на основе радикальных экономических, социальных, политических изменений бытия людей, создания качественно нового уклада их духовной жизни. Причем сам этот проект, процесс его реализации, полученные результаты и их последствия оцениваются весьма неоднозначно. Но Октябрьская революция может и должна быть также рассмотрена, как грандиозный педагогический проект — проект создания Нового человека, человека нового коммунистического (социалистического) мира.

Ключевые слова: Октябрьская революция 1917 г.; институты школы и педагогики в советской России; создание нового советского человека.

G. B. Kornetov

The historical and pedagogical reflection of the October revolution of 1917

The October revolution is typically seen as an ambitious project of transformation of the Russian society, on the basis of radical economic, social, and political changes of people's life, creation of a qualitatively new way of spiritual life. Moreover, the project itself, the process of its implementation, the results and their consequences are evaluated very ambiguously. But the October revolution can and should be considered as an ambitious pedagogical project — the project of creating a New man, a man of new Communist (socialist) world.

Key words: the October revolution of 1917; the institutions of school and education in Soviet Russia; the establishment of a new Soviet man.

Октябрьская революция 1917 г. оказала огромное влияние как на развитие России, так и на развитие всего человечества, затронув различные сферы жизни общества — экономическую, социальную, политическую, духовную. Революция зримо повлияла и на сферу образования, на теорию и практику воспитания и обучения людей разных возрастов, на весь комплекс процессов социализации человека в рамках, говоря современным научным языком, и формального, и неформального, и информального образования.

Октябрьскую революцию, ее результаты и последствия изучают представители различных отраслей знания. Не обходят ее своим вниманием и педагоги. При этом, естественно, что, прежде всего, революционные события вызывают интерес у историков педагогики, которые традиционно сосредотачивают свое внимание на познании педагогического прошлого, а также его связей с педагогическим настоящим (историческая педагогика) и педагогическим будущем (предсказательная, прогностическая функции истории педагогики), так считается, что без знания прошлого невозможно понять настоящее и предвидеть будущее.

Размышляя об Октябрьской революции, о событиях и процессах ее составляющих, об их результатах и последствиях как применительно к педагогической проблематике, так и относительно любых других вопросов экономической, социальной, политической, духовной жизни людей, с точки зрения логики исторического познания, необходимо определить хронологические рамки того феномена, который, собственно, и называют *Октябрьская революция*. Можно выделить, как минимум, четыре основных подхода к трактовке того, какой период времени Октябрьская революция охватывает.

Первый подход сводит Октябрьскую революцию к событиям, непосредственно связанным с низложением Временного правительства в Петрограде 25 октября (7 ноября) 1917 г., последовавшим сразу же вслед за этим провозглашением Вторым Съездом Советов перехода власти к советам, а также к установлению советской власти в Москве в конце октября — начале ноября 1917 г. То есть Октябрьская революция понимается как «момент» установления советской власти в двух столицах, момент, «запустивший» процессы преобразования всех сфер общественной жизни во всей стране. По существу, здесь речь идет об Октябрьском перевороте, как иногда называли (и называют) Октябрьскую революцию, хронологические рамки которого охватывают не более двух недель.

В сфере образования в рамках этого короткого периода времени на государственном уровне были предприняты следующие революционные меры: во-первых, 26 октября 1917 г. в составе нового правительства (Совета Народных Комиссаров) был создан Народный комиссариат по просвещению во главе с А. В. Луначарский. Во-вторых, 29 октября 1917 г. нарком А. В. Луначарский выступил с обращением, в котором сформу-

лировал позицию новой власти по отношению к просвещению и образованию в России, заявив о необходимости создания в стране всеобщей единой светской школы, демократизации организации обучения, ликвидации неграмотности. В-третьих, 9 ноября 1917 г. декретом ВЦИК и СНК была учреждена Государственная комиссия по народному просвещению во главе с А. В. Луначарским, на которые были возложены все функции, ранее выполняемые министром народного просвещения и его заместителями. Все дальнейшие события и процессы в сфере народного образования советской республики стали продолжением трех указанных шагов, предпринятых государственной властью в конце октября — начале ноября 1917 г.

Второй подход связывает Октябрьскую революцию с процессом перехода политической власти к советам, которые контролировались большевиками на основной территории России. Это период с 25 октября 1917 г. — примерно по март-апрель 1918 г. В. И. Ленин в свое время охарактеризовал этот период как «триумфальное шествие советской власти». В данном случае иногда также говорят об Октябрьском перевороте, но более длительном, растянувшемся примерно на полгода процессе захвата большевиками политической власти в стране.

В сфере образования в течение этих шести месяцев вслед за уже перечисленными мероприятиями в России на государственном уровне были сделаны следующие принципиальные шаги: во-первых, 30 ноября 1917 г. постановлением Наркомпроса «О реформе средней школы» вводилось демократическое управление школами и устанавливалось, что высшими коллегиальными органами школ, решающими все жизненно важные для образовательных учреждений вопросы, являются педагогические советы. Во-вторых, 20 декабря на заседании Совнаркома было принято постановление «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Народного комиссариата по просвещению», а 18 февраля 1918 г. Государственная комиссия по просвещению приняла постановление «О светской школе». Школа полностью отделялась от церкви, а также в школах запрещалось преподавание каких-либо вероучений и отправление религиозных обрядов.

Третий подход раздвигает хронологические рамки Октябрьской революции еще более широко — от 25 октября 1917 г. до завершения в России Гражданской войны, которая в основном закончилась в конце 1920 г. с разгромом врангелевских войск в Крыму и окончательном установлении советской власти на значительной части территории страны.

Этот трехлетний период по общему признанию стал эпохой наиболее радикальных попыток революционного реформирования образования и просвещения в Советской России. В мае 1918 было введено обязательное совместное обучение в школах и отменены отметки. 5 июня 1918 г. Совнарком принял декрет «О передаче в ведение народного комиссариа-

та по просвещению учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств». 18 июня было утверждено Положение Совнаркома «Об организации дела народного образования в Российской социалистической Советской Республике». В соответствии с этим положением в августе 1918 г. был созван I Всероссийском съезде по просвещению, выступая на котором В. И. Ленин заявил, что школьное дело в России есть борьба за свержение буржуазии, а сама школа не может быть вне политики. 30 сентября 1918 г. на заседании ВЦИК был утвержден первый развернутый документ новой власти о советской школе — «Положение о единой трудовой школе РСФР». Положение устанавливало, что все учебные заведения в России, за исключением высших, получают наименование «Единая трудовая школа»; вводилась 9-летняя школа, состоящая из двух ступеней пяти и четырех лет; обучение в трудовой школе носит общеобразовательный политехнический характер; основой школьной жизни является производительный труд; единая школа является школой коммуной, тесно связанной со своим трудовым процессом и окружающей жизнью; ответственным органом школьного самоуправления является школьный совет, его исполнительным органом — президиум. 16 октября 1918 г. было опубликовано обращение Государственной комиссии по просвещению «Основные принципы единой трудовой школы», по сути, являвшееся педагогическим манифестом новой власти и вошедшее в историю как «Декларация о единой трудовой школе». В ней провозглашалась необходимость слома старой школы; раскрывался смысл трудового принципа новой школы; делался акцент на необходимости воспитания коллективистов, граждан социалистического общества. В Программе Российской коммунистической партии (большевиков), принятой в марте 1919 г. на VIII съезде партии, было четко определено главное направление образовательной политики. Школа объявлялась орудием коммунистического перерождения общества, проводником принципов коммунизма. Ставились задачи проведения бесплатного и обязательного общего и политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет; полного осуществления принципов единой трудовой школы с преподаванием на родном языке, с совместным обучением детей обоего пола, безусловно светской, то есть свободной от какого бы то ни было религиозного влияния, проводящей тесную связь обучения с общественно производительным трудом, подготовляющей всесторонне развитых членов коммунистического общества. 29 декабря 1919 г. Совнарком принял декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР», который в целях повышения политической грамотности населения обязывал всех лиц от 8 до 50 лет, не умеющих читать или писать, обучаться грамоте. Эта мера была принудительной, декрет назвал ее повинностью и за уклонения от ее выполнения предусматривал привлечение к уголовной ответственности.

Наконец, четвертый подход задает Октябрьской революции еще большую длительность. Ее начало, естественно, датируется 25 октября 1917 г., а завершение серединой 1930-х гг., когда согласно официальной советской точке зрения в СССР в результате индустриализации, коллективизации и культурной революции в основном и полностью был построен социализм. Этот вывод был сделан в 1934 г. на XVII съезде и воплощен в новой Конституции СССР, принятой в декабре 1936 г. Таким образом, Октябрьская революция оказывается синонимом социалистической революции в России. В советскую эпоху ее официально назвали Великая Октябрьская социалистическая революция. Другая точка зрения, «антисоветская», по своим ценностным основаниям прямо противоположная предыдущей, по сути, также сформировавшаяся в рамках рассматриваемого четвертого подхода, связывает завершение Октябрьской революции с окончательным утверждением в СССР сталинского тоталитарного режима, что, в частности, ознаменовалось резким усилением массовых репрессий в середине 30-х г. после убийства в конце 1934 г. С. М. Кирова и достигших своего апогея в 1937—1938 гг. Волны репрессий, начавшиеся еще в 1918 г., продолжались до марта 1953 г.

После 1920 г. и до конца 1930-х гг. в советском образовании происходили стремительные изменения. В 20-е гг. был взят курс на создание в стране советов «школы труда», основанной на активных методах обучения. Было принято множество новых нормативных документов, единая трудовая школа стала 7-летней; централизовано стали разрабатываться и вводиться учебные программы, готовиться учебники; в школе было введено единоначалие и т. п. На рубеже 20—30-х гг. ситуация в образовании стала резко меняться. В 1930 г. было объявлено о введении всеобщего обязательного начального обучения. Так, в первой половине 30-х гг. ЦК ВКП (б) принял ряд постановлений, приведших к отказу от педагогического идеала, заявленного большевиками в 1918 г. и возрождению в основных чертах «школы учебы», причем преимущественно в ее авторитарном варианте. Неизменной лишь оставалась установка на понимание школы как орудия построения нового общества и инструмента коммунистического воспитания подрастающих поколений. Это были постановления «О начальной и средней школе» (1931), «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932), «О работе пионерской организации» (1932), «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933), «О преподавании гражданской истории в школах СССР» (1934), «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР»(1934). В них осуждалось «педагогическое прожектерство», запрещалась работа на комплексно-проектной основе, утверждались новые учебные планы, построенные в логике предметного преподавания, классно-урочная система устанавливалась как единственно возможная, указывалось на первостепенное значение ком-

мунистического воспитания школьников, вводились единые стабильные учебники, усиливались требования по марксистскому освещению изучаемого материала. В школах вводились жесткий режим и строгая регламентация жизни. Резко сократилась роль труда в школьной жизни детей. Преимущественно развиваясь в русле авторитарного подхода к организации образования, советская педагогика приобрела после постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) уникальное качество — бездетность. Этот документ, формально направленный против педологии (педологию сегодня многие авторы определяют как междисциплинарный подход к изучению целостного ребенка), закрепил проявившуюся к этому времени тенденцию отказа от целостного рассмотрения человека, свободно и сознательно осваивающего и преобразовывающего мир в процессе творческой деятельности. Ребенок все в большей и большей степени начинал рассматриваться как пассивный объект педагогического воздействия, формирующего личность на основе партийных директив. Указанные тенденции привели к тому, что образование, несмотря на формально провозглашенный идеал воспитания всесторонне и гармонически развитой личности, на деле превратилось в формализованный процесс подготовки кадров, заведомо направленный на формирование «частичных», «специализированных» людей. «Школа учебы», утвердившаяся в СССР в 1930-е гг. существовала до момента его распада.

Таким образом, хронологические рамки Октябрьской революции с точки зрения различных подходов охватывают от двух недель до двух десятилетий. Само словосочетание *Октябрьская революция* используется не для обозначения какого-то конкретного одномоментного события, а для обозначения процесса, растянутого во времени. Каждый из рассмотренных подходов имеет свою логику и, соответственно, задает специфическую логику исследованиям Октябрьской революции, ее результатов и последствий, в том числе и в сфере образования. Для истории педагогики наиболее продуктивным представляется третий подход, который, во-первых, с исторической точки зрения позволяет четко ограничить хронологию революционных событий борьбой за власть, вылившуюся в трехлетнюю Гражданскую войну. И, во-вторых, позволяет в рамках феномена Октябрьской революции рассмотреть период достаточно длительный, насыщенный разнообразными конкретными историческими событиями и процессами, прямо и непосредственно связанными с педагогическими и смежными с ними проблемами. При этом не сводя все только и исключительно к результатам и последствиям, которые были вызваны Октябрьским переворотом, независимо от того, охватывал он две недели или полгода.

Выше при рассмотрении основных подходов к решению проблемы длительности Октябрьской революции, определения ее хронологических рамок был представлен очень краткий обзор тех событий, которые составили стержень революционных преобразований института школы с точки зрения государственной образовательной политики. Важно отметить, что, во-первых, многие из этих революционных решений в принципе не могли быть реализованы в связи с отсутствием необходимых финансово-экономических и материальных средств, квалифицированных кадров, достаточного научно-методического обеспечения в стране, разоренной Первой мировой и Гражданскими войнами. Во-вторых, радикальные революционные преобразования коснулись не только школы, о которой шла речь выше, но также и всех учебных и воспитательных учреждений, и всего уклада жизни людей, и множества потоков их социализации.

Изучая Октябрьскую революцию, события и процессы ей предшествующие, ее составляющие и за ней следующие, историки педагогики неизбежно используют и синтезируют данные и достижения различных наук (гражданской и политической истории, истории детства и истории права, социологии и политологии, культурологии и исторической психологии, социальной и культурной антропологии, искусствоведения и литературоведения, экономической истории и др.). При этом историки педагогики, признающие неизбежный междисциплинарный характер разрабатываемой ими проблематики, сталкиваются с необходимостью найти ответы на следующие основные группы вопросов:

— Во-первых, что, каким образом и почему происходило с образовательными идеалами и институциями, с целями, методами, формами, технологиями обучения и воспитания, с педагогическими идеями и учениями, концепциями и теориями, со способами интерпретации, проектирования и реализации преднамеренной социализации людей, причем не только детей и подростков, но также людей всех возрастов на протяжении всей их жизни?

— Во-вторых, как обосновывались предлагаемые и осуществляемые изменения в трактовке, концептуализации, научно-методическом обеспечении, в практической реализации педагогической деятельности, на какие традиции и подходы эти изменения опирались, какие инновации в себе воплощали?

— В-третьих, какие результаты и почему в сфере образования и педагогической мысли были получены, к каким последствиям эти результаты привели не только «здесь и сейчас», но и в самой широкой исторической перспективе, какой смысл и какое значение они имели для современников и для более поздних эпох, как они воспринимаются и оцениваются сегодня?

— В-четвертых, каким образом накопленный опыт практической педагогической деятельности, функционирующие в социуме институты образования, существующие педагогические идеи и учения, накопленные

общественным сознанием стереотипы постановки решения педагогических проблем, с одной стороны, и самые широкие процессы, имевшие место в экономической, социальной, политической, духовной сферах жизни общества, с другой стороны, влияли на то, что происходило в теории и практике образования в ходе и в результате событий Октябрьской революции?

— В-пятых, как изменяющаяся в ходе революции педагогическая реальность влияла на изменение всех сторон жизни обществ, каким образом она соотносилась со всем пространством социализации людей, с происходящими в его рамках спонтанными, непреднамеренными, стихийными процессами, а также с осмыслением, оценкой и концептуализацией происходящего?

В фокусе историко-педагогического изучения Октябрьской революции находятся:

• изменяющий-изменяемый-изменяющийся человек;

• педагогическая ситуация этих изменений в контексте всех совокупности процессов социализации;

• самый широкий общественный контекст происходящих процессов социализации, непреднамеренных (спонтанных) и преднамеренных (педагогических);

• цели, условия, пути, методы, формы, средства и результаты изменений человека, а также способы их институционального оформления;

• способы когнитивного выражения и оформления, имевших место изменений человека в общественном и индивидуальном сознании, в педагогической мысли и педагогической науке, в социально-гуманитарном и антропологическом знании (отражения-конструирования, описания, объяснения, оценивания, осмысления, интерпретации происходящего);

• последствия, наступившие в результате событий Октябрьской революции, значимые для образовательной сферы общества, для педагогической реальности как России, так и других стран.

Октябрьская революция обычно рассматривается как грандиозный проект переустройства российского общества на основе радикальных экономических, социальных, политических изменений бытия людей, создания качественно нового уклада их духовной жизни. Причем сам этот проект, процесс его реализации, полученные результаты и их последствия оцениваются весьма неоднозначно. Но Октябрьская революция может и должна быть также рассмотрена как грандиозный педагогический проект — *проект создания Нового человека*, человека нового коммунистического (социалистического) мира.

Идея создания Нового человека для России была не нова. Еще в 1760-е гг. ее широко декларировал и попытался реализовать в рамках создания специальных воспитательных учреждений И. И. Бецкой. Стремясь вырастить «новую породу людей», он опирался на идеологию западноевропей-

ского Просвещения и был активно поддержан только что вступившей на престол императрицей Екатериной II.

Большевики к разработке и реализации этого проекта подошли со всем возможным размахом. Опираясь на основополагающее положение марксизма о том, что общественное бытие определяет общественное сознание, они предполагали в результате революционных преобразований таким образом изменить условия жизни людей, чтобы те трансформировались в новых граждан нового мира, чтобы у них сформировались необходимые идеологические установки, мотивы и навыки поведения, а также, как тогда говорили, «общественные инстинкты», основанные на чувстве коллективизма и преданности делу коммунистического строительства.

Для этого предполагалось, во-первых, постоянно вести агитацию и пропаганду среди населения, проповедуя новые общественные идеалы; всю социальную среду жизни людей наполнять таким содержанием, чтобы оно определенным партией образом влияло на их сознание и определяло их поведение. Достаточно вспомнить и ленинский план монументальной пропаганды, начатый уже весной 1918 г., и бесконечные праздники, митинги, парады, демонстрации, и деятельность различных общественных объединений, и издание множества газет, журналов, брошюр, книг, и различные формы организации досуга, и многое, многое другое. Большевики, по существу, начали ни на минуту не прекращавшуюся на протяжении всей советской истории, большую государственную работу по педагогизации среды жизни людей, опираясь на традицию, восходящую, по крайней мере, к Платону. Это свидетельствует о приятии ими тезиса о том, что человек есть преимущественно продукт обстоятельств и воспитания (на чем настаивали, в частности, Дж. Локк и К. А. Гельвеций), несомненно, повлиявшем на крайне негативное отношение власти к генетике, имевшее место в СССР не одно десятилетие.

Во-вторых, формирование Нового человека мыслилось большевиками только и исключительно посредством включения масс населения в активную трудовую деятельность, преимущественно производственного характера. В. И. Ленин был искренне убежден, что только в труде вместе с рабочими и крестьянами подрастающие поколения смогут стать настоящими коммунистами, а Новый человек — это, прежде всего, как раз и есть активно действующий убежденный коммунист. Советских людей постоянно вовлекали в различные трудовые мероприятия (достаточно вспомнить добровольно-принудительные субботники и воскресники — ленинские «великие почины»). Советская школа, по мнению большевиков, прежде всего, должна быть трудовой политехнической, весь учебно-воспитательный процесс в ней должен был базироваться на производительном труде, который якобы только и может обеспечить полноценное гармоничное развитие каждого растущего человека. Концентрационные лагеря, первые из которых

были созданы в 1918 г., должны были среди других функций, выполнять по убеждению большевиков, функцию школы трудового перевоспитания. За первые четыре десятилетия советской власти эту школу прошли многие десятки миллионов граждан, не знающих другой страны, «где так вольно дышит человек». Далеко не всем из них «посчастливилось» пережить это трудовое «перевоспитание».

В-третьих, особая роль в формировании Нового человека большевистской партией и советской властью отводилась формальному образованию и прежде всего школе, в которой и воспитание и обучение были направлены на решение этой задачи. После первых нескольких лет относительно либеральных исканий, впрочем, осуществлявшихся в жестких идеологических рамках, школа все в большей и большей степени разворачивалась к тому, чтобы штамповать учащихся по строго определенному лекалу. Эта штамповка была полностью отлажена во второй трети 1930-х гг.

Октябрьская революция «раскручивала» образование в привычной для истории России логике. В очередной раз советская власть продемонстрировала приоритетную роль государства в развитии образования, определения его приоритетов, непосредственном руководстве или, по крайней мере, жестком контроле за тем, что происходит в этой сфере, как и каким образом она изменяется. В результате революции государство, как обычно, сосредоточилось на решении двух главных проблем — подготовки кадров, необходимых для подъема экономики и, прежде всего, для развития военного потенциала страны, и воспитании граждан, преданных существующему режиму. Причем задача «благонравного воспитания» официально признавалась главной еще со времени Екатерины II. В изданной в 1782 г. по указанию императрицы книги «О должности человека и гражданина», являвшейся обязательным официальным пособием (книгой для чтения) для всех народных училищ на протяжении многих десятилетий, говорилось: «Истинный сын отечества должен быть привязан к государству, образу правления, к начальству и к законам. *Любовь к отечеству* состоит в том, чтобы покорялись законам, учреждениям и добрым нравам общества, в коем живем. ... *Первая должность* сына отечества есть *не говорить и не делать ничего предосудительного в рассуждении правительства*, и потому всякие возмутительные поступки, как-то: роптания, худые рассуждения, поносительные и дерзкие слова против государственного учреждения и правления, суть преступления против отечества и строгого наказания достойны... Законы суть учреждения, коими определяется, что правительство почитает полезным для благосостояния государства, и так *повиновение* есть *вторая должность* сына Отечества... Начальники могут и долженствуют все... лучше и основательнее знать; по чему *упование на прозорливость и праводушие правителей* есть *третья должность* сына отечества» [Цит. по:

1, с. 86]. Все это, обрамленное в коммунистическую фразеологию, вполне отражало и настрой новой власти, со временем все более усиливающийся.

Власть в России на протяжении веков, по сути, не прекращала искусственную, основанную на системе воспитания, пропаганды и репрессий селекцию — выведение верноподданного. Идеально-типический образ этого человека получает различное выражение в условиях царского самодержавия, советского государства и постсоветской России. Но суть его одна — послушный и исполнительный верноподданный, преданный существующему политическому режиму, олицетворяющему собой Россию как таковую, готовый отдать всего себя и даже свою жизнь служению власти, которая должна быть ему ближе и дороже самых близких и родных людей и даже собственного благополучия.

Список литературы

1. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. Т. 1. Политическая история российского образования / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2011. — 648 с.

Памятные даты истории образования и педагогики

А. В. Уткин

«Не знаю, что такое скука»: к 180-летию П. Ф. ЛЕСГАФТА

УДК 37(092)(091)
ББК 74.03(2)5-8 Лесгафт П. Ф.

Петр Францевич Лесгафт — один из ярких представителей передовой педагогической мысли, выдающийся русский ученый-биолог, обогативший педагогическую теорию изучением закономерностей физиологического развития человека; автор капитальных трудов по истории и теории физического воспитания школьников; организатор массового педагогического движения за введение физического воспитания в школах и детских учреждениях занимает особое место среди выдающихся деятелей российского образования второй половины XIX — начала XX столетия.

Ключевые слова: П. Ф. Лесгафт; демократическая русская педагогика; педагогическая антропология; теория и практика физического воспитания; типологическая концепция.

A. V. Utkin

"I DON'T KNOW WHAT BOREDOM IS": BY THE 180th ANNIVERSARY OF P. F. LESGAFT'S BIRTHDAY

P. F. Lesgaft was one of the brightest representatives of advanced pedagogical thought, the outstanding Russian scientist-biologist, who enriched pedagogical theory with the ideas, the basis of which was the study of physiological patterns of human development. He was the author of major works on the history and theory of physical education of schoolchildren; the organizer of the mass teaching movement for the introduction of physical education in schools and institutions. He occupies a special place among the outstanding figures of Russian education at the second half of the 19th — beginning of the 20th century.

Keywords: P. F. Lesgaft; Russian democratic pedagogy; pedagogical anthropology; theory and practice of physical education; typological concept.

20 сентября 1837 г. в Петербурге в семье обрусевшего немца, члена Цеха золотых художеств Иоганна Петера Отто Лесгафта и его жены Генриетты Луизы родился сын — Петр Петрович Лесгафт. Его отец, которого в России называли Петром Карловичем, числился купцом третьей гильдии, имел небольшую ювелирную лавочку с мастерской. История до сих пор не находит ответа, почему Петр Петрович стал Петром Францевичем. В официальных бумагах разных лет нередко встречается запись: «Петр Петрович, тоже Францевич»[1].

В январе 1848 г. после получения домашнего первоначального образования Петр Лесгафт был определен в первый класс Петришуле — одного из старейших учебных заведений России и первой школы Санкт-Петербурга, основанной в 1709 году. Заканчивал обучение Петр в мужском отделении училища Светой Анны. Учился он хорошо и летом 1856 г. успешно выдержал конкурс при поступлении в Медико-хирургическую академию, которую закончил в 1861 году с серебряной медалью; был оставлен ассистентом, а затем прозектором в Академии у известного анатома, профессора В. Л. Грубера (в ряде транскрипций «В. Л. Грубор»).

Работая в Медико-хирургической академии в течение восьми лет, он защитил две диссертации: одну в 1865 г. на степень доктора медицины, другую — через три года в 1868 г. на степень доктора хирургии. К 1868 г. Лесгафт, уже признанный всеми как один из лучших анатомов, в сентябре этого года получает сообщение об избрании по конкурсу на медицинский факультет Казанского университета и утверждении в качестве экстраординарного профессора физиологической анатомии[2]. В Казани П. Ф. Лесгафт пробыл 3 года — он стал учредителем Общества естествоиспытателей при Казанском университете, выступил с идеей создания антропологического музея, организовал экспедиции для его пополнения, вел лекторий по современным проблемам науки. Активная жизненная позиция, иногда сочетавшаяся с излишней твердостью и принципиальностью, привели к тому, что через 3 года Лесгафт был уволен царским указом без права преподавания, над ним был установлен негласный контроль, вернуться к педагогической деятельности он смог лишь осенью 1874 г.[3]

Нельзя не отметить главную особенность данного периода в становлении профессионально-личностных качеств П. Ф. Лесгафта: демократизация печати, гласность, расширение свобод личности, развитие общественной инициативы во всех областях, в том числе и педагогической, последовавшие за реформой 1861 года, отменившей крепостную зависимость, создали уникальную общность

---

[1] Биографии известных людей. Режим доступа: URL: http://funeral-spb.ru/

[2] *Шахвердов, Г. Г.* Петр Францевич Лесгафт / Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений / отв. ред. Шахвердов Г. Г. М.: «Физкультура и спорт», 1951. 444 с. С. 14.

[3] Памяти П. Ф. Лесгафта: сб. ст. / под ред. Е. Н. Медынского. М.: Физкультура и спорт, 1947. 124 с. С. 6.

политических, экономических и педагогических условий, которые детерминировали процессы развития системы российского образования. Реформы 60-х годов в области образования и печати имели огромное социокультурное значение: университетская, предоставившая известную автономию высшим учебным заведениям (1863 г.); школьная, заложившая основы массовой школы для получившего свободу крестьянства (1864 г.); цензурная, отменившая предварительный просмотр значительной части книг и «толстых» журналов (1865 г.). Не осталось ни одной сферы общественной жизни, в которой бы не произошли существенные изменения — все это явилось юридической основой для практических преобразований в сфере просвещения[1]. Шестидесятые годы, по словам Е. И. Зейлигер-Рубинштейн, стали «временем наивысшего взлета педагогической мысли, началом широкого общественно-педагогического движения, знаменательным этапом формирования русской национальной педагогики»[2].

Передовая русская педагогика развивается в русле новой философской традиции, отличительной особенностью которой, ее культурно-мировоззренческой первоосновой, становятся гуманистическая направленность и демократизм.

Эти же принципы становятся системообразующими и в новой русской педагогике. Расходясь в отдельных подходах, горячо споря о целесообразности тех или иных методов воспитания и образования, представители различных новых педагогических течений были едины в главном — в уважительном отношении к личности ребенка, стремлении постичь ее внутренний мир, создать все возможные условия для ее всестороннего и гармоничного развития. Поэтому одной из характерных особенностей нового педагогического мышления явилось целостное восприятие человека, что отражало общеметодологический подход демократической русской педагогики к проблемам личности[3].

Не стал исключением и Петр Францевич. Одна из главных идей, лежащих в основе его фундаментальных работ, состоит в том, что основной задачей школы является образование человека. В трудах П. Ф. Лесгафта человек всегда рассматривается как целостный организм и личность одновременно. Отсюда вытекают сложнейшие вопросы взаимосвязей умственного, нравственного, эстетического и физического развития и взаимовлияний соответствующих им сторон воспитания.

Период 1871—1874 гг. для П. Ф. Лесгафта был крайне трудным — без

---

[1] *Уткин А. В.* Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII – начала XX веков: монография . Нижний Тагил: НТГСПА. 2010. 320 с. С.145.

[2] *Зейлигер-Рубинштейн, Е. И.* Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. 108 с. С.71.

[3] *Уткин А. В.* Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – нач. XX века : дис. … д-ра пед. наук. М., 2013. 499 с. С. 267.

должности и средств существования — и весьма плодотворным для формирования научно-теоретических взглядов ученого. В это время он посещает лекции профессора М. М. Руднева по патологической анатомии, изучает гистологические препараты, занимается антропологическими исследованиями. Понимание неразрывной связи человека с окружающей внешней средой, с воздействием среды на анатомическое строение органов и тканей и на их функцию определило сущность нового подхода к антропологии, но не антропологии, занимающейся описанием и изучением человека как биологического вида, а антропологии как науки о человеке и об условиях, необходимых для его правильного развития, которая «должна основываться на общих положениях, взятых из анатомии и физиологии и служащих к выяснению индивидуальных и социальных свойств человека и изменяемости его под влиянием окружающей среды». С помощью антропологии «необходимо выяснить законы роста и развития человека, условия развития его темперамента, типа характера, необходимо выяснить значение наследственности, а также физические, умственные и нравственные его отличия по возрасту, полу, местности и условиям жизни. И по мере того, как распространятся в обществе основанное на этих научных данных понятия о природе ребенка, об условиях, необходимых для правильного его развития, — по мере этого… будет исчезать произвол при воспитании и будет укореняться уважение к его личности»[1].

К этому времени относится начало его работы над теорией и практикой физического образования, над созданием научных основ педагогической и лечебной гимнастики. С 1874 г. Лесгафт начинает работать в Главном управлении военно-учебными заведениями, организует и сам проводит занятия по гимнастике во 2-ой Петербургской военной гимназии, а с 15 марта 1875 г. по просьбе директора гимназии Медицинский департамент принимает Лесгафта на должность чиновника для особых поручений. Должность чиновника позволила П. Ф. Лесгафту изучить опыт организации подготовки учителей гимнастики в европейских странах: в течение 2-х лет он объездил 13 европейских государств, побывал в 26 городах, где посетил учреждения для специальной подготовки учителей гимнастики. Он присутствовал на занятиях, беседовал с педагогами, медицинскими работниками, изучал устройства гимнастических снарядов и даже давал свои рекомендации по улучшению их конструкции[2].

Обобщая личный педагогический опыт и материалы наблюдений, он пишет и публикует ряд трудов, в которых интегрирует результаты исследований анатомии, физиологии, практической

---

[1] Цит. по: *Салов А. И., Ильяшенко Е. Г.* Идеи педагогической антропологии и идеалы гуманистического учителя в России (вторая половина XIX – первая треть XX века) / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015. 120 с. С. 28–29.

[2] Система физического образования Лесгафта. Режим доступа: URL: https://www.kazedu.kz/referat/128485

педагогики: «Основы естественной гимнастики» (1874 г.), «Об отношении анатомии к физическому воспитанию» (1876 г.), «Приготовление учителей гимнастики в государствах Западной Европы» (1877–1880 гг.)[1].

Широкая популярность работ Лесгафта, научная обоснованность и блестящие сравнительные характеристики результатов физического воспитания по «немецкой, шведской и своей системе», оригинальность теории физического воспитания привели к тому, что в сентябре 1877 г. П. Ф. Лесгафт добивается организации 2-х годичных учебно-гимнастических курсов при Второй Петербургской военной гимназии. На курсах Лесгафт читает лекции по анатомии, привлекая знания из физиологии, а на втором курсе руководит всеми практическими занятиями, включая гимнастику и фехтование, на практике проверяя и совершенствуя свою систему физического развития. Эти курсы по своему профилю, учебному плану, программам, организации учебного процесса, требованиям к учащимся соответствовали типу высшего учебного заведения: подобных им не было еще в мировой практике.

В 80-е годы появляются его работы, вызывающие широкий общественный резонанс: «Материалы для изучения школьного возраста» (в журнале «Здоровье», 1880); «Физическое развитие в школах» (в журнале «Отечественные записки», 1880); «Об играх и физическом воспитании в школе» (1883); «О наказаниях в семье и их влиянии на развитие типа ребенка» (1883); «Основы естественной гимнастики» (1874); «Школьные типы» (1884, изд. 1; 1886, изд. 2); «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» (1888) и др.

В 1886 году профессор Лесгафт начинает работу в качестве приват-доцента в Петербургском университете, читая лекции по анатомии на естественном факультете, где работает 12 лет — до 1897 года.

Талант организатора, выдающегося деятеля народного образования особенно проявляется в 90-е годы. В 1893 г. в Петербурге по его инициативе было организовано «Общество содействия физическому развитию» (ОСФР), и П. Ф. Лесгафт стал его ученым секретарем. Уже на одном из первых заседаний Лесгафт изложил свои взгляды, касающиеся понимания физического образования: «Физическое развитие состоит в развитии сил и здоровья ребенка, а задача образования — приучить молодого человека относиться к своим действиям сознательно, и полном соответствии с умственным развитием и производить свою работу в наименьший промежуток времени и с возможно меньшей тратой материала и сил»[2].

---

[1] Список педагогических сочинений П. Ф. Лесгафта / Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения в 2-тт. М.: АПН РСФСР, 1952. 336 с. С. 322–324.

[2] Система физического образования Лесгафта. Режим доступа: URL: https://www.kazedu.kz/referat/128485

П. Ф. Лесгафт создает биологическую лабораторию — научный центр и учебную базу со специальным печатным органом, руководит организацией детских площадок и зимних катков в соответствии с планом развития ОСФР, организует курсы по подготовке руководителей физического воспитания и образования, на которых изучаются следующие дисциплины: физические упражнения, теория движений, фехтование, педагогика, психология, история психологии, история педагогики, анатомия, физиология, гигиена, органическая химия, физиологическая химия, ботаника, черчение, физика, математика, химия, зоология, механика, сопротивление материалов, рисование[1].

Учитывая опыт своих первых учебно-гимнастических курсов, Лесгафт совершенствует и широко распространяет систему подготовки кадров по физическому воспитанию. Система гимнастики П. Ф. Лесгафта, по данным Г. Г. Шахвердова, к началу XX в. применяется его учениками в 162 городах России.

П. Ф. Лесгафт — один из талантливых последователей теории психофизического монизма. Согласно этой теории, между умственным и физическим развитием существует тесная связь. В соответствии с концепциями единства и целостности всех проявлений организма, связи нервно-мышечной деятельности и внутренних органов с психическими проявлениями Лесгафт рассматривал систему направленных упражнений как средство не только физического, но и умственного, нравственного и эстетического воспитания[2]. В разработанной им системе физического образования физическое развитие неразрывно связывается с духовным (умственным, нравственным и эстетическим). По Лесгафту, только темперамент человека, сила и быстрота его проявлений является наследственным, тип же ребенка и его характер не наследуется, а формируется влиянием среды, воспитания и самодеятельности. Решающее значение в физическом и духовном развитии ребенка П. Ф. Лесгафт придает воспитанию, целью которого считает содействие развитию человека, отличающегося своей мудростью, самостоятельностью, художественной производительностью и любовью[3].

В этом отношении, влияние школы на детей, уверен ученый, более могущественно, чем влияние семьи, которое может корректироваться организованной педагогической деятельностью. Педагог формулирует ряд обязательных условий, которые в совокупности обеспечивают максимальное развитие природных задатков ученика, формирование разумной, гармоничной человеческой личности. Среди важнейших из них: атмосфера

---

[1] Система физического образования Лесгафта. Режим доступа: URL: https://www.kazedu.kz/referat/128485

[2] *Егоров С. Ф.* Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1993. Т. 1 : А–М. С. 502–503.

[3] *Лесгафт П. Ф.* Семейная жизнь ребенка // Антология педагогической мысли России. М.: Педагогика,1990. 608 с. С. 295.

любви, наличие высоконравственного воспитателя, подающего пример правдивого, верного слову поведения и включение воспитанников в радостный общественно-полезный труд, создание условий для проявления в нем творчества и самостоятельности.

Как отмечает О. И. Панова, «П. Ф. Лесгафт, комбинируя естественнонаучную традицию с педагогической, по-видимому, смог не только сблизить психологические, анатомические и физиологические знания с педагогическими концепциями, продолжив тем самым замысел К. Д. Ушинского, но и осуществить их слияние, став одним из основоположников продуктивного синтетического подхода к пониманию природы и сущности человека, особенностей педагогического взаимодействия»[1].

Анализ педагогических явлений П. Ф. Лесгафт осуществляет с позиций антропологического подхода, понимая антропологию как науку, изучающую не только строение, развитие и функции отдельных органов человеческого организма, но и как физическое и нравственное влияние на человека окружающей среды[2]. Во взаимосвязи и взаимообусловленности умственного и физического воспитания решается Лесгафтом вопрос о единстве их методов. Анализ, синтез, сравнение, характерные для умственного воспитания, являются основными при овладении двигательными действиями. При этом П. Ф. Лесгафт детально описывает проявления разных типов детей в школе, способы их учебной деятельности, специфику освоения ими знаний. Учет индивидуальных особенностей детей оформляется в типологической концепции, интегрирующей физиологические, анатомические, психологические и педагогические знания. Формирование типа, по П. Ф. Лесгафту, обусловлено влиянием на ребенка окружающей его физической и социальной среды, особенно семейной. В данном контексте П. Ф. Лесгафта по праву можно считать основоположником отечественной семейной антропологии, определившем новый диапазон условий семейного воспитания.

Крупнейший ученый-биолог, обновивший педагогическую теорию новыми данными о физиологическом развитии человека; автор капитальных трудов по истории и теории физического воспитания школьников; организатор массового педагогического движения за введение физического воспитания в школах и детских учреждениях Петр Францевич Лесгафт занимает особое место среди выдающихся деятелей российского образования XIX столетия.

---

[1] *Панова О. И.* Педагогическая антропология П. Ф. Лесгафта и современные идеи педагогического взаимодействия : автореф. дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 22 с. С. 5.

[2] *Шахвердов Г. Г.* П. Ф. Лесгафт. Очерк жизни и научно-педагогической деятельности Л.: Лесгафт, 1950. 398 с. С. 57–76.

Список литературы

1. Биографии известных людей. Режим доступа: URL: http://funeral-spb.ru

2. Егоров, С. Ф. Российская педагогическая энциклопедия / С. Ф. Егоров : в 2 т. — М. 1993. — Т. 1 : А—М. — С. 502—503.

3. Зейлигер-Рубинштейн, Е. И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли / Е. И. Зейлигер-Рубинштейн. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. — 108 с.

4. Лесгафт, П. Ф. Семейная жизнь ребенка / П. Ф. Лесгафт // Антология педагогической мысли России. — М. : Педагогика. 1990. — 608 с.

5. Памяти П. Ф. Лесгафта : сб. ст. / под ред. Е. Н. Медынского. — М. : Физкультура и спорт, 1947. — 124 с.

6. Панова, О. И. Педагогическая антропология П. Ф. Лесгафта и современные идеи педагогического взаимодействия : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2007. — 22 с.

7. Салов, А. И. Идеи педагогической антропологии и идеалы гуманистического учителя в России (вторая половина XIX—первая треть XX века) / А. И. Салов, Е. Г. Ильяшенко ; под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2015. — 120 с.

8. Система физического образования Лесгафта. Режим доступа: URL: https://www.kazedu.kz/referat/128485

9. Список педагогических сочинений П. Ф. Лесгафта // Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения в 2-тт. Т. 2. — М. : АПН РСФСР, 1952. — 336 с.

10. Уткин, А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII—начала XX веков: монография / А. В. Уткин. — Нижний Тагил : НТГСПА. 2010. — 320 с.

11. Уткин, А. В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII — нач. XX века : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2013.— 499 с.

12. Шахвердов, Г. Г. П. Ф. Лесгафт. Очерк жизни и научно-педагогической деятельности / Г. Г. Шахвердов. — Л. : Лесгафт, 1950. — 398 с.

13. Шахвердов, Г. Г. Петр Францевич Лесгафт / Г. Г. Шахвердов // Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений / отв. ред. Г. Г. Шахвердов. — М. : «Физкультура и спорт», 1951. — 444 с.

Л. Э. Заварзина

Наследие и деятельность Н. Ф. Бунакова в журнале «Педагогика» («Советская педагогика»): к 180-летию Н. Ф. Бунакова и 80-летию журнала «Педагогика»

УДК 37(092)(091)
ББК 74.03(2)6-8 Бунаков Н. Ф.

В статье рассмотрена история создания журнала «Советская педагогика» («Педагогика») и проанализировано освещение в нем деятельности и взглядов Н. Ф. Бунакова.

Ключевые слова: Великая Октябрьская революция; педагогические журналы; «Советская педагогика» («Педагогика»); Н. Ф. Бунаков; первоначальное обучение; «учитель учителей»; Петинская народная школа.

L. E. Zavarzina

The heritage and activity of N. F. Bunakov in the journal «Pedagogy» («Soviet Pedagogy»): to the 180-th anniversary of N. F. Bunakov and 80-th anniversaryof the journal «Pedagogy»

The paper dwells on the history of creation of the journal «Soviet Pedagogy» («Pedagogy»), the journal`s coverage of the activity and views of N. F. Bunakov is analyzed.

Key words: Great October Revolution; pedagogical journals; «Soviet Pedagogy» («Pedagogy»); N. F. Bunakov; initial education; «teacher of the teachers»; Petinskaya national school.

К концу 1917 г. в связи со свершившимся октябрьским переворотом, позднее названным советскими историками Великой Октябрьской социалистической революцией, начались грандиозные преобразования не только в политической и социальной жизни россиян, но и в культурной. Духовные

отечественные традиции, складывавшиеся веками, подвергались крутой ломке, ценности переоценивались, и вообще радикально переписывалась история культуры страны. Словом, все богатое культурное наследие великого народа подверглось ревизии. Литература, философия, педагогика — все гуманитарные области знания были расщеплены, по словам В. В. Розанова, «на правое и *левое движение*. Все *левое движение* отшатнулось от *всего духовного*»[1].

Новая пролетарская культура демонстративно отрывалась от истинно национальных корней. Так, Пролеткульт, созданный по инициативе А. В. Луначарского и ставший самой массовой писательской организацией, в первую очередь учитывал классовую детерминированность творчества художника. Пролеткультовцы резко противопоставили пролетарскую культуру всей предшествующей. Они руководствовались такими положениями: «Никогда она [пролетарская литература] не должна говорить «да» там, где говорит «да» буржуазия; «рабочий-писатель должен не учиться, а творить»; «буржуазный язык, буржуазная литература должны быть ликвидированы». Пролеткульт рьяно боролся за чистоту своих рядов, стремясь изолироваться от всех, кто не «от станка»: от крестьянства и интеллигенции[2].

Инициатива пересмотра национального культурного наследия исходила от партийного руководства страны. Начиная с VIII съезда РКП(б) (март 1919), на котором впервые прозвучало знаменитое ленинское определение русской нации как «нации кулацкой и давящей», целенаправленно культивировалось негативное отношение к истории России, ее народным героям, фольклору, богатому духовому наследию. «Только ненависть и презрение может вызвать прежняя царская Россия», — горячо утверждал революционер Н. А. Скрыпник, впоследствии партийно-советский функционер[3]. Официальный историк молодого советского государства М. Н. Покровский и его школа пришли к убеждению, что термин *русская история* есть контрреволюционный термин. Названия «русская история», «история России», по мнению советских историков, пронизаны великодержавным шовинизмом и не могут быть приняты марксистской историографией. Поэтому Первая Всесоюзная конференция историков-марксистов (28.12.1928 — 4.01.1929) ввела в научный оборот термин «история народов СССР». В учебниках М. Н. Покровского русская история освещалась исключительно в негативном плане, Россия именовалась не иначе, как «тюрьма народов».

В числе первых ощутила на себе революционные преобразования педагогическая периодика, являвшаяся движущей силой педагогического прогресса и выступавшая могучим средством обогащения педагогической

---

[1] *Розанов В. В.* Собр. соч. Русская государственность и общество (Статьи 1906–1907 гг.) / Под общ. ред. А. Н. Николюкина. М., 2003. С. 268.

[2] См.: История русской советской литературы / Под ред. П. С. Выходцева. М., 1974. С. 35.

[3] XI съезд РКП(б). Стенографический отчет. М., 1968. С. 74.

теории, летописью событий, происходивших в образовании, органом общественного мнения о воспитании, воспитательницей самих воспитателей.

«Журнал министерства народного образования», издававшийся без перерыва с 1834, прекратил свое существование уже в 1917 г. В 1918 г. завершилась история «Педагогического сборника», вызванного к жизни эпохой Великих реформ и издававшегося Главным управлением военно-учебных заведений. Руководящей идеей журнала была идея воспитывающего обучения, понимаемая как воспитание широко образованного человека с твердыми нравственными убеждениями, способного самостоятельно и творчески работать. Закрытию издания не помешал и тот факт, что в нем публиковался цвет педагогической мысли России: К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов, В. А. Евтушевский, Н. Ф. Бунаков, А. Н. Острогорский, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, Д. Д. Семенов, Н. Г. Дебольский, К. К. Сент-Илер и другие выдающиеся педагоги. Советская Россия не нуждалась в журнале, являвшимся «веским доказательством мощности и творческой способности русской педагогики», без которого, по словам современника, «нельзя написать историю русской педагогики второй половины XIX века»[1].

Не выдержал революционного натиска и другой «прогрессивный педагогический орган, внесший много света и правды в русское педагогическое дело, воспитавший на идеалах живой, разумной, научной педагогической мысли поколения практических школьных деятелей»[2] — журнал «Русская школа» (1890—1917), деятельность которого определялась «настойчивой неотложностью широкой постановки общепедагогических и общественно-педагогических вопросов»[3].

Издававшийся в Москве с 1890 г. Е. А. Покровским и Н. Ф. Михайловым и пользовавшийся большой популярностью у воспитателей и родителей журнал «Вестник воспитания» к концу 1917 г. также был закрыт.

На смену этим и другим дореволюционным журналам пришли новые, реализовывавшие общее, комплексное (например, «Народное просвещение» (1918—1930); «Коммунистическое просвещение» (1920, 1922—1930); «На путях к новой школе» (1922—1933); «Народный учитель» (1924—1935) и др.) или частное направления («Жизнь рабочей школы» (1923—1930); «Фабзавуч» (1924—1925); «Детский дом» (1928—1930); «Организуйте детвору» (1929—1935) и др.) в педагогике и образовании.

Все эти и многие другие издания были проводниками партийно-государственной линии в образовании. Лишь в самом начале существования Советского государства имел место

[1] *Д. Л.* По поводу 50-летия «Педагогического сборника» // Вестник воспитания. 1915. № 1. С. 91.

[2] *Роков Г.* Двадцатипятилетие «Русской школы» // Вестник воспитания. 1915. № 1. С. 82.

[3] *Лапшов И.* К 25-летию журнала «Русская школа» // Педагогический сборник. 1915.№ 2. С. 229.

некий педагогический плюрализм. Оппозицию Наркомпросу составили: издания Всероссийского учительского союза («Известия ВУСа», «Народный учитель» и «Учитель»), публиковавшие, к примеру, альтернативные демократические проекты ВУСа (закрыты решением ВЦИК в ноябре 1918); либерально-демократические журналы («Новая школа», «Свободное воспитание и свободная школа»), пытавшиеся соединить идеи социализма и свободного воспитания (закрыты в январе 1919); журнал «Педагогическая мысль», выходивший в Петрограде с 1918 г., выступавший против политизации и идеологизации школы, был запрещен в 1924 г. Причиной запрета послужила публикация статей П. Ф. Каптерева, А. П. Пинкевича и И. М. Гревса.

Международная обстановка, резко обострившаяся уже к началу 30-х гг. XX в., заставила И. В. Сталина и его окружение обратить самое пристальное внимание на школу. К этому времени уже был установлен фашистский режим Муссолини в Италии; в 1933 г. рейхсканцлером Германии стал Гитлер, в следующем году он к этой должности присоединил еще и пост президента, став единоличным правителем государства; в 1936 г. будущий диктатор и глава (каудильо) Испании Франко возглавил военно-фашистский мятеж против Испанской республики. На Дальнем Востоке усиливалось влияние японского милитаризма. Все это делало международную обстановку чрезвычайно тревожной и взрывоопасной. Э. И. Моносзон, говоря об этом периоде в советской истории, подчеркивал, что партия и народ «не только занимались мирным строительством, но и активно готовились к обороне. В этих условиях решающее значение приобрела подготовка образованных и квалифицированных кадров для народного хозяйства и их идейно-политическое воспитание. Ведущая роль отводилась общеобразовательной школе, в работе которой наряду с большими достижениями обнаруживались и серьезные недостатки»[1].

Советская педагогика и в особенности школа в середине и второй половине 30-х гг. XX в. пережила серьезные трансформации. Во-первых, был принят ряд Постановлений ЦК ВКП(б), касающихся непосредственно начальной и средней школы, во-вторых, стала налаживаться прерванная Октябрем педагогическая преемственность. Это проявилось, прежде всего, в том, что К. Д. Ушинский был назван «великим русским педагогом»[2], а наследие его было признано актуальным и рекомендовалось к изучению[3], наконец, в- третьих, была проведена реформа педагогических журналов:

---

[1] *Моносзон Э. И.* Становление и развитие советской педагогики, 1917–1987. М., 1987. С. 71.

[2] *Мурманов Д.* Великий русский педагог и его судьи // Правда. 1937. № 99.

[3] Подробнее см.: *Заварзина Л. Э.* Актуализация педагогических идей К. Д. Ушинского в канун Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2.

вместо всех прежних изданий, закрытых в 1936 г. или ранее, в 1937 г. был создан журнал «Советская педагогика». Партийно-советское руководство, памятуя о том, что «журнал стоит трибуны» (В. Г. Белинский), делало ставку на вновь созданное издание, которое должно было доказать ученым-педагогам, учителям, воспитателям и всей педагогической общественности, что «социалистическая педагогика — высший этап развития педагогической мысли». В это же время стали выходить методические журналы.

Уже в первом номере нового журнала среди других разнообразных рубрик был раздел, посвященный истории педагогики. Его объем постоянно варьировался: от одной-двух статей до нескольких в одном номере. В первые годы издания «Советской педагогики» наиболее частыми были материалы, посвященные жизни и деятельности К. Д. Ушинского: партийно-государственный заказ и личные интересы исследователей соединились в благостном порыве. Предметом исследования советских историков педагогики стали, прежде всего, взгляды на воспитание и образование революционеров-демократов: В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева, Н. Г. Чернышевского, Н. В. Шелгунова. Затем исследовательский маятник переместился в сторону И. Н. Ульянова, Н. К. Крупской и, конечно, А. С. Макаренко.

Вот как освещались в «Советской педагогике» («Педагогике») педагогические взгляды и деятельность того, кто еще при жизни получил почетное звание «учитель учителей» — Николая Федоровича Бунакова (1837—1904).

За 80 лет существования журнала этому учителю словесности, работавшему, по его словам, «неутомимо и добросовестно, горячо и с хорошими результатами», энергичному общественному деятелю, прежде всего отстаивавшему интересы земской школы, глубокому теоретику и практику первоначального обучения, автору учебных книг, многократно переиздававшихся, незаурядному публицисту, талантливому писателю и «забористому» критику, основателю народной школы в с. Петино Воронежской губернии, создателю первого в России крестьянского театра, авторитетному руководителю и эрудированному лектору многочисленных учительских съездов и курсов для учителей посвящено восемь статей.

Несмотря на то что Н. Ф. Бунаков был страстным последователем К. Д. Ушинского, активным пропагандистом обязательного всеобщего начального образования, истинным просветителем народа, первая публикация о нем в престижном советском журнале появилась лишь в 1944 г.[1]. Не способствовала более раннему появлению материалов о Н. Ф. Бунакове даже описанная его супругой картина погребения воронежского педагога на известном в С.-Петербурге Волковом

[1] *Бендриков К. Е.* Педагогическая система Н. Ф. Бунакова // Советская педагогика. 1944. № 4; № 5–6.

кладбище, где нашли вечное упокоение многие выдающиеся соотечественники, в особенности литераторы. Похороны выдающегося подвижника русский народной школы получили большой общественный резонанс, поскольку вылились в своеобразный протест против самодержавия. Как писала Л. И. Бунакова, провожали гроб «учителя учителей» «несколько сот студентов, которые пели революционные песни до самого кладбища, лучшие люди Петербурга и многие из приехавших земцев»[1]. Было много венков, надписи на которых ярко и убедительно характеризовали умершего: «Борцу за свободную Россию», «Лучшему гражданину», «Учителю учителей», «Истинному педагогу», «Незабвенному деятелю от воронежского уездного земства». В речах выступавших перед открытой могилой звучала не только оценка деятельности Н. Ф. Бунакова как педагога, человека и общественного деятеля, но и слышался призыв к участникам траурной процессии, да и всего общества «воодушевиться примером этого погибшего за правду, за благо своего родного народа человека и дружным натиском окончательно разрушить подгнившее здание»[2]. Один из студентов так закончил свою речь: «На этой могиле я призываю русское общество к борьбе с самодержавием».

Интересная и нужная информация, содержащаяся в статьях о Н. Ф. Бунакове, позволит современному читателю ближе узнать эту незаурядную личность, понять его взгляды на образование и представить его многогранную деятельность. Все материалы о воронежском педагоге, кроме одного, — это большие статьи, раскрывающие основные этапы жизнедеятельности Н. Ф. Бунакова и характеризующие его педагогические взгляды. Заметка же В. И. Кузнецова предваряет записку педагога «О малой продуктивности земских школ», написанную незадолго до смерти и напечатанную только однажды в журнале «Постановления Воронежской городской думы за последнюю треть 1904 г.»[3].

Практически все авторы касаются (в разном объеме) биографии Н. Ф. Бунакова, что очень важно, поскольку нельзя говорить о взглядах какого-либо конкретного деятеля, ничего не зная о его жизни. Освещая Вологодский период жизни Н. Ф. Бунакова, где он родился в 1837 г., В. З. Смирнов и В. Я. Суховерхов, в частности, отметили, какую значимую роль в становлении личности будущего педагога и выборе им деятельности сыграли талантливые учителя Вологодской гимназии, в которой он учился. Так, Н. П. Титов, преподававший русский язык в младших классах, служил способному гимназисту образцом для подражания, а словеснику

---

[1] *Бунакова Л. И.* [Предисловие] // Бунаков Н. Ф. Записки: Моя жизнь, в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной. 1837–1905. СПб., 1909. С. XVII.

[2] Там же. С. XVIII.

[3] *Кузнецов В. И.* Учитель учителей // Сов. педагогика. 1972. № 8. С. 106.

Н. П. Левитскому юноша был обязан увлечением русской литературой, в особенности произведениями А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, В. Г. Белинского[1].

Материальное положение семьи не позволило даровитому юноше продолжить обучение. Однако отсутствие высшего образования не вызывало у Н. Ф. Бунакова сожаления, наоборот, по его словам, придавало его личности «одну резкую черту, не особенно редкую у нас на Руси, но недостаточно подчеркнутую нашими наблюдателями». С подлинным самоуважением и нескрываемым достоинством он писал в своих воспоминаниях: «Эта моя личная черта состоит в том, что я *самоучка*, в самом полном и широком смысле этого слова... Своими знаниями и своими идеями, своим умственным развитием и своей деятельностью, каковы бы они ни были, я обязан — книгам и самому себе»[2]. Н. Ф. Бунаков, таким образом, пополнил когорту выдающихся самоучек, среди которых великие Ж.-Ж. Руссо, А. В. Кольцов, Л. Н. Толстой, М. Горький, К. Чуковский. К сожалению, никто из авторов не обратил внимания на эту важную черту характера личности педагога: дойти до всего самому.

После окончания гимназии Н. Ф. Бунаков учительствовал в Тотемском, Кадниковском и Вологодском уездных училищах, а с 1862 г. преподавал в младших классах мужской и женской гимназиях Вологды[3]. Наряду с учительской деятельностью, он успешно занимался этнографией, политической экономией, статистикой, литературой. В. Я. Суховерхов назвал некоторые статьи Н. Ф. Бунакова краеведческой направленности: «Звериный промысел Вологодской губернии», «Сельскохозяйственные очерки», «Населенные местности Вологодского края», «О движении народонаселения», «Два образчика русского эпоса», «О пребывании Ивана Грозного в Вологде». С особым увлечением, подчеркивал В. Я. Суховерхов, Н. Ф. Бунаков занимался художественной литературой. Он регулярно публиковал свои рассказы, повести, очерки, литературоведческие статьи в журналах «Современник», «Библиотека для чтения», «Русское слово», «Время» и др. Особенно ему удавались художественные произведения обличительного характера. В сочинениях «Село на юру», «Новым духом веет», «Город и деревня», «Лихой год», «Бесовское наваждение», отмечал воронежский автор, «высмеиваются нравы и обычаи местной аристократии, разоблачается ее показной либерализм. В повести «Бесовское наваждение» местное общество и местные власти изображены с особым сарказмом»[4]. Неудивительно, что возмущенные чиновники потребовали

---

[1] *Суховерхов В. Я.* Учитель народных учителей // Сов. педагогика. 1987. № 11. С. 114.
[2] *Бунаков Н. Ф.* Указ. раб. С. 1.
[3] *Смирнов В. З.* Видный деятель народного образования и педагогики (к 125-летию со дня рождения Н. Ф. Бунакова) // Сов. педагогика. 1962. № 12. С. 50.
[4] *Суховерхов В. Я.* Указ. раб. С. 115.

избавиться от «беспокойного человека», который выносит «из избы много сору». Решено было перевести Н. Ф. Бунакова в Полоцкое дворянское училище, но он отказался там работать и отправился в Петербург. Так В. Я. Суховерхов, пожалуй, единственный из авторов, назвал причину появления молодого педагога в столице империи.

В Петербурге Н. Ф. Бунаков занимался литературным трудом и вместе с известным педагогом Ф. Ф. Резенером работал в бесплатной начальной школе «для уличных детей» (на Васильевском острове). Педагоги подолгу и страстно обсуждали статьи Н. А. Добролюбова, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, соглашаясь с тем, что вопросы воспитания действительно являются «вопросами жизни». Н. Ф. Бунаков в начале своего пребывания в столице находился в глубоком раздумье относительно будущей деятельности. И лишь знакомство с К. Д. Ушинским окончательно определило его жизненный путь. Об этом ключевом событии в жизни молодого человека написали все авторы. Однако только у И. Н. Нестеровой читаем, что первое впечатление, произведенное К. Д. Ушинским на Н. Ф. Бунакова, было скорее отрицательным. Это заключение она делает, основываясь на мнении Николая Федоровича, который в своих воспоминаниях писал: «Личность Ушинского, говоря откровенно, для меня была не особенно симпатична. Я видел в нем (может быть, и ошибочно) странную и несимпатичную мне смесь умеренного либерализма с благонамеренным генеральством… В нем, на мой взгляд, виделся большой ум и талант, много знающий и много передумавший, но не энтузиаст, больше педагог-книжник, нежели педагог-деятель. И по наружности, и по манерам держать себя он напоминал не Песталоцци и Дистервега, а русского директора-генерала, скорее чиновника, нежели педагога, учителя, воспитателя. Но беседы с Ушинским все-таки разом затронули в моей душе ту педагогическую жилку, которая заговорила громче, настойчивее, и я решил, что одно только учительство — истинное мое дело, которому я могу отдаться всей душой, и весь, без остатка»[1].

Сдав в Петербурге специальный экзамен на звание преподавателя военной гимназии при Главном управлении военными учебными заведениями, Н. Ф. Бунаков был утвержден в должности преподавателя русского языка и словесности в воронежской Михайловской военной гимназии, только что преобразованной из кадетского корпуса.

Так в 1866 г. начался воронежский период в жизни педагога. Жаль, что никто из авторов (среди них есть и воронежцы) не отметил, какое впечатление произвело на молодого педагога новое местопребывание. Сам же Н. Ф. Бунаков вспоминал об этом так: «Воронеж произвел на меня самое приятное впечатление: широкие и прямые улицы, обсаженные пи-

[1] *Нестерова И. Н.* Н. Ф. Бунаков – учитель, ученый, литератор // Педагогика. 2014. № 9. С. 93.

рамидальными тополями, тенистый городской сад; красивый памятник Петру Великому; красивые каменные постройки, на улицах большое оживление; наконец, знакомство с симпатичными и интеллигентными людьми... Кроме того, за Воронеж говорила его литературная известность. Родина Кольцова и Никитина, этот город давно привлекал мои симпатии «Филологическими записками» и сборником «Воронежская беседа» (Глотов и Де-Пуле) с «Записками семинариста» и стихами Никитина, с лекцией Каченовского, статьей Де-Пуле о Кольцове и другими интересными статьями и материалами»[1].

В Воронежской военной гимназии около Н. Ф. Бунакова образовался тесный кружок передовых педагогов, которые размышляли над улучшением первоначального воспитания и обучения детей согласно педагогическим идеям эпохи Великих реформ. И. В. Чувашев подробно осветил эту сторону деятельности Н. Ф. Бунакова. Советский историк дошкольной педагогики, комментируя большую статью Н. Ф. Бунакова «В чем нуждаются воронежские дети?» («Воронежский листок», 9 и 12 марта 1867), в частности, отметил, что прибывший в Воронеж педагог приветствовал идею развития детских садов в России, начало издания в Петербурге журнала «Детский сад». Н. Ф. Бунаков в статье также резко критиковал практику семейного воспитания детей дошкольного возраста, указывая, что этот возраст имеет большое значение в формировании личности человека[2].

И. В. Чувашев также привел большую цитату из статьи Н. Ф. Бунакова, актуальность которой оказалась вневременной: «Господствующая у нас система воспитания имеет тот существенный недостаток, что ограничивается определенным, так сказать, вторым периодом детства, раннее развитие ребенка представляя природе и случаю... Первое детство по какому-то странному заблуждению считается неважным; впечатлениям и влияниям этого периода не придается надлежащего значения; нелепости, ложные представления ребенка, позаимствованные от нянек, а часто и матерей, вызывают только смех, обращаются в забаву, как будто они вовсе не отзовутся в дальнейшем развитии человека... Между самими родителями у нас весьма развита действительно дурная наклонность — образовать своих детей в куколок; слово *куколка* в известных кругах даже сделалось синонимом ребенка, который нравится, а вместе с этим существует стремление искусственно создавать из детей карикатурное, забавное подобие взрослых людей, ставить их в условия, не соответствующие детскому возрасту, втягивать в занятия и забавы, не свойственные неиспорченной детской натуре...

... Легкость отношения к детскому возрасту еще сильно развита в нашем

---

[1] *Бунаков Н. Ф.* Указ. раб. С. 68.

[2] *Чувашев И. В.* Деятельность Н. Ф. Бунакова по дошкольному воспитанию и первоначальному обучению детей // Сов. педагогика. 1963. № 5. С. 123–124.

обществе. А между тем, в сущности, первое-то детство и есть самая важная пора воспитания, дающая самые неизгладимые впечатления и обусловливающая все развитие человека»[1].

Статья Н. Ф. Бунакова вызвала на страницах газеты «Воронежский листок» дискуссию по воспитательно-образовательной работе с детьми дошкольного и раннего школьного возраста и по вопросу организации детского сада в Воронеже. Сначала редакция газеты прокомментировала материал педагога, затем Н. Ф. Бунаков выступил с ответной статьей «Недоразумения» (30 марта 1867). И. В. Чувашев осветил суть завязавшейся полемики, а также констатировал, что кружком педагогов Воронежской военной гимназии было решено открыть детский сад и подготовительную элементарную школу. Организацию этой школы, тесно связанной с детским садом, взял на себя Н. Ф. Бунаков. На собраниях кружка были составлены и обсуждены устав и программа платных детского сада и элементарной школы. В «Воронежском листке» был опубликован проект устава и программы детского сада, разработанные под руководством Н. Ф. Бунакова. И. В. Чувашев процитировал этот проект, в котором цель детского сада формулировалась так: «Всестороннее развитие детей первого возраста».

Во второй части статьи «В чем нуждаются воронежские дети?» (Воронежский листок, 1867, № 50, 51, 52) Н. Ф. Бунаков, отмечал И. В. Чувашев, изложил основные вопросы организации, содержания и методики воспитательно-образовательной работы подготовительной школы для детей от 7 до 10 лет, после окончания которой они могут поступить в гимназию. В августе 1867 г. такая школа была открыта.

Большинство авторов проанализировало особенности учебно-воспитательной работы начальной подготовительной школы, задача которой — улучшить первоначальное обучение, являющее фундаментом образования, уделяя внимание общему развитию детей, а не натаскиванию их к вступительному экзамену. В школе отсутствовало всякое насилие, обучение велось с учетом интересов и сознательного отношения к нему детей; широко применялась наглядность; развивалась самодеятельность в воспитании детей. К. А. Асеева перечислила предметы, по которым шло обучение в младшем, среднем и старшем отделениях школы[2]. Программа обучения была очень широкой.

Характерной чертой работы подготовительной школы, которой Н. Ф. Бунаков руководил 17 лет, была гласность. Ежегодные отчеты публиковались в столичной и провинциальной печати («Педагогический сборник», «Учитель», «Семья и школа», «Детский сад», «Воронежский листок»). Учебники и учебные пособия, изданные в этот период («Азбука и уроки чтения и письма», «Руководство к обучению грамоте по звуковому

[1] Там же. С. 124.

[2] *Асеева К. А.* Выдающийся русский педагог Н. Ф. Бунаков (К 50-летию со дня смерти) // Сов. педагогика. 1954. № 6. С. 110.

способу», «Уроки начальной русской грамматики»), сделали имя Н. Ф. Бунакова хорошо известным учителям всей России. «Превосходное знание школьного дела и литературная известность в качестве автора прекрасных учебных книг, — отмечал К. Е. Бендриков, — дали повод организаторам всероссийского учительского съезда пригласить Бунакова в 1872 г. лектором для народных учителей на тему «Обучение родному языку в начальной школе», включая сюда наглядные уроки, обучение грамоте, объяснительное чтение, письменные работы и грамматику»[1].

Не все авторы обратили пристальное внимание читателей на участие Н. Ф. Бунакова в этом знаменательном для России событии — Первой Всероссийской политехнической выставке, состоявшейся в Москве в 1872 г. Правда, в качестве эпиграфа к своей статье В. Я. Суховерхов взял отрывок из книги М. С. Шагинян «Первая Всероссийская»: «В этот день, одиннадцатого июля, Бунаков показал, почему на нем, воронежце, а не на москвиче или петербуржце остановило свой выбор военное министерство. Лекция его сделана была с таким оригинальным, собственным, творческим разумением, что проводили ее слушатели чуть ли не овацией». Эта выставка стала настоящим событием в жизни страны, получила большой общественный резонанс, имела огромное значение для культурного развития общества в целом и в особенности для учителей народных школ. Значимость этого явления подчеркнула М. С. Шагинян в названии своего романа-хроники. Автор, повествуя о жизни и деятельности И. Н. Ульянова, инспектора народных училищ Симбирской губернии, педагоге-гуманисте, добросовестно выполнявшем свои профессиональные обязанности, намеренно сделала центральным событием произведения Политехническую выставку и, в частности, педагогические чтения для народных учителей. В России, пожалуй, впервые на правительственном уровне решалась проблема народного образования. В романе об этом М. С. Шагинян писала так: «“Педагогические чтения”, задуманные Милютиным и подготовленные усилиями его помощника Исакова, были, в сущности, гвоздем познавательного раздела Выставки»[2]. Первая Всероссийская политехническая выставка была приурочена к 200-летию Петра Великого. В рамках этого грандиозного мероприятия по инициативе прогрессивного военного министра Д. А. Милютина проводились педагогические чтения для народных учителей. Государству нужны грамотные, знающие солдаты, а это значит, что грамотным и знающим должно быть крестьянство, а для этого нужны подготовленные, образованные учителя, умеющие преподавать.

М. С. Шагинян писала роман-хронику на основе архивных источников, периодической печати последней тре-

[1] *Бендриков Н. Ф.* Педагогическая система Н. Ф. Бунакова // Сов. педагогика. 1944. № 4. С. 46.

[2] *Шагинян М. С.* Лениниана. М., 1980. С. 282.

ти XIX в., воспоминаниях участников педагогических чтений. Историзм, документированность в совокупности с художественной подачей материала позволили автору воссоздать правдивую картину событий. Н. Ф. Бунаков в романе М. С. Шагинян предстает живым, творческим, эрудированным лектором, методистом высокого класса, понравившимся не только учителям народных школ, но и взыскательному инспектору И. Н. Ульянову. В романе воронежский педагог показан, к примеру, так: «Бунаков между тем развивал свою лекцию дальше, и на том же высоком уровне. Он был в ударе сегодня. Почти вдохновенно объяснил разницу между чтением механическим и сознательным, роль чтения вслух для того, чтоб не читать механически, наконец — роль выразительного чтения, когда понимаешь прочитанное и пытаешься правильной интонацией, повышением и понижением голоса, вопросительностью, убедительностью, одобрением, возмущением, лаской, горечью в голосе передать понимание смысла того, что читаешь»[1].

Так эпиграф, предпосланный статье, расширяет ее объем, развивает интерес к теме и в целом к истории педагогики.

Еще одним событием, способствующим популярности Н. Ф. Бунакова, стала, как это ни парадоксально, критическая статья Л. Н. Толстого «О народном образовании» («Отечественные записки», 1874, сент.). Трое авторов: К. Е. Бердников, К. А. Асеева и И. Н. Нестерова коснулись сущности спора двух педагогов, вызванных этой статьей. И. Н. Нестерова наиболее обстоятельно проанализировала суть этой полемики.

Дело в том, что «новое обучение и новая школа, созданная земством», вызвали у Л. Н. Толстого ряд критических замечаний. «Великий писатель земли Русской» отметил сильное влияние немецкой педагогики, которое прежде всего проявилось в использовании звукового метода при обучении чтению. Он не мог также согласиться с тем, что некоторые педагоги, в частности Н. Ф. Бунаков, толкуют наглядность слишком широко: не только как принцип или метод обучения, но и возводят ее в ранг универсального предмета начального обучения. Л. Н. Толстой и Н. Ф. Бунаков разошлись и в вопросе о необходимости, роли и месте объяснительного чтения. Возможно оттого, что Н. Ф. Бунаков называл учащихся маленькими *дикарями*, он в своей книге «Родной язык как предмет обучения» стремился растолковать школьникам даже самые элементарные понятия, чем вызвал критику яснополянского педагога. Уличая детей в незнании самых простых вещей, Н. Ф. Бунаков сам допустил «ряд сплошных ошибок против языка», подчеркивал Л. Н. Толстой[2]. Писатель обвинял педагогов в незнании народа, поскольку «они смело говорят, будто в крестьянскую школу приходят дикари, и потому смело учат

[1] Там же. С. 349.

[2] *Толстой Л. Н.* Пед. соч. М., 1989. С. 301.

их тому, что *вниз*, что *вверх*, что классная доска стоит на подставке и под нею лоточек. Они не знают того, что если бы ученики спрашивали учителя, то очень много бы оказалось вещей, которых не знает учитель, что если, например, стереть краску с доски, то всякий почти мальчик скажет, из какого дерева эта доска: еловая, липовая или осиновая, чего не скажет учитель»[1].

Как справедливо отмечает И. Н. Нестерова, «полемика Н. Ф. Бунакова и Л. Н. Толстого охватывала не только различные представления о методе обучения грамоте и использования наглядности. Это был спор о целях и задачах народной школы, ее характере, об уровне профессиональной подготовки учителя, о роли земства и т. д.»[2]. Неудивительно, что статья Л. Н. Толстого вызвала большой общественный резонанс. Интерес к ней усилился еще и потому, что ее написал автор «Детства», «Севастопольских рассказов», «Войны и мира». Вывод редактора журнала «Семья и школа» Ю. И. Симашко совершенно верен: «Будь эта статья помещена на страницах другого журнала, не будь она подписана именем гр. Толстого, она прошла бы незаметно, на автора ее указывали бы пальцем как на лицо, рассуждающее о предмете, совершено ему чуждом»[3].

Н. Ф. Бунаков, как он впоследствии писал о себе, «был страшно потрясен статьей гр. Толстого» и не столько потому, что на него подействовали «оскорбительные глумления», сколько потому, что его стали одолевать сомнения в необходимости своей деятельности: «полезное ли дело делал я, как “учитель учителей”, — не сбивал ли с толку и работников народной русской школы, и самую эту школу, и земство в его заботах о народном образовании?»[4]. Воронежский педагог решился ответить именитому автору, и в журнале «Семья и школа» было опубликовано «Письмо к редактору по поводу статьи гр. Толстого», которое предварялось сочувственной редакционной выноской. Н. Ф. Бунаков, в частности, писал, что статья автора «Войны и мира» проникнута ложью и эта ложь заключается: «во-первых, в фальшиво идеальных воззрениях на народ, во-вторых, в намеренном искажении смысла той теории обучения, которая гр. Толстому не нравится, в-третьих, в поверхностном отношении свысока к чужим трудам и в неумеренном самоуважении»[5].

К. А. Асеева высказалась так по поводу этого письма воронежского педагога: «Как ни резок тон этой статьи, но в основных чертах Н. Ф. Бунаков правильно оценил выступление Л. Н. Толстого. Он не имел цели защитить себя лично от нападок великого писателя, он хорошо знал, что авторитетное заявление Л. Н. Толстого могло бы стать тормозом для разви-

[1] Там же. С. 314–315.
[2] *Нестерова И. Н.* Н. Ф. Бунаков – единомышленник или оппонент Л. Н. Толстого? // Педагогика. 2004. № 10. С. 65.
[3] Семья и школа. 1874. № 10. С. 139.
[4] *Бунаков Н. Ф.* Указ. раб. С. 114–115.
[5] Семья и школа. 1874. № 10. С. 140.

тия методики обучения грамоте детей в народной школе, могло бы сбить с толку учительские массы, породить и без того бесчисленных врагов народной школы»[1].

Позже, осмысливая пройденный жизненный путь, Н. Ф. Бунаков заключил, что в статье Л. Н. Толстого «О народном образовании» «надо различать две стороны: справедливое и меткое указание гениального ума на некоторые преувеличения и односторонности, которыми грешили все деятели русской начальной школы того времени (в числе их и я)» и «собственные преувеличения и односторонности» знаменитого автора»[2]. Воронежский педагог также сознался в том, что в его душе «не осталось никакого иного чувства к великому русскому художнику ... кроме чувства благодарности», поскольку статья Толстого «не умалила ни значения "звукового способа", ни разумности "принципа наглядности в обучении", ни важности специальной подготовки и широкого общего образования для народного учителя, ни стремления придавать обучению развивающий характер, ни веры в возможность такого характера и развивающую силу разумного обучения; но она побуждала всматриваться в народную жизнь, напоминая, что не народ существует для школы, а школа для народа, всматриваться в житейские условия деятельности народной школы, в ее живые потребности; она побуждала относиться с должным уважением к правам и потребностям народной жизни и согласовать с ними дело обучения в народной школе»[3].

Статья Л. Н. Толстого стала для Н. Ф. Бунакова «самой лучшей рекламой». К нему стали обращаться за советами, его книги «получили небывалую ходкость», издатели, как он сам потом писал, привлекали его в «свои издательские предприятия»[4]. Статистика подтверждает сказанное особенно красноречиво: «Азбука и уроки чтения» до 1917 г. выдержала до 100 изданий, книга для чтения «В школе и дома» вышла из печати 50 раз, «Книжка-первинка» — 38[5]. И уже в первый период своей деятельности в качестве «учителя учителей» (1872—1884) Н. Ф. Бунаков был руководителем и лектором одиннадцати съездов народных учителей и курсов для них.

К. Е. Бердников, В. А. Асеева, В. З. Смирнов, В. Я. Суховерхов заострили внимание читателей на деятельности Н. Ф. Бунакова-лектора. К. Е. Бердников, в частности, писал: «Тридцать лет (1872—1902) с неизменным успехом руководил Бунаков летними педагогическими курсами. На этих курсах тысячи народных учителей и учительниц, работавших в глухих деревнях далеких окраин Российской

---

[1] *Асеева К. А.* Указ. раб. С. 118.
[2] *Бунаков Н. Ф.* Указ. раб. С. 116.
[3] Там же. С. 118.
[4] Там же. С. 120.
[5] *Соловьева В. Д.* Педагогические взгляды и деятельность Н. Ф. Бунакова. М., 1960. С. 147.

империи, получали методическую помощь и научно-педагогическое просвещение. В памяти работников земских школ надолго сохранился благородный облик Н. Ф. Бунакова, много лет печатно и устно трудившегося для просвещения деревенских учителей России. Благодарное учительство справедливо присвоило Бунакову при его жизни почетный титул «учителя учителей», который он носил с честью и вполне оправдал»[1].

Народные учителя платили Н. Ф. Бунакову любовью и признательностью, оказывали различные знаки внимания. Вот как, например, проходил отъезд «учителя учителей» из Нижнего Тагила (В. Я. Суховерхов основывался на архивных источниках): «Проводы были очень сердечные и даже трогательные, с теплыми речами... Когда я шел из вокзала в вагон с букетами в руках, передо мной по пути рассыпали цветы. Перед тем, как тронуться поезду, раздалось дружное *ура*»[2].

В 1884 г. Н. Ф. Бунаков осуществил свою заветную мечту: приобрел небольшое имение в селе Петино, в 20 км от Воронежа, где на свои средства построил здание для школы.

Петинская народная школа открылась 22 октября 1884 г. Она существовала на правах земской школы, получая от земства небольшие средства для оплаты труда учителей. Н. Ф. Бунаков как попечитель этого училища взял на себя большую часть издержек на ее содержание. На свои средства он приобретал учебные книги, наглядные пособия, проводил ремонт здания и т. д.

Об этом знаменательном и значительном событии в жизни педагога, конечно, писали все авторы. Так, В. Я. Суховерхов привел развернутые примеры, характеризующие деятельность Петинского училища: день открытия школы, празднование 100-летия со дня рождения А. С. Пушкина. В. З. Смирнов обратил внимание на развитие письменной речи учащихся этой школы. С **I класса** вводились сочинения. Вначале детям давались несложные задания: описать рассмотренный на уроке предмет или картину по вопросам, предложенным учителем, и т. п. В старшем классе писались сочинения на темы, требовавшие природоведческих, исторических, географических и литературных знаний, например: «Река Дон в русской истории». Допускалась стихотворная форма сочинений. Практиковалась и такая своеобразная форма письменных работ, как переписка учащихся с учителем. Переписка, подчеркивал В. З. Смирнов, «содействовала развитию у детей умения анализировать, обобщать виденное и пережитое, выражать свои мысли в письменной форме»[3].

Деятельность Н. Ф. Бунакова в Петинской школе, по мнению К. Е. Бердникова, позволила педагогу стать ближе к народным массам,

---

[1] *Бендриков К. Е.* Указ. раб. // Сов. педагогика. 1944. № 4. С. 46.
[2] *Суховерхов В. Я.* Указ. раб. С. 117.
[3] *Смирнов В. З.* Указ. раб. С. 51.

глубже изучить их культурные запросы и материальные нужды. «Работа в деревенской школе обогатила его ценным педагогическим опытом, углубила его знания народной школы и дала обширный материал для проверки теоретических выводов и для улучшения его учебников и методических пособий; дала ему также возможность найти правильные методы и живые формы руководства летними учительскими курсами, помогла наполнить свои лекции практически ценным, глубоко идейным содержанием, зажигавшим у восприимчивой учительской массы высокие стремления к общественному подвигу, к самоотверженному учительскому труду в деревенской школе»[1].

Авторы подчеркнули основные принципы деятельности Петинской школы: открытость и гласность, общеобразовательный и воспитывающий характер обучения, уважение личности ребенка, свободное развитие его природных сил, доступность и привлекательность занятий, воздействие на ученика положительного примера учителя. Обучение грамоте велось аналитико-синтетическим звуковым методом, чтение — по книгам Н. Ф. Бунакова «Азбука и уроки чтения», «Книжка-первинка», «В школе и дома». Важное место занимала арифметика, не менее существенное — пение. Однако центральным предметом в курсе обучения в народной школе педагог считал родной язык учащихся, обладающий развивающим и воспитывающим характером. «С целью воспитания человека-гражданина Николай Федорович предлагал ввести в начальной школе в качестве обязательного предмета курс родиноведения»[2]. Преподавались в Петинской школе также краткий курс русской географии и мироведения, очерк отечественной истории, очерк минералогии, «сведения по зоологии, ботанике, физике».

Не обошли вниманием авторы и деятельность Н. Ф. Бунакова по созданию крестьянского театра. В. З. Смирнов, В. Я. Суховерхов, И. Н. Нестерова единодушно подчеркнули, что театр является публичной, общедоступной общественной школой. В. Я. Суховерхов остановился также на общественной деятельности педагога. Он, в частности, написал о чтении Н. Ф. Бунаковым публичных лекций о Пушкине, Некрасове, Тургеневе, Кольцове, Никитине, Гоголе. Сборы от них, как правило, шли на оказание помощи нуждающимся школьникам, а в голодные годы — пострадавшим крестьянам.

Таким образом, статьи разных авторов, не повторяясь, а дополняя друг друга, словно кусочки мозаики, помогли составить объемный цельный портрет Н. Ф. Бунакова, замечательного человека, гражданина, беззаветно любившего свою родину и связывавшего ее процветание с ее просвещением.

И все же некоторые авторы нашли, в чем можно упрекнуть народного педагога. Например, К. А. Асеева,

---

[1] *Бердников К. Е.* Указ. раб. // Сов. педагогика. 1944. № 4. С. 46.

[2] *Нестерова И. Н.* Н. Ф. Бунаков – учитель, ученый, литератор… С. 96–97.

анализируя выступление руководителя Петинской школы на заседании Комитета сельскохозяйственной промышленности (1902), в котором смело и остро были подвергнуты критике общественные «порядки», господствовавшие в России, констатировала, что в своих политических высказываниях он не поднялся выше уровня взглядов буржуазных демократов. Н. Ф. Бунаков, подчеркивала автор, «не понял, что народ, который он так горячо любил, освободит себя не путем реформ, а путем социалистической революции»[1]. Кроме того, отмечала К. Е. Асеева, «идеал человека-гражданина, по Бунакову, был далек от идеала, провозглашенного революционными демократами 60-х годов XIX в. Человек-гражданин, по Бунакову, лишен классовой ненависти, непримиримости к врагу, не является сторонником революционного преобразования в России»[2]. В. Я. Суховерхов, вторя К. А. Асеевой, писал, что, хотя политические взгляды Н. Ф. Бунакова «формировались под влиянием революционных демократов — Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова», педагог «не стал революционером»[3]. В. И. Кузнецов в небольшом вступлении, предваряющем записку Н. Ф. Бунакова «О малой продуктивности земских школ», также подчеркивал, что «в ней названы далеко не все причины упадка царской школы и не назван самый верный — революционный путь их устранения»[3].

И еще одна ремарка: четыре из восьми статей (считая заметку В. И. Кузнецова) написаны по случаю юбилеев Н. Ф. Бунакова: публикации В. З. Смирнова и В. Я. Суховерхова посвящены «круглым» датам со дня рождения деятеля земской школы, а статьи К. А. Асеевой и И. Н. Нестеровой напоминают о скорбном дне смерти педагога. Полагаем, что современным историкам отечественной педагогики есть что сказать о самоотверженной, многогранной деятельности Н. Ф. Бунакова и о его педагогическом наследии, из которого много может черпать и учитель XXI века, не только в связи с юбилейными датами.

Список литературы

1. Асеева, К. А. Выдающийся русский педагог Н. Ф. Бунаков (К 50-летию со дня смерти) // К. А. Асеева // Сов. педагогика. — 1954. — № 6. — С. 109—122.

2. Бендриков, К. Е. Педагогическая система Н. Ф. Бунакова / К. Е. Бендриков // Сов. педагогика. — 1944. — № 4. — С. 45—48; № 5—6. — С. 23—29.

---

[1] *Асеева К. А.* Указ. раб. С. 113.
[2] Там же. С. 115–116.
[3] *Суховерхов В. Я.* Указ. раб. С. 114.
[3] *Кузнецов В. И.* Учитель учителей // Сов. педагогика. 1972. № 8. С. 106.

3. Бунаков, Н. Ф. Записки: Моя жизнь, в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной. 1837–1905 / Н. Ф. Бунаков. – СПб. : Типогр. т-ва «Общественная польза», 1909. – XXIV+364 с.

4. Бунакова, Л. И. [Предисловие] / Л. И. Бунакова // Бунаков Н. Ф. Записки. Моя жизнь, в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной. 1837–1905. – СПб. : Типография т-ва «Общественная польза», 1909. – С. I-XXIV.

5. Д. Л. По поводу 50-летия «Педагогического сборника» // Вестник воспитания. –1915. – № 1.

6. Заварзина, Л. Э. Актуализация педагогических идей К. Д. Ушинского в канун Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / Л. Э. Заварзина // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 100–108.

7. История русской советской литературы / Под ред. П. С. Выходцева. – Изд. 2-е. –М. : Высшая школа, 1974. – 736 с.

8. Кузнецов, В. И. Учитель учителей / В. И. Кузнецов // Сов. педагогика. – 1972. – № 8. – С. 106.

9. Лапшов, И. К 25-летию журнала «Русская школа» / И. К. Лапшов // Педагогический сборник. – 1915. – № 2. – С. 229–232.

10. Моносзон, Э. И. Становление и развитие советской педагогики, 1917–1987 / Э. И. Моносзон. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.

11. Мурманов, Д. Великий русский педагог и его судьи / Д. Мурманов // Правда. –1937. – № 99.

12. Нестерова, И. Н. Н. Ф.Бунаков – единомышленник или оппонент Л. Н. Толстого? / И. Н. Нестерева // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 61–66.

13. Нестерова, И. Н. Н. Ф. Бунаков – учитель, ученый, литератор / И. Н. Нестерева // Педагогика. – 2014. – № 9. – С. 93–99.

14. XI съезд РКП(б). Стенографический отчет. – М., 1968.

15. Розанов, В. В. Собр. соч. Русская государственность и общество (Статьи 1906–1907 гг.) / В. В. Розанов; под общ. ред. А. Н. Николюкина. – М. : Республика, 2003. – 527 с.

16. Роков, Г. Двадцатипятилетие «Русской школы» / Г. Роков // Вестник воспитания. – 1915. – № 1. – С. 82–90.

17. Смирнов, В. З. Видный деятель народного образования и педагогики (к 125-летию со дня рождения Н. Ф. Бунакова) / В. З. Смирнов // Сов. педагогика. – 1962. – № 12. – С. 50–59.

18. Соловьева, В. Д. Педагогические взгляды и деятельность Н. Ф. Бунакова / В. Д. Соловьева. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 183 с.

19. Суховерхов, В. Я. Учитель народных учителей. К 150-летию со дня рождения Н. Ф. Бунакова / В. Я. Суховерхов // Сов. педагогика. – 1987. – № 11. – С. 114–121.

20. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.

21. Чувашев, И. В. Деятельность Н. Ф. Бунакова по дошкольному воспитанию и первоначальному обучению детей / И. В. Чувашев // Сов. педагогика. – 1963. – № 5. – С. 122–127.

22. Шагинян, М. С. Семья Ульяновых. Тетралогия. Очерки и статьи / М. С. Шагинян – 2-е изд.. – М. : Мол. гвардия, 1980. – 814 с.

Методология и методика историко-педагогического исследования

Г. Б. Корнетов

Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций (статья 2)

УДК 001:37
ББК 74в

Диалектика всемирного историко-педагогического процесса во многом раскрывается сквозь призму его институционального анализа. С одной стороны, сама жизнь ставит перед человечеством проблемы, связанные с необходимостью воспитания и обучения подрастающих поколений, их образования, передачи им накопленного социального опыта, знаний, формирования у них умений, навыков, компетенций, ценностных установок, развития способности мыслить и сопереживать, общаться и взаимодействовать с другими людьми, подчиняться и действовать самостоятельно и ответственно, быть дисциплинированными. В процессе осуществления практической педагогической деятельности по решению этих проблем возникают педагогические институции, которые являются определенными общественными структурами. Они задают определенный формат этой целенаправленной активности, определяют ее границы, создают условия для ее успешного осуществления и дальнейшего развития. По мере проявления указанных проблем, в ходе более или менее успешного их разрешения происходит рефлексия, осмысление, интерпретация этих проблем, создаются когнитивные модели, вбирающие в себя проектируемые способы и полученный опыт их решения. В итоге формируются педагогические институции, организующие когнитивную педагогическую деятельность в форме пословиц и поговорок, поучений и рекомендаций, концепций и теорий, подходов и технологий, художественных образов.

Ключевые слова: социальный институт; институт образования; педагогическая институция; институциональный подход.

G. B. Kornetov

THEORETICAL AND HISTORICAL CONSIDERATIONS OF INSTITUTES OF EDUCATION AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article is devoted to the problem of educational institutions, which are considered definite social structures. They define the specific format of this targeted activity, define its borders and create conditions for its successful implementation and further development. As manifestations of these problems, more or less successful resolution is reflection, comprehension, interpretation of these problems, creation of cognitive models, integrating methods and experience of solving them. Eventually educational institutions are formed; they organize cognitive pedagogical activities in the form of proverbs and sayings, teachings and recommendations, concepts and theories, approaches and technologies, artistic images.

Key words: social institution; institute of education; educational institution; an institutional approach.

Разработка теории социального института, определение его места и роли в функционировании и развитии человеческого общества сделали возможным создать особый методологический инструмент, позволяющий исследовать социальную реальность, ее различные сферы и подструктуры сквозь призму социальных институтов. Этот методологический инструмент получил название институциональный подход. Именно институциональный подход лежит в основе познания педагогической реальности сквозь призму педагогических институций. Именно институциональный подход может быть положен в основание институциональной педагогики.

Опираясь на определение и характеристику институционального подхода, которую дает историк А. В. Лубский применительно к познанию исторической реальности в терминологическом словаре «Теория и методология исторической науки»[1], институциональный подход как форму и способ изучения педагогической реальности в единстве ее прошлого, настоящего и будущего состояний можно проинтерпретировать следующим образом:

1. Институциональный подход является одной из форм организации мультидисциплинарных исследований в педагогической науке, направленных на решение научно-исследовательских задач в рамках ее предметного поля с помощью методологических конс-

[1] См.: *Лубский А. В.* Институциональный подход // Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. М., 2014. С. 133–135.

труктов и методов других научных дисциплин.

2. Институциональный подход представляет собой систему познавательных принципов, ориентирующих исследователей на интерпретацию педагогической действительности в русле институциональных теорий, разработанных в различных областях социально-гуманитарного знания.

3. В рамках институционального подхода в качестве «института», или объекта исследования, могут выступать: организации, правила и нормы, модели поведения и социальные практики, когнитивные модели, образы и представления.

4. При реализации институционального подхода в педагогических исследованиях внимание может акцентироваться:

а) на институтах как педагогических организациях и педагогических нормах, обеспечивающих реализацию и регулирование педагогической деятельности и педагогического общения в образовании, воспитании, обучении;

б) на институтах как совокупности формируемых социальными системами педагогических установок, норм, правил, идей, мифов, концепций, теорий, рекомендаций, технологий, способов действий, задающих модели педагогического поведения и педагогического взаимодействия в целях решения проблем образования, воспитания, обучения;

в) на институтах как наборе структурирующих педагогические взаимоотношения правил и ограничений, создаваемых людьми в процессе социально-педагогической коммуникации или навязываемых социальными агентами, обладающими соответствующими полномочиями и возможностями (социальным капиталом).

А. В. Лубский, раскрывая содержание институционального подхода, обращает внимание на то, что этот подход ориентирован на принцип историзма. По его мнению, «институты организуют взаимоотношения между людьми, структурируют повседневную жизнь, уменьшают неопределенность, задавая набор социальных альтернатив, которые имеются у каждого человека. <…> Историческое развитие рассматривается как процесс, детерминируемый социальной памятью. Она влияет на выбор пути общественного развития с учетом предшествующей траектории (“path dependence”): в обществе воспроизводится институциональная система прошлого с постепенным внесением в нее изменений. Быстрее всего изменяются институты, которые относятся к внешнему, поверхностному слою, тогда как глубинные институты проявляют устойчивость»[3].

---

[1] Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. М.: Цицеро, 1995. Вып. 1. 116 с. С. 60.

[2] *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Общая педагогика: в 2 ч.: учебник / под ред. В. А. Сластенина. М.: Владос, 2002. Ч. 1. 288 с. С. 13–14.

[3] *Лубский А. В.* Институциональный подход // Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь. С. 134.

Отвечая на вопрос, что сегодня объединяет представителей институционального подхода, которые исследуют современное общество, социолог С. Г. Кирдина пишет: «Применение ими соответствующих исследовательских схем к анализу социальных явлений дает некоторые новые результаты, обусловленные "разрешительной" силой институциональной методологии:

1. Исследования на микроуровне позволяют выделить и описать складывающиеся социальные практики, которые в дальнейшем институционализируются и начинают формировать новое пространство социальных ограничений, предпочтений, возможностей.

2. Исследования на макроуровне выделяют базовые институты, задающие социентальную природу общества и формирующие рамки, пределы институциональных преобразований, осуществляемых на микроуровне, в процессе непосредственной экономической, политической и социальной деятельности.

3. Сочетание макро- и микроуровней исследований позволяет определить не только характер, но и глубину происходящих институциональных изменений и социальных трансформаций, что создает базу для построения прогнозов и перспектив дальнейшего хода трансформационного процесса»[1].

Опираясь на приведенное высказывание С. Г. Кирдиной, можно утверждать, что применение институционального подхода на микроуровне в педагогических исследованиях делает возможным выделить, описать и проинтерпретировать педагогические практики, а также когнитивные педагогические образы, представления и модели, которые в дальнейшем институциолизируются и начинают формировать новое пространство педагогических норм и правил, ограничений и предпочтений, установок и возможностей. Исследования на макроуровне позволяют выделить и охарактеризовать базовые педагогические институции, формирующие пределы и задающие рамки институционально-педагогических преобразований на микроуровне в процессе непосредственной практической и когнитивной педагогической деятельности. Сочетание макро- и микроуровней институционально-педагогических исследований позволяет определить историческую динамику, характер и особенности, причины и глубину происходящих институционально-педагогических изменений, что создает базу для определения перспектив дальнейшей динамики педагогических институций общества.

Институционально-педагогические исследования на микроуровне должны также учитывать идею В. В. Радлова, который указывает на целесообразность в рамках реализации институционального подхода за основную единицу анализа принять «не сами

---

[2] *Кирдина С. Г.* Социокультурный и институциональный подходы как основа позитивной социологии в России // Социологические исследования. 2002. № 12. С. 28–29.

институты, а действие, понимаемое в веберовском духе — как внутренне осмысленная деятельность, ориентированная на действия других»[1]. Это позволяет рассматривать педагогическое действие как форму социального действия, как нечто укорененное в социальных отношениях и структурах, т. е. включенное в широкий социальный контекст. При этом институты В. В. Радлов понимает, «как правила поведения и способы поддержания этих правил. <…> Институты, — продолжает он, — фиксируют типологические элементы действия, связанного с соблюдением или несоблюдением правил. В таком понимании институты образуют не жесткий каркас, а гибкую поддерживающую структуру, изменяющуюся под влиянием практического действия. Институты также включают типичные способы заполнения этой структуры, что еще более тесно связывает их с практикой повседневного действия»[2]. Педагогические институции, согласно логике В. В. Радлова, и ограничивают, и стимулируют повседневное действие педагогических агентов.

Американский экономист Дуглас Норт (1920—2015), получивший в 1993 г. (вместе с Р. Фогелем) Нобелевскую премию по экономике, будучи одним из наиболее выдающихся представителей современного неоинституционализма[3], предложил свою версию институционального (институционально-когнитивного подхода).

То, что вариант институционального подхода, разработанного Д. Нортом, называют институционально-когнитивным, во многом определяется позицией американского исследователя, согласно которой «невозможно понять ход истории.., не признавая центральную роль субъективных преференций в контексте формальных институциональных ограничений, которые позволяют нам выражать наши убеждения с нулевыми или очень незначительными издержками. Идеи, организационные идеологии и даже религиозный фанатизм играют очень важную роль в формировании обществ»[4]. Д. Норт обращает внимание на то, что отношения «между знанием и идеологией… носят характер

---

[1] *Радлов В. В.* Новый институциональный подход: построение исследовательской схемы // Журнал социологии и социальной антропологии. Т. 4, № 3. С. 113.
[2] Там же. С. 113–114. .
[3] Неоинституционализм признает, что социальные институты играют большую роль в жизни общества, и ориентируется на междисциплинарные подходы к решению институциональных проблем. Неоинституционализм обращает особое внимание на ограничения, которые обусловлены институциональной структурой общества, сужающей поле индивидуального выбора. При этом вводятся поведенческие предпосылки – ограниченной рациональности и оппортунистического поведения. Первая предпосылка означает, что человек, обладающий ограниченной информацией, может минимизировать не только различного рода издержки, но и интеллектуальные усилия. Вторая означает преследование собственного интереса (см.: Новая институциональная экономика. URL: https://ru.wikipedia.org/).
[4] *Норт Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики: пер. с англ. М., 1997. С. 65.

двусторонней зависимости: развитие знания формирует наше восприятие окружающего мира, что, в свою очередь, направляет наши исследовательские усилия. <…> То, каким образом развивается знание, влияет на восприятие людьми окружающего мира и, следовательно, на то, как они объясняют и оправдывают его»[1].

В своей Нобелевской лекции, конкретизируя идею институционально-когнитивного подхода, Д. Норт говорил о том, что «история показывает, что идеи, идеологии, мифы, догмы и предрассудки имеют большое значение. <…> Ментальные модели могут постоянно корректироваться с учетом приобретаемого опыта, включающего также восприятие чужих идей. <…> Нивелировать различия ментальных моделей, существующих в сознании членов того или иного общества, и передавать унифицированные представления от поколения к поколению позволяет общность культурного наследия. В архаичных обществах именно культура обеспечивала коммуникацию между людьми; выступая в форме религиозных верований, мифов, заповедей, она несла в себе также общепризнанные объяснения явлений, выходящих за рамки непосредственного опыта. Однако такого рода мировоззренческие системы характерны не только для примитивных обществ, они составляют важный элемент современной жизни. Трансформация этих систем в социальные… структуры осуществляется посредством институтов, будь то формальные правила или неформальные нормы поведения. Между ментальными моделями и институтами существует тесная связь. Ментальные модели — это внутренние представления, формируемые когнитивными системами индивидов для истолкования окружающего мира. Институты — это внешние (для сознания) конструкции, создаваемые людьми для того, чтобы структурировать и упорядочить этот окружающий мир»[2].

Идеи Д. Норта, разработанные им, прежде всего, применительно к задачам экономических исследований, обладают большим эвристическим потенциалом для институциональной интерпретации педагогического прошлого и настоящего в истории человеческого общества. Сам Д. Норт признавал возможность использования разработанной им версии институционального подхода, в том числе и применительно к изучению сферы образования, говоря о том, что институты обеспечивают социальный порядок, а «социальный порядок включает политическую, экономическую, культурную, религиозную, военную и образовательную системы»[3].

---

[1] Там же. С. 101.

[2] *Норт Д.* Нобелевская лекция (9 декабря 1993 г.) // Отечественные записки. 2004. № 6 (21). URL: http://www.strana-oz.ru/2004/6/funkcionirovanie-ekonomiki-vo-vremeni

[3] *Норт Д. С., Уоллис Дж. Дж., Вейнгаст Б. Р.* Концептуальный подход к объяснению истории человечества // ЭКОВЕСТ. 2007. Т. 6, № 1. С. 20.

Д. Норт указывал на необходимость исторического изучения[1] процессов и событий общественной жизни, подчеркивая при этом значимость рассмотрения динамики различных социальных институтов во времени и пространстве. Этим он признавал свою приверженность принципу историзма. Д. Норт писал: «История имеет значение. Она имеет значение не просто потому, что мы можем извлечь уроки из прошлого, но и потому, что настоящее и будущее связаны с прошлым непрерывностью институтов общества. Выбор, который мы делаем сегодня или завтра, сформирован прошлым. А прошлое может быть понято нами только как процесс институционального развития»[2].

Педагогическая реальность, существующая в обществе, всегда является результатом предшествующей ей педагогической истории и «генетическим» фундаментом будущей педагогической реальности. Педагогическое прошлое и педагогическое настоящее могут быть представлены как прошлое и настоящее непрерывно эволюционирующих разнообразных и разноуровневых педагогических институций, непрерывно возникающих, развивающихся, взаимодействующих, трансформирующихся, отмирающих во времени и пространстве человеческой истории.

По мнению Д. Норта, «институты — это “правила игры” в обществе или, выражаясь более формально, созданные человеком ограничительные рамки, которые организуют взаимоотношения между людьми. Следовательно, они задают структуру побудительных мотивов человеческого взаимодействия — будь то в политике, социальной сфере или экономике. Институциональные изменения определяют то, как общества развиваются во времени, и таким образом являются ключом к пониманию исторических перемен»[3].

Педагогические институции можно проинтерпретировать как правила игры в теории и практике образования, как те ограничительные рамки, которые человечество создает для организации практической и когнитивной педагогической деятельности, педагогических отношений в воспитании и обучении. Педагогические институции задают структуру побудительных мотивов педагогического взаимодействия людей. Изменения этих институций определяют развитие педагогической реальности во времени и пространстве, оказываются ключом к пониманию исторических перемен в

---

[1] В современной науке под *принципом историзма* понимается «основание исторического сознания, предполагающее различие между прошлым и настоящим, соблюдение исторического контекста и восприятие истории как процесса, указывающее на конкретные пути извлечения полезных знаний в ходе научно-исторического исследования» (*Лубский А. В.* Историзма принцип // Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь. С. 149).

[2] *Норт Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 12.

[3] Там же. С. 17.

теории и практике образования, преемственных связей педагогического прошлого, настоящего и будущего в жизни человеческого общества.

Д. Норт отмечал, что «институты уменьшают неопределенность, структурируя повседневную жизнь. Они организуют взаимоотношения между людьми. <…> Институты определяют и ограничивают набор альтернатив, которые имеются у каждого человека. Институты включают в себя все формы отношений, созданных людьми для того, чтобы придать определенную структуру человеческим взаимоотношениям. <…> Они бывают и формальными, и неформальными. <…> Формальные ограничения — такие, как правила, придуманные людьми, и неформальные ограничения — такие, как общепринятые условности и кодексы поведения. Институты могут быть продуктом сознательного человеческого замысла… или просто складываться в процессе исторического развития, подобно обычному праву»[1].

Педагогические институции уменьшают неопределенность при постановке и решении практических и когнитивных педагогических проблем. Они организуют педагогические отношения субъектов педагогического процесса, придают их взаимодействию в образовании, воспитании, обучении определенную логику. Регулируют их взаимодействие в образовании, воспитании и обучении, вводя это взаимодействие как в социокультурные рамки, так и в рамки определенных «педагогических моделей» (учений, теорий, концепций, технологий, методик, подходов). Педагогические институции определяют и ограничивают набор альтернатив в практической и когнитивной педагогической деятельности, имеющихся у каждого ее субъекта. Потенциально педагогические институции включают в себя все формы отношений, которые создаются людьми для того, чтобы структурировать педагогические взаимодействия. Педагогические институции могут содержать как формальные, так и неформальные ограничения[2]. Формальные ограничение представляют собой педагогические правила и установки, получившие нормативное выражение и соответствующее нормативное подкрепление. Неформальные — являются общепринятыми педагогическими условностями. Педагогические институции могут быть результатом целенаправленного теоретического поиска, концептуального и нормативного оформления его

---

[1] *Норт Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 18.

[2] Формальные и неформальные социальные институты, представленные формальными и неформальными педагогическими институтами не следует путать с формальным, неформальным и информальным образованием. О последнем см., например: *Яковлева Н. Р.* Формальное, неформальное и информальное обучение в теории и практике западного образования // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: материалы Двенадцатой Междунар. науч. конференции. Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2016. С. 244–247.

результатов, а могут складываться в процессе накопления и обобщения педагогического опыта.

Д. Норт отмечал, что «институциональные ограничения включают как запреты индивидам совершать определенные действия, так и иногда указания, при каких условиях отдельным индивидам разрешены некоторые действия. <…> Институты представляют собой рамки, в пределах которых люди взаимодействуют друг с другом. <…> Они состоят из формальных писаных правил и обычно неписаных кодексов поведения, которые лежат глубже формальных правил и дополняют их. <…> Правила и неформальные кодексы иногда нарушаются, и тогда нарушитель подвергается наказанию. Поэтому важный элемент механизма функционирования институтов состоит в том, что установление факта нарушения не требует специальных усилий и что нарушитель подвергается суровому наказанию»[1].

Педагогические институции содержат ограничения, которые, с одной стороны, определяют условия и границы постановки и решения педагогических проблем, осуществления педагогического взаимодействия, а с другой — устанавливают запреты, действующие при организации образования, воспитания, обучения. Именно педагогическая институция оказывается той рамкой, в которой осуществляется педагогический процесс. Педагогические институции предполагают и наличие формальных норм, правил, предписаний, разрешений, ограничений (например, утвержденные государством образовательные стандарты на современном этапе общественного развития), документально зафиксированных, и наличие неформальных, неписанных правил, существующих в общественном сознании и в той или иной мере совпадающих с формальными правилами. Например, отношение к физическим наказаниям в школе в разные исторические эпохи у различных народов могло определяться как неформальной традицией, так и государственными нормативными актами. Поддержание установленных формальных и неформальных правил, наличие механизмов, которые отслеживают их выполнение и карают за их нарушение, необходимо для полноценного функционирования педагогических институций.

По мнению Д. Норта, существует «принципиальное различие между институтами и организациями. Подобно институтам, организации структурируют взаимоотношения между людьми. <…> В понятие “организация” входят политические органы и учреждения… экономические структуры… общественные учреждения… и образовательные учреждения (школы, университеты, центры профессионального обучения). Организация — это группа людей, объединенных стремлением сообща достичь какой-либо цели. Чтобы смоделировать организацию, необходимо проанализировать ее руководящие органы,

[1] *Норт Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 19.

умения и навыки членов, а также влияние обучения в процессе деятельности (learning by doing) на достижение организацией успеха к определенному времени. Институциональные рамки оказывают решающее влияние и на то, какие именно организации возникают, и на то, как они развиваются. Но в свою очередь и организации оказывают влияние на процесс изменения институциональных рамок. <…> Организации создаются для достижения определенных целей благодаря тому, что существующий набор ограничений… создает возможности для соответствующей деятельности; поэтому в процессе движения к цели организации выступают главными агентами институциональных изменений. <…> Определение институтов как ограничений, накладываемых на себя людьми, комплементарно по отношению к идеям неоклассической теории выбора. <…> Важность подхода, принятого теорией выбора, заключается в том, что в основании набора логически последовательных и потенциально верифицируемых гипотез должна лежать теория человеческого поведения. <…> Институты создаются людьми. Люди развивают и изменяют институты; поэтому… теория должна начаться с индивида. В то же время ограничения, накладываемые институтами на человеческий выбор, оказывают влияние на самого индивида. Соединение индивидуального выбора с ограничениями, налагаемыми институтами на весь перечень выборов, является важным шагом в сторону интегрального социального анализа»[1]. Согласно точке зрения Д. Норта, «институты сохраняют устойчивость лишь при условии, что их поддерживают заинтересованные в этом организации… культивация новых поведенческих норм, поддерживающих и легитимирующих новые правила, — это длительный процесс»[2].

Феномен педагогическая институция шире феномена педагогическая организация. Педагогическая организация являет собой возможный вариант существования педагогической институции. Педагогические институции могут также существовать и в других формах, например, в форме социальной и педагогической роли учителя и роли ученика, педагогического ритуала, образовательного стандарта, педагогического учения, образовательной технологии и т. п. Педагогическая институция всегда задает сетку ограничений и разрешений применительно к деятельности и общению людей, существующих в рамках педагогической реальности, создающих и воспроизводящих, развивающих и преобразующих ее. При этом субъекты педагогической деятельности и педагогических отношений, действуя в задаваемых институциями рамках, осуществляют целеполагание, рефлексию и оценку, сознательный выбор, который может быть весьма разнообразным. Субъекты педагогической деятельности могут с большим или

---

[1] *Норт Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С.19–20.

[2] *Норт Д.* Нобелевская лекция (9 декабря 1993 г.)…

меньшим успехом выходить за институциональные рамки, преодолевать их, создавая тем самым предпосылки для возникновения новых педагогических институций или для трансформации уже существующих.

Д. Норт утверждал, что «главная роль, которую институты играют в обществе, заключается в уменьшении неопределенности путем установления устойчивой (хотя не обязательно эффективной) структуры взаимодействия между людьми, но устойчивость институтов ни в коей мере не противоречит тому факту, что они претерпевают изменения»[1]. Он подчеркивал, что «институциональные изменения — это сложный процесс, потому что предельные изменения могут быть следствием изменений в правилах, неформальных ограничениях, в способах и эффективности принуждения к исполнению правил и ограничений. Более того, процесс институциональных изменений обычно носит инкрементный[2], а не дискретный характер. Объяснение того, как и почему происходят инкрементные изменения и почему даже дискретные изменения (такие, как революции и завоевания) никогда не являются абсолютно дискретными, состоит в укорененности неформальных ограничений в обществе. Хотя формальные правила можно изменить за одну ночь путем принятия политических или юридических решений, неформальные ограничения, воплощенные в обычаях, традициях и кодексах поведения, гораздо менее восприимчивы к сознательным человеческим усилиям. Эти культурные ограничения не только связывают прошлое с настоящим и будущим, но и дают нам ключ к пониманию пути исторического развития»[3].

Педагогические институции в массе своей являются исключительно консервативными социальными институтами. Изначально они были ориентированы на обеспечение воспроизводства того, что уже было, что уже есть, причем воспроизводство «не вообще всего», а того, в чем заинтересованы те или иные общественные силы, социальные группы, что прошло исторический отбор и получило определенную педагогическую адаптацию в процессе общественно-исторической практики человечества, его отдельных групп. При этом на каждом новом этапе человеческой истории сначала крайне медленно и незаметно, но постепенно все с большей и с большей интенсивностью нарастает тенденция к обновлению педагогических институций, преодолению традиций, догм и стереотипов, обретению ими инновационного и альтернативного характера. Важно различать, во-первых, а) возникновение и развитие новых педагогических институций на уровне когнитивных структур педагогического сознания, педагогической мысли, педагогической науки; б) ста-

---

[1] *Норт Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 21.

[2] *Инкремент* (increment) – приращение, прирост. Имеется в виду недискретный характер институциональных изменений, для которых типично перетекание, обычно весьма полное, содержания старых институтов в новые.

[3] *Норт Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 21.

новление педагогических институций на уровне практической педагогической деятельности; в) возникновение и развитие связей и взаимопереходов между ними. Во-вторых, следует различать а) возникновение единичных педагогических институций, не получивших сколько-нибудь широкого распространения на когнитивном и практическом уровне, однако в силу тех или иных причин прямо или опосредованно влияющих на теорию и практику образования; б) становление педагогических институций, проникающих в «массовую» педагогическую реальность. При этом следует обращать особое внимание на имеющие место переходы первых во вторые. Обозначенный контекст исторической динамики педагогических институций позволяет сформировать адекватное представление о педагогическом прошлом, настоящем и будущем в их органической взаимосвязи и конкретно-историческом многообразии.

По мнению Д. Норта, неформальные ограничения «возникают из информации, передаваемой посредством социальных механизмов, и являются частью того наследия, которое мы называем культурой»[1]. Он определял культуру как «передачу, путем обучения и имитации, от одного поколения к другому знаний, ценностей и других факторов, влияющих на поведение». При этом Д. Норт указывал, что «культура с помощью языка задает концептуальные рамки для кодирования и интерпретации информации, которую предоставляют мозгу наши чувства»[2]. Он писал о том, что «способы переработки информации человеческим сознанием не только являются основой существования институтов, но и ключом к пониманию того, каким образом неформальные ограничения выполняют важную роль в формировании выборов в кратко- и долгосрочной эволюции общества. В краткосрочном плане культура определяет способы переработки и использования информации индивидами и, следовательно, может влиять на конкретное содержание неформальных ограничений. Обычаи, как и нормы, привязаны к определенной культуре»[3]. Д. Норт фиксирует, что «формальные и неформальные ограничения отличаются друг от друга только по степени проявления. Представьте себе, — писал он, — континуум от табу, обычаев и традиций на одном конце до писанных конституций — на другом. Путь нашего мысленного взгляда, долгий и неровный, от неписаных традиций и обычаев до писанных законов лежит в одном направлении: мы двигаемся от менее сложных обществ к более сложным. Очевидно, что возрастание сложности выражается в увеличении специализации и разделения труда в более сложных обществах»[4].

Педагогическую реальность, существующую в пространстве че-

---

[1] *Норт Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 57.
[2] *Норт Д.* Там же.
[3] Там же. С. 64.
[4] Там же. С. 67.

ловеческого бытия и человеческого сознания, можно представить как педагогическую культуру, являющуюся неотъемлемой частью многогранной человеческой культуры и повсеместно пронизывающую ее[1]. Педагогические институции, являясь своеобразными «смысловыми узлами» педагогической культуры, выступают и в качестве организующего начала, и в качестве установленных рамок, и в качестве основы для дальнейших изменений, и в качестве инструмента для когнитивной и практической педагогической деятельности в ее различии и единстве. Формальные и неформальные ограничения, содержащиеся в педагогических институциях, оказываются важнейшими элементами педагогического наследия человечества, развивающимися, взаимодействующими и взаимопроникающими на протяжении всей общественной истории.

Следуя логике институционально-когнитивного подхода, развиваемого Д. Нортом, необходимо признать, что ключом к объяснению природы педагогической мысли и педагогической практики, а также характера и особенностей их исторического развития «служат сложные способы организации отношений между людьми

[1] Педагогическая деятельность порождает *педагогическую культуру*, и сама становится ее составной процессуальной частью. В педагогической культуре находит воплощение педагогический опыт людей. Являясь результатом практической и познавательной деятельности человечества в области образования, он отражает уровень овладения способами воспитания и обучения на каждом этапе общественного развития. Опыт конденсируется в педагогических традициях, обеспечивающих преемственную связь между элементами и этапами развития педагогической реальности и передачу от поколения к поколению ценностей образования, знаний о различных способах постановки и решения педагогических проблем. *Педагогическая культура общества* является процессом и результатом практической и когнитивной педагогической деятельности людей на протяжении всей социальной истории. Она воплощает в себе успехи и неудачи в деле образования новых поколений, достижения и просчеты, ставшие результатом попыток понять и осмыслить то, чем образование является, как и почему развивается и каким должно быть на практике. Педагогическая культура общества исторически и социально изменчива. Она различна в разные эпохи у разных народов, в рамках различных цивилизаций и культур, сообществ и групп. Эти различия определяются не только различиями в педагогическом опыте, его объеме и характере, но также этническими, религиозными и корпоративными традициями, уровнем и особенностями экономического развития, формами государственно-политического устройства, социально-классовой и профессиональной структурой общества, своеобразием уклада семейной жизни, достижениями научной и философской мысли и т. п. Педагогическая культура воплощена в устной традиции, в обрядах и ритуалах, в зданиях учреждений образования и технических средствах обучения, в учебниках и монографиях, книгах и статьях, в произведениях искусства. Педагогическая культура воплощена в самих людях, которые ее создают, овладевают ею и реализуют ее в своей деятельности и общении. И, наконец, педагогическая культура воплощена в педагогических институциях. Подробнее см., например: *Алова Н. Н.* Педагогическая культура: функциональный анализ // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2013. № 1 (77). Ч. 2. С. 9–13; *Бенин В. Л.* Сущность понятия «педагогическая культура» // Понятийный аппарат педагогики / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург, 1996. Вып. 2. С 275–283 ; *Видт И. Е.* Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. 2002. № 3. С. 3–7.

— институты, упорядочивающие… отношения»[1]. Этот подход не просто «может пролить свет на важнейшие структуры, позволяющие упорядочивать человеческие сообщества»[2], он может помочь прояснить происхождение, сущность, особенности и историческую динамику педагогических институций, являющихся структурами, которые упорядочивают педагогическую деятельность и педагогическое общение людей.

Основатель и директор Центра социального прогнозирования Ф. Э. Шереги в опубликованной в 2015 г. в статье «Образование как социальный институт: функции и дисфункции»[3] с точки зрения социологической науки рассматривает функции образования как социального института, а также основные этапы его исторической эволюции в контексте развития общества.

По мнению Ф. Э Шереги, «научный анализ функций образования возможен только в том случае, если оно воспринимается как социальный институт, учитывая его явную форму и латентное содержание (сущность). Явная форма — механизм воспроизводства социально-профессиональной структуры общества, латентное содержание — воспроизводство распределительных отношений. В первом случае речь идет об экономической, во втором — о социальной составляющей, перманентно находящихся в состоянии противоречия. Связующее звено, призванное сглаживать это противоречие, — нормативные социальные отношения, вместе с системой профессиональной подготовки молодежи выступающие, соответственно, как интегрирующая и дифференцирующая функции образования»[4].

Раскрывая особенности интегративной и дифференцирующей функций образования, Ф. Э. Шереги пишет: «Интегративная функция образования реализуется в процессе приобщения молодого поколения к культурным ценностям, нравственным идеалам, принципам мировоззрения, формируя тем самым социальную общность. <…> Она призвана в массовом масштабе формировать мировоззрение молодого поколения, лежащее в основе восприятия личностью господствующих распределительных отношений как социально справедливых. Дифференцирующая функция образования реализуется в потенциальном рассредоточении молодого поколения по пирамидальным ячейкам социально-профессиональной структуры, внося в социальную общность противоречия, выраженные в различии экономических интересов органических элементов (групп) социальной структуры. <…> Воспроизводство социальной структуры — это фиксация распределительных отношений в форме социальных институтов.

---

[1] *Норт Д. С., Уоллис Дж. Дж., Вейнгаст Б. Р.* Концептуальный подход к объяснению истории человечества… С. 5.

[2] Там же.

[3] См.: *Шереги Ф. Э.* Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Россия реформирующаяся: ежегодник. Вып. 13 / отв. ред. М. К. Горшков. М., 2015. С. 12–36.

[4] См.: Там же. С. 13.

Поэтому жизненная траектория личности есть постоянное стремление к статусности; иными словами, желание занять в социальной структуре общества (или в экономических терминах — в общественном разделении труда) тот статус, который обеспечивает наиболее благоприятную позицию в распределении общественных благ, "вытеснив" из этих отношений старшее поколение. И в этом уже проявляется сущность образования как социального института — именно та сущность, которая породила все социальные институты, регулирующие распределительные отношения на уровне общества и потребление на уровне личности. Иными словами, опосредуя отношения поколений, образование выступает в философских терминах как особенное, или мера, призванная сдержать перерастание противоречия "ротационного процесса" в конфликт, тем самым содействуя разрешению противоречия в эволюционной форме, в отличие от революционной»[1].

Анализируя социальные функции образования, Ф. Э. Шереги подчеркивает, что «основная филогенетическая интегративная функция образования, реализуемая в процессе социализации личности — в связи с чем общество берет на себя основные расходы на этой стадии ее взросления, — в первую очередь идеологическая. Ее чаще всего называют воспитанием, и она обязательно присутствует во всех формах познавательного процесса, даже в преподавании естественнонаучных предметов»[2].

Согласно точке зрения Ф. Э. Шереги, особенности функционирования образования как социального института, природа их изменений в эволюции человеческого общества могут быть поняты только с точки зрения исторического подхода. По его словам, «при поиске онтогенетической функции образования центральный вопрос — почему зародилась система образования как устойчивый социальный институт, то есть как форма распределительных отношений. При таком ретроспективно ориентированном подходе сам процесс образования с позиций социологии — лишь форма приложения труда, соответствующая его общественному разделению, и в эту форму "вплетен" также характер "образовательных обязательств" учащихся. <…> С изменением форм общественного разделения труда (по мере развития цивилизации) меняется и форма образования. При этом исторически сложившиеся формы не исчезают, а кумулятивно интегрируются в каждую последующую форму, изменяя свой "облик", но в целом сохраняя сущностное содержание (ключевую роль в распределительных отношениях через разрешение противоречия между поколениями). Говоря о динамике системы образования, следует иметь в виду его историческую эволюцию»[3].

Ф. Э. Шереги соотносит исторические формы системы образования с

---

[1] См.: *Шереги Ф. Э.* Образование как социальный институт: функции и дисфункции… С. 13–14.
[2] См.: Там же. С. 15.
[3] См.: Там же. С. 15–16.

формами цивилизаций, число и особенности которых, по его мнению, в целом соответствуют пяти общественно-экономическим формациям, выделенным К. Марксом в середине XIX столетия[1].

В своей статье Ф. Э. Шереги пишет о том, что применительно к первобытному обществу (племени) нельзя говорить об образовании в нынешнем его понимании, так как старшее поколение не тратило силы на деятельность, которая была непродуктивной с точки зрения производства, т. е. добывания средств к существованию, необходимых для выживания. Ф. Э. Шереги утверждает, что в первобытную эпоху «обучение имеет форму подражания: старшее поколение передает молодому навыки производственной деятельности путем его непосредственного включения по формуле "делай как я" Это не просто подражание, а активное посильное участие молодого поколения в процессе добычи, то есть обучение, совмещенное с "производственной практикой" и имеющее ярко выраженный характер соревновательности, профессионального и социального самоутверждения. Основная экономическая составляющая этого процесса в целом заключается в возможности получить прибавочный продукт, что ассоциируется с производительностью труда, "техническим инструментом" которого выступает молодое поколение, а "технологией" — процесс образования (самообразования в форме подражания). <…> Образование в форме подражания неминуемо порождает трудовую конкуренцию, которая стимулирует молодое поколение совершенствовать свои производственные навыки. Приобретение навыков труда посредством подражания и стремление превзойти "учителя" в конкуренции воспринимается молодым поколением как игра, и потому соперничество в сознании молодого поколения не идентифицировано собственно с трудовым процессом и производством прибавочного продукта. Трудовой процесс выступает лишь условием ("полем") соперничества… Процесс образования уже в это время содержит две функциональные составляющие: профессиональное обучение и социальную "интеграцию" (в нынешних терминах — социализацию). В первобытной общине первая функция является доминирующей, а вторая реализуется директивно, ограничивая индивидуальную свободу посредством системы запретов (табу). Во многом эта свойственная первобытному обществу система образования сегодня воплощена в дошкольном образовании, где подражание как активная форма обучения заменена имитацией за счет широкого использования игрушек и игр»[2].

---

[1] К. Маркс выделял первобытную, рабовладельческую, феодальную, капиталистическую, коммунистическую общественно-экономические формации. Кроме того, он писал об азиатском способе производства.

[2] *Шереги Ф. Э.* Образование как социальный институт: функции и дисфункции… С. 17–18.

Следующий этап развития человеческого общества определяется Ф. Э. Шереги как рабовладельческая цивилизация. По его мнению, в новых исторических условиях на фоне углубления разделения труда и повышения его производительности, появления формализированного управления и прослойки профессиональных военных «структурная дифференциация родовой "семьи" происходит по характеру труда, идентифицированного с социально-ролевыми функциями, имеющими форму "родства" и воспринимаемыми индивидом примерно так, как сегодня воспринимаются родственные роли в кровных семьях. По этой причине трудовые обязанности отождествляются массовым сознанием с этическими предписаниями поведения индивида среди "родни". Латентная (скрытая) функция этих предписаний — служить принципами незыблемости распределительных отношений. Там, где производство и распределение в массовом сознании отождествлены с понятием обязательства перед членами рода, процесс образования с точки зрения сохранения устойчивости господствующих распределительных отношений достаточно фокусировать на формировании этического сознания, то есть принципов (предписаний, традиций, обычаев) взаимоотношения членов родовой "семьи", которые одновременно есть принципы ее жизнедеятельности. Несоблюдение этики ведет к исключению индивида из рода, потере им своей социальной (семейно-родовой) идентичности. Этика становится главным социально образующим стержнем рабовладельческой цивилизации и гарантом ее равновесия. На этой исторической стадии основная функция образования — формирование этического облика индивида, и, в соответствии с этим, исторически вторая форма образования, всеобщая в родовой "семье" — воспитание. На данной стадии цивилизации профессиональное обучение уступает первенство формированию этического облика (в терминах феодализма — теологического, в терминах капитализма — правового), именно оно, а не разделение труда гарантирует признание индивидом правомерности господствующих принципов распределения. Образование как воспитание на принципах этики было призвано "внедрить" в массовое сознание ценностную природу этих принципов, гарантируя таким образом позитивное восприятие массами существующих распределительных отношений первого классового общества.., концентрируя свои усилия на воспитании молодого поколения в духе беспрекословного соблюдения этических принципов классовых отношений»[1].

Характеризуя особенности института образования на следующем этапе истории человеческого общества, Ф. Э. Шереги пишет: «На третьей стадии (феодальной) развитие цивилизации происходит по направлению, в котором в общественное разделение труда включаются и духовные (теологические) отношения, увеличивая

[1] *Шереги Ф. Э.* Образование как социальный институт: функции и дисфункции… С. 18–20.

тем самым потребляющую часть общества в ущерб производящей. <…> Консервация социального статуса в форме каст среди индоидных народов, позднее "заимствованная" в форме феодальных сословий европейскими народами, сужает профессиональную мобильность до уровня производственных отношений внутри патриархальной семьи. Между семьями складывается отраслевая специализация, что с появлением городов составило основу зарождения цеховой специализации. Сохранение феодального социального статуса означает консервацию как профессионального становления и производственных отношений, так и отношений распределения, а также постоянство принципов морали. В отличие от морали, этика предшествовавшей цивилизации носит динамичный характер, актуальность для индивида ее принципов меняется вместе с изменением его семейно-родового статуса. Принципы морали едины в течение всей жизни индивида и для любого социального статуса. <…> Отсутствие для индивида возможности вертикального продвижения в социальной структуре здесь решено путем замены реальной формы социального динамизма виртуальной — реинкарнацией, которая обеспечивает индивиду статусную ротацию в "следующей жизни", но только при строгом соблюдении принципов морали. В такой ситуации свобода индивида в выборе своего профессионального становления сведена к минимуму, то есть у него нет возможности соотносить свои потенциальные природные задатки с теми профессиональными и социальными функциями, которые ему навязывает общество. Эти функции предписаны каждому индивиду с момента рождения, причем не только для тех, кто входит в состав производящей части общества, но и для тех, кто входит в состав общественной надстройки. Сложившаяся ситуация, при которой одни принуждены производить, другие принуждены потреблять или управлять, приучает всех к мысли об объективной обоснованности ("божественном происхождении") этого принуждения — образование посему тоже выступает как принуждение. Эта форма образования в нынешней цивилизации трансформировалась в профессиональное образование, в принудительной форме дифференцирующее молодое поколение по сегментам профессиональной структуры общества (общественного разделения труда)»[1].

Переход к капиталистической цивилизации, по мнению Ф. Э. Шереги, привел к тому, что ситуацию на рынке труда определяет спрос, «объективно обусловленный технологической структурой производства, а формирование предложения происходит путем профессионального обучения индивида в соответствии с запросами производства. Поэтому на стадии капиталистического общества основной формой образования выступает обучение. Идеология распределительных

---

[1] *Шереги Ф. Э.* Образование как социальный институт: функции и дисфункции… С. 21–22.

отношений представлена кодифицированным правом, носящим классовый характер и по своей природе являющимся консервативным. По причине консервативности право насыщено противоречиями, однако его действенность от имени государства обеспечивают профессиональные силовые структуры. Заложником "образовательного диктата" со стороны технологической структуры производства являются не только те, кто непосредственно производит прибавочный продукт, но и те, кто присваивает основную его часть на правах собственника средств производства. Без затрат основной части прибавочного продукта на расширенное развитие производства собственник подвержен опасности разориться в конкуренции и навсегда потерять свой социальный статус. Это значит, что движущей силой образования становится собственно производство, именно оно обеспечивает условия эксплуатации, то есть "работа" образования на эксплуатацию здесь становится явной»[1].

Дальнейшее развитие цивилизации Ф. Э. Шереги связывает с процессами диверсификации науки в производство и, соответственно, увеличением доли интеллектуальной составляющей труда, что уже сегодня привело к появлению понятия «компетентностное образование». Одновременно с этим, пишет Ф. Э. Шереги, «будет происходить превращение трудовой деятельности в образ жизни в виде максимальной синхронизации индивидуальных способностей и характера труда. В этом случае сами природные задатки индивида станут естественной предпосылкой выполнения труда, который ему по силам и который он может выполнить качественно. Принудительная форма образования утратит свою актуальность и перерастет в самообразование (перманентное образование), основанное на информационном обмене. Доминирующей будет такая форма образования, как информирование. Образование станет перманентным (всеобщим); и эксплуатация, уже в виртуальной форме, "выйдет" за пределы функционирующего общества. Это будет эксплуатация живущим поколением облеченного в информацию знания как овеществленной духовной деятельности прошлых поколений. В современных условиях функцию воспитания взяло на себя общее образование, содействующее формированию этического (функция рабовладельческой цивилизации), теологического (функция феодальной цивилизации) и правового (функция капиталистической цивилизации) сознания молодого поколения. В соответствии с отмеченной тенденцией ключевую роль в будущем сыграет самовоспитание»[2].

Проведенный Ф. Э. Шереги ретроспективный анализ образования как социального образовательного института позволил ему сделать вывод, что этот институт имеет пять историчес-

---

[1] *Шереги Ф. Э.* Образование как социальный институт: функции и дисфункции… С. 24–25.
[2] Там же. С. 25.

ких форм. По мнению Ф. Э. Шереги, первой исторической формой образования является подражание. Суть подражания в освоении подрастающим поколением навыков охоты, а также связанных с жизнью племени видов труда без права на единоличное присвоение результатов этого труда. Сегодня — это дошкольное образование. Вторую историческую форму образования Ф. Э. Шереги понимает как воспитание. Воспитание предстает в качестве вуалирования классового принципа распределения прибавочного продукта и стимулирования развития элементов надстройки. Сегодня — это общее образование, формирующее мировоззрение подрастающих поколений. Третьей исторической формой образования, утверждает Ф. Э. Шереги, является принуждение. Принуждение осуществляется в условиях абсолютной эксплуатации труда в кастовом (сословном) феодальном обществе. Обучение оказывается полностью связанным с социальным статусом индивида в сословной общественной структуре. Оно не зависит от природных способностей человека и направлено исключительно на формирование условий эксплуатации. Сегодня — это образование в классических университетах и элитных образовательных учреждениях, не связанных с узкой технологической специализацией. Четвертой исторической формой образования, согласно Ф. Э. Шереги, является обучение. Обучение предстает как формирование индивидуальной рабочей силы, свободной на рынке труда, но полностью детерминированной технологией производства. Образование в форме обучения и в лице массовых производителей, и в лице собственников и организаторов производства, и в лице политических органов, регулирующих распределительные отношения, производит рабов производства. Сегодня — это профессионально специализирующие учреждения образования. Будущую пятую историческую форму образования Ф. Э. Шереги определяет как информирование. Информирование — это широкое образование, имеющее своей основной формой компетентностное образование, возможно, преимущественно дистанционное. Оно базируется на использовании будущим поколением овеществленного духовного потенциала всех прошлых цивилизаций, т. е. на эксплуатации истории[1].

В рамках разработанной им концепции пяти исторических форм образования в истории человеческого общества Ф. Э. Шереги пишет о том, что именно пять выделенных им «категорий — подражание, воспитание, принуждение, обучение, информирование — составляют категориальную модель социологии образования. Все остальное, что связано с образованием, — инструментальные элементы перечисленных пяти форм»[2].

Предложенная Ф. Э. Шереги концептуальная схема позволяет увязать формационные мегамодели обра-

[1] См.: *Шереги Ф. Э.* Образование как социальный институт: функции и дисфункции… С. 25–26.
[2] Там же. С. 26.

зования со значимыми особенностями социально-экономического развития каждой из пяти стадий эволюции человеческого общества. Однако, если рассматривать образование не как социальный институт с позиций социологии, а как педагогическую институцию с позиций педагогики, станет очевидно, что предложенная концепция содержит множество нестыковок и противоречий. Во-первых, Ф. Э. Шереги четко не определены и не соотнесены друг с другом понятия «подражание», «воспитание», «принуждение», «обучение», «информирование», хотя во многих случаях они трактуются весьма неоднозначно как представителями социологии, так и представителями других отраслей знания. Во-вторых, очевидно, что и воспитание, и обучение полноправно сосуществуют и взаимно дополняют друг друга на всем протяжении человеческой истории. При этом весьма странно выглядит попытка свести феномен образования, присущий конкретным стадиям исторического развития, преимущественно к воспитанию или обучению. В-третьих, и подражание, и принуждение, и информирование входят, хотя в разных соотношениях, и в структуру воспитания, и в структуру обучения как механизмы их реализации. И, наконец, в-четвертых, представляется весьма сомнительной возможность прямой аналогии подражания, воспитания, принуждения, обучения и информирования, с одной стороны, и дошкольного образования, общего образования, образования в классических университетах и элитных образовательных учреждениях, профессионально специализирующих учреждений образования, компетентностного образования — с другой.

Обращение к началу становления педагогической реальности в истории человеческого общества помогает прояснить, каким образом возникли исторически первые педагогические институции, ставшие исходной точкой всей последующей эволюции педагогических институций[1]. В ходе антропосоциогенеза осуществлялось становление человеческого тела и психики (биогенез и психогенез), шло формирование искусственной среды (культурогенез), складывались взаимоотношения и институты социального типа (социогенез).

---

[1] Материалы по этой проблеме представлены в следующих публикациях: *Корнетов Г. Б.* У истоков воспитания // Педагогика и народное образование за рубежом. М., 1991. Вып. 12 (168); *Корнетов Г. Б.* Становление воспитания как общественного явления: экспериментальное учеб. пособие. М., 1992. – 103 с.; *Корнетов Г. Б.* Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция: учеб. пособие. М., 1993; *Корнетов Г. Б.* От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: учеб. пособие. М., 2003; *Корнетов Г. Б.* Феномен исторически первого типа образования // Школьные технологии. 2007. № 2. С. 3–8; *Корнетов Г. Б.* Ранние формы педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 3 (19). С. 115–134; *Корнетов Г. Б.* Ранние формы педагогической деятельности (историко-логический анализ) // Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики: сб. науч. тр. / АСОУ; под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2012. С. 306–346; *Корнетов Г. Б.* Происхождение воспитания как общественного явления // Известия АСОУ: научный ежегодник. 2015 [3]. М., 2016. Т. 1. С. 142–155.

Выявить «момент» зарождения института образования, интерпретируемого в педагогике как педагогическая институция, нельзя, не отграничив его от исторически предшествовавших воспитанию и обучению действий животных предков людей по передаче подрастающим особям опыта поведения, накопленного в их сообществах. Значительное развитие такого рода действий у высших животных, особенно у приматов, было связано с тем, что в ходе биологической эволюции, наряду с генетическими видовыми программами поведения, возникла способность особей трансформировать индивидуальный опыт в видовой и передавать его новым поколениям путем прижизненного научения.

Действия животных предков людей по передаче подрастающим поколениям накопленного в группе опыта поведения принципиально отличались от воспитания и обучения. Они имели инстинктивно-рефлекторную основу, не опосредствовались целеполаганием, были ограничены анатомо-морфологическим строением тела, специфическим для высших обезьян. У антропоидов отсутствовало необходимое культурное условие передачи и усвоения опыта в виде искусственно создаваемых структур, воплощавших в себе опредмеченный опыт их жизнедеятельности.

О зарождении первых зачатков социальных (в том числе и педагогических) механизмов передачи жизненного опыта от поколения к поколению свидетельствуют древнейшие искусственные структуры (культурные объекты) — орудия труда. Археологические открытия 50—70-х гг. XX столетия в Южной и Восточной Африке отодвинули гипотетическое время появления первых орудий труда до 2,5—3 млн лет назад. Даже самые примитивные орудия требовали передачи определенного опыта их изготовления: знания о свойствах камня, дерева, кости, умения и навыки обработки сырья не могли быть самостоятельно получены подрастающими особями в достаточном объеме в оптимальные сроки. Формирование социальных механизмов обучения опиралось на существующее у высших обезьян демонстративное манипулирование, в ходе которого они передавали информацию о различных объектах и способах действия с ними наблюдающим за ними особям. Усложнение форм и технологии производства орудий обусловливало возрастание роли вмешательства старших при усвоении младшими производственного опыта.

Гипотетические представители первого антропологического типа формирующихся людей — хабилисы (около 3—1,5 млн лет назад), изготовлявшие орудия 7—10 ударами оббивки, предположительно могли стимулировать соответствующую производственную деятельность у подрастающих поколений. Архантропы (около 1,5—0,5 млн лет назад), способные создать 25—30 ударами оббивки стандартизированные каменные рубила, могли обучать подростков изготовлению орудий заданной формы. Палеоантропы (около 500—40 тыс. лет назад), относящиеся к последнему гипотетическому эволюционному типу формирующихся людей, вероятно, могли решать задачи обучения подростков производству

многих десятков видов орудий с помощью 80—100 операций оббивки и ретуши, только систематически используя показ и упражнение.

Большую роль в становлении образования сыграла охота, которой принадлежало значительное место в жизни сообществ формирующихся людей на протяжении антропосоциогенеза. Археологические данные свидетельствуют о том, что уже хабилисы охотились на крупных животных. Архантропы перешли к избирательной охоте, а палеоантропы — к специализированной охоте на мамонтов, пещерных медведей, оленей и т. п. Охотникам необходимо было знать рельеф местности и повадки зверей, хорошо владеть оружием и уметь согласовывать свои действия, обладать силой и выносливостью, ловкостью, упорством и терпением. Прежде чем быть допущенным к коллективной охоте на крупных и опасных животных, подросток должен был получить специальную подготовку, приобрести требуемые качества. Эти качества формировались в ходе детских игр, в процессе совместной деятельности со старшими, во время обрядов, следы которых свидетельствуют о том, что они могли решать задачу приобщения подростков к устойчивым стереотипам охотничьей деятельности.

Становление механизмов образования стимулировалось потребностью включения детей и подростков в формирующиеся отношения социального типа, которые в праобщинах наших предков основывались на взаимопомощи и обязательной совместной трудовой деятельности как необходимых условиях их выживания. Формирование у детей установок, соответствующих духу первобытного коллективизма, отчасти обеспечивалось самой жизнью, а отчасти требовало специального, педагогического по своему характеру вмешательства, например, одобрения или неодобрения со стороны взрослых поведения детей.

В процессе антропосоциогенеза шло формирование специфического человеческого организма, способного ко все более разнообразным видам деятельности и тонким операциям. В ходе совместной деятельности наших предков развивалось общение, развивалась речь, становившаяся важным средством воздействия на психику и поведение, накопление и передачу опыта. Эволюция формирующихся людей была связана не только с изменениями анатомо-морфологического строения тела, не только с удлинением периода детства, но и со становлением сознательной человеческой психики. Деятельность хабилисов, архантропов, палеоантропов и, наконец, неоантропов — людей современного антропологического типа — становилась все более целенаправленной (о способности к целенаправленной деятельности свидетельствует не только их усложняющаяся культура, но и увеличение головного мозга, объем которого в среднем составлял соответственно 600, 1000, 1350 и 1500 см^3). Все более целенаправленными становились действия по передаче подрастающим поколениям опыта, все более эти действия приобретали черты, присущие образованию как целенаправленной деятельности. Увеличи-

вался период детства, в ходе которого происходило физическое созревание индивидов и освоение необходимых знаний, способов деятельности и норм поведения.

Главным фактором возникновения образования был постоянный рост и усложнение социального (прежде всего производственного) опыта. Развитие трудовой деятельности, необходимой для существования формирующихся людей, было невозможно без овладения каждым новым поколением достижений предшественников. Усвоение накапливаемого опыта, объем и сложность которого медленно, но неуклонно возрастали, не всегда могло осуществляться стихийно, по мере включения подрастающих индивидов в трудовые и прочие социальные процессы. Возможность и необходимость образования обусловливались не только наличием и развитием искусственных структур, содержащих в себе общественный опыт, не только формирующимся сознанием, но и пластичностью психики и поведения индивидов, которая делала их способными прижизненно усваивать опыт возникающего социума и использовать его в своей деятельности. Становящееся образование было направлено на формирование у них способности и готовности действовать, вести себя таким образом, чтобы обеспечивать собственное выживание и выживание сообщества посредством осуществления производственной деятельности и коллективного существования. Руководство социальным и культурным развитием подрастающих индивидов и составляло изначально главное содержание образования.

Образование возникало не как одностороннее воздействие взрослого на ребенка, а как их взаимодействие при руководящей, организующей роли первого и активном освоении передаваемого опыта вторым. *Образование возникало как процесс*, органически и естественно *сочетающий в себе и обучение*, направленное на интеллектуально-практическое развитие становящегося человека, на обеспечение усвоения им знаний, умений, навыков, способов деятельности, и *воспитание*, направленное на его эмоциональное, мотивационно-ценностное и волевое, нравственно-практическое развитие. Руководство физическим и интеллектуальным, нравственным и трудовым развитием индивидов сливалось в единый поток, обеспечивало формирование у них качеств, необходимых в условиях возникающего общества и отражающих конкретный уровень исторических достижений.

Очевидно, что первоначально педагогическая деятельность осуществлялась в повседневном общении индивидов. Однако с момента возникновения общества в своей завершенной форме, т. е. тогда, когда социальное качество окончательно определилось и возникли люди современного антропологического типа, существовала еще одна форма педагогической деятельности. Она находилась за рамками повседневности и реализовывалась в ритуалах и обрядах.

Археологические материалы позволяют предположить, что приобщение к накопленному опыту у палеоантропов имело место не только в процессе повседневного общения, но и

в ходе специальных религиозно окрашенных ритуализированных обрядов, которые исторически предшествовали инициациям.

Обнаружены пещеры Дранхенлок (Швейцария), Петерсхеле (ФРГ), Ле Фертюн (Франция), Цухвати (Грузия), Ильинка (Одесская область) и другие, в которых палеоантропы собирали и хранили в определенном порядке кости животных, преимущественно медведей, и совершали действия, носившие ритуально-магический характер. В них проходили своеобразные тренировки охотников, обеспечивавшие также приобщение подростков к сложному опыту специализированной охотничьей деятельности.

Вполне вероятно, что уже в то время зарождается идея воспитания необходимых охотничьих качеств, и воплощается она в прообразах инициации. Ведь необходимость в подготовке, проверке и отборе охотников уже возникла.

Таким образом, первой причиной, обусловившей возникновение обрядовых форм воспитания, была необходимость специальной подготовки подрастающих поколений к охоте на крупных опасных животных. Эта подготовка должна была предшествовать охоте, так как в противном случае неподготовленные члены первобытных коллективов были бы не только беспомощны и бесполезны, но и явились бы помехой при выслеживании и преследовании медведей, мамонтов, зубров и т. п. Она предполагала овладение подростками суммой определенных знаний, умений и навыков, формирование у них мужества и стойкости, развитие воли, физической выносливости. В силу того, что одна праобщина палеоантропов, как правило, преимущественно охотилась на один вид животных, «программа» подготовки к ней была единой в основных, существенных аспектах на протяжении многих и многих поколений. Эта подготовка сливалась с охотничьими обрядами, носившими магический и тотемистический характер, становилась их составной частью. Причем подобная ритуализированная форма передачи подрастающим поколениям охотничьего опыта была единственно возможной в ту эпоху. И это является второй важнейшей причиной, обусловившей зарождение обрядов, напоминающих позднейшие инициации в праобщинах мустьерских палеоантропов.

Ритуалы, существование которых в мустье безусловно доказано, являлись одним из главных способов накопления и передачи опыта. Ритуал играл на начальных этапах своего развития роль образца поведения, образцовых форм деятельности. Поскольку основным средством закрепления того или иного жизненно важного для всякого коллектива умения на первых порах могло быть лишь обучение ему всех членов коллектива, постольку необходим был ритуал, обязательный для всех без исключения и постоянно воспроизводящий это умение в регулярных «тренировках».

Определенная часть накопленного опыта в праобщинах мустьерских палеоантропов фиксировалась в форме стереотипно повторяемых действий, т. е. в форме ритуалов. Язык еще окончательно не сформировался; знаковые

коммуникативные системы, позволявшие транслировать опыт, не сложились; действий, специально служащих для обозначения конкретного способа поведения, например, на охоте, еще не было. Они существовали в самом акте поведения. Поэтому информация о способах охоты накапливалась в самом процессе материальной деятельности и вместе с ним воспроизводилась. То есть передача деятельности осуществлялась посредством ее имитации, демонстрировавшейся подросткам, которые постепенно включались в нее. Обряды способствовали подготовке молодых охотников. Символически совершались действия, воспроизводились элементы трудового процесса, которые должны были помочь охотникам достичь желаемого результата: подготовка оружия, маскировка, выслеживание зверя, выбор удачного момента для нападения и поражения цели. Обряды служили своеобразной репетицией, тренировкой для участников. Использование шкур, масок животных и подражание их движениям и повадкам способствовали лучшему усвоению поведения животных, не только помогали охотникам совершенствовать точность и мастерство охоты, но и обеспечивали передачу от поколения к поколению знаний о животных. Таким образом, важным условием развития процесса становления воспитания в праобщинах палеоантропов стала *необходимость передачи опыта охотничьей деятельности в ритуализированной форме*.

В ритуализированной форме должна была передаваться не только «программа» охоты, но и зародившиеся социальные стереотипы поведения в целом. Рассматривать обряды, имевшие место в мустьерскую эпоху, в качестве своеобразных церемоний, исторически предшествовавших инициациям, позволяет также тот факт, что в праобщинах палеоантропов уже вполне сложилась естественная половозрастная система разделения труда. Юноши-подростки по достижении определенного возраста переходили из групп женщин в группу мужчин. Этот переход обусловливал изменение их положения в жизни праобщины, а также предполагал усвоение ими определенной части накопленного опыта, связанного, прежде всего с их будущей охотничьей деятельностью. Фиксация социального изменения в мустьерскую эпоху могла осуществляться лишь в форме обряда: приобщение к сложной программе поведения уже в то время требовало специального ритуала, что доказывают многочисленные погребения палеоантропов. Эти погребения свидетельствуют о существовании обрядов, отражавших все этапы жизненного цикла палеоантропов — от рождения и достижения физической и социальной зрелости до смерти.

Таким образом, имеющиеся в распоряжении современной науки археологические материалы и их этнографические аналогии позволяют предположить, что обряды типа инициации зародились в мустьерскую эпоху. Им, наряду с другими функциями, была присуща и функция специфически воспитательная, которая выражалась в передаче подрастающим поколениям опыта охотничьей деятельности, в выработке определенных умений и навыков, в физической тренировке.

На раннем этапе истории человечества ритуалы, противостоящие повседневной жизни первобытных людей, играли огромную роль в формировании у них установок, которые воплощали коллективные ценности и обеспечивали следование принятым нормам поведения. Ритуалы обладали огромной внушающей силой.

Первобытные люди передавали подрастающим поколениям опредмеченный в ритуалах опыт, формировали общественно значимые установки, приобщали к нормам и правилам поведения, готовили к принятию определенных социальных ролей. В отличие от педагогической деятельности, осуществлявшейся в рамках повседневного общения, педагогическое воздействие ритуалов (а они были синкретичны и многофункциональны) было значительно более интенсивным и эффективным. Кроме того, если обучение и воспитание в пространстве повседневной жизни осуществлялись случайно и ситуативно, а потому случайно и ненадежно, то ритуалы были обязательны и гарантированно обеспечивали необходимое воздействие на индивидов.

Наиболее явно педагогические функции ритуалов прослеживаются в *обрядах инициаций*, которые имели универсальный характер и в первобытную эпоху с различными вариациями были распространены повсеместно. В условиях господства естественного половозрастного разделения труда индивид готовился к полноправному участию в жизни первобытного коллектива в качестве члена либо мужской, либо женской группы и соответственно усваивал либо «мужскую», либо «женскую» часть культуры общины, необходимую для его будущей деятельности. Инициации были важным механизмом, обеспечивавшим дифференцированное усвоение юношами и девушками социального опыта. Они не только поддерживали стратификацию коллективов по возрасту, но и закрепляли группирование их членов по полу.

Физическое и социальное созревание шло, как правило, параллельно и в основном завершалось одновременно, что, в частности, обусловливалось сравнительно небольшим объемом социального опыта, подлежавшего усвоению каждым индивидом. Обряды инициации завершали этот процесс, закрепляя и дополняя все предшествующее воспитание, а также проверяя физическую и социальную зрелость индивида. Член общины, прошедший церемонии посвящения, переходил в следующую возрастную группу коллектива, получал новый общественный статус.

Подростков начинали готовить к возрастным инициациям с момента наступления половой зрелости. С инициациями в первобытных общинах связан важнейший этап воспитания подрастающих поколений. В своей классической форме они сохранились у австралийских аборигенов. У коренных жителей Австралии инициации проходили как мальчики (обычно по достижении 10—12 лет), так и девочки (обычно после первой менструации). Инициация знаменовала собой переход от невежества к знанию, от безответственности к долгу, от безмя-

тежного детства к дисциплинированной зрелости. Она состояла из нескольких циклов и продолжалась в течение длительного времени, растягиваясь у некоторых племен на 15—20 лет.

Более сложными и длительными были инициации мальчиков. По свидетельству этнографов, их изолировали от общины, так сказать, «изымали» из повседневной жизни. Основную часть времени мальчики проводили с мужчинами, которые приучали их к беспрекословной дисциплине, безусловному выполнению всех правил поведения, принятых в общине. Мальчиков знакомили с религиозными представлениями, постепенно приобщали к религиозным таинствам: им рассказывали мифы и предания, обучали ритуальным действиям. Они учились изготавливать орудия охоты и рыбной ловли, знакомились с особенностями поведения животных, у них формировали охотничьи умения и навыки. Кроме того, их приучали переносить трудности и лишения, развивали выносливость, волю, смелость.

После того как мальчики проходили цикл специальной обязательной подготовки, их допускали к участию в церемониях посвящения, во время которых испытывалась их воля, смелость, стойкость, выносливость, а также проверялось, насколько хорошо они усвоили все то, чему их учили в течение месяцев, предшествовавших обрядам. Эти церемонии сопровождались песнями и танцами, проходили при свете костров. Их участники надевали фантастические маски и раскрашивали свои тела в разные цвета. Все это должно было придать особую значимость обрядам, обеспечить наиболее эффективное воздействие на психику и поведение посвящаемых, укрепить в их сознании представление о качественном изменении их общественного статуса, подчеркнуть особое значение перехода из одной возрастной группы общины в другую. Обязательным условием этого перехода являлось успешное прохождение инициируемыми всех испытаний, часто сопровождавшихся физическими мучениями (пост, обрезание, выбивание зубов и т. п.).

Циклы церемоний, через которые проходили инициируемые, растягивались на длительное время, но подготовка к заключительным этапам инициации была связана главным образом с приобщением к сакральным таинствам, составлявшим святая святых общины.

Инициации проходили также и девушки. Но женские обряды посвящения были значительно менее длительными и, как правило, направлены на подготовку к брачно-семейной жизни и приобщение к сакральным таинствам. Помимо этого, молодых женщин, вышедших замуж, терпеливо обучали старшие жены мужа всему тому, что входит в круг обязанностей жены.

Сравнительно-историческое изучение мирового фольклора, в том числе русских народных сказок, данных этнографии позволяет установить связь сюжетов с обрядами посвящения. Древние инициации нашли наиболее яркое отражение в сказке «Хитрая наука». Ее сюжет основан на том, что высланный или изгнанный из дома юноша попадает к колдуну и,

пройдя специальный курс обучения, возвращается домой, обладая каким-нибудь необычайным мастерством. Данный сюжет встречается в сказках не только восточных славян, но и других народов мира.

Участие юношей в мифических представлениях, обрядах, ритуалах племен воспринималось как приобщение к некой «тайной науке». Они получали знания, значимость которых определялась сквозь призму возможности действовать и влиять на окружающий мир неким магическим образом (сказка «Хитрая наука», герой которой приобретает способность превращаться в животных). Идея испытания героя, пронизывающая многие произведения восточнославянского фольклора и связанная древними возрастными инициациями, относится и к девушкам.

Информация об инициациях содержится в фольклоре многих народов мира. Например, у аборигенов Австралии есть мифы, специально посвященные этим обрядам. Эти мифы, существующие в обществе, где имеют место и сами обряды, отражают не традиции давно минувших времен (как у восточных славян), а выполняют вполне определенную практическую функцию. В них, во-первых, дается обоснование необходимости инициации как некоего «божественного» установления и, во-вторых, содержится информация о том, как надо проводить инициации, т. е. фиксируется устная традиция, передающая соответствующий опыт от поколения к поколению.

В мифах австралийцев и других народов мира нашла выражение идея, согласно которой инициации — это не просто вооружение подростка знаниями, ранее ему неизвестными, не просто приобщение его к сакральным тайнам, не просто целенаправленное формирование у него определенных личностных качеств и не просто проверка его зрелости. Инициации — это также еще (и прежде всего) обряд, пройдя который, подросток получает силу, исходящую от тотемного божества и умерших великих предков и делающую его могущественным и непобедимым.

Инициации не только поддерживали стратификацию коллективов по возрасту, но и закрепляли группирование их членов по полу. Представления первобытных людей об инициации как смерти и рождении индивида были связаны с получением человеком нового статуса, как бы уничтожавшего его прежнее состояние. При этом новый статус свидетельствовал не просто о переходе из одной группы общины в другую, а являлся результатом «социального рождения» индивида, его приобщения к родовому коллективу. Обучение и воспитание были, наряду с религиозными церемониями и успешно пройденными испытаниями, необходимыми условиями получения посвящаемыми нового социального статуса. Инициируемые рассматривались как новорожденные, которые ничего не знают и ничего не умеют; им предстояло всему научиться, особенно тому, что считалось наиболее важным в каждой конкретной первобытной группе. Именно это во многом и обеспечивалось инициациями, что свидетельствует о вполне адекватном восприятии первобытными людьми

воспитания как эффективного средства приобщения детей к накопленному опыту.

Изначально образование (педагогическое взаимодействие) было вплетено в пространство жизни, в поток непреднамеренной социализации. В пространстве жизни естественным образом определяются «участки», где педагогические ситуации возникают наиболее часто, воспроизводятся. Эти участки двух типов. Одни растворены в повседневной жизни сообщества (общины, семьи), другие конституируются за рамками повседневного бытия, в рамках ритуалов (обрядов).

Ритуализация оказывается связанной с деятельностью и повседневной жизнью отдельных, достаточно четко обособляемых групп людей — колдунов (шаманов, жрецов, знахарей-лекарей и т. п.), предводителей (вождей и т. п.), специалистов в каком-либо «ремесле» (особо искусных изготовителей орудий из камня, кости, дерева, позднее — кузнецов, гончаров и т. п.). В этой ситуации пространство образования совмещается с пространством жизни, педагогическим взаимодействием, переплетаясь с некоторыми ритуализированными элементами. Возникает институт ученичества, который, с одной стороны, фиксирует образовательную направленность жизненного пространства, оказывается связанным с повседневной жизнью умелых, которые становятся учителями, наставниками, а с другой — не предполагает обособления педагогического взаимодействия (обретающего устойчивое постоянство). Пространство повседневной жизни учителя (дополняемого его особыми педагогическими усилиями) становится пространством образования для ученика. Позднее в рамках ученичества образовательное пространство может обособляться как для ученика, так и для учителя, конституируясь в особое совместное жизненное пространство для каждого. Но, так или иначе, жизненное пространство учителя, оказывающееся вне его непосредственного педагогического общения с учеником, становится важнейшим источником его образовательной деятельности.

Кроме того, ритуализация оказывается связанной с устойчивым выходом за рамки повседневной жизни. Возникают ритуалы (обряды), которые несут в себе мощный педагогический компонент, произрастающий из их социализирующих функций. Это особенно ярко проявляется в обрядах инициаций. Постепенно в пространстве жизни формируется особое пространство образования (школа). Логика пребывания в нем не совпадает с логикой повседневной жизни. Оно обретает статус повседневного пространства жизни в образовании. Это пространство «выдергивает» учеников из их повседневности и конституирует себя как повседневная жизнь для учителей.

Образование как социальный институт, как педагогическая институция выделяется из потока жизни по предметным критериям. Первоначально пространство образования растворено, во-первых, в пространстве повседневной жизни и, во-вторых, в пространстве синкретического сакрального ритуала. То есть предметность

образования устойчиво фиксируется и закрепляется за социальными институтами, имеющими более широкую предметность: а) за формами общности людей (община, семья), обладающими качествами пространства повседневной жизни; б) за обрядами-ритуалами (например, инициации), обладающими качествами «неповседневности».

Впоследствии появляются и легитимизируются специальные педагогические институции, для которых образование является если не единственным, то главным предметом — ученичество и школа. Они различаются по обособленности от пространства жизни, создавая особое фиксированное, устойчивое пространство образования. Это различение принципиально важно с точки зрения понимания внутренних противоречий образования, а также путей и способов обеспечения его эффективности (через обеспечения принятия «учеником»).

К таким институциям относятся:

Ученичество. Пространство образования неразрывно связано с пространством жизни. Для учителя оно является органической составной частью пространства его жизни, а для ученика пространство образования и пространство жизни совпадают, ибо его жизнь оказывается образованием и подчинена его задачам (жизнь в явном виде становится учебой). Вся совокупность социализирующих влияний, возникающих из совместной жизни с учителем, интегрируется в непрерывный поток образования.

Школа. Пространство образования устойчиво обособляется от пространства жизни (повседневной) и учителя, и ученика. Хотя для них пространство образования становится повседневностью другого рода — повседневностью образования. Для учителя это еще и профессиональная повседневность.

Таким образом, на самых ранних стадиях человеческой истории образование вплетено в поток жизни (повседневной и ритуализированной); при этом оно становится неотъемлемой (но не главной) частью определенных жизненных пространств (семья, инициация и т. п.). Затем оно дополняется новыми формами и возникает образование как постоянное взаимодействие в более широком жизненном пространстве (ученичество), а также образование как главная функция определенного пространства (школа), специально обособленного для его осуществления от других жизненных пространств. Ученичество и школа являются древнейшими специальными педагогическими институциями.

В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев рассматривают в качестве исторически первой формы образования подготовку к обряду инициации, которую они трактуют как публичный ритуал. По их мнению, эта подготовка базировалась на ролевой матрице общения наставник — подопечный, что породило институт наставничества, представленного, в частности, в форме ученичества. Наставничество легло в основу подготовки представителей новых поколений к различным видам деятельности (ремеслу, военному делу, служению религиозным культам, управлению сообществами и т. п.), через адаптацию к ним, привыканию к ситуациям, различ-

ным операциям, постепенному вовлечению в различные виды деятельности и модели социальных отношений.

Появление школы, утверждают В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев, свидетельствует о кардинальном изменении ситуации в образовании: «Внесемейным, “общественным” занятием и сопутствующим им “общественным” знаниям соответствуют и формы внесемейной, публичной подготовки, организацию которой принимает на себя зарождающийся институт школы. Школа начинает по-новому строить процесс обучения. Это уже не адаптация, то есть привыкание к ситуациям, орудийным, технологическим операциям, постепенное вовлечение в профессию, а не похожие на практически ориентированные занятия подмастерьев, далекие от “прямой пользы” учебно-дисциплинарные занятия. <…> Дисциплина (от лат. disciplina) — это не только подчинение твердо установленному порядку, …но и обучение, воспитание. Собственно, прогресс цивилизаций, их институционального устройства и обусловлен развитием средств ращения, сохранения и трансляции, генерации накопленного опыта. Поэтому очевидно, что в центре институционализации форм общественной жизни оказывается обучение, воспитание; в современной цивилизации — школа»[1].

В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев соотносят школу, прежде всего с феноменом дисциплины. Дисциплина, пишут они, «моделирует ситуации общения, взаимодействия человека, расширяет, наполняет их контекст общественным опытом. Одна из наиболее важных функций дисциплины — трансляция накопленного культурного опыта, знания. Ее достоинство и предназначение — емко “упаковывать”, фрагментировать опыт, делать его фрагменты удобными, восприимчивыми для усвоения тех, кто пожелает (или кому потребуется) их понять, освоить, особенно для подрастающих поколений. Эта основная функция дисциплины реализуется в школьном образовании. <…> Огромный, накопленный культурой запас знаний разрушится, если его не освоит каждое новое поколение. Школа выполняет, пожалуй, наиболее ответственную задачу цивилизации — легитимации дисциплинарных систем знания, то есть принятия и признания субъектами знаково-символических систем (дисциплин) как своего собственного знания, как ориентиров поведения. К школе мы относим любую форму полидисциплинарного обучения, будь то начальная, средняя, высшая, профессиональная или другая школа. Это учебное заведение, в котором преподают несколько учебных дисциплин, — институт образования нынешней цивилизации. …Школа не занимается прямой трансляцией опыта в виде событий жизни людей от прежнего к новому поколению. <…> Основу обучения… в школе составляют систематические занятия. <…> Школьные занятия лишены прямой утилитарной направленности — это упражнения со знаково-символическими средствами. <…> Школьное образование основано на дисципли-

[1] *Добреньков В. И., Нечаев В. Я.* Общество и образование. М., 2003. С. 69.

нарном обучении. Общая особенность дисциплины как рода деятельности — принцип дисциплинарного действия: поведение строится как следование нормам текста, оно обусловлено не предметом, не приспособленным навыком с последующей ориентацией, а знанием, приобретенным прошлым опытом, обозначенным текстом. <…> Школа изначально вводит полидисциплирность обучения. <…> Школьные учебные занятия приобретают свою институциональную ролевую матрицу общения (институцию) — "учитель — ученик"… и связывают ее со всеми другими институтами, поддерживающими новый особый вид текстовой деятельности. Вместе с ролевой матрицей школа вводит и свои нормы регулирования взаимоотношений учителя и ученика, поэтому школьное занятие называется учебной дисциплиной. <…> Основное содержание школьных занятий — изучение учебных дисциплин. <…> Учебная дисциплина… строится на основе произведений дисциплинарных форм культуры — религии, искусства, науки, технологии. <…> Особенность учебных дисциплин в том, что они представляют редуцированное знание (то, что создано, накоплено в других родовых дисциплинах). <…> Существенным фактором учебного редуцирования является выработка педагогически и дидактически приемлемого обучения, такой формы преподавания учебных дисциплин, которая учитывала бы возможность их усвоения учащимися. Школа выполняет и некий общественный заказ, сообразно которому она формирует программы обучения. <…> Динамика школьных дисциплин отражает дисциплинарную динамику в культуре общества. Легитимность учебной дисциплинарности стала поддерживаться ее научным обоснованием. Школа стала действенным институтом социализации. <…> Школа ввела игру в качестве базиса учебного занятия, всех своих технологий, прежде всего заимствовав ее условность, тем самым сняв напряжение ответственности, довлеющее над профессиональным занятием, и отчасти переведя побудительный режим в режим коллективного соперничества. <…> Она перевела обучение в публичное, коллективное занятие, ввела аудиторность как более широкую модель социальной жизни, нежели то, что могла предоставить семья. Школа стала самостоятельным институциональным миром публичного общения, необходимым атрибутом образования, она сослужила и свою главную службу — стала средством институционализации учебных действий, сохранения в них следов священнодействия, возвышая веру в значимость, в тот общественный смысл, который она содержит в себе»[1].

В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев указывают на необходимость различать понятия «образование» и «школа». По их мнению, школа является ведущим, но далеко не единственным институтом образования современной цивилизации. «Образовательные институты (институции), — пишут они, — складываются и вне школы — там, где появляется необходимость специаль-

[1] *Добреньков В. И., Нечаев В. Я.* Общество и образование. С. 77–81.

ной подготовки индивида, где начинает функционировать ролевая матрица "учитель — ученик", где появляется свой "дидактический арсенал". Очаги образования имеются во всех сферах — производстве, семье, государстве и др. Но школа — особый институт образования, характеризующийся следующими чертами: письменный текст как базовый объект обучения; общение в рамках институциональной ролевой матрицы учитель — ученик, поддерживаемое собственным этосом "учебного сообщества"; аудиторность и коллективное обучение как ближайшее средство интерсубъективного контекста сущностей-понятий и психологически комфортный механизм общения; дисциплинарность в организации учебных занятий и сопутствующая ей концептуализация программ обучения; наличие некоего общего стандарта обучения, который является предпосылкой легитимирующей функции школы как социального института. Школа не 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].

Утверждая, что возраст школы насчитывает 4000 лет, В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев выделяют пять исторических этапов развития школы.

Первый этап — жреческая школа (III—II тыс. до н.э.). Обучение текстовой деятельности служит элементом ритуала посвящения в жреческие обязанности. Вводится полидисциплинарная подготовка с групповым дисциплинарным обучением.

Второй этап — древнегреческая и древнеримская школа (I тыс. до н.э. — V в. н. э.). Массовое обучение как элемент подготовки к гражданским обязанностям. Появляются разнообразные учебные дисциплины и типы школ. Создаются педагогические концепции воспитания и обучения. Появляется государственная должность учителя (середина III в.); школа становится публичным институтом сословного и гражданского общества.

Третий этап — средневековая школа (VI—XV вв.). Обучение приобретает систематический характер и академическую основу — стандарты в виде базисных учебных дисциплин и университет как центр развития образования и всей культуры.

Четвертый этап — школа Нового времени (XVI—XIX вв.). Отделение светского образования от духовного. Распространение политехнической школы, инженерного образования. Введение в квалификационные характеристики государственных служащих образовательных цензов. В динамике социальной структуры утрачивается роль профессионально-сословного фактора и возрастает роль профессионально-образовательного.

---

[1] *Добреньков В. И., Нечаев В. Я.* Общество и образование. С. 86.

Пятый этап — школа Новейшего времени (XIX–XX вв.). Создаются национальные системы всеобщего образования на многоступенчатой основе с подсистемой педагогического образования. Формируются школы для всех видов профессиональной подготовки. Появляются технические средства обучения (аудиовизуальные и компьютерные), которые увеличивают разнообразие в учебном процессе текстовых структур, расширяют использование гипертекстовых структур, интенсифицируя зону коммуникативного взаимодействия в учебном процессе[1].

Трактовка института школы и этапов его исторического развития, представленная В. И. Добреньковым и В. Я. Нечаевым, — это точка зрения социологов, исследующих социальный институт образования в пространстве общественных структур, ролей и статусов. Педагогическая интерпретация института школы предполагает сосредоточения внимания на том:

1) какие педагогические задачи формирования и развития представителей подрастающих поколений, причем с помощью педагогического инструментария, решает школа;

2) почему именно школа оказывается оптимальным педагогическим способом их решения;

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

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

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

Всемирный историко-педагогический процесс — это процесс развития педагогической реальности, содержание которой составляют практическая и когнитивная педагогическая деятельность людей в их самобытном своеобразии и неразрывном единстве. Развитие и функционирование педагогической реальности происходит в пространстве эволюции экономической, социальной, политической, духовной сфер жизни общества в неразрывном единстве со всеми потоками социализации. А также в единстве со всеми процессами осмысления становления человека как индивида, личности, индивидуальности, физического, душевного и духовного существа, обладающего телом и психикой, интеллектом, чувствами и волей субъекта социальной жизни на уровне обыденного и теоретического сознания, мифологии, религии, философии, различных отраслей научного знания, идеологических учений, произведений фольклора, литературы и искусства.

Всемирный историко-педагогический процесс предстает как неотъемлемая педагогическая составляющая развития человеческой культуры. Всемирный историко-педагогический процесс есть развивающаяся педагогическая реальность в пространстве

[1] См.: *Добреньков В. И., Нечаев В. Я.* Общество и образование. С. 83–84.

эволюционирующей социальной реальности на всем протяжении истории общества с древнейших времен до наших дней.

Педагогические институции представляют собой своеобразные «узлы» («сгустки») педагогической реальности. Они пронизывают весь всемирный историко-педагогический процесс на всем его пространственно-временном протяжении. Исследуя историко-педагогический процесс, мы, вольно или невольно, вынуждены обращаться к педагогическим институциям, составляющим его живую ткань. В педагогических институциях всемирный историко-педагогический процесс обретает свою предметность.

Диалектика всемирного историко-педагогического процесса во многом раскрывается сквозь призму его институционального анализа. С одной стороны, сама жизнь ставит перед человечеством проблемы, связанные с необходимостью воспитания и обучения подрастающих поколений, их образования, передачи им накопленного социального опыта, знаний, формирования у них умений, навыков, компетенций, ценностных установок, развития способности мыслить и сопереживать, общаться и взаимодействовать с другими людьми, подчиняться и действовать самостоятельно и ответственно, быть дисциплинированными. В процессе осуществления практической педагогической деятельности по решению этих проблем возникают педагогические институции, которые являются определенными общественными структурами. Они задают определенный формат этой целенаправленной активности, определяют ее границы, создают условия для ее успешного осуществления и дальнейшего развития. По мере проявления указанных проблем, в ходе более или менее успешного их разрешения происходит рефлексия, осмысление, интерпретация этих проблем, создаются когнитивные модели, вбирающие в себя проектируемые способы и полученный опыт их решения. В итоге формируются педагогические институции, организующие когнитивную педагогическую деятельность в форме пословиц и поговорок, поучений и рекомендаций, концепций и теорий, подходов и технологий, художественных образов. То есть в виде того, что конденсируется вокруг педагогических идей и педагогических учений, вырастающих из общественной практики по образованию, воспитанию, обучению людей[1].

С другой стороны, в ходе интеллектуальных усилий мыслителей под

[1] См.: Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография: монография / под ред. / Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М., 1996; *Корнетов Г. Б.* Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов Средневековья и Нового времени. М., 2012; *Корнетов Г. Б.* Теория истории педагогики: монография. М., 2013; *Корнетов Г. Б.* История педагогических идей // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 197–203; *Корнетов Г. Б.* Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография. М., 2015. *Корнетов Г. Б.* Педагогические идеи и учения в истории педагогики // Историко-педагогический журнал. 2015 . № 2. С. 44–68. *Корнетов Г. Б.* Педагогическая мысль как феномен развития педагогический науки // Историко-педагогический журнал. 2016 . № 1. С. 65–89.

влиянием религиозных, философских, идеологических учений, достижений различных отраслей научного знания (педагогики, психологии, социологии и др.), художественных образов, возникающих в фольклоре, литературе и искусстве и т. п., появляются и детализируются различные педагогические идеи и проекты, оформляются в концепции и теории, формируются педагогические учения. То есть возникают когнитивные модели, которые становятся педагогическими институциями в формате педагогического сознания (педагогической мысли, педагогического знания, педагогической науки, педагогической идеологии). Эти ментальные педагогические институции оказываются в той или иной степени востребованными ориентирами для практической педагогической деятельности, содержат в себе более или менее конкретные рекомендации по ее организации и изменению, вдохновляют на создание ее новых форм. Когнитивные педагогические институции начинают влиять на педагогическую практику, иногда на весьма узкую (экспериментальную, альтернативную. «штучную»), иногда на широкую, массовую. В итоге возникают новые педагогические институции на практическом уровне, воплощающие в себе способы организации образования, воспитания, обучения, которые выросли не столько из непосредственной педагогической деятельности, сколько из идеальных педагогических проектов[1].

Таким образом, в историко-педагогическом процессе происходит непрерывное взаимодействие и непрерывные взаимопереходы «когнитивных» и «практических» педагогических институций, которые, помимо этого, естественно имеют и свою собственную логику развития.

В рамках педагогических исследований, проводя институциональную интерпретацию историко-педагогического процесса, направленную на выявление и изучение педагогических институций, их возникновение, динамику, трансформации, отмирание, важно помнить, что педагогика как отрасль научного знания рассматривает вопросы изучения, проектирования, осуществления прямого или опосредованного взаимодействия между субъектами (группами субъектов), один из которых (учитель, воспитатель) стремится вызвать желаемые им (обществом, государством, группами людей и т. п.) изменения некоторых качеств, свойств, черт другого субъекта (ученика, воспитанника), преднамеренно развивая (формируя) его.

В поле зрения педагогики, прежде всего, оказывается широкий круг проблем, непосредственно связанных с

---

[1] См.: *Корнетов Г.Б.* Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов: монография. М., 2012; *Корнетов Г. Б.* История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография. М., 2012; *Корнетов Г. Б.* Постижение истории педагогики: монография. М., 2014; *Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А.* История педагогики: теоретическое введение: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2015; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: монография. М., 2016.

взаимодействием субъектов педагогического процесса, с организацией педагогической деятельности. Успешность решения этих проблем во многом зависит от того:

1) как понимается обучаемость и воспитуемость человека, насколько это понимание соответствует тому, что на самом деле представляет собой человек в единстве всех присущих ему механизмов роста и развития;

2) каким образом имеющиеся (доступные) педагогические знания о процессах роста и развития человека, об условиях и факторах, обеспечивающих эти процессы, учитываются и используются при проектировании и осуществлении педагогической деятельности;

3) какие наличные ресурсы (экономические, материально-технические, финансовые, нормативно-правовые, организационные, кадровые, педагогические, научно-методические, информационные и т. д.) используются и для решения осуществляемых педагогических задач и насколько эффективно;

4) в какой степени педагогическая деятельность соответствует потребностям как непосредственных участников педагогического процесса, так и других заинтересованных субъектов общественной жизни (социальных институтов, больших и малых групп людей, отдельных индивидов);

5) насколько и каким образом ученики и воспитанники включаются в педагогическое взаимодействие, становятся его активными участниками, принимают как руководство к действию те педагогические цели, которые ставят и стремятся достичь их учителя и воспитатели, выполняют педагогические требования своих наставников.

Пять перечисленных позиций являются системообразующими в деле обеспечения реалистичности и реализуемости педагогической деятельности. При этом реалистичность понимается как соответствие существующей действительности (и социокультурной, и антропологической, и педагогической), а реализуемость — как достижимость поставленных педагогических целей.

При исследовании педагогических институций важно осуществлять их историко-теоретический анализ через призму того, что условно можно назвать основным вопросом педагогики[1]. Основной вопрос педагогики — это вопрос о том, каким образом может и должно быть организовано образование, воспитание, обучение человека на основе его максимально возможного личностного вовлечения в педагогический процесс и эффективного использования наличных достоверных знаний о его воспитуемости и обучаемости, имеющихся педагогических способов и средств работы с ним, всех видов наличных ресурсов, потребностей и запросов всех сфер жизни общества (экономической, социальной, политической, духовной) и его различных субъектов. Основной вопрос педагогики является когнитивной педагогической институцией, возникающей как ментальный

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Содержание и смысл основного вопроса педагогики // Известия Российской академии образования. 2016. № 3 (39). С. 120–128; *Корнетов Г. Б.* Основной вопрос педагогики как проблема концептуализации педагогического знания // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 28–37.

результат рефлексии сущности педагогической деятельности, реализуемой в образовании, воспитании, обучении людей и в осмыслении этих процессов.

Различные концепты, используемые современным научно-педагогическим познанием для постижения, объяснения и интерпретации педагогической реальности прошлого и настоящего, как правило, выражают отдельные аспекты той проблематики, которую включает в себя основной вопрос педагогики, признавая их наиболее значительными и пытаясь, в большей или меньшей степени, не упускать из виду их другие аспекты.

Список литературы

1. Алова, Н. Н. Педагогическая культура: функциональный анализ / Н. Н. Алова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2013. — № 1 (77). — Ч. 2. — С. 9—13.

2. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 57—63.

3. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56—68.

4. Астафьева, Е. Н. Понимание воспитания в истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. — М. : АСОУ, 2016. — С. 14—19.

5. Бенин, В. Л. Сущность понятия «педагогическая культура» / В. Л. Бенин // Понятийный аппарат педагогики / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 2. — Екатеринбург: УГППУ, 1996. — 277 с.

6. Видт, И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И. Е. Видт // Педагогика. — 2002. — № 3. — С. 3—7.

7. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография: монография / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М. : ИТОП РАО, 1996. — 269 с.

8. Добреньков, В. И. Общество и образование / В. И. Добреньков, В. Я. Нечаев. — М. : ИНФРА-М, 2003. — 381 с.

9. Кардина, С. Г. Социокультурный и институциональный подходы как основа позитивной социологии в России / С. Г. Кардина // Социологические исследования. — 2002. — № 12. — С. 23—33.

10. Корнетов, Г. Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М. : МПА, 1993. — 91 с.

11. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: монография / Г. Б. Корнетов — М. : АСОУ, 2016. — 172 с.

12. Корнетов, Г. Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов: монография. / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2012. — 220 с.

13. Корнетов, Г. Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2012. — 172 с.

14. Корнетов, Г. Б. История педагогических идей / Г. Б. Корнетов. //

Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1 (33). — С. 197—203.

15. **Корнетов, Г. Б. Основной вопрос** педагогики как проблема концептуализации педагогического знания / Г. Б. Корнетов. // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 3. — С. 28—37.

16. **Корнетов, Г. Б. От первобытного** воспитания к гуманистическому образованию: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М. : УРАО, 2003. — 216 с.

17. **Корнетов, Г. Б. Педагогическая** мысль как феномен развития педагогический науки / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 65—89.

18. **Корнетов, Г. Б. Педагогические** идеи и учения в истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2015 — № 2. — С. 44—68.

19. **Корнетов, Г. Б. Педагогические** учения в историко-педагогическом процессе: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — 260 с.

20. **Корнетов, Г. Б. Постижение** истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. — М .: АСОУ, 2014. — 152 с.

21. **Корнетов, Г. Б. Происхождение** воспитания как общественного явления / Г. Б. Корнетов // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2015 [3]. Т. 1. — М. : АСОУ, 2016. — С. 142—155.

22. **Корнетов, Г. Б. Ранние формы** педагогической деятельности / Г. Б. Корнетов. // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 3 (19). — С. 115—134.

23. **Корнетов, Г. Б. Ранние формы** педагогической деятельности (историко-логический анализ) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики: сб. научн. тр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский ЦЕНТР ИЭТ, 2012. — С. 306—346.

24. **Корнетов, Г. Б. Становление** воспитания как общественного явления: экспериментальное учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М. : ИТИП, 1992. — 103 с.

25. **Корнетов, Г. Б. Содержание и** смысл основного вопроса педагогики / Г. Б. Корнетов. // Известия Российской академии образования. — 2016. — № 3 (39). — С. 120—128.

26. **Корнетов, Г. Б. Теоретическое и** историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 . / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 51—81.

27. **Корнетов, Г. Б. Теория истории** педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 460 с.

28. **Корнетов, Г. Б. У истоков воспи**тания / Г. Б. Корнетов. // Педагогика и народное образование за рубежом. Вып. 12 (168). — М. : АПН СССР, 1991. — 17 с.

29. **Корнетов, Г. Б. Феномен исто**рически первого типа образования / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2007. — № 2. — С. 3—8.

30. **Корнетов, Г. Б. Эвристический** подход к изучению историко-педагогических феноменов Средневековья и Нового времени / Г. Б. Корнетов. — М. : Издательский Центр ИЭТ, 2012. — 388 с.

31. **Корнетов, Г. Б. История педаго**гики: теоретическое введение: учебное пособие / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. — 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2015. — 492 с.

32. Лубский, А. В. Институциональный подход / А. В. Лубский // Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьн.: –М. : Аквилон, 2014. – 576 с.

33. Новая институциональная экономика [электронный ресурс] // Режим доступа: URL: https://ru.wikipedia.org/wiki [режим обращения: 20.12.2016]

34. Норт, Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / Д. Норт ; пер. с англ. – М. : Начала, 1997. – 180 с.

35. Норт, Д. Нобелевская лекция (9 декабря 1993 г.) / Д. Норт // Отечественные записки. 2004. № 6 (21). // [Электронный ресурс] http://www.strana-oz.ru/2004/6/funkcionirovanie-ekonomiki-vo-vremeni [режим обращения: 18.12.2016]

36. Норт, Д. С. Концептуальный подход к объяснению истории человечества / Д. Норт, Дж. Дж. Уоллис, Б. Р. Вейнгаст // ЭКОВЕСТ (2007) 6. – № 1.

37. Рыдаев, В. В. Новый институциональный подход: построение исследовательской схемы / В. В. Рыдаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – Т. IV. –№ 3. – С. 109–130.

38. Шереги, Ф. Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции / Ф. Э. Шереги // Россия реформирующаяся. Выпуск 13: Ежегодник / отв. ред. М. К. Горшков. – М. : Новый хронограф, 2015. – С. 12–36.

39. Яковлева, Н. Р. Формальное, неформальное и информальное обучение в теории и практике западного образования / Н. Р. Яковлева // 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. – С. 244–247.

История отечественного образования и педагогики

Е. Н. Астафьева

Трактовка образования А. В. Луначарским в официальных документах советской власти (конец 1917–1918 год)

УДК 37(093)(091)
ББК 74.03(2)6ю11

В программных документах советской власти о школе, подготовленных народным комиссаром по просвещению А. В. Луначарским в конце 1917—1918 г., прослеживается тенденция переноса акцента с образования, как механизма, развивающего человеческую личность, на воспитание, преподавание, обучение, как механизмы человека формирующие.

Ключевые слова: образование; А. В. Луначарский; Обращение народного комиссара по просвещению (29.10.1917); Декларация о единой трудовой школе (16.10.1918).

E. N. Astafyeva

A. V. LUNACHARSKY'S INTERPRETATION OF EDUCATION IN THE OFFICIAL DOCUMENTS OF THE SOVIET GOVERNMENT (the end of 1917–1918)

In the Soviet policy documents about school prepared by the national Commissar for education A. V. Lunacharsky at the end of 1917-1918, we can trace the trend of a shift from education as a mechanism for developing human personality, on education, teaching, and learning as the mechanisms forming individuals.

Key words: education; A. V. Lunacharsky; the Appeal of the national Commissar for education (29.10.1917); Declaration on the unified labor school (16.10.1918).

29 октября 1917 г. через два дня после создания Народного комиссариата по просвещению нарком А. В. Луначарский выступил с Обращением[1], в котором, в частности, изложил свое понимание того, что есть *образование*, соотнеся его с пониманием *обучения*. По сути, эта трактовка образования неизбежно претендовала на то, чтобы стать официальной версией интерпретации этого феномена как в силу служебного положения А. В. Луначарского, так и в связи с изложением его позиции в первом официальном программном документе Наркомпроса.

В своем Обращении нарком по просвещению, говоря о том, что «идеал — это равное и возможно более высокое образование для всех граждан», и видя задачу в «истинно демократической организации обучения», включил особый раздел «Обучение и воспитание». В нем А. В. Луначарский попытался определить и развести указанные понятия. Приведем текст этого раздела целиком:

«Следует подчеркнуть разницу между обучением и образованием.

Обучение есть передача готовых знаний учителем ученику. Образование есть творческий процесс. Всю жизнь "образуется" личность человека, ширится, обогащается, усиливается и совершенствуется.

Трудовые народные массы — рабочие, солдаты, крестьяне жаждут обучения грамоте и всяким наукам. Но они жаждут также и образования. Его не может дать им ни государство, ни интеллигенция, ни какая бы ни была сила вне их самих. Школа, книга, театр, музей и т. д. могут быть здесь лишь помощниками. Народные массы будут сами вырабатывать свою культуру сознательно или бессознательно. У них имеются свои идеи, созданные их общественным положением, столь отличным от положения творивших до сих пор культуру господствующих классов и интеллигенции. Свои идеи, свои чувства, свои подходы ко всем задачам личности и общества. Городской рабочий — по-своему, сельский труженик — по-своему будут строить свое светлое, проникнутое классовой трудовой мыслью миросозерцание. Нет явления более величественного и прекрасного, чем то, свидетелями которого и участниками будут ближайшие поколения: построение трудовыми коллективами своей общей богатой и свободной души.

Обучение является тут важным, но нерешающим элементом. Здесь важнее критика и творчество самих масс, ибо наука и искусство лишь в некоторых своих частях имеют общечеловеческое значение: они претерпевают существенные изменения при каждом глубоком классовом перевороте.

Повсюду в России, среди городских рабочих в особенности, но также и среди крестьян, поднялась могучая волна культурно-просветительского движения, множатся без числа рабо-

---

[1] Обращение народного комиссара по просвещению. 29 октября 1917 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1974 гг. / сост. А. А. Абакумов и др. М.: Педагогика, 1974. 560 с. С. 7–9.

чие и солдатские организации этого рода; идти им навстречу, расчищать путь перед ними — первейшая задача революционного и народного правительства в области народного просвещения»[1].

Прежде всего, следует обратить внимание на то, что в приведенном разделе, впрочем, как и в Обращении в целом, вовсе не упоминается *воспитание*, которое традиционно являлось ведущим понятием российской педагогической традиции вплоть до рубежа 1980-х — 1990-х гг. Можно предположить, что А. В. Луначарский, ставя в центр своих рассуждение *образование*, а не *воспитание*, обращался к первоначальному смыслу этой категории.

Раскрывая в логике исторической динамики суть того, что есть образование, Г. Б. Корнетов пишет: «Понятие *образование*, генетически связанное с понятиями древнегреческой *пайдеи* и латинской *гуманности*, в значении культивирования души посредством раскаяния, очищения и обращения к божественной природе выкристаллизовывается в недрах средневековой мистики. Для древних греков пайдейя означала тот путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), который должен был пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатии) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (арете). Пайдейя в значении *образование*, *образованность* является греческим эквивалентом латинского *humanitas* — гуманизм. Древнеримский гуманизм означал приведение человека к его истинной человеческой форме, а *гуманистическое образование — образование, достойное свободного человека*. ... В эпоху Просвещения проблема образования была поставлена в центр философских, научных и политических дискуссий в связи с поиском путей переустройства общества на разумных началах. Результатом этих дискуссий явилось окончательное оформление в западном сознании понятия «образование» *как специфически человеческого способа осуществления присущих людям природных задатков и возможностей*. Именно в это время термин «образование» вошел в научный обиход, обозначая содействие ходу природы в развитии зачатков и сил людей. Образование было противопоставлено жесткой формирующей традиционной педагогической практике, его самым тесным образом связывали с такими понятиями, как «природа человека», «культура» и «гуманность». Образование понимается как «возрастание к гуманности», потому что оно есть «культивирование человечности»[2].

Таким образом, в эпоху Просвещения некоторыми западноев-

[1] Обращение народного комиссара по просвещению. 29 октября 1917 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1974 гг. / сост. А. А. Абакумов и др. М.: Педагогика, 1974. 560 с. С. 8.

[2] Там же. Ст. 139–140.

ропейскими мыслителями (И. В. Гёте, И. Г. Песталоцци, неогуманисты) *развивающий* потенциал *образования* был противопоставлен *формирующей* направленности того, что обычно называют *воспитанием*. Именно в этом своем развивающем смысле образование оказалось в центре ряда педагогических концепций.

В 1860-е — первой половине 1870-х гг. в России на образовании как главной педагогической категории сосредоточил свое внимание Л. Н. Толстой, оказавший огромное влияние как на развитие отечественной, так и на развитие мировой теории и практики педагогики. Без сомнения, позиция великого мыслителя была хорошо известна наркому по просвещению. Ее суть Л. Н Толстой в статье «Воспитание и образование» (1862) сформулировал следующим образом: «Воспитание не есть предмет педагогики, но одно из явлений, на которое педагогика не может не обратить внимание: предметом же педагогики должно и может быть только образование. Образование в обширном смысле, по нашему убеждению, составляет совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мировоззрение, дают ему новые сведения. Детские игры, страдания, наказания родителей, книги, работы, учение насильственное и свободное, искусство, науки, жизнь — все образовывает. ...Различие воспитание от образования только в насилии, право на которое признает за собой воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование свободно. ...Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретенное им»[1].

Говоря о стремлении народа к образованию, о необходимости для государства следовать за этим стремлением, поддерживать его, создавать условия для его реализации, А. В. Луначарский также следовал Л. Н. Толстому, писавшем в 1861 г. в статье «О народном образовании» по этому поводу: «Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей — общества, правительства — стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образовывающий, так и образовывающийся класс. Но выходит наоборот. Народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство, как представители более образованного сословия, и усилия эти большей частью остаются безуспешными. ...Потребность образования лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет возду-

---

[1] *Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1989. 544 с. С. 208–209.

ха для дыхания. Правительство и общество сгорают желанием образовать народ, и, несмотря на все насилие, хитрости и упорство правительств и обществ, народ постоянно заявляет свое недовольство предлагаемым ему образованием и шаг за шагом сдается только силе. ...Учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью»[1].

Свое понимание образования А. В. Луначарский разъяснил в речи, произнесенной в 1918 г. на открытии курсов инструкторов по внешкольному образованию и в том же году изданной в качестве отдельной брошюры под названием «Что такое образование?»[2]. Он говорил о том, что «образованный человек — человек, в котором доминирует образ человеческий», что «учиться нужно постоянно», что «школа дает лишь ключи к этому образованию», что «образование есть вся жизнь»[3].

Важнейшим документом советской власти на первом году ее истории, в котором рассматривалась и осмысливалась проблемы школы, являющейся главным образовательным институтом общества, было обращение Государственной комиссией по просвещению (создана декретом ВЦИК и Совнаркома 9 ноября 1917 г.) «Основные принципы единой трудовой школы». Это обращение вошло в историю как Декларация о единой трудовой школе[4]. Текст Декларация был подготовлен А. В. Луначарским и опубликован 16 октября 1918 г.

В отличие от Обращения от 29 октября 1917 г. в Декларации А. В. Луначарский термин *образование* и его производные почти не использует. Он пишет о том, что «школьная реформа после Октябрьской революции имеет, очевидно, характер акта борьбы за знание, за образованность»[5], связывая, таким образом, образование с получением знаний. Далее А. В. Луначарский фиксирует наличие «идеала образованного человека»[6], а также «трудового образования»[7]. Он упоминает «политехническое образование»[8]. Нарком разъясняет свое понимание эстетического, трудового и научного образования следующим образом: «Вообще под эстетическим образованием надо разуметь не преподавание какого-то упрощенного детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет воз-

---

[1] *Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1989. 544 с. С. 54, 55, 61.

[2] См.: *Луначарский А. В.* О воспитании и образовании. М.: Педагогика, 1976. 640 с. С. 353–365.

[3] Там же. С. 354, 360–361.

[4] Основные принципы единой трудовой школы. От Государственной комиссии по просвещению. 16 октября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1974 гг. / сост. А. А. Абакумов и др. М.: Педагогика, 1974. С. 137–146.

[5] Там же. С. 137.

[6] Там же. С. 138.

[7] Там же.

[8] Там же. С. 139.

можность наслаждаться красотой и создавать ее. Трудовое и научное образование, лишенное этого элемента, было бы обездушенным, ибо радость жизни в любовании и творчестве есть конечная цель и труда, и науки»[1]. В Декларации говорится об «общеобразовательных дисциплинах»[2], есть упоминание «образованных педагогов»[3]. И это, собственно, все. Больше об *образовании* ни слова. Хотя весьма часто А. В. Луначарский в Декларации использует такие термины, как *воспитание*, *преподавание*, *обучение*, а также слова от них производные.

С чем это было связано?

Логично предположить, что та смысловая нагрузка понятия *образование*, о которой говорилось выше и на которой акцентировал свое внимание А. В. Луначарский в первые месяцы после Октябрьской революции, в частности, в Обращении от 29 октября 1917 г., все меньше и меньше соответствовала политическим реалиям российской действительности. Большевики официально объявили школу органом диктатуры пролетариата. Они видели в ней инструмент выращивания Нового человека, безоглядно преданного коммунистическим идеалам и готовым отдать за них свою жизнь. В этих условиях главной задачей школы становилось не создание условий для свободного развития каждого индивидуума, раскрытия его неповторимого творческого потенциала, то есть не обеспечения его образования в том смысле, как его понимали гуманисты, а формирование преданного большевистскому режиму коллективиста, то есть воспитание человека согласно жестко заданному идеологическому лекалу. При этом человек должен был обладать определенным уровнем образованности, позволяющим ему успешно выполнять свои социальные функции.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 57—63.

2. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56—68.

3. Астафьева, Е. Н. Понимание воспитания в истории педагогике / Е. Н. Астафьева // Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. — М. : АСОУ, 2016. — С. 14—19.

4. Астафьева, Е. Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. —

1 Там же. С. 141.
2 Там же. С. 144.
3 Там же. С. 145.

2016. — № 1. — С. 115—129.

5. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — 172 с.

6. Корнетов, Г. Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2012. — 220 с.

7. Корнетов, Г. Б. История педагогических идей / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1 (33). — С. 197—203.

8. Корнетов, Г. Б. Основной вопрос педагогики как проблема концептуализации педагогического знания / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 3. — С.28—37.

9. Корнетов, Г. Б. Что такое образование? / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 3 (9). — С. 48—54.

10. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. — М. : Педагогика, 1976. — 640 с

11. Обращение народного комиссара по просвещению. 29 октября 1917 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917—1974 гг. / сост. А. А. Абакумов и др. — М. : Педагогика, 1974. — С. 7—9.

12. Основные принципы единой трудовой школы. От Государственной комиссии по просвещению. 16 октября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917—1974 гг. / сост. А. А. Абакумов и др. М.: Педагогика, 1974. — 560 с. — С. 137—146.

13. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М. : Педагогика. 1989. — 544 с.

В. Б. Помелов

Видный педагогический деятель Ф. М. Керенский и его сын А. Ф. Керенский

УДК 37(09)(470.342)
ББК 74.03(2)5-8 Керенский Ф. М.

В статье раскрываются факты биографий видного отечественного педагогического деятеля Федора Михайловича Керенского и его сына – Александра Федоровича Керенского, премьер-министра Временного правительства России в 1917 г. Ф. М. Керенский (1837–1912) проявил себя как замечательный гимназический учитель и видный организатор народного образования. В 1877–1879 гг. он был директором Вятской мужской гимназии, затем ряд лет работал директором гимназии в г. Симбирске, в те годы, когда в ней учился В. И. Ульянов (Ленин), а И. Н. Ульянов был директором народных училищ губернии. Впоследствии Ф. М. Керенский находился на педагогической работе в г. Ташкенте и многое сделал для развития народного просвещения в этом отдаленном крае Российской империи. Его сын Александр (1881–1970) по окончании Ташкентской гимназии учился в Санкт-Петербургском университете, стал известным юристом, а в 1917 г. возглавил так называемое Временное правительство, став самым молодым руководителем России в XX в. Политические события 1917 г. привели к тому, что Керенский был вынужден покинуть Россию и последующие годы жизни провел вдали от Родины. Длительное время он работал в ряде университетов США профессором, специализируясь на истории России. Написал большое количество работ по российской истории. Его сын Олег (1905–1984) стал знаменитым мостостроителем; другой сын, Глеб (1907–1990), был инженером; он также занимался переводом на английский язык книг своего отца. А.Ф. Керенский похоронен в Лондоне.

Ключевые слова: Вятка; 1-я мужская гимназия; Ф. М. Керенский; А. Ф. Керенский; Временное правительство.

V. B. Pomelov

THE PROMINENT TEACHER F. M. KERENSKY AND HIS SONA. F. KERENSKY

The article reveals the facts of the biography of the prominent national pedagogical leader Fyodor Mikhailovich Kerensky and his son — Alexander F. Kerensky, the Prime Minister of the Russian Provisional Government in 1917. F. M. Kerensky (1837—1912) distinguished himself as a remarkable gymnasium teacher and prominent organizer of public education. In 1877—1879 he was the director of the Vyatka gymnasium, then he worked in the gymnasium of the town of Simbirsk, just in the years, when V. I. Ulyanov (Lenin) studied there. Volodya Ulyanov's father, Ilia Nikolaevich worked there at that time as a Director of the province school department. Subsequently, F.M. Kerensky was on pedagogical work in Tashkent and has done a lot for the development of education in this remote province of the Russian Empire. His son Alexander (1881—1970) studied at the Tashkent gymnasium and then at St. Petersburg University. He became a famous lawyer, and in 1917, he headed the so-called provisional government. He was the youngest leader of Russia in the XX-th century. As a result of the political events of the tumultuous year of 1917 A. F. Kerensky was forced to leave Russia and all subsequent years he spent far from home. For a long time A.F. Kerensky worked in several universities in the United States of America as a professor, specializing in the history of Russia. He wrote a large number of works on Russian history. His son Oleg (1905—1984) became famous bridge-builder. Another son, Gleb (1907—1990) was an engineer. He also worked as a translator into English his father's books. A. F. Kerensky is buried in London.

Key words: Vyatka; the 1-st men high school; F. M. Kerensky; A. F. Kerensky; the provisional government.

В городе Кирове (бывшая Вятка), по адресу улица Спасская, д.12 располагается импозантный старинный особняк, фронтон которого украшает мемориальная доска, извещающая о том, что здесь учились ставшие впоследствии выдающимися учеными, — психиатр и психолог, основатель Института мозга Владимир Михайлович Бехтерев и хирург, президент Академии медицинских наук СССР, Александр Николаевич Бакулев. А еще здесь, в здании, где когда-то располагалась 1-я Вятская мужская гимназия, в свое время учились основоположник космонавтики К. Э. Циолковский, выдающийся астроном М. М. Гусев, знаменитый ботаник Н. А. Буш и целый ряд других славных россиян. Некоторое время этой гимназией руководил Федор Михайлович Керенский…

Едва ли в России найдется человек, который бы не слышал об Александре Федоровиче Керенском. Однако семья, в которой вырос будущий премьер Временного правительства, имеет прямое отношение не только к истории революционных событий в России, но и к истории просвещения. Нам представляется важным рассказать об этой семье, чтобы раскрыть остающиеся до настоящего времени малоизвестными эпизоды, которые тем или иным образом связаны с историей российского образования. Отец А. Ф. Керенского Федор Михайлович Керенский (1837–1912) был замечательным тружеником-просветителем. Всю жизнь он посвятил делу просвещения, а на Вятской земле его помнят еще и как одного из руководителей 1-й Вятской мужской гимназии.

Руководил он ею хотя и сравнительно недолго (1877–1879), но оставил о себе добрую память. Он происходил из среды русского провинциального духовенства. Его отец Михаил Иванович служил дьяконом в селе Керенки Городищенского уезда Пензенской губернии. Фамилия Керенский и происходит от названия села, хотя сами Керенские связывали ее с названием уездного города Керенска Пензенской губернии. (Кстати, созвучие названия города и фамилии премьер-министра Временного правительства привело к тому, что 17 февраля 1940 г. указом Президиума Верховного совета РСФСР «без вины виноватый» Керенск был переименован в Вадинск. При этом река Керенка и Керенско-Чембарская возвышенность сохранили свои исторические названия).

По примеру старших братьев Григория и Александра Федор Керенский с отличием в 1858 г. окончил Пензенскую духовную семинарию, но служить священником, как братья, не стал. Проработав шесть лет в духовном и уездном училищах, он поступил на историко-философский факультет Казанского университета. По окончании университета в 1869 г. Ф. М. Керенский преподавал русскую словесность, педагогику и латинский язык в различных учебных заведениях г. Казани.

Женой Ф. М. Керенского была Надежда Адлер (14.09.1854–1905). Ее отец Александр Алексеевич служил начальником топографического бюро Казанского военного округа; мать Надежда Михайловна Калмыкова по отцовской линии происходила из дворян, а по материнской линии была внучкой крепостного крестьянина, который еще до 1861 г. выкупился и со временем стал богатым московским купцом.

16 апреля 1877 г. надворный советник Ф. М. Керенский был определен директором Вятской мужской гимназии[1]. Гимназия была открыта в 1811 г., и стала правопреемницей Вятского главного народного училища. Гимназия славилась качеством своей работы. В соседних губерниях, и, прежде всего, в Казанской, ее в шутку называли Вятским университетом. Лучшие выпускники без особого труда

[1] Государственный архив Кировской области [далее – ГАКО]. Ф. 211. Оп. 1. Д. 308. Л. 29.

поступали в Казанский университет. Первая подпись Ф. М. Керенского в документах гимназии поставлена в протоколе хозяйственного комитета 28 мая[1]. Поселился он в левом флигеле гимназии на 1 этаже[2]. Современникам он запомнился как энергичный и бодрый человек, постоянно стремившийся вникнуть во все стороны деятельности вверенного ему в управление учебного заведения, с тем, чтобы внести необходимые улучшения. 17 июня 1877 г. Ф. М. Керенский провел первое заседание педагогического совета гимназии, на котором обсуждался вопрос о выдаче аттестатов зрелости ученикам 8 класса.

Как учитель, Ф. М. Керенский преподавал в седьмом и восьмом классах русскую словесность, логику, церковно-славянский и латинский языки. Он обращал на себя внимание глубоким знанием предмета и умением излагать его ясно, просто и вместе с тем увлекательно. Уроки Керенский проводил с большим подъемом. Его воспитанник по Симбирской гимназии М. Крылов вспоминал: «Особенное внимание Керенский обращал на исполнение домашних сочинений, обязательно требовал для исполнения заданных тем пользоваться литературными источниками, что очень важно для развития учеников. Как чтец, Ф. М. Керенский был замечателен; до сих пор осталась в памяти его выразительно отчетливое чтение, особенно из древнерусской литературы, например, былины»[3].

Ф. М. Керенский отличался прямым характером. Он следил за общим ходом преподавания, строго придерживаясь программ. На этой основе у него возникли столкновения со старыми учителями, например, с Алексеем Ильичем Редниковым, глубоким знатоком латыни, отличные результаты учеников которого были известны даже окружному начальству. Но Керенский был твердо убежден, что образовательная сила педагога немыслима без его личной безукоризненной исполнительности[4].

По предложению директора был установлен четкий график проведения зачетов, письменных и контрольных работ, чего не было раньше; для занятий со слабоуспевающими учениками после уроков были назначены за дополнительную плату два учителя; привлечены родители для совместной с педагогами работы по улучшению успеваемости детей, а в выпускном классе были введены консультации в воскресные дни для лучшей подготовки к экзаменам. Особо одаренным ученикам разрешили использовать книги из фундаментальной библиотеки гимназии, что ранее разрешалось лишь преподавателям. Беднейшим ученикам стали бесплатно выдавать учебники и денежные пособия.

Ф. М. Керенский часто посещал квартиры своих учеников и сиротский

---

[1] ГАКО, Ф.211. Оп. 1. Д. 313. Л. 10.
[2] Там же. Л. 14.
[3] *Васильев, М. Г.* История Вятской гимназии за 100 лет ее существования. Вятка, 1911. 210 с. С. 168.
[4] Там же. С. 169.

земский дом, в котором жили приезжие ученики гимназии. Знаменательным в период директорства Керенского было посещение гимназии в декабре 1877 г. помощником попечителя Казанского учебного округа, который остался довольным ходом преподавания. В частности, проверяющие отметили, что по русской словесности тетради учеников у директора проверяются аккуратно, замечания делаются обстоятельно.

Летом 1878 г. Ф. М. Керенский руководил хозяйственной подготовкой гимназии к новому учебному году. Активно решались вопросы перестилки полов, укрепления перекрытий, устройства лучшей вентиляции в классах, устранения сквозняков, оборудования спортзала, приобретения наглядных пособий для кабинетов[1]. Первым из директоров гимназии он обратил серьезное внимание на физическое воспитание, для чего были приобретены новые спортивные снаряды.

Важным событием для гимназии в период директорства Ф. М. Керенского было посещение ее 23 мая 1878 г. министром народного просвещения Д. А. Толстым и попечителем Казанского учебного округа П. Д. Шестаковым[2]. Высокие по рангу чиновники посетили уроки преподавателей, были на экзаменах по древним языкам в 8 классе, осматривали кабинеты[3] и, наконец, поблагодарили всех преподавателей за правильное и успешное ведение учебно-воспитательного дела.

Директор мужской гимназии Ф. М. Керенский одновременно был председателем педсовета Мариинской женской гимназии; на эту должность он был избран 15 июня 1877 г.[4] Под его постоянным контролем был восьмой педагогический класс в указанной гимназии, где ученицы готовились к получению звания домашней учительницы по трем специальностям: география и история, русская словесность, арифметика. Ученицы давали уроки, вели педагогические наблюдения на занятиях и за поведением учениц 1-го класса. Дневники наблюдений обсуждались на заседаниях педсовета при участии директора и подписаны им[5].

Небывалым подъемом чувства патриотизма в связи с русско-турецкой войной ознаменовался 1877 г. Гимназия вместе с русским обществом принимала участие в пожертвованиях на военные цели и в пользу раненых. 20 июня педсовет принял решение «жертвовать три процента жалованья раненым и их семействам на все время войны»[6].

---

[1] *Патрушев В. Н.* Вятский период биографии Ф. М. Керенского // История и культура Волго-Вятского края (к 90-летию Вятской ученой архивной комиссии): тезисы докладов и сообщений межрег. научн. конф. / ред. В. В. Низов. Киров, 1994. С. 486–489. С.487.

[2] *Помелов В. Б.* Из истории Вятской мужской гимназии // Памятная книжка Кировской области и Календарь на 2011 г.: информ.–стат. сб.; редкол.: Н. И. Зорин (пред.) и [др.]. Киров, 2011. С. 319–326. С. 323.

[3] *Решетников М. М.* Спутники и встречные: воспоминания и очерки. Киров, 1987. 144 с.

[4] ГАКО. Ф. 213. Оп. 1. Д. 193. Л. 5.

[5] ГАКО. Ф. 213. Оп. 1. Д. 205. Л.205.

[6] ГАКО. Ф. 211. Оп. 1. Д. 308. Л. 40.

Приведем выписку из послужного списка Ф. М. Керенского, датируемого 1 октября 1878 г. «Коллежский советник, православный. Ордена: Св. Анны 2 степени, Св. Станислава 2 степени. Жалованье: 2840 р. в год. Есть ли имение — нет. Женат на Надежде Александровне, урожденной Адлер. Две дочери: Надежда, рождения 16 августа 1875 г. Елена, рождения 6 февраля 1877 г. Жена и дочери православного исповедания»[1]. Позднее, в Симбирске в семье Керенских родились два сына — Александр (1881–1970) и Федор (17.06.1883–1919), и дочь Анна (1879–?). Он был награжден орденом св. Анны за отличную усердную службу и особые труды во время службы директором Вятской гимназии[2].

11.05.1879 г. Ф. М. Керенский провел последнее заседание педсовета гимназии, где рассматривалось предписание попечителя округа от 10 апреля о перемещении его на вакантную должность директора Симбирской мужской гимназии. В гимназии 25 мая 1879 г. приступил к работе новый директор Николай Федорович Свешников, ранее работавший здесь же в должности инспектора[3].

В Симбирске семьи Ульяновых и Керенских проживали по соседству, их связывали дружеские отношения. У них было много общего в образе жизни, положению в обществе, интересам. Ф. М. Керенский зарекомендовал себя как порядочный и мужественный человек. Его директорство в Симбирске пришлось на период смерти директора народных училищ Симбирской губернии Ильи Николаевича Ульянова, пригласившего его на эту должность, а также попытки покушения на императора Александра III в составе террористической группы его старшего сына Александра Ульянова. Ф. М. Керенский по мере своих сил проявлял участие к судьбам детей Ульяновых. В 1887 г. он вручил Владимиру Ульянову, младшему брату государственного преступника, золотую медаль по окончании им гимназии, дал ему положительную характеристику-поручительство, необходимую для поступления в Казанский университет. От него требовали отчислить Володю из гимназии, но он отказался это сделать. После трагедии в семье Ульяновых Керенские были в Симбирске едва ли не единственными, наряду с семьей выдающегося просветителя чувашского народа Ивана Яковлевича Яковлева, кто не отвернулся от них.

Вскоре после поступления в университет за участие в студенческой сходке В. Ульянова отчисляют из состава студентов и ссылают в село Кокушкино. Ф. М. Керенскому приходится держать ответ, на каком основании им была дана указанная по-

---

[1] ГАКО. Ф. 211. Оп. 1. Д. 314. Л. 68.

[2] *Помелов В. Б.* Ф. М. Керенский как педагог и отец // Крестьянская реформа Александра II: региональное измерение (к 150-летию отмены крепостного права в России): сб. мат. Всеросс. научно-практ. конф.; редкол.: Ю. А. Балыбердин [и др.]. Киров, 2011. С. 225–231. С. 227.

[3] ГАКО. Ф. 211. Оп. 1. Д. 318. Л. 61.

ложительная рекомендация, а главное, почему В. И. Ульянову была вручена золотая медаль при наличии хорошей отметки в аттестате. Причем эту единственную «четверку» (по предмету «Логика») поставил гимназисту Ульянову никто иной, как сам Ф. М. Керенский. Дело кончилось тем, что Ф. М. Керенскому пришлось оставить любимое место работы. С большим трудом ему удалось получить должность в Ташкенте.

В некоторых современных, даже весьма солидных публикациях встречается путаница; указывается, что самый известный из детей Ф. М. Керенского, будущий премьер Временного правительства А. Ф. Керенский и В. И. Ленин имеют один и тот же день рождения[1]. Это совсем не так: В. И. Ленин родился 10 апреля (22 апреля по новому стилю) 1870 г., а А. Ф. Керенский — 22 апреля (4 мая по новому стилю) 1881 г.

Саша, долгожданный первый сын Керенских, пользовался исключительной любовью родителей. В детстве он перенес туберкулез бедренной кости. После операции мальчик полгода провел в постели, и затем долгое время не снимал металлического, кованого сапога с грузом, который он носил для развития мышц ноги. Вынужденный длительное время проводить в постели, Саша пристрастился к чтению книг. Кстати, много позднее, в 1916 г. он благополучно перенес исключительно опасную операцию по удалению почки.

В мае 1889 г. действительный статский советник Ф. М. Керенский был назначен главным инспектором народных училищ Туркестанского учебного округа, кстати, третьим по счету за всю историю учебного округа, и с семьей переехал в Ташкент. По существовавшей в Российской империи «Табели о рангах» его чин соответствовал званию генерал-майора и давал право на потомственное дворянство. В Ташкенте Керенским было создано Географическое общество Туркестана. Керенские жили здесь на казённой квартире на углу Московской улицы (впоследствии ул. Энгельса, ныне улица Амира Тимура) и Воронцовского проспекта (впоследствии проспект Сталина, ныне — проспект академика Сулеймановой). Дом, где располагалась служебная квартира Ф. М. Керенского, еще не так давно стоял на месте, где сейчас находится отель «Шератон». Восьмилетний Саша Керенский начал учиться в ташкентской гимназии, где был прилежным и успешным учеником. В старших классах он пользовался репутацией воспитанного юноши, умелого танцора, способного актера, с удовольствием принимавшего участие в любительских спектаклях; с особым блеском им исполнялась роль Хлестакова[2].

Об этом периоде жизни семьи сохранились интересные воспомина-

---

[1] *Самин Д. К.* Самые знаменитые эмигранты России. М.: Вече. 2000. 512 с. С. 213.

[2] *Помелов В. Б.* Ф. М. Керенский как педагог и отец // Крестьянская реформа Александра II: региональное измерение (к 150-летию отмены крепостного права в России): сб. мат. Всеросс. научно-практ. конф.; редкол.: Ю. А. Балыбердин [и др.]. Киров, 2011. С. 225–231. С. 228.

ния известного востоковеда, ученика выдающегося просветителя нерусских народов Поволжья Н. И. Ильминского, Николая Петровича Остроумова (1846–1930), знавшего Керенского еще по Казани, где Остроумов учился в 1866–1870 гг. в духовной академии, и куда Керенский приходил навестить своих родственников, учившихся в этом учебном заведении. С 1877 г. почти двадцать лет Н.П. Остроумов жил в Ташкенте, работал в разные годы главным инспектором училищ, директором учительской семинарии и директором мужской гимназии, в том числе под руководством Ф. М. Керенского.

Вот что Н. П. Остроумов писал в связи с семьей Керенских в воспоминаниях, написанных незадолго до своей смерти: «Среда, 28 июня 1889 года. В этот день прибыл в Ташкент главный инспектор училищ Ф. М. Керенский с семьей, состоящей из жены его и пятерых детей (три дочери и два сына). При детях находились гувернантка и няня… Приехали они из Самарканда в двух экипажах на почтовых лошадях, в сопровождении заведующего Самаркандским городским училищем Митропольского, окончившего курс в Московском Лазаревском институте восточных языков… Я руководствовался чувством служебного долга, как исполнявший обязанности главного инспектора и как русский туркестанец, приветствовавший на туркестанской окраине России нового русского культуртрегера с солидным учебным и служебным прошлым. Прежние «старые туркестанцы» отличались искренним радушием при встречах со вновь приезжавшими из России сослуживцами, и я надеялся встретить в лице Керенского казанца по образованию и учебной службе. В лице самого Керенского я встретил мужественного, лет в 50, мужчину не совсем великороссийского типа; жена его имела нездоровый вид. Оба супруга были молчаливы, неприветливы и отнеслись ко мне с испытующим взглядом. Дети Керенских не отличались цветущим здоровьем и свойственной детям жизнерадостностью. Не встретив отклика на свое простодушие, я долго не задержал вновь приехавших россиян…

Ко мне лично Керенский в продолжение всей службы в Ташкенте относился не искренне, иногда даже двусмысленно: когда я был нужен и полезен для него, не знакомого с мусульманством и с мусульманским школьным образованием, он был внимателен ко мне, а когда в моих специальных знаниях он не встречал надобности, тогда он давал понять, что я, как «не-классик» по образованию, не на своем месте в классической гимназии, и что в Ташкенте я был назначен исключительно для инородческого образования…»[1].

Далее Н. П. Остроумов отмечает: «Когда скончался в Казани директор учительской семинарии, Керенский сказал мне, что в Казани продолжа-

[1] Федор Михайлович Керенский (третий главный инспектор училищ в Туркестанском крае). По записям дневника Н. П. Остроумова за время 1889–1900 гг. Ташкент, 1928. Машинопись. 107 с. // Личный архив историка Валерия Александровича Германова // URL: http://ru.wikipedia.org {дата обращения: 12.04.17}.

ют считать меня именно заместителем должности покойного Ильминского! Но я уже не стремился к возвращению в Казань, где со времени моего отъезда в Ташкент существенно изменились взгляды на образование крещеных инородцев и приемником Ильминского уже считался представитель учительской семинарии Бобровников, исполнявший директорскую должность со времени предсмертной болезни Ильминского»[1]. Тем самым, Н. П. Остроумов дает понять, что Ф. М. Керенский был бы не прочь отправить его в Казань.

Еще несколько записей из дневника директора гимназии Остроумова, характеризующих юного А. Ф. Керенского и его отца с непривычной стороны: «Ученик Ал. Керенский, способный и шаловливый мальчик, любимец отца и матери, занялся на уроке чистописания составлением списка сподручных товарищей, с которыми он, как атаман, приготовлялся сделать по окончании уроков нападение на гимназистов первого и второго классов. Учитель чистописания заметил, что ученик Керенский занимается во время уроков посторонним делом, отобрал у него нелегальный список и передал его исправляющему обязанности инспектора, а тот предъявил список мне и настаивал на записи проступка ученика Керенского в его ученический дневник, к сведению родителей. Зная непомерное самолюбие отца и матери ученика Керенского, я советовал инспектору ограничиться словесным внушением ученику, но инспектор настоял, чтобы записать об этом проступке в дневнике ученика, как это практиковалось в гимназии относительно всех учеников гимназии...»[2].

Н. П. Остроумов продолжает: «Когда Саша Керенский пришел домой и показал родителям свой дневник с упомянутой записью, то вызвал у родителей необыкновенное возбуждение, о котором я мог судить по последующему объяснению главного инспектора со мной, как директором гимназии. Я был немедленно вызван к Керенскому, как главному инспектору, для выяснения записи в дневнике его сына. Когда я пришел в квартиру Керенского, то встретил его в возбужденном от огорчения настроении и наслушался от него разных укоризненных возгласов и причитаний, вроде следующих: “Что же это такое! Все члены моей семьи, даже другие дети и старушка-няня, были растроганы до слез гимназической записью в дневнике нашего сына. Эта запись так огорчила всех нас и так необыкновенна, что я сохраню ее вместе с дневником для истории”. Я не мог уяснить себе, какое значение для истории может иметь столь обыкновенная заметка в ученическом дневнике... Если он имел в виду историю Ташкентской гимназии, то этот случай очень мелочен. Я пытался успокоить возбужденного родителя, но не умолчал, что ученик Керенский — мальчик способный, но шаловливый и позволяет себе

[1] Там же. С. 7.
[2] Там же С. 48.

кривляться за спиной учителей, когда они отходят от его парты, что во время перемен между уроками он воспроизводит их походку и манеры, а учителю класса Любомирскому, когда он проходит мимо, грозит в спину пальцами. Отец молча выслушал меня, но при последнем моем замечании не выдержал и снова сильно горячился. Тогда я сказал, что видел, как его сын кривлялся, когда я проходил мимо приготовительного класса вместе с отцом ученика. Самолюбивому отцу не понравилось сказанное мною, и он иронически повторил мое выражение "Пародирует"»[1].

И последняя выдержка из воспоминаний Н. П. Остроумова: «Расстались мы холодно, без каких-либо начальнических предупреждений мне на будущее время. Но когда я возвратился на свою квартиру, то невольно припомнил избалованность ученика Керенского: были случаи, когда Саша, в присутствии своих родителей, шкодничал над секретарем управления учебными заведениями Недерицей, приходившим со мной к его отцу. Однажды шаловливый мальчуган за спиной секретаря не только кривлялся, но и пальцами касался волос на голове секретаря, когда тот сидел за чайным столом. Отец, конечно, этого не видел, секретарь Недерица был молчалинского типа... Не ожидал я от главного инспектора Керенского, столько лет служившего в разных гимназиях (Казанской, Вятской и Симбирской), такой непедагогической невыдержанности, когда дело коснулось шалостей его любимца-сына!»[2].

Разумеется, воспоминания Н. П. Остроумова, сохраненные для истории В. А. Германовым, ни в коей мере не бросают ни малейшей тени ни на Керенского, ни на его сына. Обычные шалости, не выходящие ни за какие рамки, обычное проявление отцовских чувств... Единственная цель публикации этих воспоминаний состоит в том, чтобы ознакомить современного читателя с фактами, пусть и не столь важными, но зато имеющими отношение к значимым фигурам в истории России, характеризующим их не как исторических персонажей, а как вполне обычных людей, с их простыми человеческими достоинствами, но также и с их слабостями и недостатками.

В 1899 г. А. Ф. Керенский с золотой медалью окончил первую Ташкентскую мужскую гимназию и поступил на историко-филологический факультет Петербургского университета. Впоследствии его интересы изменились, и он перешел на юридический факультет, который закончил в 1904 г.[3]. В столице А. Ф. Керенский с увлечением учился, слушал лекции востоковеда Б. А. Тураева, ездил в экспедиции в Псков и Великий Новгород, которыми руководил выдающий-

---

[1] Там же. С. 49.

[2] Там же. С. 50.

[3] *Помелов В. Б.* Ф. М. Керенский как педагог и отец // Крестьянская реформа Александра II: региональное измерение (к 150-летию отмены крепостного права в России): сб. мат. Всеросс. научно-практ. конф.; редкол.: Ю. А. Балыбердин [и др.]. Киров, 2011. – С. 225–231. С. 231.

Ф. М. Керенский

А. Ф. Керенский

Здание 1-й Вятской мужской гимназии, в которой работал директором Ф. М. Керенский

ся историк — профессор С. Ф. Платонов. Не остался он в стороне и от общественной студенческой жизни, которая в те годы отличалась активностью. Еще в гимназические годы у него сформировалось критическое отношение к общественно-политическому устройству царской России.

А. Ф. Керенский увлекался политической литературой, в том числе и нелегальной, имел возможность читать запрещенные произведения Л. Н. Толстого, представителей различных революционных течений. Ему были близки взгляды народников, социалистов-революционеров. Марк-

сизм Керенскому оказался чужд, его отталкивало то гипертрофированное значение, которое уделялось в этом учении борьбе классов. С февраля 1900 г. Керенский — активный участник студенческих сходок. На втором курсе он открыто выступил с пламенной речью, призывая студентов помочь народу в освободительной борьбе. Это выступление вполне могло обернуться для юноши исключением из университета, но его спасло высокое положение отца. Ректор университета решил-таки на всякий случай изолировать А. Ф. Керенского от столичной, радикальной студенческой среды и отправил его в академический отпуск, который он провел у родителей.

В Ташкенте юноша не без удовольствия вошел в роль «ссыльного студента», «жертвы царского деспотизма». В глазах ташкентских сверстников он был «настоящим борцом за свободу». Но отец сумел его убедить в том, что политическую борьбу следует отложить хотя бы до получения высшего образования. Выполняя данное отцу обещание, он не увлекался работой в революционных кружках, но занимался более безобидной с точки зрения властей общественной деятельностью, а именно активно работал в совете землячества ташкентских студентов. Однако на старших курсах А. Ф. Керенский сблизился с деятелями «Союза освобождения», организации оппозиционно настроенной либеральной интеллигенции.

В 1904 г. А. Ф. Керенский успешно окончил университет, получив диплом I-й степени. Тогда же он женился на курсистке Высших женских курсов Ольге Львовне Барановской (26.11.1883—1975), дочери полковника Генерального штаба Л. С. Барановского. Лето молодожены провели в деревне Каинки Казанской губернии, в имении отца невесты, а осенью вернулись в столицу[1]. Все последующие годы А. Ф. Керенский активно занимался политической деятельностью. В 1917 г., сразу же после падения самодержавия, успешный юрист Керенский становится самым деятельным членом кабинета Временного правительства, постоянно занимая одновременно несколько ключевых постов: министра юстиции, военного и морского министра, министра-председателя Временного правительства. Временное правительство России ставило своей главной целью созыв Учредительного собрания, которое могло бы определить будущий конституционный строй Российского государства.

Однако мировая война, противодействие усилиям Керенского со стороны других радикальных сил, таких, как генерал Лавр Георгиевич Корнилов, большевики и др., имевших собственное представление о дальнейших путях развития России, поставили крест не только на политическом будущем А. Ф. Керенского, но и отдалили едва ли не на столетие саму возможность демократического развития страны. В итоге, в конце ок-

---

[1] *Помелов В. Б.* Керенские – отец и сын // Педагогика. Общество. Право. Киров. 2015. № 3. С. 70–82. С. 78.

тября 1917 г. он «передает» свои властные премьерские полномочия «другу детства», — В. И. Ленину. (Конечно, это шутка. Друзьями детства они не были, — все-таки разница в возрасте в одиннадцать лет, это слишком много в детском возрасте. Но знали они друг друга прекрасно и встречались, уже будучи политиками).

Писательница-эмигрантка Нина Николаевна Берберова (1901—1993) дала такое определение Керенскому: «Человек, убитый 1917-м годом»[1]. Однако этот «убитый», в итоге, оказался поистине «живее всех живых». Он вошел в историю не только как самый молодой правитель России в XX в. — 36-ти лет от роду! Ему принадлежит и рекорд по продолжительности жизни среди руководителей Российского государства за всю историю; Керенский прожил 89 лет, а его первая жена — даже 92 года!

Существует миф о том, что Керенский сбежал из Зимнего дворца, переодевшись медсестрой (другой вариант — горничной). Этот миф не соответствует действительности и, предположительно, был создан большевистской пропагандой. Скорее всего, эта «художественная находка» родилась в 1927 г. на съемках художественного фильма «Октябрь» (режиссеры С. М. Эйзенштейн и Г. В. Александров-Мормоненко), в котором роль Керенского исполнял выпускник Вятского государственного педагогического института имени В. И. Ленина Николай Александрович Попов (1903—1983), причем на момент съемок он получал второе высшее образование на кинофакультете Ленинградского института истории искусств. Об этом рассказывается в интереснейшей книге, написанной старейшим вятским литератором Михаилом Михайловичем Решетниковым «Спутники и встречные» (Киров, 1987)[2]. К сожалению, автор книги не мог в те годы, когда книга готовилась к печати, подробно рассказать ни о себе, ни о Попове, поскольку оба пережили в свое время сталинские репрессии. Не любил говорить об этом М. М. Решетников и в ходе наших личных с ним встреч.

В фильме «Октябрь», кстати, снимались в ролях «самих себя», правда, постаревших на 10 лет, организаторы Октябрьского переворота В. А. Антонов-Овсеенко и Н. И. Подвойский. Более того, именно кадры из этого фильма так любят использовать создатели различных телевизионных передач, повествующих об октябрьских событиях 1917 года, в частности, эпизод взятия матросами Зимнего дворца; выглядят эти кадры вполне документально. Важность их для истории объясняется еще и тем, что, как известно, киносъемка взятия Зимнего дворца 25 октября (7 ноября) 1917 г. вообще не проводилась.

А. Ф. Керенский знал, что в общественное сознание советских людей байка о его мнимом переодевании в женскую одежду вошла так прочно,

---

[1] *Каменев В.* Симбирские пассионарии. Александр Федорович Керенский // URL: http://ulpressa.ru›2011/04/22/article156753 {дата обращения: 15.04.17}.

[2] *Решетников М. М.* Спутники и встречные: воспоминания и очерки. Киров, 1987. 144 с. С. 77.

что практически никто не сомневался в том, что так оно и было на самом деле. Это обстоятельство всю жизнь нервировало бывшего российского политика, о чем он даже рассказывал в беседе с известным советским журналистом Генрихом Авенировичем Боровиком, состоявшейся в середине 1960-х гг. в США[1]. В советских учебниках истории для общеобразовательной школы приводилась репродукция картины работы художника Григория Шегаля «Бегство Керенского из Гатчины», на которой политик изображен переодевающимся в одежду медсестры. Сам Керенский утверждал, что уехал из Зимнего дворца в офицерском френче, на своей машине, в сопровождении автомобиля американского посла с американским флагом. Встречные солдаты привычно отдавали честь.

Тем не менее, один раз ему все-таки пришлось переодеться в чужую одежду. Поход отряда Краснова-Керенского на Петроград успеха не имел. Казаки Краснова 31 октября в Гатчине заключили перемирие с советскими войсками. 3-й конный корпус генерала Краснова не проявлял желания защищать правительство Керенского, в то время как большевики развили бурную деятельность по организации обороны Петрограда. Прибывший для переговоров П. Е. Дыбенко в шутку предложил казакам «обменять Керенского на Ленина». Казаки после переговоров явно начали склоняться к тому, чтобы выдать Керенского, и он бежал из Гатчинского дворца 1 (14) ноября, переодевшись в костюм матроса, чтобы было проще затеряться в толпе. Последующие месяцы ему пришлось скрываться неподалеку от Петрограда.

Лишь в июне 1918 г. Керенский под видом сербского офицера выехал за пределы бывшей Российской империи. Прибыв в Лондон, он встретился с британским премьер-министром Д. Ллойд-Джорджем и выступил на конференции лейбористской партии. После этого он отправился в Париж, где пробыл несколько недель, имел беседу с главой правительства Ж. Клемансо. Керенский пытался добиться поддержки со стороны Антанты для Уфимской директории, в которой преобладали эсеры. После переворота в Омске в ноябре 1918 г., в ходе которого директория была свергнута и установлена диктатура Колчака, А. Ф. Керенский агитировал в Лондоне и Париже уже против омского правительства, то есть фактически невольно выступил на стороне Советов. Однако фигура А. Ф. Керенского как политика уже давно совершенно не интересовала Запад, которому нужны были диктаторы, а не отставные либералы в качестве средства давления на Советскую Россию. Длительное время затем А. Ф. Керенский жил во Франции, участвуя в постоянных расколах, ссорах и интригах русских изгнанников.

Первая жена А. Ф. Керенского вместе с сыновьями в начале гражданской войны уехала в небольшой городок Котлас на юге Архангельской губернии, где они прожили, испыты-

[1] *Помелов В. Б.* Керенские – отец и сын // Педагогика. Общество. Право. Киров, 2015, №3. С. 70–82. С. 79.

вая нужду и притеснения, до 1921 г. Затем им разрешили эмигрировать, и они уехали на постоянное жительство в Великобританию. А. Ф. Керенский в Париже пытался продолжить политическую деятельность. В 1922–1932 гг. он редактировал газету «Дни», выступал с резкими антисоветскими лекциями, призывал Западную Европу к крестовому походу против СССР. Семья его распалась в 1939 г. В том же году он женился на французской журналистке Лидии Терезе-Нелль Триттон (1899–1946), работавшей парижским корреспондентом ряда австралийских изданий. Она помогала А. Ф. Керенскому издавать во Франции публицистический журнал «Новая Россия». Брак оказался недолгим, – вторая жена скончалась от рака; она похоронена в Австралии. Позднее третьей (гражданской) женой А. Ф. Керенского стала российская эмигрантка, доктор политологии Елена Иванова. Их сближали не только совместная преподавательская работа, но и увлечение шахматами. Е. И. Иванова, ставшая личным секретарем А. Ф. Керенского, мечтала встретиться в личном поединке с американским вундеркиндом, будущим чемпионом мира Робертом («Бобби») Фишером.

После того, как Германия в 1940 г. оккупировала Францию, А. Ф. Керенский срочно эмигрировал в США. Он публично приветствовал нападение Германии на СССР. Однако впоследствии он полностью изменил свою точку зрения на этот вопрос и организовал радиовещание на СССР с целью поддержки своих бывших соотечественников. А. Ф. Керенский даже предложил свою поддержку Сталину, но не получил ответа. После 1945 г. А. Ф. Керенский организовал «Союз освобождения России», но сама эта организация существовала лишь номинально.

После войны он жил, в основном, в Нью-Йорке, хотя также много времени проводил в Стэнфордском университете (Калифорния), где работал в должности профессора. Работая в 1950–1960-х гг. в Гуверовском институте войны, революции и мира, он внес значительный вклад в развитие исторической науки как автор мемуаров, исторических исследований и документальных публикаций по истории российской революции. В 1940–1950-х гг. он составил фундаментальную трехтомную историю России (с древнейших времен до начала XX в.), но она так и не нашла издателя. Среди его опубликованных сочинений выделяются обширные монографии: «Прелюдия большевизма» (1919), «Издалека» (1922), «Катастрофа» (1927), «Гибель свободы» (1934). Некоторые его работы опубликованы в современной России: «Россия на историческом повороте» (М., 1993), «Русская революция. 1917». (М., 2005), «Трагедия дома Романовых» (М., 2005), «Потерянная Россия» (М., 2007), «Дневник политика» (М., 2007), «Бормотание над пропастью» (М. 2007)[1].

В 1968 г. А. Ф. Керенский попытался получить разрешение на приезд

[1] *Помелов В. Б.* Керенские – отец и сын // Педагогика. Общество. Право. Киров, 2015, № 3. С. 70–82. С. 80.

в СССР. Благоприятное разрешение этого вопроса зависело от выполнения им ряда политических условий, и об этом прямо указывалось в проекте документа, представленном работниками аппарата ЦК КПСС 13.08.1968 г., в котором говорилось о необходимости «...получить его (Керенского) заявление о признании закономерности социалистической революции; правильности политики правительства СССР; признания успехов советского народа, достигнутых за 50 лет существования Советского государства»[1]. По воспоминаниям священника Русской православной патриархальной церкви в Лондоне А. П. Беликова, через которого начались эти переговоры, «Керенский признал, что те события, которые произошли в октябре 1917 года, являются логическим завершением общественного развития России. Он нисколько не сожалеет, что произошло именно так, как было, и к чему это привело спустя 50 лет»[2]. По неизвестным нам причинам вопрос о приезде А. Ф. Керенского в Москву был снят с обсуждения. Можно предположить, что причиной этого послужил вполне понятный отказ бывшего политика подчиняться жесткому диктату со стороны тех, кого он всю жизнь считал своими врагами.

В конце 1960-х гг. А. Ф. Керенский тяжело заболел. Решив никому не быть в тягость, он отказался от приема пищи. Когда врачи нью-йоркской клиники вводили питательный раствор через капельницу, Керенский вырывал иглу из вены. Такая борьба продолжалась два с половиной месяца. В определённой степени, можно сказать, что смерть А. Ф. Керенского была самоубийством. Он умер 11 июня 1970 г. в своем доме в Нью-Йорке от рака, пережив столетний ленинский юбилей. Местные русская и сербская православные церкви отказались отпевать его, считая Керенского масоном и виновником падения России. Тело А. Ф. Керенского было переправлено в Лондон, где проживал его сын, и похоронено на кладбище Putney Vale Cemetery, не принадлежащем какой-либо конфессии.

Трагически сложились судьбы оставшихся в Советской России родственников Керенского. Его сестра Елена, ставшая врачом-хирургом, неоднократно арестовывалась и ссылалась; была расстреляна 2 февраля 1938 г. в Оренбурге. Брат первой жены А. Ф. Керенского Владимир Львович Барановский (1882–1931), генерал-майор, работал на военных кафедрах московских вузов. Репрессирован и умер в лагере.

У А. Ф. Керенского было два сына. Старший сын Олег (16.04.1905–25.06.1984) провел жизнь, в основном, в Англии. Он был выдающимся инженером-мостостроителем. Под его руководством был спроектирован и построен мост через пролив Босфор, мосты в Великобритании и других странах мира, в том числе знаменитый мост Харбор-Бридж в г. Сиднее (Австралия). За выдающиеся заслуги

[1] Энциклопедия России. Режим доступа: URL: http: // encyclopaedia-russia.ru›?id=530 {дата обращения: 10.04.17}.
[2] Там же.

О. А. Керенский был удостоен титула Командора Британской империи. С середины 1980-х гг. каждые два года на базе Британского Института Структурной Инженерии проводятся международные научные конференции — «Керенские чтения». Младший сын А. Ф. Керенского Глеб Александрович (1907—1990) также трудился в качестве инженера-строителя, однако таких успехов, как старший брат не достиг. Он занимался строительством электростанций в Англии, переводил на английский язык книги отца. Внук А. Ф. Керенского Олег Олегович Керенский (1930—1993) — писатель, публицист, балетный и театральный критик, автор книг «Мир балета» (1970), «Анна Павлова» (1973), «Новая британская драма» (1977). Имел много друзей в среде русской эмиграции (Рудольф Нуриев и др.). В 1981 г. О. О. Керенский снялся в роли собственного деда в американском фильме «Красные» («Reds»), режиссер Уоррен Битти. Фильм посвящен жизни и деятельности американского писателя, журналиста и коммуниста Джона Сайласа Рида (1887—1920) и его отношениям с женой Луизой Брайант (1885—1936). Д. Рид был в охваченной Октябрьской революцией России и написал получившую широкую известность книгу «Десять дней, которые потрясли мир» (1919).

... При первом посещении Министерства юстиции в марте 1917 г. Александр Федорович Керенский сделал символический жест: подал руку швейцару. Этот его поступок породил много неодобрительных комментариев среди коллег нового министра. Нам же такой поступок сейчас представляется проявлением демократизма и народолюбия, основы которого формировались еще в семье его отца, видного российского просветителя Федора Михайловича Керенского.

Список литературы

1. Васильев, М. Г. История Вятской гимназии за 100 лет ее существования / М. Г. Васильев. — Вятка, 1911. — 210 с.

2. Патрушев, В. Н. Вятский период биографии Ф. М. Керенского / В. И. Патрушев // История и культура Волго-Вятского края (к 90-летию Вятской ученой архивной комиссии): тезисы докладов и сообщений межрег. научн. конф. / ред. В. В. Низов. — Киров, 1994. — С. 486—489.

3. Помелов, В. Б. Из истории Вятской мужской гимназии / В. Б. Помелов // Памятная книжка Кировской области и Календарь на 2011 г.: информ.-стат. сб.; редкол.: Н. И. Зорин (пред.) и [др.]. — Киров, 2011. — С. 319—326.

4. Помелов, В. Б. Керенские — отец и сын / В. Б. Помелов // Педагогика. Общество. Право. — Киров, 2015. — № 3. — С. 70—82.

5. Помелов, В. Б. Ф. М. Керенский как педагог и отец / В. Б. Помелов // Крестьянская реформа Александра II: региональное измерение (к 150-летию отмены крепостного права в России): сб. мат. Всерос. научно-практ. конф.; редкол.: Ю. А. Балыбердин [и др.]. — Киров, 2011. — С. 225—231.

6. Решетников, М. М. Спутники и встречные: воспоминания и очерки / М. М. Решетников. — Киров, 1987. — 144 с.

7. Самин, Д. К. Самые знаменитые эмигранты России / Д. К. Самин. — М. : Вече, 2000. — 512 с.

8. Государственный архив Кировской области [далее — ГАКО]. Ф. 211. Оп. 1. Д. 308. Л. 29.

9. ГАКО. Ф. 211. Оп. 1. Д. 308. Л. 40.

10. ГАКО, Ф.211. Оп. 1. Д. 313. Лл. 10, 14.

11. ГАКО. Ф. 211. Оп. 1. Д. 314. Л. 68.

12. ГАКО Ф. 211. Оп. 1. Д. 314. Л. 52, 53, 83—85.

13. ГАКО. Ф. 211. Оп. 1. Д. 318. Л. 61.

14. ГАКО. Ф. 213. Оп. 1. Д. 193. Л. 5.

15. ГАКО. Ф. 213. Оп. 1. Д. 205.

16. Каменев, В. Симбирские пассионарии. Александр Федорович Керенский / В. Каменев // Режим доступаURL: http://ulpressa.ru›2011/04/22/article156753 {дата обращения: 15.04.17}.

17. Федор Михайлович Керенский (третий главный инспектор училищ в Туркестанском крае). По записям дневника Н. П. Остроумова за время 1889—1900 гг. Ташкент, 1928. Машинопись. — 107 с. // Личный архив историка Валерия Александровича Германова // URL: http://ru.wikipedia.org {дата обращения: 12.04.17}.

18. Энциклопедия России Режим доступа: URL: http: // encyclopaedia-russia.ru›?id=530{дата обращения: 10.04.17}.

Н. М. Старцева

Буквослагательный, слоговой и звуковой аналитический методы обучения чтению и письму в российских азбуках и букварях XIX века[1]

УДК 372.416.2
ББК 74.026г

В статье описаны методы обучения чтению и письму, представленные в азбуках и букварях XIX века, проанализированы их достоинства и недостатки, а также определены основные функции визуального ряда в учебниках, соответствующих тому или иному методу.

Ключевые слова: методы обучения чтению и письму; буквослагательный метод; слоговой метод; звуковой аналитический метод; визуальный компонент учебника.

N. M. Startseva

Bakosurtanal, syllabic and sound analytical methods of teaching reading and writingin the russian alphabets and abc-books of the nineteenth century

The article describes the methods of teaching reading and writing, presented in the alphabets and ABC-books of the nineteenth century, analyses their advantages and disadvantages, and determines the main functions of visuals in textbooks corresponding to a particular method.

Key words: methods of teaching reading and writing; bakosurtanal method; syllabic method; sound analytical method; visual tutorial component.

---

[1] Работа поддержана грантом Отделения социальных и гуманитарных наук РФФИ 16-06-00113а.

Среди вопросов методики начального обучения одним из самых важных был и остается вопрос об оптимальных и эффективных приемах обучения чтению и письму. Безусловно, на протяжении всей истории букваристики методы подачи материала, последовательность этапов обучения чтению и письму были разными, далеко не сразу педагоги пришли к мысли, что системы звуковой письменности, к которым относится и русская графическая система, должны изучаться именно путем от звука к букве, а никак не наоборот. О разнообразии подходов и сложном поиске правильного пути обучения грамоте говорят пособия — азбуки и буквари, ставшие в XIX веке доступными многим, так как обучение чтению и письму приобретает массовый характер.

Раньше других в российской практике появился **буквослагательный метод** (буквенный синтетический метод) и долгое время (более трехсот лет) был ведущим в отечественной методике обучения чтению.

Обучение проходило в несколько этапов. На первом этапе дети заучивали названия букв (*«аз»*, *«буки»*, *«веди»*, *«глаголь»*, *«добро»*), повторяя за преподавателем их длинные названия. Нужно было свободно владеть алфавитом, чтобы впоследствии легко оперировать буквами при составлении слогов. Это было отдельное упражнение, оно требовало довольно-таки больших временных затрат. В учебниках буквы размещали в прямом порядке (от буквы «аз» до «ижицы»), а затем в обратном (русских учебных пособиях это носило название «впятословие»). Считалось, что ученик может переходить к следующей ступени обучения чтению, если он может назвать все буквы в прямом порядке, в обратном, а также верно определить любую букву, которую покажет ему учитель.

Затем из букв начинали собирать слоги, которые произносили в соответствии с наименованиями букв: *буки да аз получается ба, буки да есть — бе, буки да иже - би* и так далее. После заучивания большого количества двухбуквенных слогов по типу согласный плюс гласный, а также гласный плюс согласный можно было переходить к трехбуквенным и редким для русского языка четырехбуквенным слогам. Само произнесение такого слова было процессом длительным и утомительным. Например, слог *стра-* читался так: *слово* да *твердо* да *рцы* да *аз*. Слогов, по подсчетам современных методистов, использовали более четырехсот, причем в их составе были не только частотные русские слоги или хотя бы реально существующие, но и такие, которые представляли собой механическое соединение букв и ни в одном русском слове не встречались[1].

Третий этап заключался в чтении целых слов, но тоже по «складам» (так называли слоги в учебных пособиях). Учащийся называл каждую букву, затем слог, а уже прочитав подобным образом все слоги, слово целиком. Это очень затрудняло понимание текста, а механическое заучивание

[1] См., например: Русская азбука для детей обоих полов. М.: в привилегированной типографии Кряжева и Мея, 1803. 100 с., 10 л. цв. ил.

букв и слогов не проясняло механизма чтения.

На последнем этапе обучения чтению позволялось уже читать «по верхам», то есть читать целые слова без разделения их на слоги и буквы. К данной ступени обучения дети подходили только через год-полтора после начала учебы.

О письме начинали задумываться на третьем году обучения, но делалось это только с лучшими учениками. Еще и в конце XIX века известный русский методист Николай Александрович Корф замечал: «В большинстве школ, в которых обучают грамоте по буквослагательному методу, умение писать считается какой-то высшей наукой, в тайну которой посвящаются только немногие лучшие ученики... Из десяти читающих мальчиков только один пишет»[1].

После Петровских реформ в области графики Российская Академия наук решила пойти по пути некоторого упрощения и приспособить для обучения чтению так называемую гражданскую азбуку. На первый взгляд, это должно было сделать начальные шаги по освоению навыка чтения более простыми и менее время затратными. Однако слабая изученность фонетического состава русского языка на тот период времени не позволила решить поставленную задачу успешно. Тем не менее, постепенно вместо названий букв церковнославянского алфавита стали использовать более простые названия, позаимствованные из латинского языка (*«дэ» и «и» — «ди»*, *«бэ» и «ер» — «бо»* и т. п.).

В качестве примера учебного пособия, составленного для обучения чтению с помощью буквослагательного метода, можно привести книгу П. Н. Шарапова[2] «Драгоценный детям подарок, или Новейшая российская азбука с XXXII искусно выгравированными и раскрашенными картинками, изображающими взятые из натуральной истории, разные замечательные для детей предметы, по которым они весьма легким и приятным способом могут научиться чтению. С приобщением молитв, священной истории, басен и повестей, а также понятия о грамматике, арифметике и описание фигур П. Шараповым»[3]. Учебник был издан в 1816 году, затем переиздан в 1838. Цветные (раскрашенные вручную) гравюры помещались отдельно, а сам учебник представлял собой неиллюс-

---

[1] *Корф Н. А.* Русская начальная школа // Руководство для земских гласных и учителей сельских школ. 2-е изд. СПб. 1870. С. 140.

[2] Шарапов Петр Николаевич – писатель и переводчик. Помимо «Азбуки» являлся автором: «Описание народов, обитающих в Европе, Азии, Африке и Америке» (4 части, СПб., 1812); «Басни и сказки на французском и российском языках, содержащие в себе приятное нравоучение и т. д.» (с французского, 2-е изд., СПб., 1820).

[3] *Шарапов П. Н.* Драгоценный детям подарок, или Новейшая российская азбука с XXXII искусно выгравированными и раскрашенными картинками, изображающими взятые из натуральной истории, разные замечательные для детей предметы, по которым они весьма легким и приятным способом могут научиться чтению. С приобщением молитв, священной истории, басен и повестей, а также понятия о грамматике, арифметике и описание фигур П. Шараповым. Новое изд. СПб.: Тип. Департамента внеш. торговли. 1816. 80 с.

трированное пособие, где визуальные эффекты сводились к выделению тем, красных строк, пропусков между темами и подтемами. Последний раздел — «Описание фигур, находящихся в азбуке». Тексты последовательно, в алфавитном порядке рассказывают о «разных замечательных для детей предметах» из «натуральной истории»: растениях (арбуз, незабудка, розовый куст), животных (бабочка, волк, гусь), мифических существах (единорог, Юпитер), географических объектах (вулкан Этна) и т. п. Отметим, что этот раздел размещен в самом конце пособия, а, значит, — несмотря на декларацию автора — не очень-то помогал детям «легким и приятным способом» научиться чтению: либо при изучении алфавита «по фигурам» эти тексты вслух читал взрослый, и они служили не столько освоению механизма чтения, сколько естественно-научному просвещению; либо эти описания ребенок читал сам, но уже после того, как основной навык чтения был достаточно сформирован. Таким образом, хотя пособие и было иллюстрировано, визуальные материалы с текстами функционально не связывались.

На первых страницах «Новейшей российской азбуки...» помещено несколько вариантов алфавита: «заглавные прямые буквы», «строчные прямые буквы», затем «косые прописные буквы» и «косые строчные» (видимо, они должны готовить обучающихся к письму). Все названия букв приведены в соответствии с гражданским русским алфавитом того периода. Естественно, в алфавит не включена буква «ё», а также «й», хотя среди трехбуквенных слогов встречаются слоги типа *бай*, *буй*, *бой* и т. п. Включена в алфавитный перечень и буква фита, еще употреблявшаяся в начале XIX века в заимствованных личных именах. Входят в алфавит две буквы «и» (исторически «и восьмеричное» и «и десятиричное»), сосуществование которых в русском языке длилось до 1918 года, а также буква «ять», обозначавшая звук [э] в позиции после мягких согласных в словах, где не было перехода [э] в [о] (*село — сёла*) или чередования с нулем (*пень — пня*).

Основу обучения чтению по данному пособию составляет разучивание различных типов «складов» (но это не собственно слоговой метод обучения грамоте, о котором будет сказано ниже, так как первым этапом работы здесь является разучивание букв алфавита, а слоговой метод предполагает полное игнорирование букв на начальной ступени обучения чтению). Вначале обучающийся знакомится с двухбуквенными прикрытыми слогами (*ба*, *бо*, *бе*, *бу*), последовательно меняя в них то согласную букву (*ба*, *ва*, *га* и т. д.), то гласную (в каждой новой строке). Здесь П. Н. Шарапов учитывает возможности сочетаемости букв (точнее было бы сказать звуков, но анализ данного учебника не позволяет говорить о том, что составитель обращает внимание на русскую фонетическую систему), что становится очевидным при рассмотрении двухбуквенных «складов». Так, в сочетании с буквами «а» или «у» используются все согласные буквы, тогда как с «ю» или «ы» значительно меньшее

количество, что соответствует реальной языковой ситуации.

Трехбуквенные слоги составлены с гораздо меньшей логикой. Здесь два типа слогов: 1) согласная + согласная + гласная (*бра*, *вра*, *гло*, *сло* и т. п.), где второй согласной буквой являются только «л» или «р»; 2) согласная + гласная + й (*бай*, *лай*, *пой*, *рой* и т. п.). Этими типами не исчерпывается разнообразие русских трехбуквенных слогов, с одной стороны, но, с другой стороны, автор приводит и такие слоги, встретить которые в существующих русских словах весьма проблематично, если не невозможно (вуй, *шяй*, *цла*, *лле*, *ррo* и т. п.). Других примеров в учебнике нет, четырехбуквенные или пятибуквенные слоги не изучаются вовсе, хотя в языке они существуют (*стра-* или *встре-*, например).

При переходе к третьему этапу обучения — чтению слов по «складам» принцип от простого к сложному явно не соблюдается. П. Н. Шарапов предлагает сначала читать односложные слова, но это многобуквенные слова типа *власть*, *трость*, *шерсть*, *шьет*, *льем*, *вьешь*, что значительно труднее, чем чтение двухсложных или многосложных слов, состоящих из прикрыто-открытых двухбуквенных слогов: *каша*, *сено*, *молоко*, *собака*. А если учитывать, что необходимо еще и называть буквы, из которых состоят слоги, то процесс чтения подобных примеров представляется очень сложным для начинающих.

Никакие грамматические правила и закономерности автор учебника тоже не учитывает, собирая вместе для чтения слова разных частей речи, разные формы (глагольные в первую очередь) слов. Видимо, содержательный аспект мало интересует П. Н. Шарапова на данном этапе обучения, и потому все языковые единицы — это просто материал для отработки навыка чтения целых слов по слогам.

Остальные материалы, собранные в учебнике, традиционны для азбук и букварей того времени. Здесь тексты молитв, нравоучительные тексты, басни. Затем следует раздел арифметики. А вот наличие раздела грамматики не совсем обычно и позволяет отнести эту «азбуку» к учебникам «повышенного типа».

К середине XIX столетия буквослагательный метод утратил свои позиции у ведущих российских методистов и передовых учителей, считавших его чрезмерно трудоемким и нерациональным[1]. Учащиеся уставали от однообразия упражнений, процесс освоения проходил медленно, переход к осмысленному чтению был крайне затруднен[2].

---

[1] *Тростников М. А.* Введение в методику русского литературного языка. Методика чтения. Руководство для обучения процессу. Сознательности и художественности чтения. Юрьев, Типография Бергмана, 1908 г. С. 19.

[2] Заметим, что в Западной Европе отказ от буквослагательного метода начался уже в середине XVII века, к началу XIX он практически вышел из употребления, а в 1872 году был официально запрещен в Пруссии. [Preußisches Ministerium der geistlichen, Unter-richts- und Medizinalangelegenheiten: Allgemeine Bestimmungen des königlich preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminar-Wesen. Berlin 1872].

Буквослагательный метод перестал быть ведущим, однако он не исчез совсем. Считалось, при обучении письму, ставшему в XIX веке неотъемлемой составляющей обучения грамоте, детальная отработка навыков чтения с помощью произнесения слогов и букв способствовала грамотности и развитию памяти. Это видно из анализа учебников для маленьких сельских школ, церковно-приходских учебных заведений. В последних и алфавит изучали церковнославянский.

Можно привести в качестве примера «Азбуку, составленную для Муравьищенской школы Чухломского уезда»[1]. В пособии всего 23 страницы, нет ни одной иллюстрации, однообразно оформлены страницы с учебным материалом. В начале книги размещены все буквы в алфавитном порядке, причем без разделения на гласные и согласные. А затем дан материал для отработки чтения «складов». Типов и примеров «складов» здесь гораздо меньше, чем в азбуке П. Н. Шарапова. Например, слоги «согласная+согласная+гласная», даются только со второй буквой «л». Зато чтение слов начинается с более удобных для детей двухсложных слов с прикрыто-открытыми слогами. Хотя содержательная сторона языковых единиц здесь и не учитывается, о чем свидетельствуют слова типа «водоописание», «кривизна», «раздергивание», «языковедение», вряд ли входящие в лексикон сельских жителей.

Также буквослагательной методикой обучения чтению еще на протяжении всего XIX века пользовались при домашнем обучении в семьях провинциальных купцов и мелкого дворянства, живущего в небольших городах. Об этом рассказывает, например, М. Горький в автобиографической повести «Детство». Дед учил мальчика читать, заставляя повторять буквы церковнославянского алфавита:

«— Земля! Люди!

Слова были знакомы, но славянские знаки не отвечали им: «земля» походила на червяка, «глаголь» — на сутулого Григория, «я» — на бабушку со мною, а в дедушке было что-то общее со всеми буквами азбуки. Он долго гонял меня по алфавиту, спрашивая и в ряд и вразбивку; он заразил меня своей горячей яростью, я вспотел и кричал во всё горло»[2].

Текст М. Горького наглядно демонстрирует, что пытливый детский ум не мог смириться с немотивированным зазубриванием непонятных знаков, трансформировал их в образы, позволяющие включать ассоциативные методы запоминания.

Больше временные затраты и однообразие методики работы по обучению первоначальному чтению буквослагательным методом привели к тому, что с XVIII века его пытались упростить. Обучение чтению стали начинать сразу со слогов. Ребенок заучивал отдельные слоги (*ба, бо, бе, би, бу*), не обращая при этом внима-

---

[1] Азбука, составленная для Муравьищенской школы Чухломского уезда. Кострома, 1865. 23 с.

[2] *Горький М.* Детство. Рассказы. М.: Художественная литература. 1980. С. 23.

ния на наименования букв (их могли вообще не изучать). Способ получил у методистов название **слогового**. Идея заучивания наизусть здесь снова была центральной, но снимался первый этап — изучение букв алфавита, а это давало преимущества по времени.

Слоговой метод являлся вариантом буквослагательного и имел тот же главный недостаток: механизм кодирования звучащей речи в графические знаки оставался для детей непонятным. Кроме того, данные методы не развивали детей, были оторваны от жизненной практики, поэтому давали достаточно низкие результаты и не отвечали задачам массового просвещения населения. Учебники, составленные на основе слогового метода, напоминают более ранние учебные пособия, не сопровождаются методическими комментариями и потому не представляют какого-либо отдельного предмета для разговора.

Желание сократить время на обучение чтению и разнообразить работу учащихся, сделать ее более интересной привело к поиску новых путей. В середине XIX века в русскую школу пришли звуковые методы обучения грамоте. Они были значительно продуктивнее буквенных, так как не только сокращали время обучения, но и опирались на жизненный опыт учащихся, были основаны на понимании, а не на запоминании и бесконечном повторении.

Звуковой метод обучения грамоте имел несколько разновидностей. Во-первых, это **звуковой аналитический метод**, разработанный и внедренный французским методистом Жакото (1770—1840). В России его горячо пропагандировал методист Василий Андреевич Золотов (1804—1884), за что он получил название «золотовская метода». Обучение строилось аналитически, по модели: предложение — слово — слог. До звука и его изображения с помощью буквы Жакото не доходил, рекомендовал заучивать отдельные слоги.

Предлагалось начинать обучение чтению с анализа целого предложения, которое помещалось в букваре несколько раз с помощью разных шрифтов. Предложение медленно читал преподаватель, учащиеся повторяли за ним по акустическому образу фразы, но при этом смотрели на страницу учебника. Затем из целого предложения выделяли отдельные слова, произносили их, слова делили на слоги. Жакото далее рекомендовал запоминать слоги, а в русской методике из слогов вычленяли отдельные звуки, а затем учили, какому звуку какая буква должна соответствовать. Ребенок должен был научиться выполнять много аналитических операций: вычленять в предложениях слова, выделять слоги и звуки, сопоставлять их друг с другом, определять, как обозначать буквами сходные звуки в разных слогах и т. п.

Данный подход к изучению грамоты не предполагал заданного порядка изучения букв. Не всегда получалось идти от простого к более сложному, так как учащимся предъявлялась сразу целая группа букв в составе слова или предложения. При таком подходе заметно сокращалось время и объем чисто механической работы, ребенок

обучался различным аналитическим операциям, при чтении проходил анализ живой речи, чего совсем не было при буквослагательных методах.

Примером азбуки, построенной по звуковому аналитическому методу (хотя и не совсем последовательно), является «Русская азбука с наставлениями, как должно учить», составленная В. А. Золотовым[1]. Издавать ее начали с 60-х годов XIX века, а последние переиздания учебника относятся уже к самому концу 70-х — началу 80-х годов («Русская азбука» Золотова выдержала более 25 переизданий). Одновременно с книжкой выходили и таблицы для обучения чтению, и передвижные буквы для упражнений.

Создатели аналитического звукового метода планировали идти от предложения к слову, слогу и звуку, но Золотов начинает свои занятия с ребенком со слов. Из передвижных букв набирают слова, состоящие из прямых (в современной терминологии прикрытых и открытых слогов типа *ма*, *до*, *ту*) и обратных (соответственно неприкрытых и закрытых: *ор*, *ад*, *ус*) слогов.

Слова составлены без разделения их на слоги, а читает их учитель по слогам, выделяя их только интонационно. Дети повторяют за ним хором. Работают с первым словом, затем добавляют к нему второе. Далее ученики читают эти слова уже без помощи учителя, но коллективно. Постепенно включают в работу все слова, которые читают и по порядку, и не по порядку.

После достаточного, по мнению педагога, количества устных коллективных упражнений класс переходит к индивидуальной работе. Один учащийся направляется к доске, сам читает слова по слогам; по указанию учителя читает слова в свободном порядке; показывает слова, которые произносит учитель, и сам читает их.

Значения слов у детей выясняют уже на следующем этапе, когда учащиеся научатся читать данные слова и обнаруживать их среди других. Для этого учитель задает ученикам вопросы о предмете, который называет то или иное слово. Естественно, что на первом этапе обучения грамоте детям предлагают слова, которые называют знакомые им из повседневной жизни предметы. Причем одни и те же слова предполагается анализировать и запоминать их графический и акустический облик на нескольких уроках. Переход к следующей группе слов и упражнений будет зависеть от способностей учащихся и умений педагога.

На втором этапе учащиеся переходят к анализу слогов. Учитель объясняет, что такое слог, показывает, как делятся слова на слоги, произнося слова и раздвигая на доске соответствующие передвижные буквы. Слог считают единицей, не несущей смысла, однако нужной для построения целого слова. Сразу же вводят и по-

---

[1] *Золотов В. А.* Русская азбука для простого народа с наставлением, как должно учить. СПб.: Тип. Департамента уделов, 1860. 32 с., 6 л. ил. Загл. со 2-го изд.: Рус. азбука с наставлением, как должно учить.

нятие звука (хотя звук и буква различаются непоследовательно) как строевой единицы слогов. Дети читают слоги в уже знакомых словах. Затем они поочередно выходят к доске, где читают отдельные слоги по указанию учителя. Когда преподаватель видит, что дети вполне бойко и правильно читают слоги, он предлагает ученикам начать записывать слоги под диктовку и составлять из них отдельные слова.

При переходе от слогов к буквам и звукам используют следующую методику: берут обратные слоги, закрывают согласную букву и просят произнести первый звук. Сразу предлагают и буквы однозначного соответствия (*а, о, у*), и гласные буквы, обозначающие в русском языке в позиции начала слова два звука — согласный *й* и следующий за ним гласный (это *е, ё, ю, я*). Соответственно ребенок будет произносить и слышать то одни звук, то два, а это, безусловно, не могло не вызвать некоторую путаницу в сознании обучающихся. Видимо, автору пособия было важно только научить детей читать, поэтому его не слишком интересовала точность определения звуковых и графических единиц, законы из взаимодействия, что, видимо, затрудняло понимание некоторых закономерностей, приводило в том числе и к неразличению буквы и звука. Однако понимая, что при переходе к звуку у детей, незнакомых с особенностями русской фонетики, возникнут затруднения, Золотов замечал: «Не вдруг, не в раз, но мало-помалу ученики сами дойдут до решения вопроса»[1].

Когда классу удастся разобраться с возможными гласными буквами-звуками, предлагаются упражнения, аналогичные описанным выше. По той же методической схеме учебник Золотова предполагал работу сначала с твердыми, а затем с мягкими согласными, которые встречались в изученных словах. Именно по принципу «данные согласные буквы встречаются в предложенных словах» и строились группы согласных и давался порядок их введения в ученический обиход.

При изучении отдельных букв в пособии были помещены образцы рукописных начертаний букв, чтобы дети сразу могли учиться записывать слова, изображая буквы по образцу в книге. Это удобно, наглядно, вводилось логичнее, чем в других азбуках, где рукописный шрифт давался до или после изучения всего алфавита целым списком. Далее в учебнике были даны упражнения для чтения рукописных текстов.

Нельзя не отметить в пособии Золотова и такой этап работы при обучении чтению, как изучение слов «с серединным слогом». Имеются в виду слоги, которые по традиции, действующей в школьном обучении в XIX **веке, оканчивались на согласный** звук, т. е. являлись прикрытыми и закрытыми и состояли из трех звуков. Методика работы с ними ничем не отличалась от работы с двухбуквенными слогами, но проходила, видимо,

---

[1] *Золотов В. А.* Русская азбука для простого народа с наставлением, как должно учить. СПб.: Тип. Департамента уделов, 1860. 32 с., 6 л. ил. С. 5.

быстрее, потому что уже были к этому времени изучены отдельные звуки и буквы.

Анализ данной азбуки показывает, что автор не придерживался последовательно только одного метода в обучении грамоте, при подборе материала не всегда учитывал фонетические особенности языковых единиц. Заявляя в своих методических работах, что процесс обучения чтению должен служить средством к умственному развитию, а умственное развитие своим основанием должно иметь наглядность, он в данном пособии, на наш взгляд, не выполнял оба собственных требования. Работа по данной азбуке во многом строилась на бесконечном повторении и однообразных упражнениях, а вся наглядность была вынесена за пределы учебного пособия (ничего принципиально не менялось при переизданиях). Весь наглядно-иллюстративный материал состоял здесь из графических выделений (использовались разные шрифты), расположения примеров то в сроку, то в столбик, расстояния между разными упражнениями.

Золотову принадлежит методическое руководство для учителя «Примерные уроки в сельском начальном училище»[1], где он фактически отходил от аналитического принципа подачи материала. Он советовал педагогам сначала в течение недели вести различные подготовительные упражнения, в том числе и для подготовки к чтению и письму (при чтении для детей текстов проводятся беседы о словах, их значениях; пишутся элементы будущих букв, которые Золотов называл линиями). Затем учитель объяснял детям, что существуют в языке звуки для передачи слов и буквы — специальные знаки для записи слов по звукам.

Обучение чтению начинается со слова «я», в котором, по словам Золотова, «только один чистый звук» (удивительная трактовка йотированных гласных с точки зрения современной методики). Затем берутся другие «слова», состоящие из одного гласного звука: *у*, *а*, *э*, *о*. Автор отмечает, что это эмоциональные слова (особые восклицания) или ответы на окрик (то есть формально обучение идет от слова, хотя слова эти весьма специфические, а буквально через два урока появляются отдельные слоги, не являющиеся словами). Этот этап обучения сопровождался картинками: некоторые буквы алфавита изображены как человеческие фигурки в народных костюмах, застывшие в позах, напоминающих начертания букв. Удивительно, что эти картинки помещены в пособии для учителя. Видимо, тот должен по возможности нарисовать их для детей. Затем введены обратные слоги с помощью односложных слов (*ад*, *ус*, *яр*, *он*) или просто как отдельные слоги, если соответствующего слова нет в языке.

Такая разница в подходах к обучению чтению и письму у одного методиста объясняется, по-видимому, тем, что русская методическая наука именно в этот период проходила этап

[1] *Золотов В. А.* Примерные уроки в сельском начальном училище. СПб. Изд. Товарищества «Общественная польза», 1870. 136 с.

обновления и становления, когда повсеместно в школах, появившихся массово именно во второй половине XIX века, после отмены крепостного права, учителя искали наиболее простые, доходчивые и при этом развивающие методы обучения детей грамоте.

Список литературы

1. Азбука, составленная для Муравьищенской школы Чухломского уезда. — Кострома, 1865. — 26 с.

2. Горький, М. Детство. Рассказы / М. Горький. — М. : «Художественная литература», 1980. — 96 с.

3. Золотов, В. А. Примерные уроки в сельском начальном училище / В. А. Золотов. — СПб. . Изд. Товарищества «Общественная польза», 1870 — 136 с.

4. Золотов, В. А. Русская азбука для простого народа с наставлением, как должно учить / В. А. Золотов. — СПб. : Тип. Департамента уделов, 1860. — 32 с., 6 л. ил. — Загл. со 2-го изд.: Рус. азбука с наставлением, как должно учить.

5. Корф, Н. А. Русская начальная школа / Н. А. Корф // Руководство для земских гласных и учителей сельских школ. — 2-е изд. — СПб., 1870. — 476 с.

6. Русская азбука для детей обоих полов. — М. : в привилегированной типографии Кряжева и Мея, 1803. — 100 с., 10 л. цв. ил.

7. Тростников, М. А. Введение в методику русского литературного языка. Методика чтения. Руководство для обучения процессу. Сознательности и художественности чтения / М. А. Тростников. — Юрьев: Типография Бергмана, 1908 г. — 106 с.

8. Шарапов, П. Н. Драгоценный детям подарок, или Новейшая российская азбука с XXXII искусно выгравированными и раскрашенными картинками, изображающими взятые из натуральной истории, разные замечательные для детей предметы, по которым они весьма легким и приятным способом могут научиться чтению. С приобщением молитв, священной истории, басен и повестей, а также понятия о грамматике, арифметике и описание фигур П. Шараповым / П. Н. Шарапов. — Новое изд. — СПб. : Тип. Департамента внеш. торговли, 1816. — 80 с.

А. Н. Шевелев

Субкультура петербургских гимназистов: взгляд учеников

УДК 37(091)9093)
ББК 74.03(2)5ю14

Традиционное для истории педагогики рассмотрение школьной среды петербургских дореволюционных гимназий через категории учебного процесса, воспитательной системы и сообщества педагогов, основанное на официальных исторических источниках, как правило, не включает взгляда на учебное заведение его учеников, что снижает историческую реальность создаваемой историками педагогики картины прошлого. Восполнить этот пробел способен типологический анализ мемуаров петербургских гимназистов, представленный в данной статье.

Ключевые слова: дореволюционная петербургская школа; воспоминания петербургских гимназистов; гимназическое обучение; воспитательная система гимназии; товарищество гимназистов.

A. N. Shevelyov

The subculture of St. Petersburg high school students: students' view

The traditional history of education consider the school environment of St. Petersburg pre-revolutionary grammar schools through the categories of the educational process, educational system and community of pedagogues, based on official historical sources, but, as a rule, it does not include a look at school of its disciples, that reduces the historical reality created by the historians of pedagogy in the picture of the past. This article presents typological analysis of the memoirs of St. Petersburg high school students to fill this gap.

Key words: pre-revolutionary St. Petersburg school; memories of St. Petersburg high school students; secondary education; educational system of a grammar school; the partnership of high-school students.

Именно мужские гимназии достаточно полно представляют дореволюционную петербургскую школу и максимально обеспечены воспоминаниями. Линии сравнения мемуарных свидетельств разных лет и разных школ включают вопросы организации обучения и воспитания, отношения учащихся к педагогам и друг к другу (феномен «товарищества» или собственно субкультура учащихся в современной терминологии). Это яркий совокупный образ alma-mater, оставшийся в памяти бывших гимназистов, созданный на основе авторского анализа 35 текстов воспоминаний по шести петербургским гимназиям, характеризующих разные периоды их развития.

Мемуары первой половины XIX в. показывают сугубую официальность учебных отношений педагогов и гимназистов. «Всякий учитель преподавал, что хотел и как хотел. Программ не было, во всяком случае, ученикам они не были известны, они занимались, как хотели, весь страх состоял в опасности получить дурной балл да еще, если вздумается учителю почесать руки, в потасовке, которую он задавал ученику за незнание урока»[1].

Учителя в большинстве случаев требовали вызубренных по книге знаний без проверки их понимания, гимназисты стремились спастись от опроса, отвлекая («заговаривая») педагога, симулируя болезнь или уходя с урока под любым предлогом (лучше быть выгнанным, чем получить «неудовлетворительно»), ища способ подсмотреть, списать, даже подменить экзаменационные билеты. Успешные попытки запоминались, педагоги знали об этом и безмолвно требовали одного — не попадаться. «Если на урок заходил директор или инспектор, учитель прерывал рассказ и начинал спрашивать, вызывая лучших учеников, чтобы показать товар лицом. Благодаря примеру учителей, среди нас развился своего рода спорт, чтобы, не зная урока, обмануть преподавателя. Чем старше были гимназисты, тем изворотливее, чем и похвалялись перед товарищами»[2]. Пером писали на плохого качества бумаге, что не давало возможности успеть за пояснениями учителя. Зубрежка заданного на дом отнимала от 3 часов и более.

Такое состояние постепенно менялось к старшим классам по мере оставления в гимназии наиболее мотивированных к обучению учеников и с преподаванием у них более подготовленных педагогов.

Наибольшие сложности вызывало изучение иностранных языков. Изучение их строилось в первой половине XIX века по уровню индивидуальной подготовленности в разновозрастных группах. Изучение грамматических правил, зазубривание значения

---

[1] Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Пг., 1923. – С. 143.

[2] Вторая санкт-петербургская гимназия. 190 лет истории (1805–1995): По материалам исторической записки, школьного музея и воспоминаний выпускников / Сост. Н. Е. Воробьев. СПб., 1995. с. 28.

слов, механическое списывание иностранных текстов — все, что подробно критиковалось современниками и историками педагогики, мемуаристы с разными вариациями подтверждают. Наибольшую ненависть учащихся вызывали экстемпорале (переводы с русского на древние языки). Заданный на дом перевод заставлял гимназистов собираться на квартире успевающего ученика, с перевода которого списывали остальные, не останавливались, при случае, похвастаться знанием наизусть латинских стихов и изречений.

При этом мемуары показывают, что дело было не столько в трудности самого учебного предмета и методах его преподавания, но и в способности хорошего педагога изменить эту плачевную картину к лучшему, заинтересовывая детей и достигая усвоения: «Ведь от того, что учитель влюблен в свой предмет и ученики относились к нему не с тоской и озлоблением, а, во всяком случае, с интересом и любопытством», — отмечал мемуарист[1].

Многие петербургские учителя в 30—40-е гг. XIX века назначали аудитора (одного из успевающих учеников), доверяя ему опрос домашнего задания и выставление предварительных оценок. Результаты диктанта могли проверяться учениками друг у друга (с негласным запретом «жилить» ошибки). Разбор же по очереди на доске ошибок заставлял многих лишь дождаться правильного написания. Явное оживление вызывали коллективные формы работы в классе (например, поиск специально опущенных в тексте учителем подходящих слов). Для запоминания географических сведений часто использовали перерисовку за учителем схем. Серьезным средством развития стали литературные и читательские беседы в 1845—1855 гг., сочетавшие навыки ученического реферирования и сочинительства со своеобразными чертами клуба учеников и педагогов по интересам.

Особо запоминались мемуаристам экзамены. Тайна экзаменационных тем была относительной при наличии у родителей полезных связей в МНП. «Экзаменационная латинская работа была нам известна. Кое-кто из родителей товарищей пробрался в министерство просвещения, каким-то образом получил латинскую тему и передал ее на товарищеское предварительное рассмотрение. Говоря честно, мы знали тему и как с ней справиться»[2]. В большинстве случаев, по мнению мемуаристов, годовые отметки гимназистов совпадали с результатами экзаменов.

Главным отличием петербургских мужских гимназий в первой и второй половине XIX мемуаристам виделось «... большое разнообразие степени развития учеников одного класса в гимназиях конца 1840-х гг. Нынешние гимназисты по познаниям и развитию гораздо ровнее. В старое время в одном классе можно было оставаться по несколько лет сряду, старички часто поражали своим невежеством и нераз-

[1] 50-летие школы К. И. Мая (1856–1906). СПб., 1907. С. 132.
[2] *Засосов Д. А., Пызин В. И.* Из жизни Петербурга 1890–1910-х годов. СПб., 1999.

витостью, приходящие учились хуже пансионеров. Теперь такой разницы не заметить»[1].

Борьба за сотые доли выставляемых баллов и пересаживание успевающих учеников на более престижные места во время урока порождало соревновательность и оживляло занятие. Большое значение, наряду с увлекательным рассказом педагога как главным впечатлением, для авторов воспоминаний имело постепенное развитие в петербургских гимназиях средств наглядного обучения (кабинеты, лаборатории, мастерские, учебные пособия, изготовляемые часто самими учениками). Это касалось, прежде всего, частных мужских гимназий. Именно здесь шли на замену оценок индивидуальными характеристиками, отражавшими успехи, интересы, внимание, волю, понимание, темперамент, нравственные качества ученика, шли на отмену домашних заданий в младших классах.

При этом К. И. Май запомнился мемуаристам как педантичный сторонник строгих отметок и домашних заданий, а его преемник А. Л. Липовский отменил оценки и сократил домашние задания. Но сомнений в педагогическом таланте того и другого этот парадокс после прочтения мемуаров не вызывает. Учившийся в школе К. Мая А. Н. Бенуа, приведя сюда сына, отмечает: «Нас пичкали латынью и греческим, ни на что иное не хватало времени», добавляя, что, хотя в его ученические годы не было таких замечательных кабинетов, просторного здания, но все равно «было уютно и мило». Таким образом, благоприятное впечатление от школы для ее учеников складывалось не как результат использования правильных методических приемов или оснащения учебного процесса, а от качеств ее педагогов и отношений в школе[2].

В целом, мнение мемуаристов о своей школе в контексте учебной деятельности определялось достоинствами педагогов, понятностью и наглядностью обучения, мотивацией к учебе гимназистов (ценности науки, последующего вузовского образования), демократизмом в отношениях педагогов и учеников, правом последних на собственное мнение и его аргументацию. Гипертрофированной в гимназическом обучении была роль оценки и экзаменов, которые становились наказанием и наградой, проявлением справедливого или несправедливого отношения школы к ребенку.

Воспоминания показывают, что петербургским гимназиям первой половины XIX века была свойственна достаточно упрощенная воспитательная модель: взрослые требовали беспрекословного подчинения от гимназистов, а кто из них не желал этому соответствовать — наказывался. Это вызывало объединение детей, их неосознанное сопротивление педагогическому насилию. Гимназия как первый опыт общественной жизни ребенка вне семьи создавала среди детей собственную систему ценнос-

[1] *Черепнин Н. Н.* Шестая петербургская гимназия моего времени (1883–1891) // Черепнин Н. Н. Воспоминания музыканта. Л., 1976. С. 104–109. С. 105.

[2] *Бенуа А.* Мои воспоминания. М., 1990. С. 78.

тей, которая вступала в противоречие с ценностями взрослых.

Нельзя уверенно говорить об эффективности религиозного воспитания в петербургских гимназиях, хотя несомненно, что оно было активным. Мемуары свидетельствуют, что если в первой половине столетия было много богомольных гимназистов, способных утром молиться перед закрытыми дверьми гимназической церкви (она открывалась только для богослужения по воскресеньям), то со второй половины XIX века доблестью стало уйти под каким-либо предлогом с церковной службы или нарушить пост[1].

Наиболее ярко отразились в воспоминаниях гимназистов наказания (порка, карцер, оставление после урока, постановка на колени, в угол, лишение еды, запись на черную доску, посадка на заднюю скамью в классе, оставление на второй год, исключение). Курение не считалось тяжелым преступлением, в старших классах курили многие. Телесные наказания были самым страшным воспоминанием гимназистов, хотя и не свершались публично. Уже сам страх подвергнуться им, попасть в руки типичного для мемуаров гиганта-сторожа из отставных солдат, оставлял среди гимназистов очень немного «стоиков», бравировавших тем, что порка на них не действует. Но беспощадный формализм самих наказаний часто приводил к общему ощущению их несправедливости[2].

Безусловными факторами успешно организованного воспитания, по мнению мемуаристов, были запоминавшиеся праздники (торжественные акты, благотворительные концерты, которые проводились при полной самоорганизации старших гимназистов). Особенно запоминались годичные гимназические акты, которые включали отчет о состоянии гимназии, объяснявший присутствовавшим педагогические принципы и особенности работы данной школы, торжественная речь или сочинение на педагогическую или научную тему кого-либо из популярных учителей. Особо запоминались талантливые напутствия выпускникам любимых педагогов в ответ на благодарственную речь гимназистов, обращенную к учителям. В этих напутствиях указывалась роль науки и образования, воли и трудолюбия, общественного служения во взрослой жизни[3].

Вот, например, выдержка из такой речи, произнесенной В. Я. Стоюниным, 17 лет проработавшим в Третьей петербургской гимназии: «Пусть гимназический звонок заменится для вас постоянным тайным голосом деятельности. Без нее погубило свою жизнь много молодых людей с прекрасными идеями и высокими идеалами, — у них недоставало силы воли понудить себя

---

[1] *Струмилин С. Г.* Из пережитого. 1897–1917. М., 1968. С. 42.

[2] Вторая санкт-петербургская гимназия. 190 лет истории (1805–1995): По материалам исторической записки, школьного музея и воспоминаний выпускников / Сост. Н. Е. Воробьев. СПб., 1995. С. 28.

[3] *Засосов Д. А., Пызин В. И.* Из жизни Петербурга 1890–1910-х годов. СПб., 1999.

к труду и сделать его твердою опорой для своих действий и идеалов». Даже не зная об огромном авторитете этого педагога среди учеников и коллег, можно удивиться завораживающей силе этих только напутственных, неравнодушных, но, при этом, официальных слов[1].

Юбилеи гимназии воспитывали в учащихся чувство корпоративной принадлежности к учебному заведению. Они включали составление одним из гимназических педагогов исторической записки учебного заведения, торжественного акта с приглашением гостей и получением приветствий от родственных учебных заведений и именитых деятелей образования, выпускников, публикацию в прессе сообщения о юбилее, напоминании в ней о наиболее известных выпускниках как главном педагогическом результате деятельности школы. Меньшими по значимости, но важными событиями гимназической жизни, по мнению мемуаристов, были юбилеи ее педагогов, особенно юбилеи их педагогической деятельности[2].

1905 г. стал своеобразной проверкой авторитета и эффективности воспитательной системы петербургских гимназий, когда молодые преподаватели стали кумирами гимназической молодежи не столько за свои педагогические качества, сколько за политическую позицию. А в требовании бастовавших петербургских гимназистов заменить уроки на лекции, явно прослеживается стремление подражать своим кумирам — студентам.

В начале XX века воспитательная работа в петербургских гимназиях стала включать пешие и лыжные походы по окрестностям и дальние экскурсионные поездки, театрализованные тематические вечера, посвященные важным историческим и культурным событиям, работу школьного театра,

---

[1] Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Пг., 1923. С. 84.

[2] *Бенуа А.* Мои воспоминания. М.,1990; Вторая санкт-петербургская гимназия. 190 лет истории (1805–1995): По материалам исторической записки, школьного музея и воспоминаний выпускников / Сост. Н. Е. Воробьев. СПб., 1995; *Гнедич П. П.* Из прошлого наших гимназий // Русский вестник. 1890. № 4 (207). С. 44–74; *Засосов Д. А., Пызин В. И.* Из жизни Петербурга 1890–1910-х годов. СПб. 1999; *Иоффе А. Ф.* Моя жизнь и работа. Автобиографический очерк. Л., 1993; *Кони А. Ф.* Из лет юности и старости. Воспоминания // Кони А. Ф. Собр. соч. в 8-тт. Т. 7. М., 1969; *Леваковский Н. Ю.* Воспоминания // Русская старина. 1907. № 10. С. 128–136; № 11. С. 460–464; 1915. № 1. С. 188–202; *Лихачев Д. С.* «Я его так ясно помню…». Воспоминания о частной гимназии Лентовской // Аврора. 1981. № 9. С. 100–107; *Мамантов Н. Н.* На школьной скамье 75 лет назад // Прошлое и настоящее. Л., 1924. В.1. С. 40–54; Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Пг., 1923. С. 84; *Сент-Иллер К. К.* Воспоминания казенного пансионера о Третьей петербургской гимназии (1845–1852) // Русская школа. 1898. № 4. С. 31–47; № 5/6. С. 39–55; *Струмилин С. Г.* Из пережитого.1897–1917. М. 1968. С. 42; *Черепнин Н. Н.* Шестая петербургская гимназия моего времени (1883–1891) // Черепнин Н. Н. Воспоминания музыканта. Л., 1976. С. 104–109; *Шамшин И. И.* Дневник (о Первой петербургской гимназии) // Русская старина. 1916. Т. № 7 (167). С. 150–157; *Щиглев В. Р.* Воспоминания о В. И. Водовозове и Первой петербургской гимназии // Русская старина. 1886. № 11 (52); *Успенский Л. В.* Мои школы // Семья и школа. 1971. № 8, 9, 10.

постановки которого становились ежегодным событием жизни гимназии. Но вся эта деятельность проходила, например, в Третьей гимназии, на фоне не менее активной самостоятельно организованной группами учащихся жизни: с выпуском рукописного юмористического журнала, созданием научно-теософско-астрономического общества с любимыми учителями в качестве почетных членов, с участием в школьном самоуправлении, временно появившемся после революции, с постоянными встречами на «Священной горе» школьной крыши или в садике Спасо-Преображенского собора. С шалостями, выражавшими не столько дурные наклонности, сколько подростковую браваду и героику «из духа противоречия», и первой юношеской влюбленностью. Удивительные по эмоциональной силе воспоминания Б. Окунева важны не только как источник информации, но и как образ школы, складывавшийся в сознании гимназистов. Они показывают удивительно высокий уровень интересов гимназистов в голодающем послереволюционном Петрограде, которым была свойственна напряженная жажда познания в учебе, не в той, рутинной, за оценки, а в подлинном юношеском поиске истины, интересов с творческими поисками на театральном, литературном, общественном поприще, которые не мешали напряженной и тяжелой учебе. Интересов, которые вступали порой в противоречие с позицией педагогов, но педагогов думающих, подлинных, создавших эти интересы у детей, понимающих их и достигающих понимания гимназистами достоинства и значимости их педагогической деятельности[1].

Это целый гимн настоящей петербургской школе, которую мемуаристу посчастливилось закончить, из которого становится ясно, что непременными ее атрибутами должны быть энергетика духовной деятельности, разнообразие детского творчества, высота и цельность нравственного и креативного примера педагогов, отсутствие противоречия между формальными правилами школьной дисциплины и состоянием субкультуры школьников данного учебного заведения.

Эти элементы включала и образовательная среда самого известного в дореволюционном Петербурге учебного заведения — школы К. И. Мая. В нее входили подробные индивидуальные характеристики каждого ученика, памятные вечера в честь исторических событий, лекции-доклады учеников или педагогов, концерты, кружки (технический, авиационный, фото), выпуски Майского сборника, экскурсии и поездки в другие города, состязания спортивных команд[2].

Напрашивается вывод, что в этих формах воспитательной деятельности все привычно для современной школы. Тогда, в начале XX века, эти формы были новаторскими, приветствовались, встречали, как и все новое, сопротивление, которое постепенно

---

[1] Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Пг., 1923.

[2] *Успенский Л. В.* Мои школы // Семья и школа. 1971. № 8, 9, 10.

преодолевалось. В этих формах кипела жизнь, педагогическое творчество. Со временем произошла их формализация, «окостенение». Плоха или хороша не педагогическая форма как таковая, а наличие или отсутствие в ней жизни, творчества. Только творческий поиск, энергия педагога способны эту жизнь вдохнуть, сделать жизнь школы памятной, достойной отражения в воспоминаниях.

Таким образом, на основании использованных мемуаров о петербургских мужских гимназиях возможно создание обобщенного образа идеальной петербургской школы с позиции самих учащихся. Ценным является выстраивание такой модели не на основе опыта отдельной школы или теоретических умозаключений, а на основе комплекса мнений выпускников, делающего этот идеал исторически репрезентативным.

Проанализированные воспоминания позволяют разделить педагогов петербургских гимназий исследуемого периода на три группы — плохих, средних и «истинных» (термин мемуариста), выдающихся, пусть и в рамках данной школы. В то же время следует отметить субъективность, порой противоположность оценок мемуаристами одних и тех же лиц. Но вся совокупность мемуаров все же позволяет составить общий комплекс профессионально-личностных качеств, присущих этим группам[1].

К группе плохих педагогов мемуаристы практически полностью относят гимназических воспитателей-гувернеров (надзирателей) первой половины XIX века. Сюда же отнесены слабые учителя, не справлявшиеся с дисциплиной, или, наоборот, патологически деспотичные в отношении к гимназистам. «Все воспитатели никогда не интересовались учениками и смотрели на свою обязанность как на охранителя внешней тишины. Отношение гимназистов к воспитателям никогда не было дружелюбным, в них они видели естественных врагов, мешающих веселиться и шалить. Существовала легенда, которая гласила, что большинство гувернеров составляли бывшие наполеоновские солдаты, взятые в плен и оставшиеся в России педагогами», — свидетельствуют мемуары[2].

Для слабых учителей главным средством наказания становится отрицательная оценка за незнание уроков, применяемая в гипертрофированных размерах. Если гувернеры вызывали порой достаточно сплоченное сопротивление гимназистов-пансионеров, то «нули и колы», влекущие исключение, только порождали страх: «Учитель задавал вопрос с таким явным ожиданием неудачного ответа и с таким злорадством, что все ученики понемногу начинали робеть, на весь класс ложился какой-то гнет и едва могли дождаться звонка. Учитель, которому кличка была «Карлушка», был сам по себе вовсе не злой человек, он только попал не в свои сани»[3].

---

[1] *Струмилин С. Г.* Из пережитого.1897–1917. – М., 1968. С. 48.

[2] *Струмилин С. Г.* Из пережитого.1897–1917. М., 1968. С. 71.

[3] Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Пг., 1923. С. 54.

Сопротивление гимназистов выражалось в диапазоне от проделок с применением чернил, клея, надписей на классной доске, прозвищ, устных пародий и рисунков-карикатур на педагогов до использования против них хлопушек, кидания комков бумаги, мела, полного игнорирования урока (игры в карты, шашки на задней парте) и даже угроз физического насилия. Целью было поставить педагога в смешное положение, заставить его нервничать или даже напугать, не получив за это наказания и не подведя товарищей. Очевидно, что сделать это можно было только совместными усилиями[1].

К группе средних педагогов в мемуарах относимы те учителя, которые не запомнились мемуаристам, что является не личностной, а профессиональной их характеристикой. Причинами их профессиональной недостаточности были неспособность к понятному объяснению учебного предмета, панибратство с учениками, неумение поддерживать дисциплину, легковесное отношение к своей профессии (случайные люди, «несшие повинность» за университетское образование и большинство преподавателей иностранных языков)[2].

Это не значит, что большинство средних гимназических педагогов были плохи как профессионалы. Отношение к ним было различным у разных мемуаристов: от презрительного игнорирования («большинство педагогов были, скорее, чиновники, нежели учителя») до признания, что «даже у самых слабых и невзыскательных педагогов соблюдалась хорошая дисциплина… За редким исключением, это были знающие, добрые, честные и преданные своему делу люди»[3]. Противоречивость объясняется разницей описываемого периода, разницей в отношении к учителям гимназистов старшего и младшего (где количество детей в классе достигало 50–60 человек) возрастов. «Если проделывались с учителями всякие дурачества в младших классах, то в старших уже ничего подобного почти не случалось, и терпели даже самых плохих», — свидетельствует мемуарист[4].

Подлинные педагоги, число которых возросло со второй половины XIX в., но которые были представлены и в ранних мемуарах, обладали собственной совокупностью характерных черт. Для петербургских гимназистов запоминавшимся были способность педагога заинтересовать учеников, сочетая понятность объяснений предмета и серьезность его изучения; умение беседовать с учениками на волнующие их темы; наличие у педагога убеждений, его «бедная независимость» по отношению к начальству и к ученикам, безукоризненная справедливость

---

[1] Вторая санкт-петербургская гимназия. 190 лет истории (1805–1995): По материалам исторической записки, школьного музея и воспоминаний выпускников / Сост. Н. Е. Воробьев. СПб., 1995.

[2] *Засосов Д. А., Пызин В. И.* Из жизни Петербурга 1890–1910-х годов. СПб., 1999. С. 42.

[3] Там же. С. 42, 88, 94.

[4] *Струмилин С. Г.* Из пережитого.1897–1917. М., 1968. С. 92.

в отношении к ним. Наличие этих свойств порождало ответное доверие гимназистов (отсутствие у таких учителей прозвищ, обычай их чествования, посвящение им при выпуске торжественных речей и памятных сувениров, доверие в оценке первых литературных опытов гимназистов) и гордость тем, что довелось учиться именно у этого педагога. Мемуары не раскрывают механизма передачи «славы педагога», но дают понять, что именно такие педагоги составляли славу конкретной гимназии, куда стремились отдать детей.

Негативное отношение вызывали противоречие идеалов, к которым педагог призывал гимназистов, и его реальных поступков, отсутствие доверительности, сугубо формальное отношение к ним, установление учительского деспотизма посредством тотального контроля незнания. Наоборот, положительное отношение вызвали сердечность, интерес к личности гимназиста, уверенность в безукоризненной справедливости педагога[1].

Именно общение с подлинными педагогами создавало для мемуаристов ценность конкретной школы, что сглаживало даже мрачное общее впечатление от нее. Воспоминания петербургских гимназистов неопровержимо свидетельствуют, что такие педагоги составляли главный элемент школьной среды. Характерно, что в эту категорию педагогов редко попадали директора гимназий, иную роль которых мемуаристы ощущали.

Способность «держать класс», страсть к предмету, работа со всеми, ироничность без оскорбительности и неравнодушия — вот что составляло кредо А. Ф. Постельса, Н. Ф. Белюстина, А. Б. Шакеева, Ф. Ф. Эвальда, А. П. Алимпиева, Я. С. Ильенкова, Ф. И. Буссе, В. Я. Стоюнина,

---

[1] *Бенуа А.* Мои воспоминания. М.,1990; Вторая санкт-петербургская гимназия. 190 лет истории (1805–1995): По материалам исторической записки, школьного музея и воспоминаний выпускников / Сост. Н. Е. Воробьев. СПб., 1995; *Гнедич П. П.* Из прошлого наших гимназий // Русский вестник. 1890. № 4 (207). С. 44–74; *Засосов Д. А., Пызин В. И.* Из жизни Петербурга 1890–1910-х годов. СПб. 1999; *Иоффе А. Ф.* Моя жизнь и работа. Автобиографический очерк. Л., 1993; *Кони А. Ф.* Из лет юности и старости. Воспоминания // Кони А. Ф. Собр. соч. в 8-тт. Т. 7. М., 1969; *Леваковский Н. Ю.* Воспоминания // Русская старина. 1907. № 10. С. 128–136; № 11. С. 460–464; 1915. № 1. С. 188–202; *Лихачев Д. С.* «Я его так ясно помню…». Воспоминания о частной гимназии Лентовской // Аврора. 1981. № 9. С. 100–107; *Мамантов Н. Н.* На школьной скамье 75 лет назад // Прошлое и настоящее. Л., 1924. В.1. С. 40–54; Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Пг., 1923. С. 84; *Сент-Иллер К. К.* Воспоминания казенного пансионера о Третьей петербургской гимназии (1845–1852) // Русская школа. 1898. № 4. С. 31–47; № 5/6. С. 39–55; *Струмилин С. Г.* Из пережитого.1897–1917. М. 1968. С. 42; *Черепнин Н. Н.* Шестая петербургская гимназия моего времени (1883–1891) // Черепнин Н. Н. Воспоминания музыканта. Л., 1976. С. 104–109; *Шамшин И. И.* Дневник (о Первой петербургской гимназии) // Русская старина. 1916. Т. № 7 (167). С. 150–157; *Щиглев В. Р.* Воспоминания о В. И. Водовозове и Первой петербургской гимназии // Русская старина. 1886. № 11 (52); *Успенский Л. В.* Мои школы // Семья и школа. 1971. № 8, 9, 10.

Э. Э. Кесслера, П. П. Семенникова, А. Д. Мохначева и многих других[1].

«Ильенкова боялись, как огня, особенно в младших классах, но все же его уважали и любили! И все это потому, что дети обладают особым чутьем и хорошо понимают, кто их любит, а кто нет, и этого отсутствия любви не скрыть ни под какими мягкими формами условной вежливости или притворной ласки», — считает один мемуарист[2]. «Общим любимцем нашим всегда был преподаватель математики и физики Ф. Н. Кладо, никогда не считавшийся при постановке балла с тем, какие отметки у ученика были ранее. Его общительность, веселость и чрезвычайно понятное изложение предмета действовали на нас подкупающе. Вызвав отвечать, он всегда спрашивал из всего пройденного, благодаря чему, например, я, поступая в Николаевское инженерное училище по весьма серьезному конкурсному экзамену из математики, почти вовсе не повторял старого», — продолжает другой[3].

«Серьезный и сосредоточенный, сдержанный и ровный в обращении, резко отличался от всех учителей какою-то особой манерой держать себя так, что его невольно именно уважали, как мы, дети и юноши, так, сколько могли мы замечать, и все другие преподаватели и начальство, как наше гимназическое, так даже и высшее, наезжавшее в гимназию. Никогда не унижал он себя до несправедливости, до раздражения, окрика или грубости, редко даже возвышал голос; никого никогда не наказывал, ни на кого не жаловался и почти, особенно в старших классах, не ставил дурных баллов, не придавая вообще баллам значения; но все мы вели себя у него в классе прилично, так что внутренняя дисциплина была у него образцовая, и все, до самых неспособных и апатичных, занимались у него — кто как мог», — резюмирует третий свои впечатления о В. Я. Стоюнине[4].

Одни могли внушать ученикам уважение и священный трепет, другие могли быть корректны и педантичны, третьи могли позволить даже некоторое пренебрежение к оценкам, домашним заданиям. Но, несмотря на разный подход и личные свойства, они оставались уважаемы и любимы учениками. «К концу обучения между некоторыми, особо любимыми преподавателями и воспитанниками складывались доверительные и дружеские отношения. Такие преподаватели становились воспитанникам близкими людьми, так как относились к ним не только образовательно, но и воспитательно»[5].

---

[1] Там же.

[2] Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Пг., 1923. С. 45.

[3] *Черепнин Н. Н.* Шестая петербургская гимназия моего времени (1883–1891) // Черепнин Н. Н. Воспоминания музыканта. – Л., 1976. С. 104–109.

[4] Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Пг., 1923.

[5] Вторая Санкт-петербургская гимназия. 190 лет истории (1805–1995): По материалам исторической записки, школьного музея и воспоминаний выпускников / Сост. Н. Е. Воробьев. СПб. 1995.

Число «светлых личностей» возрастало с одной-двух до пяти-шести, но при этом внимание мемуаристов рассеивается, поэтому портреты таких педагогов становятся менее яркими и точными.

Если рассматривать школу К. И. Мая как условный идеал, то ее учителя представляли стабильный и хорошо подобранный (личные качества, опыт преподавания, духовная зрелость, принципиальность) педагогический коллектив. Он эволюционировал в течение двух поколений от большинства иностранных педагогов к большинству русских, оставался мужским, ценил научность и формировал у учащихся культуру чтения и реферирования, искал в каждом индивидуальность, а не ориентировал на среднего ученика[1].

Внутренние отношения среди учащихся петербургских гимназий представляют наименее исследованную часть их школьной среды. Именно товарищество (термин мемуаров. — Ш. А.) сглаживало многие отрицательные впечатления от школы. Честность, справедливость, смелость товарищество приветствовало, как исключало фискальство, подхалимство, ложь.

Степень развития гимназиста в первой половине XIX века была различной: большинство ленилось заниматься чем-либо полезным, кроме учебы, вырабатывало комплекс суеверий, большинство из которых были связаны с успешными ответами на экзамене. Меньшинство в старших классах организовывало стихийные литературные кружки, ученические журналы, театральные постановки[2].

Нравы петербургских гимназистов первой половины XIX в. были достаточно буйными. После отъезда царя, посещавшего гимназию, происходил стихийный выброс эмоций (качание гувернеров, крики и бесчинства), который начальство не могло прекратить, ибо происходило как проявление верноподданнических монархических чувств. Нередкими бывали потасовки, устраивались «бенефисы» гувернеру, где могло даже проявиться физическое насилие. По мере взросления старшие гимназисты могли становиться элементом порядка и утихомиривали младших. Столкновения происходили между классами, «реалистами» и «классиками» из разных отделений. Коллектив учащихся становился инициатором «полового просвещения» в виде анекдотов и, как правило, придуманных рассказов о своих подвигах опытных гимназистов, иногда в виде чтения эротических рукописных стихов, тайком принесенных из дома.

Наказания за многочисленные проступки также были суровыми — порка для младших и карцер для старших. Способствовала буйству нравов и большая разница в возрасте гимназистов одного класса и большое число второгодников. Пансионеры гимназий всегда отличались большей сплоченностью и буйством по сравнению с приходящими гимназистами,

---

[1] *Благово Н. В., Лихачев Д. С.* Школа на Васильевском. Л., 1989. С. 151.

[2] *Черепнин Н. Н.* Шестая петербургская гимназия моего времени (1883–1891) // Черепнин Н. Н. Воспоминания музыканта. Л., 1976. С. 104–109.

что не мешало им помогать друг другу, например, угощениями, приносимыми приходящими. Объединяли гимназистов и общие мальчишеские интересы — любовь к путешествиям, впоследствии — к детективам и кинематографу.

Политика находилась для гимназистов под официальным запретом, что не мешало появлению в гимназии запрещенных стихов К. Ф. Рылеева, экземпляров «Колокола». Возможным оказывались публикации гимназистов в газете по реформе образования в конце 1850-х гг. или их участие в спасении имущества пострадавших в знаменитом петербургском пожаре 1863 года. Общественные события не были закрыты от гимназистов, а запрет на интерес к ним был достаточно формальным.

В первой половине XIX века в младших классах петербургских гимназий учились максимальное число гимназистов низкого социального происхождения, которые по желанию родителей на этом заканчивали свое обучение. В 3—4 классы приходили или продолжали обучение дети, получившие дома элементарное начальное образование. Большинство мемуаристов отмечают, что в 4—5 классах происходил своеобразный перелом: классы уменьшались до 20—30 человек, вырабатывая корпоративность. Характерной для воспоминаний является и то, что отвращения к науке, несмотря на низкое качество преподавания, в младших классах не возникало[1].

Огромное здание казенной гимназии с множеством разнопрофильных помещений, предназначенных для достаточно малого по современным меркам числа учащихся, производило на детей и родителей серьезное, хотя и противоречивое впечатление, демонстрируя, с одной стороны, элитарность школы, в которой предстояло учиться, с другой — ее холодность и официальность[2].

Первая, Третья, Шестая петербургские мужские гимназии считались более аристократическими по составу учащихся. Явно прослеживается, что в менее престижных гимназиях отношение к детям было более жестоким. Само товарищество гимназистов нивелировало социальные различия, гордиться происхождением и богатством среди гимназистов не было принято, чему в мемуарах много свидетельств[3].

---

[1] *Кони А. Ф.* Из лет юности и старости. Воспоминания // Кони А. Ф. Собр. соч. в 8-тт. Т. 7. М. 1969; *Леваковский Н. Ю.* Воспоминания // Русская старина. 1907. № 10. С. 128–136; № 11. С. 460–464; 1915. № 1. С. 188–202; *Мамантов Н. Н.* На школьной скамье 75 лет назад // Прошлое и настоящее. Л., 1924. В.1. С. 40–54; *Можайский И. П.* Воспоминания (1838–1847) // Гимназия. 1889. № 11. С. 57–58; Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Пг., 1923; *Сент-Иллер К. К.* Воспоминания казенного пансионера о Третьей петербургской гимназии (1845–1852) // Русская школа. 1898. № 4. С. 31–47; № 5/6. С. 39–55; *Шамшин И. И.* Дневник (о Первой петербургской гимназии) // Русская старина. 1916. Т. № 7 (167). С. 150–157; *Щиглев В*. Р. Воспоминания о В. И. Водовозове и Первой петербургской гимназии // Русская старина. 1886. № 11 (52).

[2] Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Пг., 1923.

[3] Там же.

Воспоминания отмечают скудость и низкое качество питания гимназистов, чему приводились разные объяснения: воспитатели, отнимавшие в виде наказания «казенные булки», экономия средств на питании, воровство гимназических экономов, неумение администрации разнообразить рацион. Поэтому не случайными представляются факты торговли съестным некоторыми предприимчивыми гимназистами и сторожами школы[1].

Но важнее отдельных ярких впечатлений мемуаристов представляется их общее понимание ценности гимназии. Несмотря на трудности, она создавала положительный образ школы. Суммируя воспоминания, можно сделать следующий вывод: отношение к гимназии существенно менялось с возрастом. В младших классах многим мемуаристам гимназия казалась тюрьмой, в старших она становилась alma-mater. Две причины создавали негативное впечатление: отсутствие самостоятельности, творчества гимназистов в ходе обучения и мелочное внимание к оценкам. Более всего гимназистам претило отношение официального равнодушия, сухого преподавания, пересилить которое не могли те привилегии, которыми пользовались гимназисты в дальнейшем.

На этом фоне частная гимназия и реальное училище К. И. Мая воспринимается как образец демократизма (в отношениях учителей и учеников, старших и младших, богатых и бедных, учащихся разных национальностей и вер) и оптимальной для воспитания среды, выраженной во внимании ее директоров и педагогов к каждому гимназисту. Эти черты выражались в беспристрастности, в обязательной совместной молитве в актовом зале учителей и гимназистов всех вероисповеданий, в допущении полезных традиций, выработанных коллективом учащихся. Из 567 учащихся гимназии только 83 % были православными, доля евреев превышала 7 %, дети высокопоставленных и богатых родителей учились вместе с детьми интеллигенции и простолюдинов, многие представляли поколения учеников этой школы. Ко всем обращались здесь одинаково («на Вы» и по фамилии), без титулов, запрещая подвозить детей прямо к школе в экипажах и авто, хотя только 60 % гимназистов жили на Васильевском острове[2].

Таким образом, товарищество играло не меньшую воспитывающую роль, нежели создаваемая взрослыми воспитательная система петербургских гимназий.

В заключение следует отметить, что мемуары выпускников петербургских гимназий воспроизводят идеал петербургского гимназического педагога дореволюционной эпохи, который включал:

- **увлечение педагога преподаваемым** предметом, его способность заинтересовать учеников, сочетая доступное объяснение предмета с серьезностью его изучения, формирование культуры серьезных научных занятий учащихся;

---

[1] Там же.

[2] *Благово Н. В, Лихачев Д. С.* Школа на Васильевском. Л., 1989. С.151.

- **умение беседовать с ними на волнующие их темы**, наличие у педагога общественной позиции, убеждений, его принципиальность;

- **«бедная независимость» педагога** по отношению к начальству и к ученикам, безукоризненная справедливость в отношении к последним;

- **поиск в каждом учащемся индивидуальности**, а не ориентация на среднего ученика;

- **спокойствие, вежливость, остроумие**, отсутствие морализаторства.

Субкультура коллектива учащихся («товарищество») является еще одним действенным фактором самоорганизации школьной среды. Товарищество выполняло для дореволюционных петербургских школ две важнейшие функции: воспитывало само по себе (в единстве или вразрез с воспитательными усилиями педагогов) и корректировало последствия, которые создавались в результате негативной педагогической деятельности учебного заведения и всей городской системы образования.

Товарищество позволяло учащимся пережить воспитательный формализм и дисциплинарную жестокость, плохое питание и казенно-казарменный антураж школьного дизайна, педагогический непрофессионализм, учебные перегрузки и попытки насильственно оторвать учащихся от познания житейских и общественных проблем. Товарищество гимназистов, достаточно буйное и порой жестокое, с течением исторического времени (от первой ко второй половине XIX — началу XX веков) и по мере взросления учащихся постепенно эволюционировало к смягчению нравов и эволюции восприятия «школы-тюрьмы» к «школе-дому». Имея внутреннюю иерархию, оно сплачивало, нивелировало социальные и этнические различия, прививало единые ценности коллектива, цементировалось передаваемыми обычаями.

Сложная социально-педагогическая система товарищества, носителями которой выступали старшеклассники, становилась самостоятельным элементом организации жизни учебного заведения, носителем его корпоративного духа и хранителем традиций, сохранявшихся даже в семьях в последующие годы.

На основе проведенного анализа можно сформировать комплекс черт оптимальной школьной среды петербургских гимназий, которыми она должна была обладать, по мнению учащихся. Такая школа должна была быть:

— реально обучающей, т. е. дающей не только формальные знания, но наглядно и доступно формирующей познавательные потребности каждого ученика, ценности научного познания, готовящей не только к успешной карьере, но заставляющей задумываться над общественными проблемами;

— справедливой, подлинно демократической, снимающей социальные противоречия, воспитывающей толерантное, уважительно-требовательное отношение как к ученику, так и к педагогу, позволяющей раскрыться различным формам детского творчества и самоорганизации;

— профессиональной, создающей коллектив подлинных педагогов по

призванию, неравнодушных к проблемам ученика, формирующих атмосферу высокой духовности (поиска истины, творчества и служения);

— коллективной для товарищества учащихся и сообщества педагогов как целостности, когда их интересы, потребности детского развития и задачи профессионально-педагогической деятельности не вступают в непримиримое противоречие.

Можно сделать вывод, что две причины создавали общее негативное впечатление от петербургского учебного заведения: отсутствие в такой школе серьезной духовной работы, мысли и творчества учащихся в ходе обучения и мелочное внимание к оценкам, что было свойственно не только казенным, но и вполне престижным частным гимназиям столицы. Более всего учащимся претило отношение официального к ним равнодушия, сухого формального преподавания, пересилить которое не могли привилегии, которыми пользовались гимназисты в дальнейшем.

В завершение хотелось бы обратить внимание читателей на комплекс мемуарных текстов, приводимых в приложении к выпущенному изданию[1]. Большинство из них издавалось единожды, только до революции и ныне известно только специалистам. В этих текстах представлено гораздо более (по числу и выразительности) примеров, которые позволяют провести их педагогическую экспертизу с позиций современного воспитания.

Список литературы

1. **Бенуа, А. Мои воспоминания** / А. Бенуа. — В 5 кн.: В 2 т. — 2 е изд., доп. / Отв. ред. Д. С. Лихачев. — М. : Наука, 1990. — Т. 2. — Кн. 4, 5 / послесл. Г. Ю. Стернина, примеч. Л. В. Андреевой и Г. Г. Поспелова. — 743 с.

2. **Благово, Н. В. Школа на Васильевском** / И. В. Благово, Д. С. Лихачев. — М. : Просвещение, 1990. — 159 с.

3. **Вторая Санкт-Петербургская гимназия: 190 лет истории, 1805—1995: (По материалам Ист. записки, шк. музея и воспоминаниям выпускников)** / Авт.-сост. Н. Е. Воробьев. — СПб., 1997. — 136 с.

4. **Гнедич, П. П. Из прошлого наших гимназий** / П. П. Гнедич // Русский вестник. — 1890. — № 4 (207). — С. 44—74.

5. **Засосов, Д. А. Из жизни Петербурга 1890-1910-х годов** : Записки очевидцев / Д. А. Засосов, В. И. Пызин; [Послесл., коммент. А. В. Степанов, к. иск. Федер. прогр. книгоизд. России. — 2-е изд., доп.]. — СПб. : Лениздат, 1999. — 413 с.

6. **Иоффе, А. Ф. Моя жизнь** и работа : Автобиографический очерк / А. Ф. Иоффе. — М. ; Л. : Гос. технико-теорет. изд-во, 1933. — 58 с.

7. **Кони, А. Ф. Из лет юности и старости. Воспоминания** / А. Ф. Кони // Кони А.Ф. Собр. соч. в 8-тт. — Т. 7. — М., 1969 — 573 с.

8. **Ковшов, Р. В. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и**

[1] **Прим. ред.**: *Ковшов Р. В., Шевелев А. Н.* Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность: монография. СПб: Изд-во «Любавич». 2016. 368 с.

современность: монография / Р. В. Ковшов, А. Н. Шевелев. — СПб. : Изд-во «Любавич», 2016. — 368 с.

9. **Леваковский, Н. Ю. Воспоминания** / Н. Ю. Леваковский // Русская старина. — 1907. — № 10. — С. 128—136; № 11. — С. 460—464; 1915. — № 1. — С. 188—202.

10. **Лихачев, Д. С. «Я его так ясно помню…»**. Воспоминания о частной гимназии Лентовской / Д. С. Лихачев // Аврора. — 1981. — № 9. — С. 100—107.

11. **Мамантов, Н. Н. На школьной** скамье 75 лет назад / Н. Н. Мамантов // Прошлое и настоящее. — Л., 1924. — В. 1. — С. 40—54.

12. **Можайский, И. П. Воспоминания** (1838—1847) / И. П. Можайский // Гимназия. — 1889. — № 11. — С. 57—58.

13. **Петербургская бывшая Третья** гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Воспоминания, статьи и материалы. — Пг. : Изд-во: Издание 13-й Советской трудовой школы, 1923. — 252 с.

14. **50-летие школы К. И. Мая** (1856—1906). — СПб. : Издательство: т-во Р. Голике и А. Вильборг, 1907. — 197 с.

15. **Сент-Иллер, К. К. Воспоминания** казенного пансионера о Третьей петербургской гимназии (1845—1852) / К. К. Сент-Иллер // Русская школа. — 1898. — № 4. — С. 31— 47; № 5/6. — С. 39—55.

16. **Струмилин, С. Г Из пережитого.** 1897—1917 гг. / С. Г. Струмилин. — М. : Госполитиздат, 1957. — 288 с.

17. **Успенский, Л. В. Мои школы** / Л.В.Успенский//Семьяишкола.—1971.— № 8, 9, 10.

18. **Черепнин, Н. Н. Шестая** петербургская гимназия моего времени (1883—1891) / Н. Н. Черепнин // Черепнин Н. Н. Воспоминания музыканта. — Л. : Музыка, 1976. — 128 с.

19. **Шамшин, И. И. Дневник** (о Первой петербургской гимназии) / И. И. Шамшин // Русская старина. — 1916. № 7 (167). — С. 150—157.

20. **Щиглев, В. Р. Воспоминания** о В. И. Водовозове и Первой петербургской гимназии / Щилев // Русская старина. — 1886. — № 11 (52).

История зарубежного образования и педагогики

М. А. Полякова

Средневековые школы: вариации, базовые признаки, перспективы[1]

УДК 37(091)
ББК 74.04(0)4

Основываясь на хронологическом подходе в структурировании исторического материала, автор выделяет узловые вопросы исследуемой проблемы, рассматривая античную школьную традицию с точки зрения зарождения и оформления константных черт школьного образования, а средневековые школы — с позиций их вариативности и корпоративности.

Ключевые слова: традиции античного образования; византийская культура; школьное образование в средневековье; университетские корпорации.

M. A. Polyakova

Medieval schools: variation, basic characteristics, prospects

Based on a chronological approach to the structuring of historical material, the author identifies the central issues of the problem considering the ancient school tradition from the point of view of the origin and design of constant characteristics of school education, and the medieval schools — from the standpoint of their variability and corporativity.

Key words: traditions of ancient education; Byzantine culture; schooling in the Middle Ages; the University Corporations.

---

[1] В статье представлен раздел монографии М. А. Поляковой «Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке», поддержанной грантом РГНФ 15-0610121а. (*Полякова М. А.* Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. Калуга: ИП Стрельцов И. А. (Издательство «Эйдос»), 2016. 272 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып.101).

По мнению П. Ю. Уварова, традиционной формой образования в средние века было обучение не в школах, а в семье, причем реализовывалось оно практически во всех социальных слоях в соответствии со сложившимися обычаями. Даже «…паж в свите знатного сеньора считался его домочадцем […], а ремесленник, бравший мальчика в ученье, обязывался быть к нему строгим, но справедливым, как к своему сыну»[1]. В то же время, Ф. Камби в своих работах называет школу «продуктом Средневековья» и утверждает, что некоторые содержательные элементы современной школы восходят к этому времени[2]. Подобный парадокс объясняется следующим образом: «образованные люди» средневековья или *клирики*, не имея семьи и ввиду сложности своей деятельности, предполагающей владение латынью и знание Священного Писания, должны были учиться вне семьи в специальных заведениях — *школах*. Отсюда непосредственная связь современных университетов, гимназий, школ с эпохой средневековья[3].

Как «античный миф» развивался в период эллинизма, так и миф о «темных веках» сформировался непосредственно в эпоху Ренессанса и в общих чертах просуществовал до начала XX столетия, когда представители школы «Анналов» (М. Блок, Ж. Ле Гофф, Ж. Дюби) приступили к его развенчанию, в результате чего научному сообществу предстал совершенно новый мир средневековья, сложный и многогранный, со своими достижениями и проблемами[4]. То же касается и истории средневекового образования, неоднозначного и многослойного по своему характеру, сумевшего создать собственные институты, во многом действующие и сегодня. Действительно, следует признать, что традиционное отношение к «темным векам» как времени всеобщего невежества, по всей видимости, несколько преувеличено.

Так, например, Византийская империя — даже в рамках христианской парадигмы — продолжила *традиции античного образования*. На исходе Древнего мира епископ Кесарии Василий Великий (330–379) доказывал «…полезность чтения языческой литературы, которая, будучи тщательно отобрана и христиански интерпретирована, способна учить добру и облагораживать душу»[5]. В IX в. (855) в Константинополе была основана Магнаврская высшая школа (университет), где молодых людей учили медицине, философии, риторике и праву. Работавшие в ней учителя находились на государственном жаловании, т. е. система образования была под надзором светской власти[6].

---

[1] Школа и образование на Западе в средние века // Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах: Учебное пособие / Сост. и отв. ред. В. Г. Безрогов; Под общ. ред. Т. Н. Матулис. М., 19

[2] Школа и образование на Западе в средние века… С. 372.96. С. 371–391. С. 371.

[3] *Cambi F.* Manuale di storia della pedagogia. P. 73.

[4] *Cambi F.* Manuale di storia della pedagogia. P. 70.

[5] *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом… С. 171.

[6] *Шмидт К.* Указ. соч. Т. 2. С.87.

Важным моментом является то, что в Византии церковь официально признавала значимость светского образования, античного в своей основе, и считала его практически ценным для служебной карьеры. Также и школа никогда не носила там исключительно церковного характера. По всей видимости, именно такой подход к образованию и образованности обусловили более высокий уровень грамотности в Византии вплоть до XIII века в сравнении с другими странами Европы[1]. Вероятно, подобное отношение к греческому наследию, без сомнения, идущее от отцов-каппа-докийцев и Александрийской школы[2], и сохранение греческого языка в Восточной Римской империи повлияли не только на характер христианской доктрины (в дальнейшем, православия), но и на организацию школьного дела по образцу поздней античности.

Школа в Византии была доступна всем слоям населения и имела три ступени: элементарная (*προπαιδεια*), средняя (*παιδεια*) и высшая[3]. В элементарной школе учились грамоте (чтению и письму), счету, пению и основам христианских знаний. В средней школе получали знания по грамматике, риторике, диалектике и поэтике. Кроме упомянутой Магнавской школы, в Византии существовало высшее учебное заведение — Аудиториум (*auditorium*), где изучались риторика, философия, право, греческая и латинская грамматика[4]. На всех ступенях византийского образования изучались произведения древнегреческих авторов, а также труды отцов греческой церкви (например, Григория Богослова и Иоанна Златоуста). Основным учебником по грамматике являлись «Каноны» Феодосия Александрийского (VI в.), где приводились таблицы склонений существительных и спряжений глаголов.

Таким образом, в византийской школьной традиции очевидна сохраняющаяся в эпоху средневековья связь с античным опытом образования и организации школ. Несмотря на изолированность византийской культуры, связанную, прежде всего, с тем вариантом христианства, который здесь был выработан и утвердился в этой части Европы, и с использованием греческого языка, эта традиция была известна и сумела оказать большое влияние на развитие европейской культуры эпохи Возрождения и на становление российской педагогики[5].

Латинский Запад пошел иным путем. Здесь педагогическая традиция, во многом опиравшаяся на пайдейю, точнее — на *humanitas Аврелия Августина* (354–430), приняла совершенно иные формы. Августин впитал в себя греко-римскую культуру, более того, как учитель риторики, он был ее проводником. В то же время он углубил античную философию за счет библейских традиций и теологии

---

[1] *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом… С. 172.
[2] *Йегер В.* Раннее христианство и греческая пайдейя. С. 115.
[3] *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом… С. 173.
[4] Там же. С. 173.
[5] *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом… С.175–176.

первых христиан. Поэтому, а также вследствие собственного долгого пути к христианской вере, Августин пытался в своих произведениях логично связать разум и веру и выразил это в следующей убедительной формуле: «Вера помогает разуму, разум в свою очередь должен служить вере»[1]. Его учение, по существу, наглядно представляет тот синтез, который произошел в западной культуре при столкновении античного мира с христианством и их взаимопроникновении.

Проблема образования в целом вписывается в этот контекст. Августин считал, что образование — это диалектический процесс, посредством которого человек познает собственную душу, так как только в себе самом он способен найти истину[2]. Однако истина эта неабсолютна, ограничена таинством и может быть дана человеку только божественным Откровением. Это доктрина внутреннего учителя, которая связывает христианскую традицию с неоплатонизмом. И учитель этот — Христос как творец, жизнь и мысль вместе, начало всех вещей[3]. Со временем элемент божественного Откровения приобретал в учении Августина все большее значение, что указывает на его постепенный отход от античной традиции и формирование мистического понимания Христа.

Это объективно привело к сужению круга людей, способных овладеть знанием. На раннем этапе своего развития средневековое образование западного (римско-католического) образца реализовалось в рамках *монастырских* и *церковных* школ. Можно было бы сказать, что история *школьного образования* завершила своеобразный цикл развития: от узкопрофессионального обучения жрецов и писцов Древневосточных деспотий она прошла путь расширения круга учащихся и обобщения программы образования до общефилософских проблем (а также выработки артистического образования) в эллинистическую и римскую эпохи, чтобы под эгидой христианства вернуться с сугубо прагматическими целями к обучению лишь клириков. «В средневековом обществе сразу же можно увидеть коренной раскол: часть индивидов, но поистине ничтожная, обладает навыками, которые они приобрели в качестве профессиональных, потому что их “сословие” — это знающие люди, и они научились в школах читать и писать, чтобы нести слово Божье»[4], — отмечал французский медиевист Р. Фоссье, подтверждая свои выводы многочисленными цифрами и фактами.

Однако монастырское (церковное) школьное образование эпохи Средневековья качественно отличается от древневосточного, оно вооружено парадигмой нового человека и обновляющей морали христианства, а также словом и *текстом*, причем сакрального характера. Греческая

---

[1] Цит по: Il concetto di educazione nella filosofia medioevale. URL:www.philosophicaonline.it.
[2] Ibid.
[3] Il concetto di educazione nella filosofia medioevale.
[4] *Фоссье Р.* Люди средневековья. С. 286.

культура, и тем более римская, тоже знали текст и стремились транслировать себя через него на просторах Средиземноморья в период его эллинизации и романизации, в этом смысле между античностью и средневековьем наблюдался «...известный континуитет публичной и приватной письменной культуры»[1], но то был иной текст, иной опыт, он не нес и не мог нести в себе Благую весть. Парадоксально, но, по всей видимости, особое отношение к тексту, его освящение и почитание западный мир воспринял именно с Востока — сначала от иудеев, затем через сакрализацию Нового Завета. Примечательны в этой связи некоторые ритуалы, закрепившиеся в западной культуре: «...целование Библии, помещение в могилу филактерии с молитвой и данными о личности усопшего — все это не просто знаки благочестия, это символ подчинения власти писаного слова, когда оно должно соприкасаться с вечностью»[2]. Можно продолжить это ряд, вспомнив клятвы на Библии или на Конституции, в чем явно прослеживаются отголоски полумистического неосознанного почитания письменного (затем — печатного) текста. В этом кроется кардинальное отличие средневековой культуры и образования как ее составляющего элемента от предыдущей эпохи, при этом и в восточно-греческой (православной), и в западно-латинской (католической) ее формах.

Использование христианской культурой текста как основного источника и транслятора знания иллюстрирует действительно ее *per excellentiam* универсально-понятийный характер или, по концепции В. И. Добренькова и В. Я. Нечаева, принадлежность к *универсально-понятийному социокоду*. Т. е, в ряду *типов культурного наследования* и средств легитимации образования речь идет о школе, и в таком контексте вывод Ф. Камби о средневековых истоках современной школы выглядит весьма обоснованным, так как главной целью обучения почти сразу стало научение читать и писать, т. е. работать с текстом. Как отмечалось (на примере концепции Мак-Люэна), большое значение в формировании западного самосознания и особенностей западного образования сыграло *буквенное письмо*, оно же обусловило определенный тип собственно *школьного образования*. Совершенно ясно, что *записанный текст* дольше сохраняется в неизменном виде, он может использоваться сколько угодно раз и в любое время, в любом месте, если он нанесен на объект, поддающийся переноске, им может (с определенной долей условности) пользоваться каждый, кто был в свое время обучен грамоте и тому языку, на котором сделана запись[3]. Без сомнения, «...письменность является одной из

---

[1] Воспитание и обучение на начальных этапах истории западно-христианской цивилизации. С. 442.

[2] *Фоссье Р.* Указ. соч. С. 288.

[3] Воспитание и обучение на начальных этапах истории западно-христианской цивилизации. С. 441.

основ нашей цивилизации и ее системы обучения»[1].

Однако эта универсальность, внешняя доступность и изначальная *сакральность* (эзотеричность, индоктринальность) письменного текста для христианина породили и определенную ограниченность круга посвященных в «таинства» письменности. В этом кроется глубокое противоречие в целом демократического по своему характеру христианства, призванного обновлять человека посредством образования, в то же время стремящегося сохранить собственную доктрину в рамках дозволенного (апостолом Павлом) минимума, донести который до основной массы верующих могло лишь небольшое число лиц. Христианизация Западной Европы (Византия — особый случай) стала основным фактором распространения *латинской письменности*, поддержкой чему явился кроме того интернациональный и космополитичный характер католического варианта христианства[2]. Этот фактор также предопределил узость круга людей, способных и имеющих возможность научиться грамоте. Формирующиеся и распространяющиеся *феодальные отношения*, при которых опора на текст была не столь важна, «довершили картину»: применение письменности было ограничено сферой сакрального, будь то христианская религия и теология, либо божественная королевская власть[3].

Итак, три существенных фактора: *сакральный характер текста*, *латинский язык и феодализм* — во многом повлияли на узость школьного (да и любого другого) образования в раннее Средневековье. Указанные факторы привели к тому, что центрами образованности или, по крайней мере, письменности в ранний период Средневековья стали монастыри и канцелярии духовных и светских правителей. Места, где переписывались книги, назывались *скрипториями*. Там же организовывалось и обучение, прежде всего, клира. Примечательно, что еще в более поздние времена (XII–XIII вв.), но до изобретения книгопечатания многим школярам приходилось составлять необходимую библиотеку собственноручным списыванием[4]. Монастыри привлекали к себе «клиентов», которым предлагалось усвоить семь свободных искусств и элементы догмы[5]. Школьное образование той эпохи было прагматичным, закрытым и корпоративным, оно практически не допускало обучение лиц, не входящих в данную институ-

---

[1] Там же.

[2] Воспитание и обучение на начальных этапах истории западно-христианской цивилизации. С. 443.

[3] Там же.

[4] *Бахтин В. В.* Школьная жизнь в Париже XII века // Средневековый быт: сборник статей / под ред. проф. О. А. Добиаш-Рождественской, А. И. Хоментовской и Г. П. Федотова. Л., 1925. С. 206–232. С. 224.

[5] *Фоссье Р.* Указ. соч. С. 300.

циональную структуру[1]. А школа, по сути, скорее напоминала ремесленную мастерскую со своими правилами и иерархией, а не образовательное учреждение современного типа.

Наличие *места учебы* и практики в этой связи представляется весьма важным. Р. Фоссье утверждает, что в этом кроется коренное отличие сред-невековой школы от античной[2]. Другое отличие средневековой школы — это все же ее *церковный* (*или религиозный*) *характер*. В капитулярии Карла Великого 789 года (*Admonitio generalis*) предписывалось открывать школы в каждом приходе для мирян и клириков от семи до двенадцати лет, однако, как большинство распоряжений того времени, оно не имело практического эффекта, и действенные новшества коснулись лишь церковных школ[3]. Главным итогом реформ каролингской эпохи, проводившихся ученым и богословом Алкуином (735—804), стало то, что школа и образование в целом окончательно перешли в руки церкви[4]. Подобная ситуация продлится все Средневековье и долго спустя[5].

Обстановка начинает несколько меняться в XII веке, что обусловлено рядом причин: от пробуждения и развития городов до усложнения самой социальной жизни (и в ее рамках церкви). Христианская доктрина классического Средневековья существенно отличается от ранней. К XII столетию уже канула в Лету героическая эра Боэция и Кассиодора (V—VI вв.), а также каролингская эпоха Алкуина и Эриугены (IX в.), начала формироваться *схоластика*, имеющая общие генетические и этимологические корни со *школой*, более того, даже производная от нее[6].

Схоластика как форма средневекового богословия и метод познания Бога и мира, а также как *путь воспитания и обучения* складывалась постепенно. Ее расцвет и окончательное оформление в теологическую доктрину приходятся на XIII век и

---

[1] Воспитание и обучение на начальных этапах истории западно-христианской цивилизации. С. 452.

[2] *Фоссье Р.* Указ. соч. С. 299.

[3] *Фоссье Р.* Указ. соч. С. 300; Воспитание и обучение на начальных этапах истории западно-христианской цивилизации. С. 451.

[4] *Фоссье Р.* Указ. соч. С. 300. О роли каролингской эпохи в формировании религиозного характера средневековой школы пишут также В. Г. Безрогов и О. И. Варьяш (См.: Бог, мир и человек в средневековой педагогике (предисловие) // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: В двух томах. Т. II. Мир преломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами ученых наставников и их современников / Сост., ст. к разделам и коммент. В. Г. Безрогова и О. И. Варьяш. М., 1994. С. 5–16. С. 6).

[5] Воспитание и обучение на начальных этапах истории западно-христианской цивилизации. С. 449.

[6] Согласно этимологическим словарям, *схоластика* происходит именно от *школа* и означает ученое собеседование, диспут, лекция (*Шанский Н. М., Боброва Т. А.* Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов, 2004); ‘участие в духовных семинарах’ (Dizionario etimologico online).

связаны с именем одного из «учителей церкви» Фомы Аквинского (1225/26–1274), который подытожил теологически-рационалистические поиски схоластов, направленные на выработку вероучения в формах здравого смысла в своих основных трудах «Сумма теологии» и «Сумма против язычников»[1]. Рациональность христианского богословия была систематизирована и доказана на основе идей и методов Аристотеля, который тем самым был признан «философом из философов» и основоположником богословского мышления. В этой связи можно говорить о тесной связи схоластики с античным наследием в лице Аристотеля.

В практике обучения схоластика выработала блестящий инструментарий познания и доказательства — *дедуктивную логику* (опять же почерпнутую из трудов Аристотеля), которая стала ведущим способом обучения и воспитания в средневековой педагогике. «Схоластическая дедукция удивительно хорошо вписалась в христианскую картину мира. Пронизан-ность мира божественным единством в сочетании с его иерархической структурой позволяла применять логику; в свою очередь с ее помощью из отдельных элементов бытия возводилось цельное здание мира»[2].

Тем самым схоластика отразила, с одной стороны, стремление зарождающегося научного знания (пусть даже в лице теологии) к рационализации, с другой — определила пути дальнейшего развития образовательных институтов. Схоластика явилась «... стимулятором оригинальной мысли, подчиненной однако, законам разума, вплоть до Декарта, Канта и т. д.»[3]. Насущной задачей церковной жизни становится подготовка интеллектуалов, способных заниматься разработкой теологических вопросов, осуществлять правовую защиту интересов церкви и административные функции[4]. Важным фактором развития схоластического образования является также то, что люди, получившие достойное образование в церковных школах, делаются востребованными в различных сферах светской жизни, в том числе — в административном аппарате средневековых государей[5].

Школьное образование X— начала XII веков было замкнутым на самом себе, осуществлялось преимущественно монахами[6]. Пробуждение городской жизни и оживление городского предпринимательства способствовали, с одной стороны, расширению круга людей, нуждающихся и стремившихся к знаниям и, с другой — изменению самой образовательной

---

[1] Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 742–743.
[2] Бог, мир и человек в средневековой педагогике (Предисловие). С. 9.
[3] *Cambi F.* Manuale di storia della pedagogia. P. 87.
[4] Воспитание и обучение на начальных этапах истории западно-христианской цивилизации. С. 452.
[5] Там же. С. 452.
[6] *Фоссье Р.* Указ. соч. С. 301.

программы. С XII века именно города, а не монастыри становятся центрами культуры и образования[1]. Культурная и социальная ситуация «возрождения XII века» породила феномен высокого образования в лице *университетов* и вызвала к жизни значительное увеличение числа школ, находившихся под контролем местных епископов.

Появление и развитие университетов связаны с укреплением социальных позиций горожан, которые нуждались в отвечавшем их жизненным потребностям образовании. Несмотря на то что университетское образование вышло из церковного и во многом сохранило его черты, оно носило более светский характер и отвечало нуждам зарождавшейся буржуазии. Как утверждал В. В. Бахтин, «…ядром, вокруг которого располагался школьный мир, и которое его к себе притягивало, была, естественно, старая соборная школа. Но не она создала Университет[2][…] Он создался множеством отдельных, выдающихся и менее значительных учителей, все в большей массе собиравшихся сюда. […] То, что нами именуется Университетом, складывалось, таким образом, из отдельных, разной величины, ячеек. Каждая такая ячейка состояла из учителя и его учеников»[3]. Т. е, университет представлял собой «разновидность ремесленной корпорации», *сообщество учителей и учеников* (*universitas* ***magisttrorum et scholarium***), *сплоченную группу*, обладавшую статутом и постоянным руководящим составом[4]. По мнению П. Ю. Уварова, «…от школ XII века университеты отличались своей жестокой структурой, корпоративным устройством»[5]. Они образовывали единую систему (статутов и программ). Все эти признаки принципиально важны для выявления характерных черт и своего рода базовых признаков средневековой, а значит, и западной школы.

Кроме того, эти корпорации были самоуправляемы, имели собственную финансовую и юридическую систему[6]. Попадавшие на факультет свободных искусств люди объединялись в землячества, так называемые «нации», которые возглавлялись ректором и главной задачей которых была защита интересов своих членов. Подобная взаимная поддержка, несомненно, была одним из видов средневековой корпоративности. Благодаря университетскому образованию, в Европе появился новый слой людей, живущих преимущественно за счет умственного труда — средневековая интеллигенция. Университеты сформировали особую культуру, христианскую по содержанию, но сочетавшую в себе высочайшую самооценку, рационализм, склонность к анализу проблем и цитированию авторитетных авторов[7].

---

[1] *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом… С. 186.
[2] Речь идет о Парижском университете.
[3] *Бахтин В. В.* Школьная жизнь в Париже XII века. С. 214–215.
[4] *Фоссье Р.* Указ. соч. С. 302.
[5] Школа и образование на Западе в средние века. С. 384.
[6] *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом… С. 186.
[7] Там же. С. 189.

Возвращаясь к проблеме *епископских школ*, следует отметить, что их отличительной чертой была доступность для всех желающих и способных заплатить за это необходимую сумму[1]. Отныне число школ быстро увеличивается, кроме того, растет многообразие вновь открывающихся школ: частные школы, школы городских гильдий, элементарные школы (певческие и хоровые) и др.

Особый интерес в этой связи представляют *городские школы*, во многом явившиеся предвестниками народных школ эпохи Реформации. Примечательно, что часто подобные школы открывались именно в Германии, их основной целью было обучение детей городской верхушки (бюргерства и купечества) письму и счету, а позднее — составлению деловых бумаг на немецком языке[2]. Факты открытия школ, где родной язык теснил латынь, отмечаются также и в других странах[3]. Начало преподавания на родном языке примечательно в том смысле, что свидетельствует о возникновении в Европе этнически сравнительно единых систем образований, учитывающих экономические связи и обладающих некой культурной общностью. Кроме того, открытие школ с преподаванием на родном языке знаменует собой начало распада общеевропейского образовательного единства и развитие в дальнейшем национальных педагогических учений и школ. Однако в указанный период, а точнее — в XIII–XIV веках — процесс этот только зарождается.

Городские школы и *университеты*, во многом развившиеся параллельно с ними и на их базе, представляли собой вариант образования, скорее, светского, сугубо городского, своего рода разновидность «ремесленной корпорации» (по мнению Р. Фоссье). Но средневековая система образования сохраняла еще особый тип — *школы братьев общей жизни*[4], во многом напоминающие монастырские школы, но открытые для более широкого круга лиц: бедняков обоих полов[5].

Таким образом, можно видеть, что в период классического (или высокого) Средневековья в Европе складываются несколько типов школ, а также несколько ступеней образования. *Во-первых*, сохранялись монастырские школы, в свою очередь подразделявшиеся на внутренние (*scholae interiores*), где занимались подготовкой клира; и внешние (*scholae exteriores*), которые располагались вне монастыря и предназначались для обучения мирян, как правило, вне зависимости от сословной их принадлежности. С

---

[1] Воспитание и обучение на начальных этапах истории западно-христианской цивилизации. С. 453.

[2] *Таценко Т. Н.* Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века. С. 128.

[3] *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом… С. 186.

[4] Братства общей жизни (*Fratres communis vitae*), возникшие во второй половине XIV века, оказывали первостепенное влияние на образование молодежи, прежде всего, в Нидерландах (*Шмидт К.* Указ. соч. Т. 2. С. 308).

[5] *Шмидт К.* Указ. соч. Т. 2. С. 310.

появлением и развитием монашеских орденов появились также элементарные школы, например, сначала — бенедиктинцев, затем — доминиканцев и францисканцев, располагающиеся непосредственно в городах. Сюда же можно отнести школы подготовки певчих для хоров в капеллах Богородицы. Подобные факты относятся к XIII веку и связаны с подъемом городов и распространением культа Девы Марии.

Во-вторых, опять же по причине расцвета городской жизни, при соборах в крупных городах появились соборные (кафедральные) школы, в которых обучали клириков, но там готовили также лиц для светской службы. Распространению этих школ способствовали постановления церковных соборов 1179 и 1215 гг. Эти школы давали сначала элементарное образование, затем дисциплины тривиума или тривиума с квадривиумом, т. е. полное *артистическое образование*. Это было шагом на пути преобразования подобных школ в *Studia generalia* или университеты, как это получилось в Болонье, Париже, Оксфорде, Монпелье и других городах. В Англии такие учебные заведения также назывались *грамматическими школами*.

В итальянских коммунах (Милане, Брешии, Флоренции) и германских имперских городах (Любеке, Гамбурге, Штеттинге, Лейпциге, Браун-швейге) за период XII–XV веков открылась масса городских школ, основной задачей которых было обучение в основном бюргерского населения письму и счету, что было необходимо для ведения торговых дел[1]. Как отмечалось, обучение в этих школах велось на родном языке и порой они не включали в свою программу религиозного воспитания, чем вызывали недовольство клира и магистрата[2].

В-третьих, со второй половины XIV столетия фиксируются также школы братьев общей жизни или братские школы. Родоначальником братства, в дальнейшем — школы, был *Гергард Гроот* (1304–1384), основавший в Девентере (Нидерланды) общину по апостольскому образцу. Эта школа сочетала в себе черты философско-аскетических союзов древних греков и иудеев[3]. Так как целью братства было распространение практической христианской жизни (в первоначальном ее понимании), братья привлекали к себе молодое поколение, обучая его не только Священному Писанию и основам христианской жизни, но также чтению, письму, пению и латыни. Постепенно подобные общины распространились и в других городах, где были очень популярны. Примечательно, что наряду с мужскими школами общей жизни действовали также и женские. Многие известные деятели Северного Возрождения (Эразм Роттердамский, Николай

[1] *Шмидт К.* Указ. соч. Т. 2. С. 289–290. Т. Н. Таценко упоминает названия таких школ в Германии – *Schreib- und Rechenschulen*, то есть, «письмо и счет». (*Таценко Т. Н.* Указ. соч. С. 128.)

[2] *Таценко Т. Н.* Указ. соч. С. 128.

[3] *Шмидт К.* Указ. соч. Т. 2. С. 309.

Кузанский) получили образование именно в таких братствах.

Кроме указанных типов школ, в средние века складываются и закрепляются основные ступени образования. Практически все перечисленные школы давали *элементарное образование*, причем с XII века достаточно широким слоям населения (исключение составлял самый многочисленный класс средневекового общества — крестьянство). Также в любом из типов школ, кроме немецких школ письма и счета, где обучение велось на немецком языке, можно было получить *повышенное образование*, включавшее в себя, как правило, *тривиум*, а порой и *тривиум с квадривиумом*. Подобное образование, однако, получали далеко не все, а только те, кто в дальнейшем планировал связать свою судьбу с духовной службой или с XII века продолжить обучение в университете. Обучение в таких школах велось обычно на латинском языке, поэтому они часто назывались латинскими. Наконец, *университет* или «прекрасное дитя» средневековья давал *высшее образование*. Важно отметить, что эта форма учебного заведения на первых порах развилась собственно из соборной школы и представляла из себя сначала корпорацию учителей и учеников. Принципиальным отличием университета от других школ было право присваивать признававшиеся во всем христианском мире степени, главная из которых (*Licencia* ***ubique docendi***) позволяла ее обладателю преподавать повсюду[1].

Не вдаваясь в подробности характеристики школьных программ, учебников и методов обучения в ту эпоху[2], следует отметить, что в целом минимум обучения был достаточно постоянен, включая в себя основы грамотности, основы христианской веры, семь свободных искусств. Разнообразие в программе обучения появляется лишь с распространением университетского образования и позже, с развитием наук и искусств. Что касается учебников, то их, без сомнения, было очень мало в допечатный период. Однако уже Боэций (V—VI вв.) разработал учебники по всем «семи свободным искусствам», которые использовались вплоть до XIII века[3]. Также были известны грамматики Катона (предположительно IV в.) и Доната (IV в.), читали учащиеся и церковных авторов[4]. Основными методами обучения были чтение, заучивание наизусть (запоминание), в университетах — лекции и диспуты[5].

---

[1] *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом… С. 186.

[2] Подробнее о программе обучения, методике и учебной литературе средневековья см.: Воспитание и обучение на начальных этапах истории западно-христианской цивилизации. С. 168–189.; *Шмидт К.* Указ. соч. Т. 2. Ф. Камби также уделяет этим проблемам видное место в своем учебнике (*Cambi F.* Manuale di storia della pedagogia).

[3] *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом… С. 179.

[4] *Шмидт К.* Указ. соч. Т.2. С. 152–153.

[5] Подробнее о диспуте как «форме научного творчества» в Парижском университете см.: *Бахтин В. В.* Школьная жизнь в Париже XII века. С. 224–231.

Средневековье, склонное к символике и символизму, сохранило определенную тягу в системе образования в лице закрепления в управлении университетами и школами иерархической структуры мира и общества к выучиванию и воспроизведению образцов в методике обучения.

Не стоит забывать, что за пределами в целом организованного образования большая часть населения средневекового Запада использовала иные его способы: частное (или домашнее) обучение (например, знатных особ или принцев); рыцарское и пажеское воспитание; обучение ремеслу. Примечательным является тот факт, что, несмотря на способ обучения, средневековая система образования выработала четкие регламенты и правила его получения. Речь идет как о школьных (монастырских, ремесленных) уставах, так и о рыцарском кодексе. Эта попытка формализации процесса образования сохранится в западной культуре, достигнув своего полного оформления именно в период Реформации и Контрреформации.

Исходя из изложенного, можно сделать вывод о том, что в средние века действительно появляется западная *школа* с рядом присущих только ей характеристик:

— **школа — это, прежде всего,** *социальный институт*, пусть даже в рамках неких церковных структур (монастырские и соборные школы);

— **школа, как правило, имеет постоянное** *место*, даже если это городская площадь, используемая для публичных лекций и диспутов;

— **школа, как любой социальный институт, обладает определенными правилами, регламентами поведения, распорядка дня и т. д., что порой закреплено в** *статутах* или *уставах*;

— **школа является** *средством легитимации* образования в средневековом обществе;

— **школа охватывает весьма** *широкие слои населения* (городского);

— **школа имеет определенную** *программу обучения*, а также особый инструментарий;

— **школа представляет собой относительно устойчивую постоянную** *группу учеников и учителя*.

Последний момент особенно важен, потому что он отражает все же некоторые нюансы, которые имеют место в теоретическом обосновании типологии культурного наследования В. И. Добренькова и В. Я. Нечаева. С одной стороны, мы говорим именно о школе, т. е. об *универсально-понятийном социокоде*, и нет сомнения, что примеры средневековых школ, описанных выше, действительно соответствуют универсальному (или стремящемуся к универсальности) характеру образования в ту эпоху и теоретизации знания на уровне формирования и использования понятий (универсалий). В то же время корпоративность и замкнутость средневекового школьного образования, связанная с его религиозным и даже церковным характером, особенно на ранних этапах развития европейского общества, скорее, говорит в пользу его принадлежности *профессионально-именному социокоду*. Деятельность монашеских и соборных школ очень напоминает функционирование ремес-

ленных мастерских с уставами, регламентами, строгой иерархией. Формула «Никто не может быть студентом в Париже, кто не имеет определенного учителя»[1] также подтверждает этот вывод. Действительно, поначалу в университетах практиковалось обучение не столько конкретным наукам, сколько у определенного профессора. Так, неоднократно в окружении верных учеников в Париже появлялся Пьер Абеляр. Его оппонент Гийом де Шампо поступал аналогично. При этом ученики следовали за учителями повсюду[2] и делили с ними успех и опалу.

Возможно, подобные отношения объясняются тем идеалом, который подспудно управлял христианским миром в лице Христа и его учеников — апостолов. Дело в том, что учитель в средние века часто был не только профессором, но и наставником жизни[3]. Вероятно, тесная связь учителя и ученика идет из более старых времен, из практики греческих софистов, Сократа и его учеников, и это не уровень школьного образования, а вариант ученичества.

В средневековой образовательной системе, прежде всего — в университетской традиции — можно заметить также признаки *лично-именного социокода* в форме своеобразной *инициации — имматрикуляции*, что означало «принятие в члены университетской корпорации» или в студенты[4]. Интересно, что некий аналог подобного действа сохраняется и сегодня — посвящение в студенты, а родной университет (или более широко — вуз) порой называют *Almamater*.

Скорее всего, в средние века мы все же имеем дело со школой, что подтверждается признаками, указанными выше. Вероятно, в тот период формирование образовательных институтов носит еще не слишком устойчивый характер, что и отразилось в наличии у школы черт корпоративности, сильных признаков ученичества, общинности в целом. Ну и, наконец, быть может, близкая связь учителя и ученика, тем более, когда круг этих учеников все же относительно узок, является нормальной в межчеловеческих отношениях, тем более на стадии действительно корпоративного сословного общества.

Так или иначе, средневековая школа представляет собой полноценный образовательный институт общества с наличием совершенно определенных *базовых признаков* (место обучения, программа, дихотомия «учитель-ученик» и др.), большинством из которых обладают и современные школы. Это школа, где вырабатывались и, наконец, оформились определенные методы работы, например, с текстом (словом), что является отличительным признаком западной культуры и что в дальнейшем способствовало новому витку в истории школьного образования. Речь в данном случае идет о *книгопечатании*.

---

[1] *Бахтин В. В.* Школьная жизнь в Париже XII века. С. 215.
[2] Там же. С. 216–217.
[3] *Бахтин В. В.* Школьная жизнь в Париже XII века. С. 218–219.
[4] Школа и образование на Западе в средние века. С. 384.

Список литературы

1. *Cambi, F.* Manuale di storia della pedagogia / F. Cambi. — Roma-Bari. Laterza. 2009.

2. Антология педагогической мысли христианского средневековья : [Перевод / Сост., вступ. ст. и общ. ред. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш]. — М. : АО «Аспект-пресс», 1994. Т. 1: В Христе сокрыты все сокровища премудрости : Путь христиан. образования в тр. Отцов Церкви и мыслителей раннего средневековья. — М. : АО «Аспект-пресс». — 399 с.

3. *Бахтин, В. В.* Школьная жизнь в Париже XII века / В. В. Бахтин // Средневековый быт: сборник статей / под ред. проф. О. А. Добиаш-Рождественской, А. И. Хоментовской и Г. П. Федотова. — Л. : Время, 1925. — 279 с.

4. *Йегер, В.* Пайдейя: воспитание античного грека: в 3-т. / В. Йегер ; пер. с нем. М. Н. Ботвинника. — М. : Греко-лат. кабинет Ю. А. Шичалина, 1997. — Т. 2. — 574 с.

5. *Корнетов, Г. Б.* История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века : монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 435 с.

6. *Таценко, Т. Н.* Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века / Т. Н. Таценко // Городская культура. Средневековье и начало нового времени / под ред. член.-кор. АН СССР В. И. Рутенбурга — Л. : Наука,1986. — 24 с.

7. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. — М. : Сов. энциклопедия, 1983. — 839 с.

8. *Фоссье, Р.* Люди Средневековья / Р. Фоссье ; с фр. А. Ю. Карачинского. — СПб. : Евразия, 2010. — 350 с.

9. Школа и образование на Западе в средние века // Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах: Учебное пособие / Сост. и отв. ред. В. Г. Безрогов; под общ. ред. Т. Н. Матулис. — М. : РОУ, 1996. — 96 с.

10. *Шмидт, К.* История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов : С портр. Карла Шмидта, с его биогр. и предисл. Фридриха Диттеса. Т. 2. - 4-е изд., знач. доп. и испр. на основании изуч. новейших источников Фридрихом Диттесом и Эмануилом Ганнаком, [дир. пед. ин-та в Вене]. — М. : К. Т. Солдатенков, 1890. — 592 с.

Исследования молодых ученых

В. Н. Лисович

Круг самостоятельного чтения петербургских учащихся XIX века

УДК 37(091)
ББК 74.047.8г

В статье анализируется круг самостоятельного чтения школьников Петербурга XIX века. Источниками для статьи послужили произведения эпистолярного жанра обозначенной эпохи. Статья предназначена педагогам, студентам, аспирантам и исследователям истории детского чтения.

Ключевые слова: круг самостоятельного чтения; внеклассная школьная литература; публичные и школьные библиотеки; самообразование; книжная спекуляция.

V. N. Lisovich

The circle independent students' reading of St. Petersburg in the XIX century

The article examines the circle independent students' reading of St. Petersburg in XIX century. Sources for articles were the works of the epistolary genre of the designated era. The article is intended for teachers, students, graduate students and researchers of the history of children's reading.

Key words: circle independent reading; extra-curricular school books; public and school libraries; self-education; book speculation.

В XIX столетии детское чтение становится одним из важнейших воспитательных средств. Поэтому государство и общественность, понимая влияние чтения на ценностное и мировоззренческое формирование подрастающего поколения, стали контролировать круг детского чтения и регламентировать издававшуюся книжную продукцию для детей. В изучаемый период публиковались специальные циркуляры, каталоги и

указатели рекомендуемой родителям и учебным заведениям детской литературы, в которых были представлены произведения различных авторов, желательных с точки зрения государства и общественности для полноценного развития российского юношества.

Однако потребности в чтении самих детей не всегда совпадали с этими рекомендациями, что подтверждает ряд проанализированных автобиографических произведений учащихся того времени. Поэтому в статье предпринята попытка анализа круга самостоятельного чтения учащихся петербургских учебных заведений. Источниками для такого исследования послужили мемуары, письма, дневники петербургских школьников XIX века. Это обусловлено столичным положением Петербурга, репрезентативностью его самой масштабной в России школьной системы. Использованный мемуарный комплекс представлен воспоминаниями учащихся следующих петербургских учебных заведений: Царскосельский лицей, кадетские корпуса города, Первая, Вторая, Третья и Четвертая мужские гимназии, женские институты.

Содержание статьи позволяет ответить на следующие вопросы:

— Что читали учащиеся того времени, помимо рекомендованных государством и обществом произведений?

— Какие условия влияли на литературные предпочтения подрастающего поколения?

— Какие ценности приобретали учащиеся, по их собственному мнению, в процессе чтения самостоятельно выбранных ими произведений?

Анализ 20 автобиографических источников[1] позволил сделать вывод о

[1] *Андрияшев А. Ф.* Воспоминания старого педагога // Русская старина. 1911. № 10. С. 151–158; *Буланова-Трубникова О. К.* Три поколения. М.: Гос. из-во, 1928. 215 с.; Воспоминания В. А. Панаева // Русская старина. 1901. № 9. С. 481–510; *Горбунова-Посадова Е. Е.* Друг Толстого Мария Александровна Шмидт. М.: Толстовский музей, 1929. 112 с.; *Грот К. Я.* Пушкинский Лицей (1811–1817). Бумаги I курса, собранные академиком Я. К. Гротом. СПб: Академический проект,1998. 512 с.; Дневник И. И. Шамшина // Русская старина. 1916. № 7. С. 150–157; *Зайлийский А.* Кадетская юность // Отечественные записки. 1862. № 11. С. 185–235; Императорский лицей в памяти его питомцев: Царскосельский Лицей (1811–1843) / Сост., введение А. Б. Михайловой. СПб.: Наука. 2011. 503 с.; Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / Сост., подг. текста и коммент. В. М. Боковой и Л. Г. Сахаровой. М: Новое литературное обозрение. 2001. 576 с.; *Князь Н. Имеретенский*. Пажеский корпус в 1843–1848 годах. Записки старого пажа // Русский Вестник. 1887. № 8. С. 663–703; *Ковалевская Н.* Воспоминания старой институтки // Русская старина. 1898. № 9. С. 611–628; *Ковшов Р. В., Шевелев А. Н.* Кризисы отечественного воспитания: история и современность: монография. СПб: «Любавич», 2016. 368 с.; *Кругликов Г.* Надсон во 2-й СПб военной гимназии // Кадет-Михайловец. 1908. № 2. С. 11–19; *Лыкошин Н.* Во 2-й СПб военной гимназии. Из воспоминаний (1870–1877) // Кадет-Михайловец. 1910. № 7. С. 24–28; *Маев Н.* Из прошлого 2-й Петербургской гимназии // Русская школа. 1894. № 2. С.29–39; *Станюкович К. М.* Маленькие моряки // Русская школа. 1893. № 3. С. 32–46; *Полевой П. Н.* Два педагога (Из школьных воспоминаний) // Исторический вестник. 1892. № 12. С. 675–693; *С. фон-Дерфельден.* Воспоминания старого кадета // Русская старина. 1903. № 7. С. 75–84; *Фон-Бооль В. Г.* Воспоминания педагога // Русская старина. 1904. № 4. С. 111–123; *Эвальд В. Ф.* Из школьных воспоминаний В. Ф.Эвальда // Русская школа. 1890. № 6. С. 68–91.

том, что круг самостоятельного чтения школьников был весьма разнообразным и зависел от множества обстоятельств.

В процессе исследования внеклассной школьной литературы были выяснены следующие условия, которые влияли на детское чтение:

— общественно-политическая обстановка в стране, формировавшая моду в том числе и на детское чтение;

— рекомендации педагогов;

— низкая пополняемость, содержательная бедность или жесткая регламентация педагогами пользования школьниками библиотек их учебных заведений;

— стремление к самообразованию, любовь к чтению как альтернативному учебным целям источнику удовлетворения детской познавательной активности;

— предлагаемый рынком детской литературы (издатели и книготорговцы) содержательный спектр и маркетинговые приемы продажи детских книг.

Круг самостоятельного детского чтения изучаемого периода является составным компонентом более широкого категории «круг детского чтения». Она включает: учебную литературу, которой ученики овладевали в процессе обучения; внеклассную литературу (используемую вне урока, но по рекомендации учителей); самостоятельно выбираемые учениками произведения, которые предоставлялись домашними и публичными библиотеками, либо приобретаемыми у книготорговцев или обмениваемыми у других учеников книгами и журналами. Под «внеклассной школьной литературой» понимаются «те произведения, которые не были предметом изучения (в школе — *Л. В.*), но были распространены между учащимися и даже переписаны ими в их тетрадки»[1].

Кроме того, возможным источником для самостоятельного детского чтения могли быть текстовые фрагменты «ученического самиздата», представленного рукописными ученическими журналами и альбомами. Целью таких журналов и альбомов, специальных тетрадей «школьного фольклора» было сокрытие от контроля педагогов переписываемых и создаваемых самими учениками произведений. Но этот компонент круга детского чтения той эпохи требует специального изучения в силу ограниченности и слабой сохранности источников информации о нем.

Анализ круга самостоятельного чтения учащихся зависит от задаваемой современным исследователем его периодизации, которая, в свою очередь, привязана к определенным эпохам в истории отечественной культуры того времени. Это осознавали уже современники. Например, известная русская писательница и литературный критик, М. К. Цебрикова (печаталась под фамилией Николаева — *Л. В.*) по этому поводу говорила: «Я не думаю рекомендовать наше чтение

[1] *Незлобин С. П.* Внеклассная школьная литература // Русская школа. 1893. № 1. С. 61.

детям девяностых (1890-х – *Л. В.*) годов: каждой поре свои птицы и свои песни»[1]. Но в данной статье представлены воспоминания учащихся разных хронологических отрезков, что позволяет, на наш взгляд, составить общую картину читательских интересов петербургских учащихся.

XIX век был эпохой неоднократных существенных изменений общественной жизни, что отражалось на литературных предпочтениях учащихся. В. Ф. Эвальд, учитель истории и в дальнейшем инспектор Пятой мужской гимназии, будучи воспитанником Третьей мужской гимназии в первой трети XIX столетия, вспоминал: «Патриотические “думы” Рылеева тогда очень нравились нам и были распространены в рукописных сборниках. <…> У нас, например, имелись в рукописях «Горе от ума», «Триумф», “Думы” Рылеева»[2]. К. И. Фишер, воспитанник Второй мужской гимназии того же времени, в своих мемуарах также рассказывал о заинтересованности политической жизнью страны, вспоминая: «Политикой мы занимались настолько, что с жадностью списывали и усердно хранили запрещенные стихи. Помню, что у меня списана была сатира Рылеева “Временщик”».[3]

В середине XIX века «в литературе, в обществе начали раздаваться модные, либеральные словечки; пошли всюду толки о предстоящих гуманных реформах. Все это проникало в кадетскую среду. <…> Кадеты жадно набросились на чтение <…> критические статьи, а в особенности публицистические, которые прочитывались с захватывающим интересом»[4].

А. П. Буланов, будущий русский революционер-народник, будучи воспитанником Морского кадетского корпуса, снабжал своих сотоварищей нелегальной литературой, поскольку «среди воспитанников корпуса было тогда много юношей, читавших и интересовавшихся освободительным движением»[5].

Таким образом, в исследуемый период учащиеся активно интересовались общественной жизнью страны, ими руководило чувство патриотизма и неравнодушия к судьбам Родины.

Учителя на протяжении всего столетия относились к самостоятельному чтению своих воспитанников по-разному. Одни придерживались позиции, что читать можно, но только разрешенные наставниками и родителями произведения, предполагая, что «лучше поменьше читать, чем читать вредные книги»[6]. Другие педагоги были

---

[1] *Николаева М. К.* Страница из истории нашего женского домашнего воспитания в недавнюю старину // Русская школа. 1893. № 1. С. 47.

[2] *Эвальд В. Ф.* Из школьных воспоминаний В. Ф. Эвальда // Русская школа. 1890. № 6. С. 80.

[3] *Ковшов Р. В., Шевелев А. Н.* Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность: монография. СПб. 2016. 368 с. С. 251.

[4] *С. фон-Дерфельден.* Воспоминания старого кадета // Русская старина. 1903. № 7. С. 80–81.

[5] *Буланова-Трубникова О. К.* Три поколения. М. 1928. 124 с. С.160.

[6] *Станюкович К. М.* Маленькие моряки // Русская школа. 1893. № 2. С. 24.

убеждены в общем «возвышающем значении литературы»[1], стараясь привить детям любовь к чтению, развить литературный вкус, раскрывая мир разнообразия литературных жанров, что предполагало расширенный круг детского чтения и стимулирование его самостоятельного характера.

П. Н. Полевой, русский литературовед и переводчик, будучи учеником Пятой мужской гимназии 1850-х годов, в своих мемуарах с большой благодарностью и теплом вспоминал о своем учителе словесности Н. П. Корелкине. Стараясь удовлетворить его жажду к чтению, Н. П. Корелкин приглашал его к себе домой на литературные вечера, устраиваемые у него в квартире. Там в процессе споров и дискуссий Петр Николаевич приобщался к литературному миру: «Помню <…> весьма продолжительный спор по поводу тогда только что явившейся литературной новинки — второй части «Мертвых душ» Гоголя — спор, который натолкнул меня на понимание значения критики и незаметно, при помощи Корелкина, перевел к чтению Белинского»[2].

В отличие от юношей, девушки в институтах благородных девиц с самого их основания воспитывались в полной изоляции от внешнего мира в духе смирения и жесткого подчинения контролю классных дам. Нравственным каноном того времени считалась непорочность. Классные дамы оберегали институток от греховных страстей, поэтому их внеклассное чтение также было под контролем и подвергалось ограничению или полному запрету. Впрочем, воспоминания воспитанниц свидетельствуют о том, что такие запреты имели часто только формальный характер и девушки находили возможность тайком получать из домашних библиотек и передавать друг другу для прочтения некоторые книги (как правило, беллетристику), которые не получали официального педагогического одобрения.

Стремление к серьезному чтению высмеивалось. Начальница Николаевского института говорила: «Зачем им душу возвышающее (чтение — *Л. В.*), это надо народ возвышать, а они и так из высшего класса. Им важно невинность воспитать»[3]. Таким образом, ученицы не имели доступного подходящего чтения, которое могло бы их заинтересовать.

Поэтому прибытие К. Д. Ушинского, русского педагога и писателя, в качестве инспектора Смольного института благородных девиц в 1859 году, сильно повлияло на чтение молодых девушек. Е. Н. Водовозова, русская детская писательница и педагог, вспоминала: «Нашему оживлению и развитию помогало и то, что наш библиотечный шкаф, в котором никогда не было ни одной книги для чтения, наполнился номерами журнала «Рассвет» Кремпина и други-

---

[1] *Станюкович К. М. Указ. соч.* С.29.

[2] *Полевой П. Н.* Два педагога (Из школьных воспоминаний) // Исторический вестник. 1892. № 12. С. 682.

[3] *Горбунова-Посадова Е. Е.* Друг Толстого Мария Александровна Шмидт. М. 1929. С. 14.

ми книгами, пригодными для чтения юношества»[1].

Можно сделать вывод о том, что на протяжении всего столетия существовали «истинные», неравнодушные к развитию детской личности педагоги, которые верили в воспитательное значение детского самостоятельного чтения.

Состояние школьных библиотек во многих петербургских учебных заведениях XIX века было различным. С одной стороны, формально они существовали, но почти не играли особой роли в развитии детского чтения. Это объяснялось тем, что школьники либо не имели доступа к ним, либо библиотеки не пополнялись, и поэтому школьники не проявляли к ним интереса. С другой стороны, встречались и случаи их полного отсутствия. Мемуарные свидетельства педагогов и школьников разных петербургских учебных заведений показали, что последнее обстоятельство было распространено не только в первой половине столетия, но и на протяжении всего исследуемого периода.

В. Г. фон Бооль, российский военный педагог и публицист, в своих воспоминаниях о сороковых годах, рассказывал о том, что воспитанники первого кадетского корпуса «читали только книги, привезенные из отпуска или подаренные в награду; никакой библиотеки в заведении не было»[2]. А. Зайлинский, вспоминая о своей кадетской юности пятидесятых годов, рассказывал о том, что в их корпусе была большая библиотека, но книги кадетам не выдавались «из опасения, чтобы переплеты не пострадали в их руках»[3]. Поэтому школьники самостоятельно и с большим трудом доставали сочинения Н. В. Гоголя, В. А. Жуковского, А. С. Пушкина, пряча их от инспекторов, которые отнимали все «без разбора, считая все это (чтение — *Л. В.*) вольнодумным и вредным для молодежи»[4].

А. Филонов, общественный деятель и исследователь детского чтения, в 1861 году писал: «Стоят шкафы с книгами; ест их пыль и моль; тлеют сокровища, а ученикам почти не дают книг.<…> Иной воспитанник с жадностью прочел бы что-нибудь, да ему не дают <…> Массе учеников, дабы они не заразились вольным духом, выдают азбуковники, буквари, учебники старые-престарелые, пустые детские книжки и прочую дребедень»[5].

Н. С. Лыкошин, воспитанник Второй мужской гимназии семидесятых годов, вспоминал: «Но книги эти (имевшиеся в библиотеке гимназии — *Л. В.*) нам не особо нравились, потому что здесь преимущественно можно было найти «Журнал военно-учебных заведений» за старые годы, сочинения военно-исторические, Марлинского и т. п. Новые авторы совершенно от-

---

[1] *Водовозова Е. Н.* На заре жизни, и другие воспоминания: в 2 т. Москва-Ленинград, 1934. Т. 1. С. 565.

[2] *Фон-Бооль В. Г.* Воспоминания педагога // Русская старина. 1904. № 4. С. 121.

[3] *Зайлийский А.* Кадетская юность // Отечественные записки. 1862. № 11. С. 216.

[4] Там же. С. 216.

[5] *Филонов А.* О чтении и библиотеках // ЖМНП. 1861. Ч.CXI. С. 198.

сутствовали в каталогах наших библиотек, а все, что было, мало тогда нас интересовало, кроме детских романов Эмара, Майн-Рида, Купера и Жуля Верна»[1]. В связи с таким положением учебных библиотек, некоторые даровитые школьники старались попасть в Императорскую публичную библиотеку.

Например, В. Я. Стоюнин, российский педагог и публицист, вспоминал о своем пребывании в Третьей мужской гимназии в 1840-х годах: «В гимназиях библиотеки существовали не для учеников. Покупать же книги или подписываться было не на что. Какое удовольствие, когда одному из нас, еще пятнадцатилетних мальчиков, случилось узнать, что в Петербурге есть Императорская библиотека, куда три раза в неделю можно всякому ходить читать серьезные книги. Мы получили входной билет с номером, записали название одной из тех книг, которые уже давно были намечены и с этого дня любознательность понемногу стала удовлетворяться»[2].

Таким образом, на протяжении всего столетия начальством и воспитателями учебных заведений библиотека как средство образования подрастающего поколения не рассматривалась, поскольку либо школьные библиотеки существовали, но не обновлялись должным образом, либо учащиеся не допускались к их фондам. Но этого нельзя сказать о прогрессивно мыслящих учителях, которые преодолевали формальные запреты и, увлекая своих воспитанников, включали их в круг современной литературы. Таких педагогов со второй половины XIX века становилось все больше.

Нельзя не упомянуть об организованных попечителем Петербургского учебного округа М. Н. Мусиным-Пушкиным еще в конце 1840-х годов и распространенных на мужские гимназии всей России «литературных беседах», к участию в которых предлагалось допускать наиболее подготовленных и развитых учеников. Этот кратковременный опыт (до 1848 года) был попыткой реализации третьей «стратегии» развития читательских интересов учащихся — под полным контролем педагогов и не для всех учеников, а только для избранных и наиболее способных. Именно этот третий вариант стал нормативным во второй половине XIX столетия, когда школьные библиотеки стали разделять на ученическую и фундаментальную (для учителей) части. Доступ в фундаментальную библиотеку своей гимназии ученик получал только с разрешения направляющего его туда учителя.

Также можно сделать вывод о том, что Лицей и Училище правоведения на протяжении изучаемого столетнего периода представляли элитарное исключением из этой общей модели. Здесь круг детского чтения был гораздо более свободным и, главное, поощряемым для учеников, а также

---

[1] *Лыкошин Н. С.* Во 2-й СПб военной гимназии. Из воспоминаний. Кадет Михайловец. 1910. .№ 7. С. 25.

[2] *Ковшов Р. В.* Шевелев А. Н. Указ. соч. С. 277.

обеспеченным обширным содержанием библиотек этих учебных заведений и поддерживаемым элитным составом преподавателей.

На круг детского самостоятельного чтения также влияли личные особенности юных читателей, в частности, индивидуальное стремление к самообразованию. Оно объяснялось несколькими причинами, среди которых:

— естественное желание многих «скуки не знать», стать разносторонне развитой, интересной личностью. Учащиеся старались отслеживать литературные новинки. Например, в своих письмах дяде А. М. Горчаков, воспитанник Царскосельского лицея первой трети XIX столетия, писал: «Карамзин все еще торгуется с типографщиками и не может условиться. Некоторые из наших, читавшие из нее («История государства Российского» Н. М. Карамзина – *Л.В.*) отрывки, в восхищении <…> Спешу, любезный дядюшка, первый обрадовать Вас вестью, что выходят полные сочинения Жуковского, столь долго ожидаемые публикой <…> Жуковского вторая часть давно вышла, то есть я уже видел ее у многих в лицее, но сам не получил»[1];

— попытки восполнить свои пробелы в образовании, которое, например, в первом кадетском корпусе, где учился К. Ф. Рылеев, будущий русский поэт и декабрист, было неполным и «не блистало никакими достоинствами»[2]. Например, Д. А. Кропотов, русский военный писатель, вспоминал: «Как он (К. Ф. Рылеев – *Л. В.*) признавался своему отцу, он был великий охотник до книг и не терял времени. Он мог читать по-французски и по-польски.<…> По нескольким местам из его писем тех годов можно догадаться, что он прочитывал французских философов»[3];

— любовь к чтению, воспитанная в семейном кругу, которая проявлялась и во время их обучения и которая фиксируется на протяжении всего столетия. Так, обучаясь в Царскосельском лицее в начале XIX века, князь А. М. Горчаков, в своих письмах к тете Е. Н. Пещуровой писал: «Если вас интересует, дорогая тетенька, знать, что я читаю, скажу вам, что, несмотря на мой решительный вкус к чтению, который довольно старого происхождения, я могу похитить лишь очень мало минут для своего любимого занятия; но эти похищенные минуты мне тем приятнее; теперь я только что окончил «Эмиля» Руссо, <….> начал посмертные сочинения Фридриха, т. е. «Историю моего времени и Семилетней войны»[4].

Г. Кругликов в своих воспоминаниях о русском поэте С. Я. Надсоне, который был воспитанником Второй петербургской военной гимназии (1860–1870-е годы), рассказывал о том, что все свое свободное время он

---

[1] Императорский Лицей в памяти его питомцев: Царскосельский Лицей (1811–1843). СПб. 2011. С. 62, С. 96.

[2] Цит. по: *Котляревский Н. А.* Декабристы. СПб. 2015. С. 327.

[3] Там же. С. 327.

[4] Императорский Лицей. Указ. соч. С.72.

посвящал чтению, «читая без разбора все, что попадалось под руки»[1].

XIX век стал временем становления отечественного книгоиздания и книготорговли. Дореволюционный исследователь детского чтения С. П. Незлобин, обобщая свои наблюдения, писал, что, при покупке учебников, учащиеся получали в виде бесплатной премии произведения различных авторов, которые охотно ими читались: «И вот, вкус к чтению определился: учащиеся уже набрасываются на известного сорта книги, которые они называют «красивыми», «занятными»[2]. По мнению многих исследователей детского чтения того времени, литература такого сорта становилась началом «извращения нравственного мира и эстетического вкуса» школьников[3]. Нельзя не отметить, что такая реклама произведений «лубочной» литературы, не всегда была нужной для детского развития, но была весьма действенна в процессе формирования читательских интересов школьников того времени.

Чем же было ценно чтение для школьников XIX столетия? Ответим словами современников изучаемой эпохи. А. М. Горчаков размышлял: «Люблю подчас заняться нашими писателями, восхищаться их вымыслами, изучаться их наставлениями»[4]. А. Д. Илличевский говорил: «Чтение питает душу, образует, развивает способности, <…> там лежат сокровища, из коих каждому черпать должно. Не худо иногда <…> беседовать с умами Расина, Вольтера, Делиля и, заимствуя от них красоты неподражаемые, переносить их в свои стихотворения»[5]. В. Я. Стоюнин вспоминал: «Романы Лажечникова и Загоскина были для нас настоящею историю, из которой мы почерпали сведения о прошлом, и которые питали наше патриотическое чувство»[6].

Итак, чтение, сформированное как вид деятельности в юности, становилось безусловной потребностью всякого образованного человека того времени. Учитывая огромную и исторически специфичную роль русской литературы для дореволюционной российской интеллигенции, можно сказать, что книга и чтение становились для образованных людей того времени самоценными. Далее следовали индивидуальные возможные аспекты реализации этой ценности, среди которых могли быть высококультурный досуг и желание не отстать от моды, сознательная программа собственного личностного развития и обязательный компонент гражданского участия в решении общественных проблем. Но не читать в то время для образованного человека было невозможно.

---

[1] *Кругликов Г. С.* Я. Надсон во 2-й СПб военной гимназии // Кадет-Михайловец. 1908. № 2. С. 15.

[2] *Незлобин С. П.* Указ. соч. С. 67.

[3] Там же. с. 66.

[4] Императорский Лицей. Указ. соч. С. 58.

[5] Там же. С. 139–140.

[6] *Ковшов Р. В.* Шевелев А. Н. Указ. соч. С. 277.

Среди основных факторов, формировавших потребность юношества в самостоятельном чтении, на основании проанализированных источников можно уверенно назвать:

— семью (пример родителей и других «значимых взрослых», интерес к чтению, сформированный в семье);

— чтение в рамках реализуемых программ учебных заведений (классное и внеклассное чтение);

— предлагаемый рынком книготорговли спектр детской литературы, формировавший среди школьников определенную «моду» и откликавшийся на вполне ожидаемые читательские потребности детского возраста (романы, детективы, яркие и занимательные, но упрощенные до типичного детского восприятия книги);

— общественная ситуация каждого исторического периода, которая невольно захватывала своими отголосками и учащихся, стремившихся разобраться в современных им событиях и явлениях.

Необходимо отметить, что сам факт практически полного отсутствия специализированной детской литературы в то время (речь идет о книгах для подросткового, а не младшего возраста), приводил к неожиданному «педагогическому эффекту». Лишенные возможности читать «специальные детские» книги, петербургские дореволюционные школьники вынуждены были интересоваться «взрослой» литературой, невольно вовлекаясь во взрослую жизнь (от которой стремилась оградить неокрепшее юношество школа того времени) и потому гораздо скорее социализируясь, приобретая гражданские качества и тем выгодно отличаясь от сегодняшних подростков «виртуальной реальности».

В заключение хотелось бы отметить, что самостоятельное детское чтение так же, как и урочное, являлось на протяжении всего столетия «могущественным фактором развития человека»[1]. Воспоминания петербургских учащихся той эпохи показали, что ими читались сочинения разных жанров, выбор которых зависел от внешних социокультурных факторов и внутренних потребностей, как то стремление к самообразованию и любовь к чтению. Рекламная деятельность книгоиздателей также отчасти определяла характер круга самостоятельного чтения школьников.

Список литературы

1. Буланова-Трубникова, О. К. Три поколения / О. К. Буланова-Трубникова. — М.-Л. : Государственное издательство, 1928.— 215 с.

2. Водовозова, Е. Н. На заре жизни, и другие воспоминания: в 2 т. / Е. Н. Водовозова. — М.-Л.: Academia. 1934. — Т. 1. — 294 с.

3. Горбунова-Посадова, Е. Е. Друг Толстого Мария Александровна Шмидт / Е. Е. Горбунова-Посадова. — М. : Издание Толстовского музея, 1929. — 112 с.

4. Заилийский, А. Кадетская юность / А. Заилийский // Отечественные записки. — 1862. — № 4. — С. 389—436.

[1] Энциклопедия семейного воспитания и обучения. О чтении детей. СПб.,1909.С.4.

5. Императорский Лицей в памяти его питомцев: Царскосельский Лицей (1811–1843). – СПб. : Наука, 2011. – 503 с.

6. Ковшов, Р. В., Шевелев А. Н. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность: монография / Р. В. Ковшов, А. Н. Шевелев. – СПб. : Изд-во «Любавич», 2016. – 368 с.

7. Котляревский, Н. А. Декабристы / Н. А. Котляревский. – СПб.: Цертр гуманитарных инициатив, 2015. – 480 с.

8. Кругликов, Г. С. Я. Надсон во 2-й СПб военной гимназии / Г. С. Кругликов // Кадет-Михайловец. – 1908. – № 2. – С. 15.

9. Лыкошин, Н. С. Во 2-й СПб военной гимназии. Из воспоминаний / Н. С. Лыкошин // Кадет- Михайловец.– 1910. – №7. – С. 25.

10. Незлобин, С. П. Внеклассная школьная литература / С. П. Незлобин // Русская школа. – 1893. – № 1. – С. 61–67.

11. Николаева, М. К. Страница из истории нашего женского домашнего воспитания в недавнюю старину / М. К. Николаева // Русская школа. – 1893. – № 1. – С. 47.

12. Полевой, П. Н. Два педагога (Из школьных воспоминаний) / П. Н. Полевой // Исторический вестник. – 1892. – № 12. – С. 682.

13. С. фон-Дерфельден. Воспоминания старого кадета // Русская старина. – 1903. – №7. – С. 80–81.

14. Станюкович, К. М. Маленькие моряки / К. М. Станюкович // Русская школа. – 1893. – № 2. – С. 24.

15. Филонов, А. О чтении и библиотеках / А. Филонов // ЖМНП. – 1861. – Ч.CXI. – С. 198.

16. Фон-Бооль, В. Г. Воспоминания педагога / В. Г. Фон-Бооль // Русская старина. – 1904. – № 4. – С. 121.

17. Эвальд, В. Ф. Из школьных воспоминаний В. Ф. Эвальда / В. Ф. Эвальд // Русская школа. – 1890. – № 6. – С. 80.

18. Энциклопедия семейного воспитания и обучения. О чтении детей. – СПб. : Типография Е. Евдокимова, 1909.– 779 с.

А. Е. Мешков

Развитие идей воспитания гражданина в отечественной общественной мысли первой половины XIX века

УДК 37.01
ББК 74.03(2)5

Развитие идей воспитания гражданина в общественной мысли тесно связано с сопутствующим историческим контекстом. В первой половине XIX века за время пролиберальной политики Александра I и периода реакции Николая I понятия «гражданин», «гражданственность» наполняются идеологическим и эмоционально-ценностным содержанием.

Ключевые слова: гражданин; гражданственность; гражданское воспитание; патриотическое воспитание; правовое воспитание; политическое воспитание.

A. E. Meshkov

The development of ideas of civic education in the domestic public thought of the first half of the XIX century

The development of ideas for the education of a citizen in public thought is closely connected with the accompanying historical context. In the first half of the nineteenth century, during the time of Alexander I proliferation policy and the period of Nicholas I reaction, the concepts of «citizen» and «citizenship» are filled with ideological and emotional value.

Key words: citizen; citizenship; civic education; patriotic education; legal education; political education.

В истории России первая половина XIX века связана с временем правления двух императоров — Александра I (1801–1825) и его брата Николая I (1825–1855).

Историки отмечают, что еще в молодости будущий император Александр I, взошедший на престол в1801 году, проникся твердой верой в благодетельность для России самоде-

ржавной инициативы, образцы которой он находил в действиях Петра I и Екатерины II. При всех обстоятельствах он решительно отклонял любые попытки умаления самодержавной власти. Его размышления о свободе и равенстве не были показными, он искренне, особенно в молодости, верил в незыблемость прав человека и гражданина, гарантом которых, по его мнению, в России должна выступать верховная власть в лице императора. Александр I неоднократно провозглашал свои намерения руководствоваться законами, утверждать их власть на благо подданных. Не отвергал он и необходимость серьезных государственных преобразований, которые должны были стать ответом на идеи свободы, равенства и братства, что были написаны на знаменах Французской революции и находили отклик по всей Европе.

В духе правительственного реформизма велось назревшее преобразование системы народного образования. Усложнение государственного аппарата, увеличение числа чиновников объективно требовали все большего числа грамотных, образованных людей. Россия была разделена на шесть учебных округов, в которых главная роль была отведена университетам. В короткое время были открыты Казанский, Харьковский, преобразованы Дерптский и Виленский университеты. Университеты готовили чиновников для гражданской службы, медиков, учителей.

Среди предметов, которые преподавались в учебных заведениях того времени, можно выделить ряд тех, которые имели непосредственную направленность на воспитание гражданина: закон божий и священная история, должности человека и гражданина (по Самуилу Пуффендорфу), российская история[1]. Кроме того, во времена моды на французский язык, в уставе учебных заведений, подведомственных университетам (1804 г.), упор делался все же на то, чтобы студентами изучалась «российская грамматика, а в тех губерниях, где в употреблении другой язык, сверх грамматики российской, грамматика местного языка»[2].

Серьезное влияние на ход реформ Александра I оказал М. М. Сперанский — российский политический и общественный деятель, автор многочисленных теоретических работ по юриспруденции и праву, законотворец и реформатор. В 1811 году ему была поручена разработка государственной реформы. По проекту этого выдающегося деятеля в стране должна была быть создана конституционная монархия. В целом, Сперанский хотел создать более демократичную систему с монархом во главе, где каждый человек, вне зависимости от его происхождения, имел равные права и мог рассчитывать на защиту своих

[1] Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. и авт. ввод, очерков С. Ф. Егоров. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1986. 432 с. С. 125.
[2] Там же. С. 127.

прав в суде. Сперанский хотел создать в России полноценное правовое государство. Однако, как отмечают историки, в силу того, что внешняя политика Александра I складывалась достаточно сложно, а напряженность в отношениях с Францией постоянно усиливалась, предложенный Сперанским план реформ был воспринят как антигосударственный. Сам Сперанский получил отставку в марте 1812 года[1].

Одним из противников реформ М. М. Сперанского являлся историк, крупнейший русский литератор эпохи сентиментализма Н. М. Карамзин. Как пишет о нем Д. М. Мирский: «Сохраняя культ добродетели и чувства, он проникся патриотизмом и культом государства. Он пришел к выводу, что дабы быть успешно действующим, государство должно быть сильным, монархическим и самодержавным»[2].

В 1804 году Н. М. Карамзин удалился от общества в усадьбу Остафьево, где всецело посвятил себя написанию произведения, которое должно было открыть национальную историю для русского общества, которое прошлое Древнего Рима и Франции представляло гораздо лучше, чем собственное. Его начинание поддержал сам император Александр I, указом от 31 октября 1803 года даровавший ему официальное звание российского историографа.

Либерально настроенные современники сетовали, что в своем великом произведении Карамзин следил за развитием верховной власти, постепенно принявшей формы современного ему самодержавия, и пренебрег историей самого русского народа. Известна пушкинская эпиграмма на Карамзина:

«В его “Истории” изящность, простота
Доказывают нам без всякого пристрастья,
Необходимость самовластья
И прелести кнута»[3].

Идеи воспитания гражданина нашли отражение во многим трудах Н. М. Карамзина. В «Записке о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях» он пишет: «При царе Михаиле или Феодоре вельможа российский, обязанный всем Отечеству, мог ли бы с веселым сердцем навеки оставить его, чтобы в Париже, в Лондоне, Вене спокойно читать в газетах о наших государственных опасностях? Мы стали гражданами мира, но перестали быть, в некоторых случаях, гражданами России. Виною Петр. Он велик без сомнения; но еще мог бы возвеличить-

[1] *Муравьева Л. А.* Конституционные взгляды и реформы М. М. Сперанского // Вестник Финансового университета. 1999. №3. URL: http://cyberleninka.ru /article /n/konstitutsionnye-vzglyady-i-reformy-m-m-speranskogo (дата обращения: 20.04.2017).

[2] *Мирский Д. П.* История русской литературы с древнейших времен по 1925 год / Пер. с англ. Р. Зерновой. 2-е изд. Новосибирск: Изд-во «Свиньин и сыновья», 2006. 872 с. С. 79.

[3] *Пушкин А. С.* Собрание сочинений в 10 томах. Т. 1, М.: Государственное издательство художественной литературы, 1959. 529 с. С. 125.

ся гораздо более, когда бы нашел способ просветить ум россиян без вреда для их гражданских добродетелей»[1].

Исключительную роль в системе государственной иерархии, по Карамзину, играла Православная Церковь. Она являлась «совестью»[2] самодержавной системы, задающей нравственные координаты для монарха и народа в стабильные времена, и, в особенности, когда происходили их «случайные уклонения от добродетели». Карамзин подчеркивал, что власть духовная действовала в тесном союзе с властью гражданской и давала ей религиозное оправдание. В своей «Истории...» он подчеркивал: «История подтверждает истину, <...> что вера есть особенная сила государственная»[3].

1812 год ознаменовало важнейшее историческое событие правления Александра I — Отечественная война. Победа над Наполеоном как никогда высоко подняла международный престиж России. Вместе с тем внешнеполитическое усиление России не подкреплялось развитием ее внутреннего уклада. Хотя победа воодушевила и сплотила все русское общество, но военные успехи не привели к изменению социально-экономического устройства русской жизни. Многие крестьяне, бывшие солдатами и ополченцами в русской армии, победно прошли через всю Европу и видели, что крепостничество повсеместно отменено. Крестьянство ожидало существенных перемен, которых не последовало. Русское крепостничество продолжало существовать и после 1812 года. Некоторые историки склонны считать, что в то время еще не было налицо всех социально-экономических условий, которые немедленно привели бы к его крушению[4]. Однако резкий всплеск крестьянских восстаний и формирование политической оппозиции среди прогрессивного дворянства, последовавшие сразу после военных действий, опровергают этот взгляд.

По словам А. И. Герцена, с точки зрения созидательной активности широких слоев общества, «подлинную историю России открывает собой лишь 1812 год; все, что было до того, — только предисловие»[5]. Победа в Отечественной войне вызвала не только подъем национального духа, но и стремление к свободомыслию, приведшее в конечном итоге к восстанию декабристов в 1825 году. Позже А. А. Бестужев писал Николаю I из Петропавловской крепости: «... Наполеон вторгся в Россию, и тогда-то народ русский впервые ощутил

[1] *Карамзин Н. М.* Записка о древней и новой России / Н. М. Карамзин; предисл. Ю. С. Пивоварова. М., 1991. 264 с. С. 35.
[2] Там же. С. 12.
[3] Там же. С. 46.
[4] История России с древнейших времен до наших дней: учебник: в 2 т. Т. 1 / А. Н. Сахаров, А. Н. Боханов, В. А. Шестаков; под ред. А. Н. Сахарова. Москва: Проспект, 2015. 768 с. С. 36–37.
[5] *Герцен А. И.* О развитии революционных идей в России. Собрание сочинений: в 30 томах. М.: Академия наук СССР, 1956. Т. 7. О развитии революционных идей в России. Произведения 1851–1852 годов. 467 с. С. 229.

свою силу; тогда-то пробудилось во всех сердцах чувство независимости, сперва политической, а впоследствии и народной. Вот начало свободомыслия в России»[1].

Начиная со второй половины 1810-х годов, часть представителей русской знати и дворян считали самодержавие и крепостное право губительными для дальнейшего развития страны. Большинство декабристов, будучи идеалистами во взглядах на общественное развитие, рассматривали народное образование как одно из важнейших орудий в борьбе против самодержавия. Только некоторые из них (например, П. И. Пестель) поднимались до осознания зависимости народного просвещения от существующего строя.

Декабристы организовали школы для обучения крестьянских детей в своих поместьях, в городах для детей бедноты, для солдатских детей. В программных документах декабристов было и требование грамотности для народа. С особенной силой подчеркивали декабристы необходимость организации образования и воспитания, свободного от «чужеземных» влияний: «Союз всеми силами попирает невежество и, обращая умы к полезным занятиям, особенно к познанию Отечества»[2]. Так, декабрист, член Северного общества П. Д. Черевин пишет, что только тот, «кто учится истории, ... научается обязанностям человека и гражданина»[3]. Касаясь содержания исторического курса, его наполнения, декабрист настаивал, прежде всего, на том, что «в истории останавливаться должно на важных происшествиях и на жизни людей великих»[4].

В уставе «Союза благоденствия» подчеркивается, что воспитанием детей не должны заниматься иностранцы, поскольку они «внушают детям презрение к отечественному и привязанность к чужеземному»[5]. В плане средств воспитания гражданина декабристы на первое место ставили личный пример.

Руководитель Южного общества декабристов П. И. Пестель отмечал важность правового воспитания: «Законодательство оказывает большое влияние на общее развитие населения, ибо граждане, обязанные подчиняться законам, естественным образом воспринимают и их характер, а также и потому, что законы гражданские и уголовные, отчасти направляя поведение индивидуумов, могут внедрить в них принципы морали и добродетели»[6].

Историки выделяют следующие важнейшие причины восстания дека-

---

[1] *Тарле Е. В.* Нашествие Наполеона на Россию. М.: Гиз, 1941, 737 с. С. 125.
[2] Избранные социально-политические и философские произведения декабристов. М.: Госполитиздат. 1951. т. 1, 712 с. С. 243–244.
[3] *Соловьев В. М.* Педагогические взгляды декабриста // Педагогика и школа. 1991. № 3. с. 17–32. С. 20.
[4] Там же. С. 22.
[5] Там же. С. 23.
[6] Избранные социально-политические и философские произведения декабристов. М.: Госполитиздат. 1951. т. 1. с. 70–71.

бристов: усиление крепостного гнета, непростая социально-экономическая ситуация в стране, отказ Александра I от проведения либеральных реформ, влияние трудов западных мыслителей[1].

На 14 декабря 1825 года была назначена присяга новому императору Николаю I Павловичу. На этот же день декабристы запланировали восстание с целью свержения самовластия и требованием подписать «Манифест к русскому народу», в котором провозглашались гражданские свободы. Проинформированный Николай перенес присягу на 13 декабря, а восстание было подавлено.

Император Николай I по духу своему был самодержцем и ярым противником введения в стране конституции и либеральных реформ. По его мнению, общество должно жить и действовать, как хорошая армия, регламентировано и по законам. Военизация государственного аппарата под эгидой монарха — вот характерная черта политического режима Николая I.

Он крайне подозрительно относился к общественному мнению, под цензурный гнет попали литература, искусство, просвещение, были приняты меры по ограничению периодической печати. В качестве национального достоинства официальная пропаганда стала превозносить единомыслие в России. Идея «Народ и царь едины» была главенствующей в системе образования в России при Николае I.

В начале 30-х гг. XIX в. появилось на свет идеологическое обоснование реакционной политики самодержавия — теория «официальной народности». Автором этой теории выступил министр народного просвещения граф С. С. Уваров. В 1832 г. в докладе царю он выдвинул формулу основ русской жизни: «Углубляясь в рассмотрение предмета и изыскивая те начала, которые составляют собственность России (а каждая земля, каждый народ имеет таковой Палладиум), открывается ясно, что таковых начал, без коих Россия не может благоденствовать, усиливаться, жить — имеем мы три главных: 1) Православная Вера. 2) Самодержавие. 3) Народность»[2].

Кратким девизом сторонников этой теории стало выражение «Самодержавие, православие, народность». В основе теории «официальной народности» была точка зрения, что самодержавие — исторически сложившийся устой русской жизни;

---

[1] История России: учеб. 3-е изд., перераб. и доп. / А. С. Орлов, В. А. Георгиев, Н. Г. Георгиева, Т. А. Сивохина. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект. 528 с. С. 195. Сафонов М. М. Из истории создания советской концепции восстания декабристов (Н. М. Дружинин против М. В. Нечкиной) // Вестник СПбГУ. Серия 2. История. 2015. №4. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-sozdaniya-sovetskoy-kontseptsii-vosstaniya-dekabristov-n-m-druzhinin-protiv-m-v-nechkinoy (дата обращения: 26.04.2017).

[2] *Садохина Н. Е.* Теория официальной народности как основа системы принципов формирования и деятельности государственного аппарата в России // Вестник ТГУ. 2012. №. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-ofitsialnoy-narodnosti-kak-osnova-sistemy-printsipov-formirovaniya-i-deyatelnosti-gosudarstvennogo-apparata-v-rossii (дата обращения: 26.03.2017).

православие — нравственная основа жизни русского народа; народность — единение русского царя и народа, ограждающее Россию от социальных катаклизмов. Русский народ существует как единое целое лишь постольку, поскольку сохраняет верность самодержавию и подчиняется отеческому попечению православной церкви. Любое выступление против самодержавия, любая критика церкви трактовались им, как действия, направленные против коренных народных интересов.

Уваров доказывал, что просвещение может быть не только источником зла, революционных потрясений, как это случилось в Западной Европе, а может превратиться в элемент охранительный — к чему следует стремиться в России. Поэтому всем «служителям просвещения в России предлагалось исходить исключительно из соображений официальной народности»[1]. Таким образом, царизм стремился решить задачу сохранения и укрепления существующего государственного строя, российской государственности.

По мнению консерваторов николаевской эпохи, в России не было причин для революционных потрясений. Как говорил начальник Третьего отделения собственной Его Императорского Величества канцелярии А. Х. Бенкендорф, «…прошедшее России было удивительно, ее настоящее более чем великолепно, что же касается ее будущего, то оно выше всего, что может нарисовать самое смелое воображение»[2]. В России становилось практически невозможным бороться за социально-экономические и политические преобразования. Попытки русской молодежи продолжить дело декабристов успеха не имели. Студенческие кружки конца 20-х — начала 30-х гг. были малочисленны, слабы и подвергались разгрому.

К середине XIX века в педагогике, как отмечает А. В. Уткин, ярко определяются две тенденции: «Одна становится проявлением официальной политики, пронизанной идеями авторитарности, великодержавности, церковности, другая — отражением демократических настроений в обществе, озабоченном состоянием дел в народном просвещении, в развитии которого основным препятствием остаются сохраняющиеся крепостнические отношения, традиции сословного обучения и воспитания»[3].

В 40–50-гг. XIX в. обострился интерес к проблемам гражданственности. В наиболее яркой и научной форме, по мнению исследователей К. Е. Надеиной и Н. А. Гвоздевой, полемика по этому вопросу велась между славянофилами и западниками: «Первые (И. В. Киреевский, А. С. Хомяков, С. П. Шевырев и др.) подчеркивали гражданственность «русского духа», выражающуюся

---

[1] *Вортман Р.* «Официальная народность» и национальный миф российской монархии XIX века // Россия / Russia. Вып. 3 (11): Культурные практики в идеологической перспективе. М.: ОГИ, 1999, с. 235–247.

[2] Там же. С. 237.

[3] *Уткин А. В.* Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII – начала XX веков: монография. Нижний Тагил, НТГСПА, 2010. 320 с. С. 122.

в любви к народу и его традициям. Вторые (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, К. Д. Кавелин, В. Ф. Одоевский, Н. В. Станкевич и др.), представляя довольно разнородное общественное движение, были едины в своих гражданских порывах: они отстаивали право личности на самореализацию, на социальную позицию, несовместимую с крепостничеством и самодержавием. Так, В. Ф. Одоевский, утверждая идеи гражданственности, писал, что наука примиряет человека с человеком, природу с человеком; что чувство истинной гражданственности — залог нравственной гармонии в развитии общества»[1].

А. И. Герцен и Н. П. Огарев выдвинули иную трактовку гражданственности, выделяя в ней стремление к социальным переменам и предлагая поощрять гражданское воспитание народа. Н. П. Огарев в «Плане народной школы» важнейшей целью образования в России назвал развитие у народа гражданских чувств, чести и достоинства, требовал устранения любых сословных, религиозных, национальных ограничений[2].

По мнению Н. Г. Чернышевского, «историческое значение каждого русского человека измеряется его заслугами родине, его человеческое достоинство — силой его патриотизма»[3]. В философско-педагогических взглядах Н. Г. Чернышевского можно проследить прямую взаимосвязь между политическим режимом, материальным достатком и образованием. Н. Г. Чернышевский отстаивал решительную, революционную переделку общества, для чего необходимо готовить сильных, умных, свободолюбивых людей. Педагогический идеал для Н. Г. Чернышевского — это всесторонне развитая личность, готовая к саморазвитию и самопожертвованию ради общественного блага.

Современник Н. Г. Чернышевского Н. А. Добролюбов выступал за создание новой школы, целью которой должна стать подготовка граждан, сознательных и активных общественных деятелей, всесторонне развитых в физическом, умственном и нравственном отношении. Большое внимание мыслитель уделял вопросам воспитания гражданственности и патриотизма. При этом он выделял патриотизм настоящий: постоянную готовность человека трудиться на пользу Родине, бороться против всего, что омрачает жизнь Отечества и народа, — и псевдопатриотизм: проявление неразумного эгоизма, стремление выгодно устроиться в жизни, тунеядствовать. «Молодое поколение необходимо воспитывать в духе патриотизма, в любви к родине, в ненависти к ее внешним и внутренним врагам, а вместе с тем и в духе уважения других народов»[4].

[1] *Надеина К. Е., Гвоздева Н. А.* Развитие идей гражданственности и гражданского воспитания в отечественной педагогической мысли второй половины XIX начала XX в. // Интеграция образования. 2010. № 3. С. 47–51.

[2] *Огарев Н. П.* О воспитании и народном образовании. М.: Просвещение, 1966. 289 с. С. 160.

[3] *Чернышевский Н. Г.* Полн. собр. соч.: В 15 томах. Т. 5. М., 1939–1953. С. 202.

[4] *Добролюбов Н. А.* Полное собрание сочинений. М.: Гослитиздат, 1936. Т. 3. С. 229.

Защитником идей и последователем основных положений педагогики Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова являлся русский публицист и общественный деятель Н. В. Шелгунов. Он полагал, что воспитание только тогда выполнит свою настоящую роль, когда обеспечит подготовку подлинных граждан, обладающих способностью верно наблюдать, верно оценивать, делать безошибочные выводы, а главное, способностью к самостоятельным активным действиям, выражению своей гражданской позиции[1].

В. Г. Белинский считал необходимой подготовку из каждого воспитанника активного общественного деятеля. Он рекомендовал воспитывать подрастающее поколение в духе действенного патриотизма, постоянного стремления к активному участию в проведении тех мероприятий, которые способны сделать страну более совершенной, преуспевающей. При этом основой воспитания должна быть отечественная культура: «Давайте детям больше и больше созерцание общего, человеческого, мирового; но преимущественно старайтесь знакомить их с этим чрез родные и национальные явления: пусть они сперва узнают не только о Петре Великом, но и о Иоанне III, чем о Генрихах, Карлах и Наполеонах. Общее является только в частном: кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству»[2].

Обязанность воспитания В. Г. Белинский делил между родителями и учебными заведениями: «На родителях, на одних родителях лежит священнейшая обязанность сделать своих детей *человеками;* обязанность же учебных заведений — сделать их учеными, гражданами, членами государства на всех его ступенях. Но кто не сделался прежде всего *человеком*, тот плохой *гражданин*, плохой слуга государю»[3]. Характерно, что В. Г. Белинский связывал воспитание с народным, а не государственным благосостоянием: «Доброе воспитание в частности есть первое благо всякого молодого человека, основание всех его добродетелей, источник его счастия; в общности же оно есть подпора всех политических обществ, источник народного благосостояния»[4].

И западники, и славянофилы были горячими патриотами, твердо верили в великое будущее своей России, резко критиковали николаевскую Россию. Можно видеть, что, начиная с революционеров-демократов, в генезисе рассматриваемых понятий закрепляется смысловое значение человека-гражданина как сознательного, активного, общественного деятеля, стремящегося к социальным переменам.

---

[1] *Шелгунов Н. В.* Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. С. 53–58.

[2] *Белинский В. Г.* Полное собрание сочинений. М., Изд-во АН СССР, 1954, т. IV. С. 87–89.

[3] Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. и авт. ввод, очерков С. Ф. Егоров. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1986. с. 129.

[4] Там же. С. 135.

Патриотами были также и сторонники власти, придерживающиеся в своих взглядах теории «официальной народности». Из чего можно сделать вывод, что вопрос политического воспитания и ценностного отношения к власти оставался ключевым различием в воспитании граждан, но по сравнению с предыдущими периодами истории, прорабатывался глубже, тесно переплетался с системой правовых, политических, нравственных взглядов.

Таким образом, в развитии идей гражданского воспитания в России первой половины XIX в. сохраняются два направления, начало которым было положено еще во времена Екатерины II.

Одно направление инициируется властью самодержавия и характеризуется утверждением идеи единства интересов власти и народа как граждан своего Отечества. Подтверждением тому является теория «официальной народности» (автор С. С. Уваров) и ее лозунг — «Православие. Самодержавие. Народность». Другое направление связано с развитием революционных идей, с поиском путей преобразования государственного строя России, с отменой крепостного права, провозглашением ценностей свободы и равенства всех граждан перед законом.

Можно сделать вывод, что к середине XIX в. смысловое содержание понятий «гражданин», «гражданственность» наполняются идеологическим и эмоционально-ценностным содержанием.

Список литературы

1. Белинский, В. Г. Полное собрание сочинений / В. Г. Белинский. — М. : Изд-во АН СССР, 1954, — Т. IV. — 675 с.

2. Герцен, А. И. О развитии революционных идей в России / А. И. Герцен. — М. : Академия наук СССР, 1956. — Т. 7. — 467 с.

3. Вортман, Р. «Официальная народность» и национальный миф российской монархии XIX века / Р. Вортман // Россия / Russia. Вып. 3 (11): Культурные практики в идеологической перспективе. — М. : ОГИ, 1999. — С. 235—247.

4. Добролюбов, Н. А. Полное собрание сочинений / Н. А. Добролюбов. — М. : Гослитиздат, 1936. — Т. 3. — 672 с.

5. Избранные социально-политические и философские произведения декабристов. М. : Госполитиздат. 1951. — Т. 1. — 712 с.

6. История России: учеб. — 3-е изд., перераб. и доп. / А. С. Орлов, В. А. Георгиев, Н. Г. Георгиева, Т. А. Сивохина. — М. : ТК Велби, Изд-во Проспект. — 528 с.

7. История России с древнейших времен до наших дней: учебник: в 2 т. Т. 1 / А. Н. Сахаров, А. Н. Боханов, В. А. Шестаков; под ред. А. Н. Сахарова. — М. : Проспект, 2015. — 768 с.

8. Карамзин, Н. М. Записка о древней и новой России / Н. М. Карамзин; предисл. Ю. С. Пивоварова. — М. : Наука, 1991. — 264 с.

9. Мирский, Д. П. История русской литературы с древнейших времен по 1925 год / Пер. с англ. Р. Зерновой. — 2-е изд. — Новосибирск: Изд-во «Свиньин и сыновья», 2006. — 872 с.

10. Муравьева, Л. А. Конституцион-ные взгляды и реформы М. М. Сперанского /Л. А. Муравьева // Вестник

Финансового университета. 1999. №3. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/konstitutsionnye-vzglyady-i-reformy-m-m-speranskogo (дата обращения: 20.04.2017).

11. Надеина, К. Е. Развитие идей гражданственности и гражданского воспитания в отечественной педагогической мысли второй половины XIX начала XX в. / К. Е. Надеина, Н. А. Гвоздева // Интеграция образования. — 2010. — № 3. — С. 47—51.

12. Огарев, Н. П. О воспитании и народном образовании / Н. П. Огарев. — М. : Просвещение, 1966. — 289 с. — С. 160.

13. Пушкин, А. С. Собрание сочинений в 10 томах / А. С. Пушкин. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1959. — Т. 1. — 529 с.

14. Садохина, Н. Е. Теория официальной народности как основа системы принципов формирования и деятельности государственного аппарата в России / Н. Е. Садохина // Вестник ТГУ. 2012. №. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-ofitsialnoy-narodnosti-kak-osnova-sistemy-printsipov-formirovaniya-i-deyatelnosti-gosudarstvennogo-apparata-v-rossii (дата обращения: 26.03.2017).

15. Сафонов, М. М. Из истории создания советской концепции восстания декабристов (Н. М. Дружинин против М. В. Нечкиной) / М. М. Сафонов // Вестник СПбГУ. Серия 2. История. 2015. №4. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-sozdaniya-sovetskoy-kontseptsii-vosstaniya-dekabristov-n-m-druzhinin-protiv-m-v-nechkinoy (дата обращения: 26.04.2017).

16. Соловьев, В. М. Педагогические взгляды декабриста / В. М. Соловьев // Педагогика и школа. — 1991. — № 3. — С. 17—32.

17. Тарле, Е. В. Нашествие Наполеона на Россию / Е. В. Тарле. — М. : Гиз, 1941 — 737 с.

18. Уткин, А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII — начала XX веков: монография / А. В. Уткин. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2010. — 320 с.

19. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. и авт. ввод, очерков С. Ф. Егоров. — 2-е изд., перераб. — М .: Просвещение, 1986. — 432 с.

20. Чернышевский, Н. Г. Полн. собр. соч.: В 15 томах. Т. 5. — М., 1939—1953. — 537 с.

21. Шелгунов, Н. В. Избранные педагогические сочинения / Н. В. Шелгунов. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1954. — С. 53—58.

Рецензии и обзоры

И. В. Дьяконов, В. В. Рыбаков

Janua linguarum reserata («ОТКРЫТАЯ ДВЕРЬ К ЯЗЫКАМ») Я. А. Коменского

[Яромир Червенка. Предисловие к критическому изданию учебника Коменского *Janua*, выпущенному в Праге в 1959 г.][1]

(*начало*)

Давно признано, что изучение творческого наследия основателя современной педагогической науки Я. А. Коменского — задача первостепенной важности. Наибольших успехов в этой области достигли чешские и немецкие учёные, так что ознакомить русского читателя с их работами крайне полезно. Учебник для школ под названием «Дверь к языкам», которому посвящена публикуемая здесь статья чешского филолога-классика, историка философии и комениолога Яромира Червенки (1903–1983), был впервые напечатан Коменским в 1632 году, после чего выдержал немало переизданий. Однако в России он почти не известен, по крайней мере, он известен гораздо менее, чем трактаты Коменского и его иллюстрированный учебник «Чувственный мир в картинках» (1658). Настоящая публикация ставит своей целью восполнить этот пробел и ввести русскоязычного читателя в проблематику, связанную с Janua Коменского.

Ключевые слова: «Открытая дверь к языкам»; учебники для школы; Я. А. Коменский; комениология; философия Нового времени.

I. V. Dyakonov, V. V. Rybakov

Janua linguarum reserata ("An OPEN DOOR TO LANGUAGES") J. A. Comenius

[Jaromir Cervenka. Preface to the critical edition of the textbook Comenius Janua, issued in Prague in 1959]

It is a given fact that such a subject, as Comenius' studies (Comenius being a founder of contemporary didactics) are of a great importance for any seri-

---

[1] Пер. с лат. И. В. Дьяконова под ред. В. В. Рыбакова. Редактура перевода выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ) «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании».

ous scholar of the history of pedagogical science. The outmost progress of this discipline in the Czech Republic and Germany makes it necessary to inform a Russian reader on the works and results by the researchers from those countries. School textbook An Open Door to Languages (original Latin title: Janua linguarum reserata, first printed in 1632, then often reprinted) is far from being well-known in Russia, although it represents one of the most important masterpieces of Comenius practical pedagogy. Czech classical philologist and a historian of philosophy Jaromнr Červenka (1903–1983) was an important comeniologist of the XXth century, so his preface to the critical edition of Comenius' Janua (which is published in Russian translation) includes a lot of important facts concerning the history of this textbook and philosophical influences on it from various sides. This translation is meant as filling the gap in knowledge on Comenius' Janua in Russian historical-pedagogical tradition.

Keywords: Janua linguarum reserata; school textbooks; John Amos Comenius; comeniological studies; a philosophy of the Modern Times.

I.

Хотя Коменский написал множество книг, из которых некоторые вызывали у ученых мужей восторг, заслуживали их одобрение и были удостоены самой высокой оценки, все же на первое место среди всех этих книг следует поставить именно «Открытую дверь к языкам» (Janua Linguarum Reserata). Ведь едва только она вышла из-под печатного станка Лешненской типографии в марте 1631 г., как ее тут же с редким восторгом и страстью приветствовали почти во всех странах Европы, и она принесла своему автору нежданную славу, поставив этого мужа, до тех пор неизвестного и жившего в изгнании в Лешно, в один ряд с самыми знаменитыми авторами того времени. Не прошло и года, как новое издание, подготовленное Иоанном Анкораном и снабженное английским и французским переводом, увидело свет в Лондоне, а за ним в течение нескольких лет последовало огромное множество других изданий, вышедших в разных городах чуть ли не во всех странах Европы, и сочинение было переведено на разные языки, причем не только на европейские, но и на некоторые восточные[1]. В предисловии к «Открытой двери», изданной в 1666 г. в Амстердаме наследниками Иоанна Зейделя[2], Коменский, вспоминая историю книги, не без гордости говорит: «...едва прошел год, как появилось (помимо нашего латино-чешского издания) несколько разных изданий (латино-польское Андреаса Венгерсциуса, латино-немецкое Иоанна Мохингера, латино-англо-французское Иоанна

[1] Methodus linguarum novissima VIII. 22 – Opera didactica omnia. Amsterdami 1657. II. p. 83.
[2] I. A. Comenii Ianua linguarum reserata, pro compendiose lingua Latina cum rebus docenda, Belgica versione a Iohanne Seidelio ornata, nunc autem ab illius heredibus edita. (Amsterdami) anno 1666.

Анкорана). После латино-франко-итальянского издания Натаниэля Дюэза и трудов других ученых мужей к ним прибавились венгерский, шведский и, наконец (в 1661 г.), испанский переводы. Греческий перевод издал Захария Шнейдер в Лейпциге и тут же — в изысканном аттическом стиле — Симоний в Амстердаме. Арабский перевод выполнил некий нидерландец, живший в Алеппо в Азии; увидев у него этот перевод, его пожелали пересказать своим народам на своем языке турки, персы, монголы и, как я слышал, армяне, а ныне и абиссинцы в Африке». Но и после смерти Коменского слава «Открытой двери к языкам» не померкла; ее столь же высоко ценили и переиздавали. Вновь и вновь выходили в свет новые издания, и число их удивительным образом росло из года в год. В перечне трудов Коменского у Игнатия (Ченека) Зибрта[1] приведено более 200 заглавий этого сочинения; этот перечень (к сожалению, не вполне точный и свободный от ошибок) все еще не охватывает и не исчерпывает всего того изобилия, если можно так выразиться, версий «Открытой двери», и это весьма ясно свидетельствует о том, что «Открытая дверь» Коменского занимает первое место среди самых известных и знаменитых книг его времени. Рассмотрим же, почему и каким образом так вышло, что столь малое сочинение, в первоначальной своей версии отнюдь не роскошно изданное и не дорогое по цене, но состоявшее всего из сотни страниц маленького формата, овладело умами столь многих людей, чьи заботы были направлены на обучение молодежи.

Уже в начале XVII в. многие ученые мужи, чьи имена, — по крайней мере, некоторых из них — Коменский упоминает в предисловии к первому изданию «Открытой двери»[2], сетовали на метод обучения латинскому языку, который сперва заставлял учеников учить правила грамматики, затем предписывал зубрить слова без понимания того, что они означают, а потом давал в руки ученикам, хотя те и не были подготовлены к чтению сплошных текстов, латинских авторов, — и призывали оставить общепринятый до тех времен путь, как путь чересчур длинный и горестный. Ведь в школах того времени более десяти лет отводили на изучение одного лишь латинского языка, а результат был незначительным и не стоящим затраченных усилий. «Маркитанты, слуги и мастеровые разного рода, — говорит Коменский, подвергая этот старый метод обучения разбору и строгой критике[3], — выучивают, занимаясь приготовлением пищи, военным делом и прочей черной работой, любой язык, отличающийся от их родного, мало того, два или три языка — с большей

[1] Č. Zíbrt. Bibliografie české historie. Praha 1915. V. p. 408–439, 373.
[2] ODO I. p. 250 sq.
[3] Didact. XI. 11 (ODO I. p. 50n). – Такое же суждение и в «Дидактике», написанной по-чешски в 1628–1632 гг., XI. 5. Veškeré spisy J.A. Komenského. Brno 1913. IV. p. 136.

легкостью, чем воспитанники школ осваивают один латинский язык — в спокойной обстановке и не отвлекаясь на посторонние дела. И со сколь разным успехом! Первые спустя несколько месяцев свободно болтают на нем, а вторые — после пятнадцати или двадцати лет, и то по большей части при помощи своих пособий — грамматик и словарей, могут кое-что произнести по-латыни, да и то не без запинок и заикания. От чего еще происходит такая пагубная трата времени и сил, если не от дурного метода?». А вспоминая после длительного промежутка времени об утраченных годах своей юности, он говорит с грустью и печалью: «Ах, сколько раз после того, как мне было дано увидеть лучшее, воспоминание об утраченной юности исторгало у меня из груди стоны, из глаз слезы, а в сердце порождало боль! Ах, сколько раз эта боль заставляла меня восклицать: О если бы Юпитер вернул мне утраченные годы!»[1]. Что удивительного в том, что и тогда было много ученых мужей, которые не только сетовали на тот неправильный метод обучения, но и пытались открыть более легкий и простой путь к изучению латинского языка? Имена многих из них Коменский приводит в главе 8 «Новейшего метода изучения языков», разбирая их мнения и предложения, касающиеся улучшения преподавания латыни, — но судьба им не благоволила. Это дело увлекло и Коменского, который познал в юности всю тяжесть прежнего метода обучения, а когда вернулся из Гейдельберга и стал учителем латинского языка в Пршеровской школе, изо всех сил старался придумать для своих учеников более короткий и приятный путь в храм латыни через скалы и обрывы; свидетельством этих усилий является не дошедшее до наших дней сочинение, которое называлось «Правила более легкой грамматики»[2]. Но спустя малое время превратности судьбы отвлекли его от столь успешно начатого труда, хотя и не отвратили окончательно. После стольких опасностей, когда он, оказавшись в изгнании в Лешно, обрел, наконец, покой и безопасность и начал преподавать в Лешненской гимназии, он с новым пылом взялся за прерванные из-за невзгод занятия.

Теперь Коменский приступил к работе, за которую взялся, уже хорошо подготовленным. Образованный и многоопытный муж зрелого возраста, который не отказался от науки из-за невзгод и написал значимые книги, он стремился к большему — а не просто к тому, чтобы увеличить число книг, посвященных изучению латинского языка. Он задумал нечто новое, совершенно новый метод обучения, при помощи которого, как он полагал, можно будет преодолеть все трудности, которые все еще стояли на пути. Погруженный в занятия наукой не меньше, чем в исследование мира и приобретение опыта, весьма сведу-

[1] Didact. XI. 13 – ODO I. p. 51.
[2] Ср.: ODO I. p. 3.

щий в философии, которая, как мы покажем ниже, придала его сочинению форму и образ, он сосредоточился на целостном искусстве обучения, заложил основы той «Дидактики», которую в 1628 г. начал писать по-чешски, — позднее она, переведенная на латынь и дополненная во многих местах, была впервые опубликована в сборнике всех дидактических трудов в 1657 г., — и в 1632 г. довел ее до конца. Философия дала ему основу познания и научила тому, что сущность вещей заключается не в частях, а в целом, и по этой причине ее нужно рассматривать не разделенной на части, но целиком, так как без познания совокупности всего целого части понять невозможно. Он постановил следовать этому принципу также в искусстве обучения и в не меньшей степени в способе обучения языкам — части искусства обучения. Поэтому фразы в процессе обучения не следует разбивать на отдельные слова, так как фраза представляет собой целое, а слова — лишь его части, и «тот, кто надеется произнести речь из одних разрозненных слов, подобен тому, кто надеется связать песчинки в снопы или возвести стену из щебня без извести»[1], так что нельзя отделять слова от вещей, которые они обозначают и без которых они — ничто. «Названия вещей не следует учить отдельно от вещей, ибо вещи не существуют и не познаются отдельно, но в зависимости от того, как они соединены, существуют тут и там, производят то или иное»[2]. Итак, новички в латыни должны заучивать не ряды не связанных между собой слов, как делалось до сих пор, но предложения и фразы[3], а слова в процессе обучения должны не отделяться от вещей, а преподаваться в связи с вещами. Согласно методу Коменского, обучение должно быть направлено не на части языка, но на весь язык в целом, не на голый язык, но и на вещи, которые обозначаются словами, не на разрозненные и не связанные между собой вещи, но на последовательный ряд вещей, чтобы одни зависели от других и все казались упорядоченными и связанными между собой, — на целостность и совокупность вещей. Способ обучения языкам Коменского являлся не формальным, как говорят в наше время, но реальным, так как он обращен, прежде всего, на вещи: вещи стоят на первом месте, слова — на втором. Подтверждением этого факта является «Открытая дверь к языкам», напи-

[1] Предисловие к «Двери» 1631 г. ODO I. p. 251.

[2] Didact. XXII. 4 – ODO I. p. 127.

[3] Этому правилу Коменский следует также в первой редакции «Преддверия», изданной в 1633 г., где материал подается в небольших фразах. Но в поздней редакции, вышедшей в Лешно в 1649 г., он от него отказался и в «Новейшем методе изучения языков» отверг принцип, высказанный ранее в предисловии к «Двери»: «Мы ошибались, пытаясь начинать первоосновы языка со связанных слов и фраз; я удивляюсь теперь сам себе, как мы могли предаваться таким фантазиям в этом деле» (Meth. 1. n. XIV. 7 – ODO II. p. 175). Если мы посмотрим на законы, установленные в «Новейшем методе изучения языков», то станет ясно, что Коменский поступил соответствующим образом, но вот преуспел ли он, предложив «новичкам в латыни» новую систему обучения, — это вызывает сомнения.

санная по-чешски и вышедшая в свет в 1633 г.: она излагала первоосновы не столько языка, сколько вещей, и Коменский написал ее, чтобы ученики не только изучали родной язык, но и умели ясно видеть и правильно понимать вещи, с которыми встречаются в повседневной жизни.

Коменскому, когда он усвоил эти принципы, пришло в голову написать в 1628 г. новую книгу для изучения латинского языка. «Когда я обнаружил благодаря основам дидактики, — пишет он спустя много лет в «Новейшем методе изучения языков»[1], — что имеется некая сходная система имен и вещей и нет ничего лучше, чем изучать их параллельно, я решил написать книгу, которая разобрала бы по порядку все вещи, свойства вещей, процессы и явления, снабдила бы их все собственными наименованиями, полагая таким образом возможным последовательно рассмотреть в одной книге всю совокупность вещей — и все строение языка обратить в одно неразрывное целое». Когда он занимался этими делами, ему в руки попала ирландская «Дверь к языкам», написанная испанскими иезуитами, наполнив его душу великой радостью; он полагал, что ирландские отцы нашли наконец тот правильный и долгожданный метод обучения, который избавит учеников от всех мучений[2]. Когда же он перечитал сочинение несколько раз, то понял, что это — не то, о чем он думал. Ибо некоторой части слов, которые требуются в повседневном обиходе, там не было, и, напротив, были использованы многие необычные и устаревшие слова; материал, хотя и подавался в виде фраз, а не в виде разрозненных слов, но при этом беспорядочно и случайно, без метода и системы, что противоречило его правилам, о которых мы упомянули выше. По этой причине он решил написать новую, по-настоящему открытую «Дверь» (ибо надеялся, что содержание языков будет тогда более ясным, чем у ирландских отцов[3]), которая удовлетворяла бы всем постулатам его метода, и издал ее в начале марта 1631 г. в Лешно, «чтобы узнать, по крайней мере, мнения по поводу нее»[4].

II.

Первое издание «Двери к языкам» являлось, как мы уже говорили, небольшой книгой маленького формата (15,5 x 9,5), насчитывавшей всего 116 страниц, первые шестнадцать из которых не были пронумерованы. На первой странице мы читаем название сочинения, тогда как имя автора опущено, в середине страницы видим весьма красивый орнамент, а затем следует тот дистих Георгия Вехнера, который перекочевал также в большинство позднейших изданий «Двери». Место и год издания отсутствуют. На обороте между двумя полями, состоящими из мелких орна-

[1] VIII. 21 – ODO II. p. 82 sq.
[2] Предисловие к «Двери». – ODO I. p. 252 sq.; Meth. 1. n. VIII. 21 – ODO II. p. 81 sq.; ibid. XXVII. 12 – ODO II. p. 270 sq.
[3] Meth. 1. n. VIII. 22 – ODO II. p. 83 sq.
[4] Ibid. VIII. 22 – ODO II. p. 83.

ментов, которые украшают верхнюю и нижнюю часть страницы, помещены цитаты из Сенеки (Письма, 38, 1 и сл.), Фрэнсиса Бэкона (предисловие к «Новому Органону») и Екклезиаста (32, 10), которые встречаются также в первых данцигских изданиях. Тринадцать следующих страниц содержат предисловие к образованным читателям; последняя из них вновь украшена орнаментом — аналогичным тому, что отпечатан на первой странице; на четырнадцатой странице, также снабженной двумя полями, мы видим прославляющий Коменского стих того же Георгия Вехнера, который повторяется и в первых данцигских изданиях и в бременском издании 1634 г. Затем на 99 пронумерованных страницах следует текст «Двери»; на сотой странице указаны типографские опечатки. Все сочинение разделено на 100 глав и 1000 параграфов, и это деление сохранялось не только Коменским, но и другими, более поздними издателями, за исключением Иоанна Анкорана и Иоанна Монтана, которые увеличили число параграфов: Монтан — до 1010, Анкоран — до 1058, и добавили, сверх того, к непронумерованным параграфам вступление и заключение. Первоначальный текст «Двери» в этом неизменном виде был, насколько нам известно, впоследствии издан только один раз — в 1634 г. в бременской типографии Бертольда Виллериана[1]. Весьма ученые мужи, исследовавшие труды Коменского, ошибаются, полагая, что Коменский включил этот первоначальный лешненский текст в первую часть сборника ODO, и об этом заблуждении мы в своем месте многое скажем. Мы не знаем, сколько экземпляров было тогда издано, но определенно можем считать, что их было немного; ведь Коменский предназначал это издание не для нужд школяров, но для того, чтобы узнать мнение ученых мужей. Уже в те времена первое издание «Двери» было очень редкой книгой; и единственный, как полагали совсем недавно, экземпляр, который хранился в городской библиотеке Циттау[2], ныне, по-видимому, утрачен. Но благодаря счастливой случайности мы отыскали два других экземпляра: один — в Дрезденской земельной библиотеке (им нам весьма любезно дали возможность воспользоваться), второй — в библиотеке Вроцлавского университета, фотокопии которого (в виде микрофильма) — причем не только первого лешненского издания «Двери», но и второго лешненского, олесницкого, шарошпатакского и данцигского — с большой готовностью и благожелательностью сделал для нас и выслал нам профессор Варшавского университета д-р Лукаш Курдыбаха, за что мы выражаем ему здесь искреннюю благодарность как человеку, оказавшему большую помощь в подготовке нашего издания.

---

[1] Второе бременское издание Виллериана от 1641 г. содержит уже переделанный Коменским данцигский текст 1633 г., как мы упомянем в своем месте.

[2] *J. V. Novák, J. Hendrich. J. A. Komenský. Jeho život a spisy. Praha 1932. p. 691.*

Описав таким образом внешний вид первоначальной «Двери к языкам», ознакомимся теперь с предметом книги и способом подачи материала. Нет сомнений, что Коменский хотел развить в этой книге свои правила искусства обучения, которые тогда уже сформулировал, но не в меньшей степени желал помочь пребывавшим в заблуждении школам того времени, указав им торные пути и способы избежать трудностей. Он полагал, что главное их заблуждение состоит в том, что они занимаются изучением одного лишь языка, совершенно пренебрегая вещами, которые обозначаются словами. По мнению же Коменского, слова без вещей — ничто; они — то же, что скорлупа без ядра, ножны без меча, тень без тела, тело без души[1], и от простого знания языка нет никакой пользы: «Ребенок может прочитать миллион слов, но, если он не умеет связать их с вещами, то какую пользу принесет такая подготовка?»[2]. Ведь образование заключается не в знании слов, но в знании вещей, и язык ученики учат не как часть образования или мудрости, но как средство, чтобы черпать мудрость и общаться с другими[3]. По этой причине слова следует изучать в соединении с вещами — точно так же, как вино продают, покупают и перевозят вместе с бочкой, меч — с ножнами, дерево — с корой, плод — с кожурой[4], и изучение языка должно идти параллельно с изучением вещей[5]. Этому принципу, установленному уже ранее, — ибо в написанной по-чешски «Дидактике» уже содержатся почти все эти положения, — Коменский следовал при написании «Двери к языкам», заботясь о том, чтобы ученики приобретали не только знание языка, но и знание вещей. Итак, «Дверь к языкам» Коменского направлена не только на изучение языка, но главным образом на познание вещей, доказательством чего является та написанная по-чешски «Дверь», о которой мы упоминали выше. Познание вещей поставлено выше знания слов.

Искусство обучения Коменского направлено не только на вещи, но и на целое, так как Коменский, как мы говорили выше, заявлял, что истинное познание состоит не в познании частей, разрозненных и разобщенных вещей, но в познании всего целого, и только на основании целого можно правильно познать части. Этому методу, принципы и основания которого мы подробнее изложим в соответствующем месте, Коменский следовал также в «Двери к языкам» как придавая ей форму, так и в отборе и расположении материала.

Что касается формы, то материал, как мы уже упоминали выше, подается в изречениях, так как вещи, образами которых являются слова, не существуют и не познаются отдельно, но всегда и во всем пребывают в связи, существуют тут и там, производят

[1] Dissertatio ad Vratislavienses § 22 – ODO I. p. 350.
[2] Предисловие к «Двери» – ODO I. p. 251.
[3] Didact. XXII. 1 – ODO I. p. 127.
[4] Ibid. XIX. 45 – ODO I. p. 110.
[5] Ibid. XXII. 3 – ODO I. p. 127.

то или иное[1]; поначалу эти изречения весьма кратки и просты, а затем к ним прибавляются более длинные и сложные, чтобы ученики не сразу, но постепенно и плавно понимали строение латинского языка. Итак, мы находим здесь не отдельные и разрозненные слова, как в большинстве написанных и изданных в те времена книг для обучения латинскому языку, но фразы и предложения, всю грамматику и логику.

Если мы исследуем материал, который содержится в «Двери к языкам», и рассмотрим, каким образом Коменский его выбирал, делил и выстраивал, то придем к любопытным выводам. Весь материал, как мы уже говорили выше, разделен на тысячу изречений и фраз, которые, однако, не являются, так сказать, хорошо сказанными, или поговорками, или нравственными изречениями, как по большей части это имеет место быть в «Двери» ирландских отцов, метод которых — дабы любое слово не появлялось в тексте повторно — Коменский сохранил, но каждая из фраз дает и объясняет ученику что-то действительно существующее. Вещи же, о которых сообщается во фразах, подаются не случайно и разрозненно, но слаженно и приведены в строгий порядок, так что отдельные главы охватывают вещи своего рода и вся книга описывает образ всего мира. Таким образом, ученики из «Двери» Коменского получают знание о вещах не обрывочно и по частям, как при той системе обучения, которая применялась тогда в иезуитских школах и при которой юношей обучали предметам разным и встречающимся без всякого порядка, — здесь вся совокупность вещей соответствует некоему кругу, содержащему в определенном порядке все, что есть и существует во всем круге земном. Поэтому Коменский и ввел в «Двери» метод обучения, который называется циклическим, которому он следует затем и в «Материнской школе», и в «Преддверии» — знание не только некоторых, но всех вещей всегда передается по кругам, и эти круги постепенно расширяются, давая детям более старшего возраста более полное и подробное знание о вещах[2], — собираясь дать своим воспитанникам истинное и полное знание о вещах, какого им не доводилось получить в большинстве школ того времени. Под ними Коменский, очевидно, подразумевал прежде всего те иезуитские школы, о системе обучения которых мы упоминали выше и в которых, как он ставит им в вину уже в написанной по-чешски «Дидактике»[3], науки и искусства преподавались не то что не вполне энциклопедически, но, как он говорит, отрывочно. «Потому и получается, — продолжает он, — что они лежат пред взором учащихся, как кучи дров и хвороста, но кто обращает внимание на то, каким образом они соединены? Отсюда выходит, что один ухватывает одно, другой — другое, но обучение каждого отнюдь не является всеобщим и основательным». Итак,

[1] Ср. Didact. XXII. 4 – ODO I. p. 127.

[2] См. предисловие к шарошпатакскому «Преддверию» в: ODO III. p. 136. Ср. также: ODO III. p. 21, 37, 38.

[3] XIX. 4 – VSJAK IV. p. 264. Ср. Didact. XIX. 6 – ODO I. p. 100.

«Дверь к языкам» должна была давать энциклопедическое образование и являться некой энциклопедией вещей, как впоследствии совершенно четко говорит сам Коменский[1].

В те времена вошло, так сказать, в обычай писать энциклопедии — книги, в которых содержится знание обо всех вещах. Многие ученые мужи трудились над их написанием и старались собирать и выстраивать в определенном порядке все, что было известно о явлениях природы. Эти научные занятия увлекли и Коменского, причем уже тогда, когда он жил в Херборне и занимался там науками и образованием, тем более что в число мужей, погруженных в это дело, входил и Иоганн Генрих Альстедт, его самый любимый учитель в Херборнской академии. По этой причине он уже тогда принял решение написать энциклопедию — собираясь писать ее на чешском языке — и тут же сделал выписки из разных книг, приготовив черновые наброски. Так родилась книга под названием «Театр всех вещей», за написание которой Коменский взялся, вернувшись на родину, и от которой до нас дошел в рукописном кодексе лишь один фрагмент, найденный в 1893 г. в Голешове в Моравии[2]. Когда спустя несколько лет он взялся за написание «Двери», из которой ученики, как мы говорили, должны были черпать прежде всего знания о вещах, он решил рассмотреть там не только кое-какие избранные вещи и некоторые стороны мира или человеческих трудов, но и описать хотя и в сжатом, но цельном виде всю совокупность вещей и таким образом создать уменьшенную энциклопедию.

Принцип энциклопедии Коменский понимал совсем не так, как прочие авторы того времени, чьи труды, пусть добротные и обстоятельные, не соответствовали, однако, его намерению и планам. Когда спустя много лет он работал над идеей пансофии и перечитал их книги — как те, что были ему известны ранее, так и те, которые позже попали к нему в руки, — то высказал в их адрес ряд упреков, так как везде находил лишь собранный в кучу материал, но не обнаруживал никакой идеи, связывающей предметы и дисциплины между собой и объединяющей части с целым. «Я утверждаю, — жалуется он в «Предвестнике всеобщей мудрости (пансофии)»[3], — что в книгах, которые мне довелось видеть, я до сих пор не увидел ничего, в достаточной мере отвечающего величию вещей, ничего, что исчерпывало бы всю их совокупность… И, тем более, я не видел, чтобы весь аппарат человеческого ума был так выстроен на основании своих твердых и незыблемых принципов и на вечной истине, чтобы все — от первого до последнего — было связано между собой без всякого нарушения непрерывности истины. Ведь до сих пор еще никто, пожалуй, не сделал того, чтобы, установив и взаимно уравновесив во всех отношениях всеобщие принципы вещей, он со всех сторон окружил бы

[1] Meth. l. n. XIV. 3 – ODO II. p. 182.
[2] Только недавно опубликованный в: VSJAK I. p. 55–129.
[3] § 26 – ODO I. p. 415 sq.

растекающееся многообразие вещей определенными границами разумных оснований, и тогда благодаря всеобщей и соразмеренной между всеми вещами гармонии сама собой открылась бы скрытая и все же неизменная и непобедимая истина вещей. До сих пор, говорю я, никто, по-видимому, еще не доискался до того, чтобы посредством самых всеобщих принципов познания и способов правильного выведения следствий вплоть до последних заключений открыть некий всеобщий путь для познания истины вещей…». О том, почему ученые мужи не смогли добраться до совокупности вещей, почему не смогли обрести желанную гармонию, Коменский говорит в другом месте: «Что касается объекта мудрости, то образованные мужи до сих пор обычно договаривались между собой о том, что один берет себе философию, другой — теософию или теологию, третий — медицину, четвертый — право, пренебрегая заботой о прочем и интересами всеобщей истины. Более того, один выбирает и холит одну часть этой философии, другой — другую, в то время как с прочим не знаком даже поверхностно. Потому и выходит, что наука по большей части разделена на столько частей, более того, частиц, что еще хуже. Ведь каждый занимается своей частью, которые не соединяются вместе в целое, и те, кто не понимает, каким образом проявляется истина, неделимая в своей основе, создают свои собственные школы»[1]. По этой причине, как говорит Коменский, дисциплины не должны разрываться, и части не должны рассматриваться без учета их связи в рамках всего целого. «Мы заявляем, — говорит он[2], — что ум не может полностью познать ни порядка вещей, ни связи, ни истины вещей иначе, как только на основании всего комплекса вещей. Кто погружен во что-то одно или во что-то немногое, тот, конечно, не понимает порядка вещей, не видит, каким образом все взаимосвязано. Не постигает всей истины вещей тот, кто не следит за тем, как бы ей, рассеянной по всему, стать подобной себе. Поэтому мы призываем взять весь круг вещей и человеческого знания и через соразмерное соотношение всего ко всему увидеть сердцевину и суть первоначал, дабы прекрасный образ истины явился пред нашим взором в отвлеченных формах, и она, таким образом, легко дала бы возможность познать себя также и конкретно, а именно там, где она претворяется в вещи». То, чего Коменский ожидал от истинной и правильно выстроенной энциклопедии, по какому плану он хотел ее писать и какой идее подчинить, видно из следующего места «Предвестника»[3]: «Энциклопедии, которые я до сих пор видел, даже самые замечательные, выглядят больше похожими на цепь, искусно сложенную из многих звеньев, чем на мастерски составленный из колесиков автомат, самостоятельно приводящийся в движение; больше похожими на кучу дров, уложенную с большой заботой и

[1] Diluc. § 12 – ODO I. p. 467.
[2] Ibid. 13 – ODO I. p. 467.
[3] § 39 – ODO I. p. 351.

в правильном порядке, чем на дерево, растущее из собственных корней, развивающееся силой природного духа в ветви и листья и приносящее плоды. Мы же жаждем живых корней наук и искусств, живого дерева, живых плодов». В другом месте[1] Коменский также отстаивает это положение: «Разве мы не видим, что ветви дерева не могут жить, если не тянут все разом сок из общего ствола общими корнями? И разве можно надеяться на то, что ветви мудрости удастся оторвать друг от друга, сохранив их жизнь, то есть истину?».

К какому же выводу мы приходим на основании вышеупомянутых слов Коменского? Полной и совершенной энциклопедии не подобает лишь сносить и складывать в кучу вещи и дисциплины, пренебрегая общей для них всех идеей. С ними надлежит обращаться не как с кучей дров, хотя бы и уложенной с большой заботой и в правильном порядке, но как с живыми ветвями живого дерева, возникшего и растущего из собственных корней, и, как дерево растет из своего корня, так и они имеют силу и происхождение из одной общей основы, которая и является истиной, ибо части сами по себе — ничто, и не имеют ни силы, ни правильного смысла, если не связаны с целым и не вытекают из целого. Итак, энциклопедизм следует понимать не механически, как говорят в наши времена, но органически, и мы покажем, что этим методом Коменский пользовался также в своей малой, как он ее называет, энциклопедии, то есть в «Двери к языкам».

Но прежде чем мы перейдем к этой «Двери», следует выяснить, каким образом автор пришел к этому методу и по какой причине воспользовался образом дерева. Ответ содержится в философии Коменского, главных положений которой здесь только и следует коснуться.

В пору юности Коменского в академиях везде преподавали перипатетико-схоластическую философию, возобновленную и развитую научными трудами метафизиков XVI и XVII вв., но не многие ученые мужи принимали ее и одобряли, ведь они считали ее устаревшей и недостаточной для решения вопросов того времени. Тогда же возникла новая философия, которая восходила к положениям и правилам эпохи Возрождения. Авторы историй философии поступают неправильно, считая основателем и создателем новейшей философии одного лишь Декарта. Ведь умы ученых мужей в те времена занимали два метода философствования, которые касаются познания и являются первоисточниками новейшей философии: один из них — философия Декарта — был распространен главным образом в Западной Европе, другой — новая Академия (Плотиниана) — появился в более позднее время и был принят в Центральной Европе; поскольку им занимались главным образом немецкие философы, мы называем его германским пантеизмом. Философия Декарта возникла на основе теорий и положений некоторых философов

[1] Prodromus 26 – ODO I. p. 415.

конца средневековья, которые занимались исследованием явлений природы, как-то: Роджер Бэкон, Николай из Отрекура, Жан Буридан и другие, а также обновленного атомизма Демокрита и Эпикура, и создала так называемое математико-механистическое понимание природы и взгляд на нее, на которых основывалась философия эпохи Просвещения, освещающей все разумом. Эта философия считает, — часто используя при этом образ часов, — что мир — это некое механическое устройство, всякий раз распадающееся на мельчайшие частицы, атомы, а затем вновь воссоздающееся из них; она полагает совокупность вещей не чем иным, как грудой частей, приводимой в порядок и управляемой одним законом причинности, и считает методом познания исключительно опыт и практику. Германский пантеизм, возникнув из средневекового неоплатонизма, а именно, из трудов многочисленных мистиков того времени, прежде всего, из толкований святого Августина, на рубеже нового времени благодаря славнейшим дарованиям Николая Кузанского и Майстера Экхарта почти достиг своей вершины, а затем, развиваясь и расцветая в учениях и принципах Парацельса, наконец, дошел до завершения в философии Якоба Беме, и мы небезосновательно видим в нем в те времена начало и первопричину теорий и школ великих немецких философов XIX в. Для философов, которые в понимании и созерцании природы следуют германскому пантеизму, совокупность вещей не является всего лишь грудой частей, но целое связано и соединено самой своей природой, устроено ради некой цели в определенном первоначальном порядке, в котором всякая частица по-своему нужна для совершенства сущности всякой вещи, по-своему соответствуя прочим частям и самому универсуму, так что целое, как говорят в наши времена, органично. Итак, этот метод философствования представляет собой органический взгляд на вещи и небезосновательно предлагает рассматривать трактуемый таким образом универсум в виде дерева. Как на дереве разные, на первый взгляд, части, как-то: ствол, ветви, листья и плоды растут связанные воедино не механически, а органически, вещи разные и противоположные, которые, как кажется, существуют в виде частей, но соединяются в одно целое дерево и все стремятся к одной общей цели, образуя гармонию всего дерева, — так и мир следует понимать как огромный организм, части которого, сами организмы, не только органически связанные между собой, но и находящиеся в теснейшей и постоянной связи со всем миром, образуют согласие и единство всего универсума, эту пангармонию. Место человека, совершеннейшего среди частей мира организма, так сказать, квинтэссенции вещей, в которой содержатся все элементы мира, находится между небом и землей, и поэтому он, как истинный образ макрокосма, зовется микрокосмом, и все, что есть в мире, возможно правильно понять и усвоить умом внутри при помощи некой внутренней силы. Итак, мир — не такой, как у картезианцев, у которых

он распадается на ряд отдельных атомов и вновь из них складывается, так как целое никогда не образуется из простой и чистой груды частей, если к этому не добавляется идея всего универсума. Потому и закон причинности недостаточен для объяснения совокупности вещей, ибо следует учитывать не причины, но цель вещей, и исследовать ее не с внешней стороны, но изнутри.

Изложив все это, мы полагаем, что теперь ясно, какому из методов философствования своего времени следовал Коменский, и видим, откуда он взял свое понимание энциклопедии. Коменский, по-видимому, пришел в Херборн, не будучи еще увлечен какой-либо философией. Здесь ему открылись источники перипатетико-схоластической философии, учение которой он так хорошо усвоил. Он настолько воспринял ее устойчивые обороты, что и впоследствии излагал свои положения, используя именно их, даже если его мысли во многом расходились с учением перипатетиков. Сам аристотелизм удовлетворял его, кажется, не больше, чем многих других, почему он и искал другие пути познания вещей. По-видимому, уже в те времена он познакомился с некоторыми трудами германских мистиков, из которых на первом месте следует упомянуть Валентина Вайгеля, и едва ли стоит сомневаться в том, что в его руки попали также некоторые сочинения Николая Кузанского[1]. Они показали ему новый метод философствования, следуя которому он написал в 1625 г. книгу под названием «Средоточие обеспеченности» (Centrum securitatis), где мы находим уже положения, из которых не только вытекает идея энциклопедии и способ написания «Двери», но которые также наполнили его душу идеей пансофии (всеобщей мудрости).

Нам же следует ограничиться теми, которые имеют отношение к изучению «Двери». То, что Коменский считал, что мир — это организм, ясно следует из эпилога к «Обзору физики»: «Таким образом, мы видим, что сотворенный мир — это чистая гармония. Все от одного, все к одному, первые и последние, высшие и низшие теснейшим образом связаны постоянными взаимными и нерасторжимыми связами, так что состоящий из миллиона частей и частиц мир является все же единым и неделимым в себе»[2]. По этой причине, если совокупность вещей в «Двери к языкам», которую Коменский, как мы говорили выше, хотел сделать некой энциклопедией, была правильно описана, то на что еще, как не на дерево, она должна была походить больше всего? Более того, по мнению Коменского, вместе с ней и мир следует рассматривать и понимать, как дерево. Так, мы видим, что мир сравнивается им с деревом уже в «Средоточии обеспеченности», завершенном Коменским за три года до того, как он впервые взялся за

[1] См. здесь, прежде всего, две работы, написанные Й. Паточкой (J. Patočka): Dvojí filosofování J. A. Komenského – Theologická příručka Křesťanské revue 1953 (příloha k č. 8 a 10); Mezihra na prahu moderní vědy: Cusanus a Komenský – Vesmír XXXII, 1953.

[2] VSJAK I. p. 294.

«Дверь»: «Как видимое дерево растет из невидимой основы, то есть из корня, так и видимый мир имеет свое основание в невидимом Боге, от которого он, вероятно, ведет свое происхождение точно так же, как дерево от корня. От этого основания он получает свою силу, пищу, природу и свойства; корнями мира являются сила, мудрость и доброта Бога»[1]. Развивая свой образ, который напоминает сравнение, использованное Якобом Беме в первой главе «Авроры» («древо мира», Quellbaum der Welt), чуть ниже он продолжает: «Бог деятельно влияет на мир не непосредственно, но через сотворенные им вещи, опять-таки как дерево. Влага, которую получают плоды, проистекает из корня, тогда как ствол, ветви, черенки осуществляют свое посредничество»[2]. Итак, понимание мира Коменским, которое мы назвали органическим, весьма очевидно, и то, что он таким образом считает человека микрокосмом, видно из некоторых мест[3], из которых следует привести по крайней мере одно из написанной по-чешски «Дидактики»: «Философы называют человека микрокосмом, малым миром[4], ибо он в скрытом виде объемлет все, что, по-видимому, разлито по всему макрокосму… Итак, ум человека, вступающего в мир, можно весьма удачно сравнить с семенем или ядром, в котором хотя в действительности и не существует наружной формы растения или дерева, но растение или дерево на самом деле в нем есть… Итак, ничего не нужно вносить в человека извне, и лишь то, что он имеет в себе самом в скрытом виде, только и должно развиваться, раскрываться и точно определяться тем, что оно есть»[5]. Значит, тот, кто учится, ничего не берет извне, но лишь раскрывает то, что скрыто в нем, как в микрокосме. Из этого проистекает и построение «Двери». Если макрокосм и микрокосм — организмы, в которых части органически взаимосвязаны, то и книга, относящаяся к обучению, которым надлежит как бы пробуждать и раскрывать то, что органически находится внутри, должна быть составлена органическим образом, дабы соответствовать форме этой совокупности вещей, то есть макрокосму и микрокосму. То, что Коменский действительно стремился к этому, мы прекрасно видим по расположению материала в «Двери». Оно таково:

I. Бог — гл. 2.

II. Природа:

1. Основания природы (первые элементы, твердь, огонь, метеоры, вода, земля) — гл. 3—8.

2. Камни и металлы — гл. 9—10.

3. Растения (деревья и их плоды, травы, кустарники) — гл. 11—13.

4. Животные (птицы, водные животные, домашний скот, дикие зве-

---

[1] Centrum sec. I. 1 – VSJAK XV. p. 393.

[2] Ibid. p. 395.

[3] Phys. XI. 22 – VSJAK I. p. 286 sq.; Didact. XX. 11 – ODO I. p. 117, Ianua Patakina § 215, Atrium § 215, 653.

[4] Дословно: «эпитомой универсума». – *Прим. пер.*

[5] V. 2 – VSJAK IV. p. 76. Ср.: Didact. V. 5 – ODO I. p. 27.

ри, амфибии и рептилии, насекомые) — гл. 14—19.

III. Человек как часть природы — гл. 20:

1. Части человеческого тела (внешние и внутренние органы, телесные дефекты, недуги, язвы, раны) — гл. 21—25.

2. Духовный мир человека (внешние и внутренние чувства, ум, воля, страсть) — гл. 26—29.

IV. Человеческие труды, которые называются механическими — гл. 30:

1. Труды, относящиеся к поддержанию человеческой жизни (садоводство, земледелие, производство муки, хлебопечение, скотоводство, производство мяса, охота, рыболовство, ловля птиц, приготовление пищи, приготовление напитков, состязания, мореходство, путешествия, торговля, изготовление одежды, виды одежды, ремесла) — гл. 31—48.

2. Человеческие жилища (дом и его части, теплые комнаты, столовая, спальня, баня) — гл. 49—53.

V. Человеческое общество:

1. Семья (брак и родство, рождение, формы родства, домоводство) — гл. 54—57.

2. Установления человеческого общества (город, храм, церковь, двор, суды, преступления и наказания, королевское звание, государство и страна, мир и война) — гл. 58—67.

VI. Духовный мир:

1. Школа и образование, музей — гл. 68—69.

2. Науки (грамматика, диалектика, риторика и поэзия, арифметика, геометрия, меры и весы, оптика и живопись, музыка, астрономия, география, история, медицина) — гл. 70—81.

VII. Нравственность:

1. Этика — гл. 82.

2. Отдельные добродетели (мудрость, умеренность, целомудрие, скромность, самодостаточность, справедливость, храбрость, терпение, стойкость, дружба и человечность, искренность) — гл. 83—94.

VIII. Дополнения:

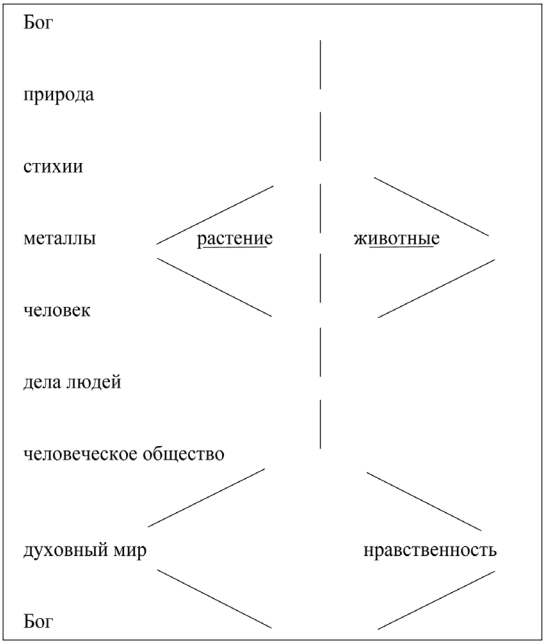
1. Просвещенный образ жизни — гл. 95.

2. Игры — гл. 96.

IX. Смерть и погребение — гл. 97.

X. Бог (промысел Божий, ангелы) — гл. 98—99.

Весь материал «Двери», если представить его в целом, образует такую схему:



Если мы посмотрим на материал первоначальной «Двери к языкам», ее части и их расположение, то увидим, что Коменский стремился охватить здесь содержание всей вселенной и составить некую малую энциклопедию органически связанных вещей. Внимательно перечитав ее, и правда, можно сказать, что ему, вне всякого сомнения, удалось написать выдающуюся книгу для изучения языка и обучения ему, — подтверждением тому являются многочисленные одобрительные отзывы ученых мужей, — но, глядя на поданный там материал и способ его подачи, мы с не меньшей ясностью понимаем, почему он не был доволен своим трудом. Хотя форма его была для изучения языка весьма удобна, но ему все же многого не хватало для органического познания вещей и их совокупности. Поэтому, едва сочинение вышло в свет, как Коменский уже стал думать над тем, как бы его переделать. Но это уже относится к истории «Двери к языкам», которую мы и намерены изложить в следующей главе.

Обращаясь к источникам

П. П. Блонский

Марксизм как метод решения педагогических проблем[1]

В педагогике еще до сих пор слишком много обывательщины и слишком мало научности. От подавляющего большинства педагогических рассуждений и проектов веет то бессодержательной и туманной риторикой, то безудержным и абстрактным прожектерством, то до крайности беспринципным и неустойчивым «здравым смыслом». Поражаешься, какое отсутствие определенного научного метода господствует в современной педагогике. Но педагогика и не могла быть раньше наукой. Воспитание есть некоторый социальный процесс, и педагогика, как социальная наука, может только тогда стать наукой, когда она станет пользоваться тем методом, который, единственный, делает всякую общественную науку действительной наукой. Этот метод — марксистский. Только марксистский метод делает педагогику наукой, и только марксистская педагогика может быть свободна и от обывательской логики и от утопических педагогических романов. Предлагаемая бегло написанная статья имеет целью показать, как легко и вполне научно решаются основные, самые важные педагогические проблемы, раз мы приложим к ним марксистский метод.

I

Маркс говорит: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания,– это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. Оно неизбежно поэтому приходит к тому, что делит общество на две части, одна из которых возвышается над обществом (например, у Роберта Оуэна)» (Третий тезис о Фейербахе). Под материалистами Маркс в данном случае подразумевает французских просветителей и материализм первой половины XIX в. Эти материалисты в социологии оставались идеалистами: именно, они думали, что общество может быть изменено стоящими как бы вне общества воспи-

---

[1] Публикуется по: Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-тт. Т.1 / Под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. 304 с. С. 181–186.

тателями, т. е., иными словами, что общество может быть переделано соответственно известным педагогическим идеям, в то время как Маркс указывает, что «воспитатель сам должен быть воспитан», т. е. что и его сознание определяется его бытием.

Педагогика есть известного рода идеология. Как таковая, она не является решающим фактором в реформе общества, и воспитание вовсе не создает новых людей. Это не мешает помнить всем тем, кто утопически мечтает о том, что новая школа создаст новых людей, и в то же время приходит в отчаяние от того, что все еще нет ни новой школы, ни новых педагогов.

Когда придет новая школа? Ясно, только тогда, когда будут иметься для этого достаточные материальные предпосылки. Советская власть поступает вполне марксистски, ставя проблему школы после проблемы фронта и производства: при разрухе производства ничего, кроме разрухи школы, не может быть. Новая школа есть производная новых производственных отношений. Так было всегда, так будет и теперь. Отовсюду слышатся жалобы, что в просвещении нет людей и что до сих пор мы еще не имеем новых учителей. Но это вполне естественно. Новый педагог — это прежде всего человек новой психологии и новой идеологии. Только марксист может быть педагогом социалистической, т. е. марксистской трудовой школы. Но сейчас странно было бы требовать, чтобы та мелкобуржуазная интеллигенция, из среды которой обычно вербуются педагоги, была уже марксистской. На фронте Красной Армии и красного труда решается вопрос о новом учителе и новой школе.

II

Но что такое новая педагогика? На практике она обычно мыслится как «трудовая школа», сильно сдобренная «свободным воспитанием». Но марксисту-педагогу необходимо решительно отмежеваться от «трудовиков-педагогов» и «анархолибералов» в педагогике. Идеи свободного, так называемого естественного, воспитания связаны с именем Руссо и являются отражением в педагогической идеологии тех производственных отношений, которые в экономической идеологии проявились в учении физиократов и в знаменитом лозунге «Laissez faire, Laissez passer»[1]. Эта параллель ясно демонстрирует нам классовую подкладку «свободного воспитания», и, вполне очевидно, ни культ «природы», ни «Laissez passer» не являются ни на одну йоту пролетарской идеологией.

Идеи свободного воспитания представляют собою типичный реакционный утопизм. Они исходят из существующей только в воображении педагогов-идеалистов идеальной и неизменной «природы» ребенка, которая-де определяет все бытие и развитие ребенка, игнорируя и плохую наследственность и плохую

---

[1] Laissez faire, Laissez passer (франц.) – «Пусть будет, как будет».

среду. Говорить о «свободном воспитании» дитя улицы и больных родителей преступно.

«Ребенок учится исключительно на последствиях своих поступков» — вот основная формула педагогического анархо-либерализма. Ясно, что так воспитанный ребенок может стать только очень расчетливым эгоистом и больше ничем. Руссо дал формулу воспитания «благоразумного эгоиста» Бентама, и не удивительно, но исторически неизбежно было, что именно идеолог буржуазной педагогики ультралиберал Спенсер увлекся этой формулой естественного воспитания. Но очень удивительно, когда этой формуле следуют педагоги-социалисты.

Свободное воспитание, выражаясь словами Руссо, есть отрицательное воспитание и свобода есть всегда «свобода от». В дни Николая II это была свобода от царского воспитания – и в этом революционное значение свободного воспитания. Но сейчас не есть ли это свобода от социалистического воспитания? Сейчас это лозунг, объединяющий реакционные слои педагогической массы, не желающие активно и определенно проводить педагогические идеи рабоче-крестьянской революции.

Анархизм не есть социализм, и в период диктатуры пролетариата анархизм особенно вредоносен. В период лозунгов организации производства и трудовой дисциплины педагогический анархизм, хотя бы и задрапированный дымкой коммунизма, например, в статьях Н. Полянского в еженедельнике «Народное просвещение», совершенно несвоевременен и может работать только на школьную разруху...

Что касается [лозунга] трудовой школы, то [он, как] педагогический лозунг нуждается в очень большом уяснении. Просто трудовая школа есть производная от просто трудового миросозерцания, и как не удовлетворит нас просто трудовая партия в политике, так точно не должна удовлетворять нас и расплывчатая народническая или прямо буржуазная трудовая школа, в педагогике – трудовая школа Шацкого, Кершешнтейнера и др.

Необходимо столь туманное понятие, как «трудовая школа», специализировать. Это значит приписать к ней два прилагательных: индустриальная и коммунистическая. Иными словами, это школа коммунистического строительства и индустриализма, как «второй части» коммунистической программы, т. е. школа строящегося коммунистического общества. С этой точки зрения отпадают бесконечные разглагольствования о «трудовых процессах» абстрактной школьной мастерской, о самодовлеющем «самообслуживании» замкнутой школы-коммуны типа примитивного натурального хозяйства и о «трудовом методе» преподавания учебных предметов. Для нас становится ясным, например, что столь пропагандируемые школьные мастерские могут играть лишь подсобную роль при коммунистическом воспитании, но не быть самоцелью, что дело не в трудовых процессах, но в технике XX в., каковая в ее самой развитой, т. е. коммунистической, форме

должна стать основой образования подрастающего поколения (притом – существеннейшая оговорка – не «голая техника», но как социальное явление).

Проще говоря, дело не в просто трудовой школе, но в марксистской трудовой школе.

III

Последняя фраза достаточно разъясняет нам все нелепости многочисленных программ истории, литературы, математики, географии и других наук по «трудовому методу». Я уже видел в Москве оду Державина «Бог», проходимую по трудовому методу, и читал немецкие программы закона божьего также по трудовому методу. Пожертвуем же трудовой метод трудовикам! История в трудовой школе есть не корпение учеников над рисованием картинок к исторической книге, но абсолютно иное: марксистский метод познания социально-исторических фактов, каковой метод, ясно, доступен преимущественно производителям, тем, кто ориентируется в проблемах способа и организации производства. Труд в трудовой школе есть знакомство *со способами и организацией производства,* а не абсолютизация отвлеченного понятия «труд». Так, например, текстильный «труд» в школе не есть запойное увлечение ткацкой мастерской, особенно для детей 10–15 лет, а способы и организация прядильно-ткаческого производства в различные моменты. Литература в трудовой школе – не рисование картинок к стихам, но марксистская интерпретация истории литературы и новое литературное творчество новой, коммунистической эпохи. Математика — математическая подготовка квалифицированного рабочего пролетарского государства, а не методическая казуистика «трудового метода» преподавания математики. Центр же трудовой школы – не «трудовиков», но социалистов-марксистов – коммунистическое строительство (его факты, основы и тактика) н «вторая часть программы». Еще раз, *наша* трудовая школа, в отличие от трудовой школы трудовиков, народников, толстовцев, буржуазии,– марксистская школа[1].

IV

Марксизм – не только социология с точки зрения способа производства и производственных отношений, но и диалектика. Научная педагогика должна усвоить диалектический метод. Что это значит? В настоящей статье – которая пишется бегло – ограничусь одним примером: пресловутым спором между общим и профессиональным образованием. Тезис – образование «человека вообще», антитезис – образование «специалиста». Под туманным понятием «человека вообще» гимназическая общеобразовательная школа подразумевала вполне ре-

---

[1] Прим. Блонского П. П. «Может быть для некоторых будет неожиданностью, что «скромные» школьные методики насквозь проникнуты классовой идеологией. Так, например, современное школьное естествознание без «человека-производителя» и с культом «на лоне природы» – естествознание «созерцателя деревенской природы», классовую подоплеку которого легко расшифровать».

альную подготовку будущего организатора бюрократического государства. Большая ошибка была думать, что из подобной школы-гимназии можно было создать трудовую школу: гимназия разрушается, несмотря на дверную вывеску «Трудовая школа II ступени». Конечно, политехническая школа есть не развитие («реформа») общеобразовательной гимназической школы, но предполагает уже отрицание последней. Отрицание общеобразовательной гимназической школы – профессиональная техническая школа. Совершенно очевидно, что именно технические школы – предыстория политехнической школы. Чисто экономический взгляд на задачи школы – гораздо более реальный шаг к настоящей трудовой школе нежели прежние «программы старой истории по трудовому методу».

Но профессия, как устойчивое самоопределение трудящегося, есть следствие разделения труда между людьми, и как раз машинное производство несет отмену профессии, перебрасывая разделение труда на машины. Стирая противоречия капиталистического хозяйства – противоречия машинного производства и основанного на мануфактуре разделения труда,– развитое индустриальное коммунистическое общество [становится] эрой политехнической трудовой школы, т. е. общеобразовательной технической школы. И это – синтез. Но сейчас лишь переходная эра – диктатура пролетариата, и политехническая школа, с ее основным предметом – общей технологией, в тумане. Лишь постепенно технологические науки с «товароведческой» точки зрения будут переходить на точку зрения не вырабатываемых продуктов, но самого способа производства их. И лишь постепенно после этого будет создаваться научная технология, как обобщения отдельных *способов* производства (а не теперешние либо «товароведения» коммерческих институтов, либо махистские «философии техники» Энгельмейера и Богданова). Научная общая технология предполагает широко обобщающий технологический ум и как предпосылки – высокоразвитую технику и государство производителей. Мы идем от тезиса через антитезис к синтезу. Но мы – диалектики и, как таковые, мы умеем и осмысливать педагогическую программу текущего дня, и видеть завтрашний день школы.

1921 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.
histped2009@rambler.ru

Дьяконов Игорь Викторович — кандидат философских наук, переводчик, г. Липецк.
igorda73@mail.ru

Заварзина Любовь Эллиевна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.
lyubovzavarzina@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.
abc1089@yandex.ru

Лисович Вера Николаевна — аспирант Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.
V.ermachenkova@yandex.ru

Мешков Александр Евгеньевич — аспирант кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил.
k.santinor@gmail.com

Полякова Мария Александровна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры истории Калужского филиала ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана», г. Калуга.
mariap71@rambler.ru

Помелов Владмир Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.
vladimirpomelov@mail.ru

Рыбаков Владимир Владимирович — кандидат исторических наук, научный сотрудник Центра истории образования и педагогики Института стратегии развития образования РАО, г. Москва.
rybakov@instrao.ru

Старцева Наталия Михайловна — кандидат филологических наук, доцент. Доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула.
nstarceva@bk.ru

Уткин Анатолий Валерьевич — доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил.
ava-utkin@yandex.ru

Шевелев Александр Николаевич — доктор педагогических наук, доцент. Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.
san0966@mail.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.
Телефоны: (3435) 25-55-01

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Astafieva Elena N. — senior lecturer, Department of pedagogy of the State Educational Institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.
histped2009@rambler.ru

Deaconov Igor V. — candidate of philosophical sciences, a translator, Lipetsk.
igorda73@mail.ru

Zavarzina Lubov E. — candidate of pedagogical sciences. Associate professor of the General and Social Pedagogics Department in Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.
lyubovzavarzina@mail.ru

Kornetov Gregory B. — doctor of pedagogy, professor. Head of Department of pedagogy of the State educational institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.
abc1089@yandex.ru

Lisovich Vera N. — postgraduate student of the Department of pedagogy and andragogy Saint-Petersburg Academy of postgraduate education, Saint-Petersburg.
V.ermachenkova@yandex.ru

Meshkov Alexander E. — postgraduate student of the Department of pedagogy and psychology Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil.
k.santinor@gmail.com

Polyakova Maria A. — candidate of pedagogy, associate professor of the Department of history Kaluga branch FSBEI HPT «Moscow State Technical University Bauman», Kaluga.
mariap71@rambler.ru

Pomelov Vladimir B. — doctor of pedagogy, professor. Professor of pedagogy of the Federal budgetary educational institution of higher education «Vyatka State University», Kirov.
vladimirpomelov@mail.ru

Rybakov Vladimir V. — candidate of historical sciences, scientific researcher of History of education Department Institute for Strategy of education development of the Russian Academy of Education, Moskow.
rybakov@instrao.ru

Startseva Natalia M. — candidate of philological sciences, associate professor.
Associate professor of Russian language and literature of the «Tula state pedagogical university L. N. Tolstoy», Tula.
nstarceva@bk.ru

Utkin Anatoly V. — doctor of pedagogy, assistant professor. Professor of the Department of pedagogy and psychology Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil.
ava-utkin@yandex.ru

Shevelev Alexander N. — Doctor of Pedagogy, assistant professor. Head of the Department of Pedagogy and Andragogy, SEI SPE (training) specialists of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg.
san0966@mail.ru

Please feel free to contact the editorial.
Tel.: (3435) 25-55-01

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8-16 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:
— **УДК;**
— **фамилия, имя, отчество автора;**
— **название (полностью прописными буквами);**
— **аннотация статьи (3—4 строки); ключевые слова (8—10 слов)**

Все данные указываются **на русском и английском языках**

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpq с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту — курсив, полужирный курсив.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением **ГОСТ 71-2008** «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. **Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.**

На цитаты обязательны подстрочные ссылки.
Примерное оформление:
Книга
1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогии. — СПб.: Алетейя, 2004. — 560 с.
Журнал
2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа // Для народного учителя. 1915. — № 12. — С. 2-12.
Электронный ресурс
3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе // Интернет — государство учителей [М., 2001]. URL: http://pedsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671 {дата обращения: 15.11.11}.
4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка: [сайт]. URL: http://wiki.saripkro.ru/index.php {дата обращения: 09.11.11}.
Архивный документ
5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год: докл. на зеседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. // Отд. арх. документов РНБ. Ф. 12 Д. 16. 36 п.

В отдельном файле-приложении
1. указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность **(на русском и английском языках)**. Обязательно указывается электронная почта автора, которая потом будет публиковаться в журнале.
Так же в приложении указывается почтовый адрес, контактные телефоны.

2. фотография автора (портрет хорошего качества)
Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.
Порядок рецензирования и публикация рукописей
Средний срок рассмотрения 1 **месяц.** Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и допечатную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором. О решении редакционной коллегии автор извещается по электронной почте.
Убедительная просьба **все вопросы по публикациям статей** направлять по электронному адресу: hp-journal@mail.ru

Для аспирантов публикация статей в «Историко-педагогическом журнале» БЕСПЛАТНАЯ.

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Наименование СМИ: «Историко-педагогический журнал»
Зарегистрирован: Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)
ПИ № ФС77-65095
от 18 марта 2016 г.
Главный редактор А. В. Уткин
Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет».
Адрес редакции и издателя:
622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57
Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11
E-mail: hp-journal@mail.ru. Наш сайт: http://www.ntspi.ru
Цена свободная.
12+
Журнал издается с 2011 года

№ 3 (25) 2017 г. Дата выхода в свет: 20.09.2017 г.
Формат 70 × 100 $^{1}/_{16}$. Печать офсетная.
Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 14,62. Тираж 500 экз. Заказ 1251.
Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.
Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».
Адрес типографии: 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.