



# Философия и история образования

СКИФ



Кафедра «Теория и методика  
профессионального образования»

Лекционный курс

Автор

Базалий Р.В.

## Аннотация

Лекционный курс предназначен для студентов направления 44.03.04 – Профессиональное обучение (по отраслям)

## Автор



**Базалий Раиса Викторовна –  
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ  
КАФЕДРЫ «ТИМПО»**

Область научных интересов – духовно-эстетическое воспитание личности в образовательном пространстве, коммуникативно-диалоговые технологии в современных условиях, национально-региональный аспект в профессиональной подготовке педагога.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Тема 1.1 «Воспитание и обучение в Киевской Руси» .....	4
Тема 1.2 «Педагогические источники в Древней Руси и Русском государстве до XVIII в. ....	17
Тема 2.1 «Школа и отечественная педагогика XVIII в.» .....	25
Тема 2.2 «Московский университет и его вклад в развитие отечественного образования» .....	38
Тема 2.3 Идеалы просвещения в эпоху Екатерины II .....	48
Тема 3.1 «Развитие российского образования в XIX в.» .....	59
Тема 3.2 «Вклад К.Д. Ушинского в развитие отечественного образования и педагогики» .....	68
Тема 3.3 «Педагогические взгляды русских философов и литераторов» .....	73
Тема 3.4 «Педагогическая наука в России на рубеже 19-20 вв.» .....	96
Тема 4.1 «Зарождение советской системы образования» .....	105
Тема 4.2 «Развитие педагогической науки в советской России в нач. XX в.» .....	113
Тема 4.3 «Советская система образования второй половины XX в.» .....	123
Тема 4.4 Вклад А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского в развитие отечественной системы образования.....	128
Тема 4.5 «Модернизация образования в современной России» .....	130

## Тема 1.1 «Воспитание и обучение в Киевской Руси»

### ПЛАН

1. Система воспитания и обучения в Киевской Руси.
2. Образование в Русском государстве в XVII в. Принципы семейного воспитания. Разновидности школ: церковные, кормильские и др.

### ***Вопрос 1. Система воспитания и обучения в Киевской Руси***

Историю воспитания и обучения в Древней Руси и Русском государстве до XVII в. невозможно рассматривать вне связи с общим историко-культурным развитием восточнославянских народов, для которых, безусловно, важнейшим событием стало принятие в 988 г. христианства. В общем, этот большой временной отрезок можно разделить на два этапа: дохристианский и христианский, внутри последнего достаточно четко выделяются киевский (X—XIII вв.) и московский (XIV—XVII вв.) периоды, разделенные нашествием монгольского хана Батыя в 1237—1243 гг.

От того времени сохранилось весьма мало свидетельств о воспитании и обучении детей. В летописных источниках той эпохи конкретной информации о школах и обучении практически нет, как и в более или менее официальных документах. Даже в достаточно позднем документальном источнике — постановлении Стоглавого Собора (1551) выражалась только озабоченность плохим состоянием школьного обучения.

В связи с этим важными для истории педагогики являются литературные памятники, такие как «Поучение детям» князя Владимира Мономаха или «Послание архиепископа новгородского Геннадия митрополиту Симону». Однако их авторы отражали события односторонне, не учитывая особенности эпохи. Важным событием для исследователей стало нахождение археологами берестяных грамот, свидетельствующих о распространении грамотности в Древней Руси и существовании каких-то форм обучения.

Недостаточность прямых источников, которые позволяли бы воссоздать картину воспитания и обучения в Древней Руси, приводит к необходимости использовать различного рода косвенные источники — церковно-служебную литературу, записки иностранцев, фольклор, книжные миниатюры, иконописи и т.п.

Ограниченность числа источников приводит иногда к диаметрально противоположным оценкам состояния воспитания и обучения в Древней Руси: от утверждения, что все древние славяне были невежественны, до чрезмерной идеализации постановки у них воспитания и обучения.

Характер воспитания и обучения у древних славян изменялся в процессе продвижения их на север и восток, в связи с чем обогащались и их представления о целях и содержании воспитания, что происходило благодаря тесному общению с другими народами.

Следует иметь в виду и то, что Русь приняла христианство почти на полтысячи лет позднее Европы и к этому моменту имела развитые самобытные традиции, которые были необычайно крепки и жизненны. В итоге на Руси сформировалась специфическая воспитательно-образовательная культура, принципиально отличавшаяся от западноевропейской.

*Воспитание и обучение у древних славян*

Письменные свидетельства южных соседей, а также данные археологии помогают восстановить картину характерного для VI—IX вв. родоплеменного общества у восточных славян. Так, в сочинениях Прокопия Кесарийского (VI в.) и в других источниках отмечались типичное для «славян и антов» обостренное чувство общности и справедливости, устойчивая вера в существование верховного существа, вера в магию, добронравие, воинская обученность. Византийский стратег Маврикий отмечал и такие качества, как свободолюбие, мужественность, физическая развитость и закаленность.

Как воспитывались дети у древних славян, можно представить себе лишь в самых общих чертах, и только в контексте осмысления жизни людей того времени в целом. В практике воспитания и обучения можно обнаружить сохранение традиций первобытно-общинной эпохи: то же включение детей в различные виды деятельности в достаточно раннем возрасте, то же различие в воспитании мальчиков и девочек, те же обряды инициации. Однако развитие внутриобщинных экономических процессов постепенно привело к выделению семьи как самостоятельной хозяйственной ячейки и к обособлению различных социальных слоев — земледельцев, ремесленников, общинной знати, жречества. Воспитание и обучение в каждом из этих слоев, как и у других формировавшихся народов, начало приобретать свои специфические черты, ориентироваться на свой идеал. Так, дети знати должны были готовиться к руководству жизнью общины, жречества — к овладению священным знанием; дети рядовых общинников учились трудовой деятельности.

Воспитание детей осуществлялось, прежде всего, в семье. Роль родителей в это время значительно возросла, особенно существенно было влияние матери. Не случайно, что впоследствии на Руси человека, достигшего полной зрелости, стали называть словом «матерый», т.е. воспитанный матерью. В обиходной речи появились слова, обозначающие различные возрастные группы: «дитя», т.е. ребенок, который вскармливается грудью; «молодой» — до 3—6 лет, воспитываемый матерью; «чадо» — до 7—12 лет, начавший обучаться; «отрок» — подросток 12—15 лет, проходивший специальное ученичество перед посвящением во взрослые члены общины или рода.

Большое значение в этот период придавалось военному обучению. Экономически общины уже могли позволить себе содержать дружины — профессиональных воинов.

Последовательно развивался и процесс разделения видов труда, обособления ремесел и их усложнения, в связи с чем возрастала длительность подготовки к профессиональной деятельности. В результате в VI—IX вв. у восточных славян уже обозначилась такая форма обучения, как ученичество. Нужно отметить, что мастер должен был не только обучать ученика специальным умениям и навыкам, но и знакомить его с определенными культовыми знаниями, а сами ремесленники считались у восточных славян чародеями.

Вообще, воспитание в ту эпоху осуществлялось в соответствии с языческим мировоззрением древних славян. Как и другие народы, славяне поклонялись разнообразным богам и богиням. Были среди них главные и второстепенные, могучие и слабые. Во главе стоял великий Сварог — бог Вселенной (аналог древнегреческого Зевса). Его сыновья — Сварожичи — солнце и огонь являлись носителями света и тепла. Весьма почитался бог солнца — Дажьбог. Так еще в «Слове о полку Игореве», памятнике XII в., славяне назывались «Дажьбожьими внуками». Молились славяне Роду и Рожаницам — богу и богиням плодородия. Бог

## Философия и история образования

Велес являлся покровителем скотоводства или, иначе, богатства. Стрибог повелевал ветрами, как древнегреческий Эол.

Помимо богов были и другие сверхъестественные существа. Многие из них связывались с представлениями славян о Загробном царстве: злыми духами потустороннего мира являлись упыри, а добрыми, охранявшими человека — берегини. От них получили свое название древнеславянские амулеты — обереги. В лесу обитал леший, а у воды жили русалки. Славяне считали, что каждый дом находится под покровительством домового, которого отождествляли с духом своего пращура — чура, или щура. Поэтому, защищаясь от злых духов, человек должен был позвать домового: «Чур меня!»

Таким образом, вся жизнь древнего славянина была органично связана с добрыми и злыми силами природы. Все бытовые обряды формировались под влиянием языческого мироощущения: коляды, Масленица, день Ивана Купалы, рождения, свадьбы, похороны, праздники года. Оно же сказалось на развитии традиций в воспитании детей, которые сохраняются в той или иной степени и поныне, особенно вне городской среды.

Языческая культура не знала письменности, все понятия о жизни, конкретные знания передавались устным путем; Однако деловая жизнь городов, законодательство, связи с другими народами не могли развиваться без использования той или иной формы письменности. Можно полагать, что уже в родоплеменной период славяне использовали пиктографическое письмо. Об этом сообщал болгарский монах Храбр в сказании «О письменах» (X в.): «Ведь прежде славяне, когда были язычниками, не имели письмен, но читали и гадали с помощью черт и резов». Однако это было примитивное, зародышевое письмо, на основе которого не могла возникнуть настоящая книжная культура. Только создание в 863 г. Кириллом и Мефодием славянской азбуки положило начало ее развитию,

Некоторые свидетельства древних источников позволяют предположить, что распространение славянской письменности началось на Руси в начале IX в. в связи с проникновением христианства, до официального его принятия. Возможно, индивидуальное обучение грамоте осуществляли первые греческие миссионеры, и к 988 г. в Киеве, Смоленске, Новгороде уже были грамотные люди, которые использовали славянскую письменность. Во всяком случае, договоры, заключенные князьями Олегом в 911 г., Игорем в 944 г. с греками, были составлены и по-гречески, и по-русски. Существуют также археологические находки, свидетельствующие о том, что письменность достаточно широко использовалась в X в. даже в быту. Однако настоящее распространение письменности и организация систематического обучения начались, безусловно, с момента крещения Руси. Факт совпадения по времени данных исторических событий (распространения письменности и христианства) явился чрезвычайно важным, определившим специфику педагогической культуры средневековой Руси.

### *Воспитание и обучение в Киевской Руси (10-13 вв.).*

В 988 г. в значительной степени под влиянием киевского князя Владимира славяне присоединились к восточной христианской церкви, приняв православную веру от Византийской империи. С этого времени население Киевской Руси стало называться крестьянами, т.е. христианами, чего не было ни в одной стране западного мира эпохи средневековья. Однако сам акт крещения не мог сразу изменить сложившееся за тысячелетия языческое мировоззрение восточных славян. Христианские представления лишь постепенно проникали в языческое сознание, взаимодействуя с ним.

## Философия и история образования

Русь приняла христианство на 500 лет позднее, чем Западная Европа, в период расцвета Византии. Это обстоятельство благоприятствовало приобщению Киевской Руси к мировой цивилизации. Древняя славянская культура соединилась со зрелым восточным христианством и породила древнерусское православие и его понимание воспитания человека.

Славянское языческое сознание постигало христианство, знакомясь с его книжной основой — Священным писанием, отбирая для себя в первую очередь то, что было близко и понятно. По мнению известного русского историка педагогики П.Ф. Каптерева, древним славянам той эпохи более всего подходила, говоря современным языком, модель воспитания, основанная на патриархальном семейном укладе с непререкаемым авторитетом отца, подчиненном положении женщины и детей, строгой домашней дисциплине и вместе с тем «отличавшаяся ореолом святости и утверждавшаяся на слове Божьем». В итоге был заимствован не новозаветный воспитательный идеал с его проповедью любви, кротости, ценности каждого человека, а старый, суровый, во многом варварский — ветхозаветный идеал. Согласно ему служение отцу и матери уподоблялось служению Богу, оскорбление их — его оскорблению. Жена не рассматривалась как самостоятельная личность, ценность ее определялась отношением к мужу, аналогичным было и отношение к детям. Акцент в новой религии ставился не столько на истинно добродетельной жизни христианина, сколько на требовании исполнения внешних обрядов — постов, праздников, причастий и т.п. Главной почитаемой книгой русского народа на многие века стала ветхозаветная Псалтырь, а не Евангелие.

Важной особенностью древнерусской культуры и образования было то, что языком богослужения, литературы и школы стал не греческий, как в Византии, не латинский, как в Западной Европе, а родной, славянский.

Создателями славянской письменности, уже упоминавшимися ранее Кириллом и Мефодием, одновременно был осуществлен перевод основных богослужебных книг и учебной литературы с греческого на славянский язык, что способствовало распространению религии и стимулировало процесс обучения грамоте. Это же обстоятельство, с одной стороны, обусловило самобытность древнерусской школы, а с другой — затрудняло доступ учителей и учеников к первоисточникам, что со временем сказалось на интеллектуальном развитии общества.

Постепенно все меньше и меньше греко-византийских источников переводилось на славянский язык, а преимущество отдавалось религиозным книгам в ущерб книгам учебным (грамматике, риторике, философии и др.), что объяснялось нараставшим влиянием православной церкви. Настороженность в вопросах веры, доходившая до нетерпимости, была вызвана тем фактом, что Русь приняла христианство во время серьезного осложнения между восточной греческой церковью и западной, латинской. Разделение церквей на православную и католическую («схизма») произошло в 1054 г., и этот факт способствовал развитию отрицательного отношения к «латинянам». Русь сознательно отделяла себя от западной цивилизации и ее культуры. Когда же впоследствии Византийская империя, гибнувшая под ударами турок, на Флорентийском соборе (1439) заключила «унию» между католической и православной церквями, русская церковь не приняла ее и стала настороженно относиться и к византийскому культурному влиянию, фактически замкнулась в рамках ранее переведенного и освоенного круга литературных источников и созданной к этому времени славянской духовной литературы. Сформировавшийся в таких условиях педа-

## Философия и история образования

гогический идеал во многом обусловил характер и последующее развитие воспитания и обучения на Руси.

Для глубокого понимания христианства необходима была определенная образованность, однако в сложившейся ситуации она отсутствовала. Вскоре такое положение стало даже приветствоваться, так как возникла опасность из-за науки потерять веру. Поэтому в одном из древнерусских поучений написано: «Богомерзостен перед Богом всякий, кто любит геометрию, а еще душевные грехи — учиться астрономии»; «Люби простоту больше мудрости, какое тебе дано от Бога готовое учение, то и держи».

Таким образом, на Руси постепенно сформировался особый, отличный от западноевропейского, культурный мир, который характеризовался своими взглядами на воспитание и образование, своим отношением к общечеловеческим ценностям, способам передачи их от поколения к поколению.

Выбор веры был одновременно и выбором школы, характера образования. В 988 г. Киевская Русь приняла православие и князем *Владимиром Святославичем* (ум. 1015) была открыта первая школа «учения книжного». Великий князь и его окружение были заинтересованы в распространении новой религии как идеологической основы формировавшегося государства. Владимир заботился о распространении образования, прежде всего среди господствующего сословия. Образование на первых порах насаждалось сверху, так как школа была явлением совершенно новым и воспринималась с опаской. Матери плакали по отданным в школу детям, «аки по мертвецам», не зная, что их ожидает.

Однако определенные результаты не заставили себя ждать: к середине XI в. в Киеве уже появились начитанные, обладавшие довольно широкими знаниями знатные люди: великий князь Киевский *Ярослав Мудрый* (ок. 978—1054), его дети, окружение. Сын Ярослава, Всеволод, как отмечал Владимир Мономах в своем «Поучении», изучил пять иностранных языков. Была грамотна и Анна, дочь Ярослава, ставшая королевой Франции. Известны документы, подписанные ею: «Анна рѣина» (Анна королева), в то же время ее супруг Генрих I ставил лишь крестик.

Занимаясь распространением просвещения, Ярослав Мудрый создал первую библиотеку при Киевском Софийском соборе. Она включала в себя переводные произведения с греческого и с древнеболгарского. Для переписки книг Ярослав привлек большое количество писцов. Именно в это время рождалось уважительное отношение славян к книге. В «Повести временных лет» о книгах говорилось так: «Это — реки, напоминающие вселенную, это источник мудрости, в книгах ведь неумеримая глубина; ими мы в печали утешаемся; они — узда воздержания. Если поищешь в книгах мудрости прилежно, то найдешь великую пользу для души своей».

Во время своего правления (1019—1054) Ярослав Мудрый открывал школы «учения книжного» не только в Киеве, но и в Новгороде. А к XIII в. школы существовали уже в Переяславле, Суздале, Владимире, Чернигове, Полоцке, Муроме, Турове, Ростове и в других городах. Вначале подобные училища создавались государством при княжеских дворах, но вскоре с упрочением церковной организации на Руси они постепенно переходили в ведение церкви. Это объяснялось двумя причинами: во-первых, освоение христианской книжности было необходимо, прежде всего, священникам — распространителям православной религии в стране, а во-вторых, обучение грамоте и обучение вере воспринималось как единый процесс. Об этом же свидетельствует содержание

## Философия и история образования

обучения в школах, где главным считалось усвоение книжной мудрости, отраженной в «изборниках» (хрестоматиях) того времени.

Одной из подобных книг, дошедших до нашего времени, является «Изборник Святослава» (1073). С педагогической точки зрения это был своеобразный пропедевтический курс семи свободных искусств и христианской премудрости, предназначенный для запоминания и для нахождения готового ответа в целях введения новокрещеных христиан в круг идей и представлений, связанных с принятой ими верой. «Изборник» должен был в достаточно краткой и легкой форме помочь ученикам овладеть элементами знаний, которые приблизили бы их к византийской образованности.

Необходимо отметить, что школы «ученья книжного» представляли собой повышенную по сравнению с простым обучением грамоте ступень образования. В них особенное внимание отводилось тривиуму, включавшему грамматику, риторику и диалектику, что было характерно для школ этого типа в Западной Европе того времени.

Грамматика, судя по сочинениям хорошо известного на Руси Иоанна Дамаскина, включала в себя учение о восьми частях речи, сведения по этимологии, о грамматических категориях, о поэтической образности языка. В содержание этого предмета входило также изучение и толкование текстов Священного писания: Евангелия, Псалтыри и некоторых библейских книг. Первоначально, возможно, ученики знакомились и с текстами античных авторов. Важное место отводилось риторике — обучению навыкам красиво говорить и писать. Образцами риторского искусства служили произведения Иоанна Златоуста, которые пользовались на Руси широкой известностью, входили в состав «Изборников» 1073 и 1076 гг., сборников «Златост-руй», «Измарагд», «Златоуст». Под диалектикой в то время на Руси подразумевали главным образом начала философии.

***Вопрос 2. Принципы семейного воспитания. Разновидности школ: церковные, кормильские и др.***

Простое обучение письму, чтению, счету осуществлялось чаще всего «мастерами грамоты» и было их основным ремеслом. Мастер мог иметь сразу нескольких учеников, которые и составляли «училище». Обучали их так же, как любой другой ремесленник обучал своих подмастерьев основам профессии. Знакомство с грамотой происходило с помощью буквослагательного метода, заимствованного из византийской школы. Сначала заучивались наименования букв в азбучной последовательности: *а* — аз, *б* — буки, *в* — веде, *г* — глаголь, *д* — добро и т.д. Затем учащиеся тренировались в написании букв на вощеных дощечках или вычерчивали их острым «писалом» на бересте. После усвоения азбуки в прямой последовательности приступали к упражнениям: азбука повторялась наизусть в обратном порядке и вразброс. Далее шло обучение чтению и написанию слогов (складов): буки-аз — *ба*; веде-аз — *ва*; глаголь-аз — *га* и т.д. Слоги заучивались в сочетаниях двух, трех, а в дальнейшем даже в девятибуквенных сочетаниях. Из слогов складывались слова. После этого ученики переходили к чтению и переписыванию молитв, псалтырных текстов. Обучали также правилам чтения, подразумевавшим равномерный темп, трехкратное повторение прочитанного, обращение за разъяснением непонятного к старшему. Кроме того, древнерусский ученик, подобно ученику ремесленника, должен был по образцу сделать новое изделие: составить на основе изучения и осмысления

## Философия и история образования

учебных текстов собственную книгу — сборник, переплести и проиллюстрировать ее.

Можно предположить, что в зависимости от цели элементарного образования различался и его характер. Так, новгородский мальчик Онфим (XIII в.), по свидетельству источников, освоил 26-буквенный алфавит, вполне достаточный для записи речи того времени, ведения торговых и деловых записей, но недостаточный для перехода к «учению книжному», основанному на 43-буквенном церковнославянском алфавите, включавшем надстрочные знаки — титла, сокращения слов, знаки препинания, специальные указания для церковного чтения.

Обучение арифметике на начальном уровне в Древней Руси состояло в овладении нумерацией а на повышенном заключалось в счете на абак. Детей знакомили с так называемым цифровым алфавитом (а — 1, б — 2, в — 3 и т.д.), т.е. с буквенной записью цифр. Такому алфавиту учили последовательно, по частям. На грамотах-упражнениях Онфима были нарисованы человеческие фигурки воинов, демонстрировавших разное количество пальцев на руках. Возможно, это было своего рода наглядным арифметическим пособием. На следующем этапе ученики осваивали действия: удвоения, раздвоения (теперь не использующиеся), вычитания, сложения, умножения и деления.

В XIII в. школы «ученья книжного» приходят в упадок. Одной из причин явилось то, что православные священники, не обремененные обетом безбрачия, стали часто передавать профессию и связанные с ней знания по наследству. В то же самое время священники практиковали обучение грамоте детей из других семей у себя на дому и традиции семейного воспитания и обучения, таким образом, оказались сильнее попыток создавать школы.

Вместе с этим повышенный уровень образования даже для элиты становился все менее необходимым. В православной церкви в отличие от католической зрело убеждение, что философия ей не нужна, так как все истины в высшем воплощении заключены в Священном писании, в творениях святых отцов и учителей церкви. Кроме того, обучение грамоте и чтению книг, любое дополнительное знание дети высших сословий могли получать на дому.

Очень большую роль в развитии образования в средневековой Руси играли монастыри. Они фактически представляли собой крупнейшие центры образования того времени. Зачинателем таких монастырских центров считается русский просветитель и религиозный деятель *Сергий Радонежский* (1314—1391). В них учились не только лица, готовившиеся к принятию духовного звания, но и просто желавшие овладеть грамотой и читать книги. При монастырях получили элементарное образование и воспитание значительное число русских людей.

В этот период именно в среде монахов постепенно укреплялось отрицательное отношение к рациональному знанию, наукам о внешнем мире, строгое следование формуле апостола Павла, который полагал, что все человеческое знание исходит от Бога. Интерес к этическо-нравственным проблемам все менее места оставлял для рассмотрения общеполитических вопросов и дидактических задач. Если в западноевропейских университетах, открывавшихся в это время, обучение преследовало цели вооружения учащихся инструментами познания, методами рационального доказательства, то в монастырях Руси сложилось отношение к книжным знаниям как к духовному сокровищу, которое следует накапливать, «аки пчелы мед с цветков». На Западе формировалось стремление понять и исследовать Священное писание, а на

Востоке — следовать ему. Не собственное мышление ученика, а послушание ценилось в монастырских кругах на Руси.

Постепенно чтение церковных книг стало единственной возможностью удовлетворить стремление к знанию. Такое книжное обучение получило впоследствии название образования путем начетничества. По существу, оно являлось индивидуально-самодетельным, так как помощь наставника была минимальной.

Вокруг образованного человека в ряде случаев собирался своеобразный «книжный кружок», в котором обсуждали прочитанное. Этот способ приобретать знания создал тип древнерусского ученого, уважавшего книгу, прочитавшего существовавшие на Руси рукописи и по возможности выучившего их наизусть. Поскольку вся литература того времени почти исключительно носила религиозно-духовный характер, такая ученость сочеталась с фанатической религиозностью.

Семейное воспитание детей в этот период по-прежнему строилось на основе народных традиций, правда, стала заметной тенденция взять его под государственный контроль. Так, в Киевской Руси родители были обязаны готовить своих детей к трудовой и семейной жизни, о чем говорилось, в частности, в своде документов того времени — «Русской правде».

Методы и приемы семейного воспитания были достаточно разнообразны, что нашло отражение в народных песнях, сказках, притчах, былинах, загадках, считалках, скороговорках, обрядах, календарных праздниках и играх. В многочисленных пословицах говорилось о необходимости организации воспитания детей: «Гни деревце, пока гнется, учи дитятку, пока слушается»; «Ученье в детстве, как резьба по камню»; «Учить — ум точить». Школьное обучение в народе постепенно осознавалось как важное дело. В устной народной словесности те родители, которые заботились об обучении детей, представлялись людьми, достойными подражания, о них пелось в былинах: «А и будет Волх семи годов, отдавала его матушка грамоте учиться, а грамота Волху в наук пошла».

В древнерусском изобразительном искусстве устойчив иконописный сюжет «Приведение в учение». На иконах изображены мать и отец, которые приводят мальчика 6—7 лет к учителю, восседающему на возвышении. Они вручают сына учителю, в облике которого средствами живописи подчеркнута высокая духовность. Ученик, как правило, держит в руках книгу — азбуку.

В целом анализ различных источников позволяет говорить о том, что уровень освоения элементарной грамотности в Древней Руси был достаточно высок, грамотность проникала почти во все слои населения. Так, многочисленные берестяные грамоты, датированные XII—XIII вв., содержали обычные житейские записи: «Поклон от Якова куму и другу Максиму. Купи мне, кланяюсь, овса у Андрея, если он продаст. Возьми у него грамоту да пришли мне хорошего чтения».

#### *Воспитание и обучение в 14-16 вв.*

В XIV—XVI вв. получают развитие воспитательно-образовательные тенденции, которые наметились в предыдущую эпоху. В феодальных странах Западной Европы под давлением экономических факторов увеличивалось количество школ и университетов, которые сохраняли и укрепляли традиции обучения, тесно связанные с классическим античным образованием. На Руси государственно-экономическое развитие не оказывало существенного влияния на систему образования, не требовало введения школьного обучения. Подготовка ребенка к взрослой, самостоятельной жизни осуществлялась вне школы.

Основу такой подготовки составляло овладение трудовыми навыками. Поэтому в каждом сословии продолжали существовать свои традиции

## Философия и история образования

профессионального обучения. Чаще всего ремесло передавалось от отца к сыну, но иногда детей отдавали на выучку к мастеру-профессионалу, который принадлежал к тому же сословию. Обучение грамоте, чтению, счету могло также происходить в семье, у грамотного родственника либо на дому у «мастера грамоты». Такого рода обучение было частным, платным, как говорили тогда, «за мзду». Учителями становились светские лица — мелкие служители канцелярий, приказных изб и т.д., а также представители низшего духовенства — певчие, чтецы, диаконы.

В конце XVI в. на Руси появились первые печатные учебники — азбуки. Основоположником отечественного книгопечатания *считается Иван Федоров* (ок. 1510—1583). В 1574 г. во Львове и в 1580—1581 гг. в Остроге он издал знаменитые буквари, впитавшие опыт учительской работы мастеров грамоты предшествующих веков. В послесловии к «Букварю» (1574) Иван Федоров изложил некоторые методические требования к использованию этих изданий. Само название послесловия — «Обращение к детям и родителям» — говорит о том, что букварем могли пользоваться и дети, родители, а обучение грамоте рассматривалось как дело семейное.

За религиозное воспитание детей отвечала церковь. В обязанности священников входило обучение основным догматам христианского вероучения, воспитание уважения к церковным и светским властям. Религиозно-нравственное воздействие сочеталось с элементарным обучением, большая часть «училищ» находилась при приходских церквях.

Связь между образованием и церковью все более укреплялась. Грамота по-прежнему изучалась ради возможности читать одобренные церковью книги, чтению и письму обучали, как и раньше, по Псалтыри, Часослову, Евангелию. Формировалось представление о том, что школа есть «церковный угол», и зачастую невозможно было различить, где кончается одно и начинается другое. Характер такой школы — церковно-религиозный, «душеспасительный» — соответствовал общему духу времени и всему жизненному укладу. При этом, как отмечал известный историк отечественной школы П.Ф. Каптерев, три черты были свойственны русскому обучению в то время: «продолжительность, многий труд и битье». Физические наказания использовались постоянно, обучение было трудным, однообразным и не соответствовало особенностям и возможностям детского возраста, поэтому оно не могло обходиться без насилия.

Существовавшие тогда способы обучения вполне отвечали потребностям государства и общества, какая-либо новая организация образования казалась ненужной, и до XVII в. государственных школ грамоты в России не было. Как отмечал историк В. О. Ключевский, главное внимание уделялось усвоению детьми житейских правил, а не научных знаний. Кодекс сведений, которые считались необходимыми для усвоения этих правил, состоял из трех частей: учение о спасении души, наука о гражданском общежитии и усвоение правил ведения домашнего хозяйства. Все это и составляло содержание общего образования в Древней Руси.

Обучение ребенка начиналось приблизительно с 7 лет, и в целом дети всех сословий получали весьма ограниченное начальное образование. Тот, кто тянулся к книге и знаниям, должен был трудиться самостоятельно. Но повседневная жизнь, как правило, не требовала больших знаний.

Повышенный уровень образования был нужен только тем, кому предстояло занять место на государственной службе или в церковной иерархии. Однако людей для государственной службы требовалось в то время немного, чаще всего на нее приглашали иностранцев (медиков, переводчиков, архитекторов и т.п.).

## Философия и история образования

Есть сведения о том, что некоторые из русских обучались за границей, в частности есть предположение, что в Краковском университете обучался Иван Федоров. Однако выезды за границу не одобрялись ни церковью, ни государством, к овладению европейскими языками и науками традиционно относились с предубеждением, к тому же православная вера и незнание латыни препятствовали обучению в Европе.

Источников, позволяющих судить об уровне грамотности в этот период, очень мало. Конечно, высшие сословия были более образованны. Князья, бояре должны были управлять страной, крупными вотчинами, и сохранившиеся деловые документы показывают, что их составляли не только профессиональные писцы, но и частные лица. В отношении распространения грамотности среди низших сословий сказать что-либо очень сложно.

Самым образованным сословием было духовенство. Конечно, православная религия значительно ограничивала роль разума в делах веры, считая, что постижение Бога возможно лишь путем созерцания, нравственного подвига, через религиозное чувство. Однако само православие требовало определенных книжных знаний. Важным обстоятельством, подтвердившим необходимость образования для духовенства, явилась борьба с еретическим вольнодумством, которую в XIV—XVI вв. вынуждена была вести православная церковь. В результате к этому времени произошло укрепление положения таких очагов образования, как монастыри.

В монастырях можно было получить широкое по тем временам образование. Конечно, акцент традиционно делался не столько на усвоении суммы знаний, сколько на нравственно-религиозном воспитании, духовном самосовершенствовании. Среди всех монастырей того времени выдающимися образовательными и книгописными центрами были Чудов, Спасо-Андрониковский, Троице-Сергиев, Кирилло-Белозерский и некоторые другие, поддерживавшие и развивавшие книжные традиции. По принятым и сохранившимся на Руси византийским правилам монахи были обязаны часть времени, свободного от церковной службы, уделять чтению и переписке книг.

Среди белого духовенства совершенно неграмотных людей, скорее всего, не было, так как иначе они не могли бы выполнять свои обязанности. Вместе с тем существует также мнение о низком уровне грамотности среди священников в этот период. Так, в конце XV в. на это указывал новгородский архиепископ Геннадий, отмечавший, что многие священники не способны правильно читать богослужебные книги, занимать церковные должности, а также не в состоянии бороться с богословски образованными вольнодумцами. Эти факты заставили задуматься о подготовке более образованных священнослужителей. В 1551 г. Стоглавый Собор вынес специальное решение об организации в домах священников училищ, подготавливающих детей ко второй ступени обучения, в основе которой было освоение книжных, церковных знаний. Однако это постановление осталось лишь на бумаге.

В XVI в., в период правления Ивана Грозного, террор, крестьянские и городские волнения, разруха фактически приостановили экономическое и культурно-образовательное развитие страны.

### ***Образование в Русском государстве в XVII в.***

Московское государство, возрождаясь после потрясений Смутного времени, постепенно стало менять свою политику. Начавшиеся позитивные социально-экономические процессы стимулировали развитие просвещения. Нужда

## Философия и история образования

государства в большем количестве людей, обладающих широким кругозором, различными специальными знаниями, могла быть удовлетворена только через овладение западной культурой и наукой. Понятно, что в связи с этим должно было измениться и отношение к получению повышенного образования.

В целом в XVII в. в начальном обучении не произошло каких-либо значительных перемен. Обучение грамоте традиционно осуществлялось в семье, у домашнего учителя, в училище или индивидуально у «мастера грамоты», при монастырях и церквях.

Однако у высших сословий со второй половины XVII в. наметилось стремление давать своим детям повышенное образование, прежде всего, обучать иностранным языкам. Государь и его Дума начали устанавливать дипломатические отношения с европейскими странами, принимали иностранные посольства. В боярских семьях появились учителя — иностранцы, помогавшие в овладении западной образованностью. Эта тенденция поддерживалась и царской семьей.

Еще недавно царевич Алексей, будучи наследником престола, получил воспитание и обучение в духе сложившихся традиций: прошел полный курс положенного церковно-богослужебного образования. На 6-м году жизни его посадили за букварь с подстрочными душевспасительными изречениями, через год он перешел к чтению Часослова, еще через год — к Псалтыри, затем начал учиться писать. На 9-м году стал разучивать церковное пение и в 10 лет окончил положенный общераспространенный курс, изучив и накрепко усвоив порядок церковного богослужения. В результате царя Алексея Михайловича можно было назвать типичным русским образованным человеком, за начитанность его даже прозвали «философом».

Теперь же и царские дети стали учиться по-новому: Симеон Полоцкий обучал двух сыновей Алексея Михайловича иностранным языкам, пиитике, риторике и богословию. В общем, можно сказать, что в эту эпоху появились уже по-новому образованные люди, и создавалась база для последующих петровских реформ в области просвещения.

Московское государство, таким образом, «приоткрылось» для проникновения элементов западной культуры и было готово к организации государственного школьного образования с опорой на опыт своих ближайших соседей.

В конце XIV в. Юго-Западная Русь, войдя в состав Литовского государства, затем Польши, столкнулась с враждебной религией. Началась борьба между православными священнослужителями, которые учились только по церковным книгам, и более просвещенными представителями католицизма. Одной твердости веры в этой борьбе не хватало, возникла необходимость в создании школ, дающих хорошее образование. Западные православные братства (Львовское, Виленское, Могилевское, Луцкое и др.) понимали основную функцию просвещения, — как и прежде, служить укреплению православной веры и церкви. Однако и им стало ясно, что без определенной школьной организации уже не обойтись. Поэтому в братствах создавались сначала элементарные школы, затем средние и даже высшие, такие как Киево-Могилянская академия. Средние школы имели богословский характер и были как бы духовными семинариями. Школы братств являлись общественными, а не частными или семейными.

Жизнь братских школ была религиозно-церковной. Обязательно соблюдались все посты, праздники, весь день сопровождался молитвами. В школах основательно изучали церковный устав, церковное чтение, пение, Священное писание, к этому добавлялось изучение греческого и латинского языков и «семи свободных искусств», трактовавшихся с позиций православия.

## Философия и история образования

Забываясь о повышении образованности своих членов, братства приобретали книги. Так, к середине XVII в. Львовское братство уже имело большую библиотеку из книг на греческом, латинском, польском и других славянских языках. При обучении использовались некоторые западноевропейские методы, например у иезуитов братства заимствовали опыт устройства драматических представлений на религиозные темы.

Интересно, что это были одни из первых учебных заведений, имевшие устав, в котором разграничивались обязанности ректора, его помощников, учителей, учащихся и родителей. В частности, при поступлении ребенка в школу родитель должен был заключить письменный договор о том, что сын будет находиться в школе до конца обучения. Четко оговаривались начало и конец учебного года. Много внимания уделялось организации учебных занятий, господствующей была классно-урочная форма обучения.

Наибольшего развития достигла школа Львовского братства, которое в пору своего расцвета снабжало учителями другие братские школы. Ее выпускником был и Петр Могила, основавший в 1615 г. школу в Киеве и впоследствии преобразовавший ее по типу иезуитских collegий в Киево-Могилянский коллегиум, а затем в академию. Для преподавания различных наук в академии он вызывал из львовской школы православных учителей. Это было первое высшее учебное заведение на Руси, в котором училось 1200 человек и было 3 отделения: младшее, среднее и старшее. Много внимания уделялось философии, богословию, юридическим наукам. Выпускники получали образование на уровне западноевропейских схоластических стандартов. Некоторые из них приняли деятельное участие в создании на Руси новых учебных заведений, приближавшихся к западноевропейским образцам. Так, Арсений Сатановский, Епифаний Славинецкий, Дамаскин Птицкий стали учителями одной из первых московских школ XVII в., организованной боярином Ф.М. Ртищевым. В 40-х гг. Ф.М. Ртищеву, занимавшемуся при дворе дипломатией и хорошо знавшему Малороссию, было поручено основать при Андреевском монастыре школу по типу украинских училищ. В это же время на Украине начались гонения на православное население, и часть представителей Киево-Могилянской академии перебрались в Москву. Школа, основанная Ф.М. Ртищевым, ориентировалась в образовании на греческую школьную традицию. В содержание обучения входили греческий, польский, латинский языки, грамматика, риторика, богословие.

Помимо Андреевского монастыря киевские учителя обучали молодежь, занимались переводческой деятельностью также в кремлевском Чудовом монастыре, где имелись библиотека и мастерская для переписывания книг. Надо отметить, что здесь наряду с сохранением древних традиций воспитания и обучения расширялось содержание образования: было введено преподавание греческого языка, риторики и диалектики.

В середине 60-х гг. белорусский монах Симеон Полоцкий, сторонник латинской ориентации в образовании, учитель царских детей, организовал обучение повышенного типа с целью подготовить чиновников для личной канцелярии царя Алексея Михайловича — трех подъячих Приказа тайных дел. В течение 4 лет занятия проходили в Спасском монастыре в Москве. Курс обучения включал грамматику, риторику, поэтику, логику, философию, богословие. Особое внимание уделялось изучению латинского языка — языка международной дипломатии и науки. Он преподавался по известному в Европе методическому пособию иезуита Альвара. После смерти С. Полоцкого в 1682 г. занятия возобновились под руководством его ученика Сильвестра Медведева.

## Философия и история образования

Первым учебным заведением со значительным числом учащихся была Типографская школа, основанная в 1681 г. иеромонахом Тимофеем. Ей были отданы палаты при Печатном дворе. В младшем классе учились по азбуке (50 человек в первый год работы), в старшем — по Псалтыри (10 человек в первый год работы). Постепенно количество учеников увеличивалось, расширялась программа: изучали уже не только славянский, но и греческий языки. Со временем школа превратилась в своеобразное учебное заведение, которое одновременно было и начальной школой, и училищем для подготовки переводчиков Печатного двора.

Следующим шагом стало открытие школы в Богоявленском монастыре в Москве в 1685 г. греческими монахами братьями Иоанникием и Софронием Лихудами, учившимися в Италии и ставшими докторами Падуанского университета. Эта школа повышенного уровня уже приближалась по типу к западноевропейским университетам. Первыми посещать ее начали старшие ученики Типографской школы и школы Чудова монастыря. Братьям Лихудам было разрешено преподавать все свободные науки на греческом и латинском языках. Учителем греческого языка был Карион Истомина, учитель царевича Петра Алексеевича и автор многих учебников.

Важно отметить, что границы между средними и высшими школами в России в XVII в. были размыты. Все зависело от уровня образованности преподавателей и целей учебного заведения.

В 1687 г. в Москве было открыто первое собственно высшее учебное заведение — Эллино-греческая, впоследствии Славяно-греко-латинская академия. Инициатором ее создания был Симеон Полоцкий. Учреждение ее как бы заканчивало первый, церковно-религиозный период отечественного образования. В этом учебном заведении серьезно изучалось не только богословие, но и светские науки.

Московская академия была организована по образцу Киевской. Поэтому предметы преподавания были те же, и классов, как и в Киевской академии, было восемь. Обучение начиналось с подготовительного класса — славяно-русской школы, где учили азбуке, Часослову, Псалтыри и письму. После этого ученики переходили в «школу греческого книжного учения», затем приступали к изучению грамматики. Риторику, логику, физику, пиитику изучали и на греческом, и на латинском языках. Учебники по этим предметам были составлены братьями Лихудами, которые следовали западноевропейским образцам. Главным в преподавании было то, что все светские науки подчинялись богословию. Весь учебный материал трактовался с позиций православия. Так, риторика не столько должна была научить красиво говорить, сколько помочь ученикам научиться защищать православные духовные ценности. Поэтому в процессе обучения большое внимание уделялось проведению диспутов, заменявших в старших классах экзамены. Большие диспуты проходили два раза в год: перед Рождеством и перед летними каникулами, они были торжественны, продолжались три дня в присутствии многочисленных посетителей. Иногда устраивались религиозные представления. К преподаванию в академии допускались только русские учителя или православные греки.

Московская академия долгое время являлась единственным высшим учебным заведением, и лишь к концу XVIII в. она стала постепенно превращаться в исключительно духовное учреждение — духовную семинарию. Многие из выпускников академии стали выдающимися деятелями просвещения уже в петровскую эпоху — поэты Антиох Кантемир (1708—1744) и Карион Истомина

Философия и история образования

(конец 40-х гг. XVII в. — не ранее 1718), математик Леонтий Магницкий (1669—1739). Учился в ней и М.В. Ломоносов.

Таким образом, в России в XVII в. появились образовательные учреждения нового типа, при организации которых учитывался опыт западноевропейских средневековых школ. Однако в это время школы такого рода в самой Европе постепенно уходили в прошлое, уступая место новым тенденциям в воспитании и обучении. Но как бы там ни было, благодаря созданию школ нового типа произошел поворот русского общества в сторону европейской образованности, Россия начала приобщаться к миру европейской культуры, усилилось внимание к светскому знанию. В результате следующим этапом в развитии школьного образования стало создание в петровскую эпоху чисто светских, преимущественно профессиональных по своему характеру, учебных заведений. Можно сказать, что в целом образовательные реформы начала XVIII в. были подготовлены развитием школы в XVII в.

Вместе с тем появление в XVIII в. новых типов школ было отрицательно воспринято православной московской общественностью, которая опасалась, что вместе с западной образованностью в Россию проникнут религиозные «ереси». Крайними выразителями этой позиции были старообрядцы, боровшиеся в первую очередь против латинского влияния, но и к греческому относившиеся с недоверием. Они считали, что Россия имеет свой, сложившийся естественным путем на протяжении веков, наилучший для нее тип образования — монастырский. Нужно отметить, что и московские правители, в общем, были более привержены к византийской воспитательно-образовательной традиции, что и отражалось на деятельности государственных школ. Типографская школа при Печатном дворе как раз и была примером подобного учебного заведения.

## Тема 1.2 «Педагогические источники в Древней Руси и Русском государстве до XVIII в.

### ПЛАН

1. Педагогические источники – летописи.
2. Слово великого князя Владимира, митрополита Илариона, князя Владимира Мономаха.
3. «Домострой», литературные произведения: Кирилл Туровский .

Развитие педагогической мысли в Древней Руси можно проследить, лишь начиная с XI—XIII вв., о более ранней эпохе достоверных сведений нет. Педагогические представления, которые сложились в Древней Руси, определили характер и развитие отечественного воспитания и обучения на века вперед. Эти представления чаще всего находили отражение в литературно-художественных памятниках той эпохи. Среди них наибольшее значение имеют Священное писание, его толкования, сочинения отцов церкви, под воздействием которых происходило формирование мировоззрения народа Древней Руси, а, следовательно, и его ранних педагогических воззрений, впитавших в себя идеи эпохи Византии, в переосмысленном виде вошедших в духовную культуру Руси.

Особое место в этом ряду заняла Псалтырь. Ее текст, переведенный Кириллом и Мефодием, вошел в обязательное содержание «ученья книжного». Псалтырь стала «настойной» книгой для народа. Она содержала изложенные в образно-поэтической форме назидательные наставления и афористические

высказывания о воспитании человека в «страхе Божьем» и предназначалась для чтения и заучивания с детства и в течение всей жизни. Псалтырь оказывала сильное воздействие на умы учителей и их учеников, потому что была близка своими ветхозаветными идеалами всему укладу и жизненным представлениям народа.

Цитаты из Псалтыри и их трактовка в изобилии обнаруживаются и в «Поучении» князя Владимира Мономаха, и в сочинениях Максима Грека, и в «Рифмованной Псалтыри» Симеона Полоцкого. Псалтырные толкования вошли как педагогические сентенции в учебную литературу допетровского времени. Само «толкование» как метод преподавания имело своей задачей выработку у учащихся умения извлекать из книжного текста его внутренний смысл, должно было способствовать развитию осознанного отношения к читаемому. Среди отечественных сочинений, содержащих педагогические идеи, выделялись труды таких мыслителей, как митрополит Иларион (XI в.), Феодосий Печерский (ок. 1036—1074), Нестор (XI — начало XII в.), Кирилл Туровский (ок. 1130 — ок. 1182),

Владимир Мономах, Епифаний Премудрый (до 1380 — между 1418—1422), Нил Сорский, архиепископ Геннадий (? — 1505), Стефан Пермский (ок. 1345—1396), Максим Грек, Симеон Полоцкий, Епифаний Славинецкий, Карион Истомин, протопоп Аввакум и др.

Характерными чертами сочинений отечественных авторов было особое внимание к нравственным вопросам, преобладание назидательно-наставительного тона. Как правило, это сочеталось с изложением идеи о необходимости познания Бога путем веры, сомнениями в пользе светского знания. Вместе с тем в отдельных произведениях, например в «Повести временных лет» или «Поучении» Владимира Мономаха, уже ощущались интерес к отдельной личности, сочувствие и сопереживание ей. При этом выражалось положительное отношение к рациональному знанию, науке. Эти различные точки зрения постоянно сталкивались на ранних этапах развития педагогической мысли Древней Руси. Однако к XIII—XIV вв. господствующей стала точка зрения, согласно которой философская мудрость не ведет к познанию Бога, а опора на разум губит веру.

Одним из первых самостоятельных отечественных произведений педагогического характера явилось «Слово о законе и благодати» (середина X в.) митрополита *Илариона*, в котором излагались исходные идеи православного взгляда на воспитание человека. Иларион был первым русским по национальности митрополитом, боровшимся за независимость от Византии отечественной церкви. Отсюда в его «Слове» вера в силу и величие Руси, мысли о самостоятельном и обдуманном решении древних славян принять христианство, трактовка этого события как исторического шага от рабства к свободе. Языческие корни предков, считал Иларион, составляют отеческие традиции воспитания, и они чрезвычайно важны при формировании русского человека. Поэтому Иларион подчеркивал важную роль в воспитании унаследованных от родителей качеств. На примере символического описания детства, отрочества, юности и зрелости князя Владимира Святославича он показывал преемственность языческих и христианских представлений о воспитании. Первый этап должен был осуществляться на основе традиционного «ветхого» порядка: в раннем детстве закаливание и укрепление физических сил, в отрочестве — воинское воспитание, затем — формирование волевых качеств и общее умственное развитие. Все это подготавливало к собственно христианскому просвещению, связанному с личным подвижничеством, деятельностью по усвоению евангельских истин.

## Философия и история образования

Оригинальным мыслителем и ярким проповедником этой эпохи был *Кирилл Туровский*, которого называли на Руси вторым Златоустом. В числе его сочинений — «Притча о человеческой душе и теле» (другое название — «Повесть о слепце и хромце»), где он представил жизнь, мораль и устремления людей XII в., утверждал величие человека, его духовного и телесного бытия. Необходимость обучения основывалась им на сравнении тела человека с «незатворенными воротами города», в котором царствует ум. Важным он считал умение «с разумением» читать священные книги: они открывают мир божественного познания, помогают человеку понимать события современной ему жизни, поведение людей. Путь обучения — это личный духовный труд по усвоению книжной мудрости, он формирует самого человека. Кирилл Туровский предлагал дедуктивный способ обучения: от абстрактного книжного знания к жизни, к практической деятельности. В целом по своим взглядам он был близок как византийской, так и западноевропейской схоластической традиции обучения.

Распространенным жанром на Руси были поучения. Отечественные поучения являлись как бы отражением традиционных средневековых наставлений отца сыну, таких как «Наставления» французского короля Людовика Святого, «Отцовские поучения» из библиотеки англосаксонского короля Гарольда II, «Трактат о домоводстве» восточного ученого Ибн Сины и др. На Руси их составляли даже образованные женщины, например «Почтение» княгини Марии, супруги князя Всеволода III Юрьевича. Поучения входили в «Изборники» и «Златоусты», их влияние заметно в «Домострое».

Наиболее известным являлось «Почтение детям» (1117) князя *Владимира Мономаха*. Поводом для написания, как указывал сам автор, была встреча его с послами от братьев, которые звали нарушить клятву и напасть на Ростиславичей, отнять их волость. Ситуация — типичная для эпохи междоусобных войн. Однако Владимир отказался отступить от данного им обещания и, оставшись один, раскрыл любимую Псалтырь, чтение которой подтолкнуло его к рассуждениям, которые и составили затем основу «Почтения». В результате получились развернутые наставления «детям или кому другому» о том, как жить по заповедям Христовым, как соблюдать их в обычной повседневности. Прежде всего, нужно иметь страх Божий и постоянно трудиться. Не работа, а именно труд есть жизнь христианина. Важно отметить, что Владимир Мономах имел в виду не столько физический, сколько умственный труд, т.е. образование. Как на образец для подражания он указывал на своего отца, который дома выучил пять иностранных языков.

Для Владимира Мономаха, ратовавшего за упрочение семьи, пример родителей являлся самым лучшим воспитательным средством. Из христианских заповедей, по его мнению, достаточно выполнить три, чтобы вести добродетельную жизнь: это — покаяние, слезы и милостыня. Надо только не лениться им следовать, и тогда «малыми делами можно получить милость Божию».

Особое внимание уделялось воспитанию милосердия, сострадания: не мсти, наставлял Владимир Мономах, терпи, сам помогай обиженным, сиротам, вдовам, больного проведай, покойника проводи, ни единого человека не пропусти без доброго слова. Помимо такого рода назиданий детям разъяснялись правила поведения, определенного этикета: «еде и питью без шума великого, при старших молчать, мудрых слушать». В целом, главными человеческими качествами, которые надо воспитывать с детства, Владимир Мономах считал религиозность, уважение к старшим, милосердие, самообладание, находчивость, хладнокровие в опасных ситуациях и умение рачительно управлять своим домом.

## Философия и история образования

Широкое распространение на Руси имели различные сборники назидательно-наставительного характера, как переводные, так и отечественные. Самым ранним из сохранившихся является «Изборник» 1076 г. Он включает несколько частей: «Слово некоего калугера (монаха) о почитании книжном», «Слово некоего отца к сыну», «Наказание богатым», «Столовец» патриарха Геннадия, отрывки из житий Ксенофонта и Феодоры, «Афанасьевы советы», а также «Сбор от мног отец и апостол и пророк», содержащий отрывки из сочинений византийских мыслителей. Все эти тексты освещали разные стороны христианской жизни, в том числе и воспитательные идеалы.

В первой части упомянутого «Изборника» неизвестный монах воздавал похвалу книжному учению, говорил о пользе чтения книг для истинного христианина. Книга нравственно воздействует на человека: «И я скажу: узда коню — всадник, сущность же праведного — в книгах его», «воина красота — в оружии, а корабля — в парусах, но праведника — в чтении книг». Одновременно автор давал советы, как надо работать с книгой: не торопиться, трижды повторять прочитанное и смысл «сокрыть в сердце своем».

Вторая часть «Изборника» открывалась словами: «Сын мой и чадо, приклони ухо твое, внимая отцу своему, изрекающему тебе спасительное». В ней содержались наставления о том, как праведно жить и что принять за образец: надо быть сострадательным и милостивым и думать о том вечном и возвышенном, о той радости, веселье и бесконечном свете Господнем, что ожидают христианина после смерти. В таком духе выдержан и весь сборник.

Одной из наиболее популярных книг, входивших в круг домашнего чтения того времени, была «Пчела» перевод греческого сборника XI в., в котором были собраны высказывания самых разных авторов — Сократа, Платона, Аристотеля, Соломона, Эпикура, Григория Богослова, Иоанна Златоуста, Василия Великого и др. Таким образом, эта книга была на Руси и нравственно-наставительным и образовательным чтением. Все высказывания в сборнике были распределены по главам, и в целом они олицетворяли собой образ пчелы, собирающей нектар с цветков. Отдельные афоризмы вместе создавали у читателя воспитательно-образовательный настрой: «Глава 2. Блажен муж, обретший премудрость и до самой смерти наделенный мудростью, ибо лучше стяжать ее, чем золото и серебро»; «Глава 14. Златоуст сказал: Не ужасно ли то, что просим у Бога лучшего, а сами не стремимся делать добро, столь любимое Богом?»; «Глава 17. Учение для знатных — украшение, для бедных — спасенье».

Высокая оценка важности учения и знания нашла отражение и в произведениях такого распространенного жанра той эпохи, как жития святых. Почти в каждое из подобных сочинений включался рассказ о детстве святого. Как правило, наряду с подчеркиванием необычности его в детстве — отказ от участия в играх, задумчивость, раннее стремление к божественному — встречалось упоминание об обучении его грамоте, так как овладение ею открывало путь к Богу. «Многих сверстников превзошел хорошей памятью, успехами в учении, остротой ума и живостью воображения», говорилось в Житии Стефания Премудрого, в Житии Сергия Радонежского указывалось: «от Бога было дано ему уразумлять грамоту, а не от матери».

В XIV—XV вв. в среде посадского населения Новгорода, Пскова, а затем и Москвы появляются еретические движения, получившие название движения стригольников и жидовствующих. Основателем первого являлся дьякон Карп, бывший, по-видимому, одновременно цирюльником. О взглядах стригольников можно судить по «Поучениям» Стефана Пермского, направленным против них.

## Философия и история образования

Стригольники отвергали всю церковную иерархию, которая, по их мнению, строилась за деньги, «по мзде»; осуждали попов за недостойный образ жизни; не признавали некоторых молитв, исповеди и т.д. Сами они стремились вести строгий образ жизни и изучать книги. Стригольники подвергли критике традиционные церковные формы воспитания и обучения. Они ратовали за обучение детей мирскими учителями из простонародной среды. Как и деятели Реформации на Западе, стригольники считали, что знания книжного характера должны получать все: дети бедных и богатых, мальчики и девочки.

Позднее их сменили жидовствующие, столь же критически относившиеся к традиционно-православной церковной иерархии, не признававшие многие таинства и силу святых мощей. Некоторые из них отвергали основной оплот христианства — триединство Бога. Об этих еретиках писали архиепископ Геннадий, игумен Иосиф Волоцкий. Жидовствующие оспаривали некоторые части Священного писания, в первую очередь Новый завет, одновременно они с большим уважением относились к наукам и книгам. Особенно почитаемы и изучаемы ими были «Шестокрыл» — астрономические таблицы еврейского писателя XIV в. Иммануила-бен-Якоба и сочинение по логике и метафизике философа и врача XII в. Моисея Египтянина.

Жидовствующие продолжили развитие реформаторских идей в православии, в частности мысль о «самовластии» (свободе воли) человеческой души, отстаивали право человека на образование и т.д. Великокняжеские дьяки Федор и Иван-Волк Курицины, переписчик книг и редактор Иван Черный и другие «еретики» полагали, что человек всю жизнь должен учиться и относиться к изучаемому критически, так как не все «писания» истинны. Такой подход к традиционной литературе можно рассматривать как элемент зарождения рационализма. Русские еретики были знакомы с европейскими взглядами на формирование человека, с учебными книгами, проникавшими с Запада.

Русские вольнодумцы XVI в. — Матвей Башкин, Иван Пересветов и др. — стремились возратить своих сторонников к идеалам первоначального христианства — равенство всех перед Богом, любовь к ближнему, милосердие, равенство всех народов и вер. Целью воспитания человека они считали не простое усвоение преданий, а формирование самостоятельного «духовного разума», осмысленного отношения к книжному знанию. Все это сближало их с идеями протестантов Западной Европы. Развитие еретических мыслей на Руси заставляло служителей ортодоксального православия выступать с их критикой и побуждало к более серьезному отношению ко всей христианской литературе.

Педагогическая мысль в XIV—XVI вв. развивалась, прежде всего, в среде монашества. В XV в. выдающийся мыслитель *Нил Сорский* (ок. 1433—1508) попытался обобщить опыт монастырского воспитания и обучения, опираясь на осмысление практики воспитания в Византии. Свои взгляды на пути достижения этой цели он изложил в руководствах по духовному совершенствованию человека — «Предании» и «Уставе о скитской жизни». В них он предлагал использовать в процессе воспитания совокупность различных средств, методов, приемов духовного самосовершенствования: беседы с опытными старцами, постоянное чтение и осмысление книг Священного писания, чтение и переписывание для себя и братии наставлений отцов церкви, сочинений византийских богословов, «рукоделие» (переплетное дело, выпечка хлеба, плотницкое и кузнечное дело и т.п.), пение, исполнение христианских заповедей, молитвы, подражание житиям святых и т.д.

## Философия и история образования

Целью воспитания, по Нилу Сорскому, являлось достижение духовного совершенства не путем умерщвления плоти, а в процессе напряженной мыслительной деятельности воспитанников. Незадолго до своей смерти он составил завещание, в котором предстал человеком, ценившим книги и заботившимся о них: «прочие книги и вещи Кириллова монастыря, что мне давали по любви Божией, — чье что есть, тому и отдать; или нищим; или монастырю какому-нибудь; или откуда-то христороубца какого-то лицевую книгу — тем и отдать».

Отдельные русские мыслители и учителя XVI в. были людьми достаточно образованными и по греческим, и по европейским меркам. На русский язык ими были переведены такие важные в философском отношении сочинения, как «Диалектика» Иоанна Дамаскина, «Логика Авиасафа» (фрагменты из произведений арабского ученого аль-Газали), «Книга, глаголемая логика» Маймонида и др.

Однако не западная мысль, а внутренняя умственная деятельность, по мнению православных деятелей, должна была спасти мир. Вызывает интерес факт переселения в Россию из Европы *Максима Грека*, в миру — переводчика, мыслителя, гуманиста эпохи Возрождения (*Михаил Триволис*, ок. 1470—1556), который был приглашен в Москву князем Василием III в 1518 г. и поселился в Чудовом монастыре. Здесь он начал свою переводческую и просветительскую деятельность, однако вскоре за осуждение монастырской земельной собственности и несогласие с отделением отечественной православной церкви от византийской епархии был сослан в Иосифо-Волоцкий монастырь, а затем отправлен в заточение в Тверской Отроч монастырь. Только в конце жизни Максим Грек был оправдан, поселился в Троицко-Сергиевом монастыре, где и скончался.

Помимо новых крупных переводов, таких, например, как Псалтырь, он был автором нескольких сочинений по грамматике, причем считается, что именно под влиянием Максима Грека на Руси во второй половине XVI в. стали изучать грамматику как особый учебный предмет. Он называл грамматику «началом входа» к широким знаниям, придавал ей особое философское значение. Среди его учебных пособий для монастырских училищ можно отметить «О грамматике», «О пользе грамматики», «Лексис — неведомые речи».

Интересны мысли Максима Грека относительно развития просвещения на Руси. Будучи сторонником европейского образования, высоко оценивая западные университеты, преклоняясь перед мудростью античных философов, он в то же время осторожно относился к светскому знанию. Разделяя все науки на внешние (полезные в практической деятельности) и внутренние (ведущие к духовному самосовершенствованию), он отдавал безусловное предпочтение последним. При этом первостепенную роль он отводил воспитанию в человеке таких нравственных качеств, как вера, кротость, послушание, мудрость, любовь к Родине. Овладение же содержанием традиционных школьных предметов он считал делом более простым и менее значимым для духовного развития и спасения человека.

Одной из вершин педагогической мысли того времени, несомненно был «Домострой», составленный известным деятелем из ближайшего окружения Ивана Грозного — попом Сильвестром. Вероятно, автор этого сочинения был знаком не только с отечественным, но и с западноевропейским опытом составления подобных произведений. Однако «Домострой» отражает сугубо русскую педагогическую мысль, густо окрашенную в православные тона. В «Домострое» три основные части: в первой, содержатся назидания относительно религиозной жизни. Задача нравственно-религиозного воспитания должна была являться

## Философия и история образования

главной для родителей, заботившихся о развитии своих детей. Вторая часть, посвященная семейным отношениям, включает специальные наставления о необходимости обучения детей тому, что нужно в домашнем обиходе, и только затем ставится задача об обучении грамоте, книжным наукам.

Вообще «Домострой» XVI в. отражает те же идеалы, которые сложились в Древней Руси в первые десятилетия после принятия христианства. Все наставления, особенно относительно жены и детей, окрашены ветхозаветностью: «должен муж жену свою наказывать и вразумлять наедине страхом, а, наказав, простить и попенять»; «Наказывай сына своего в юности его и успокоит тебя в старости твоей и придаст красоты душе твоей; не жалея, бей ребенка, если прутком посечеши его, не умрет, но здоровее будет, ибо ты, казня его тело, душу его избавляешь от смерти».

Третья часть «Домостроя» посвящена устройству дома, содержит хозяйственные рекомендации. Заключает книгу результат использования данных в ней наставлений, представленный на примерах.

В XVII в. в связи с начавшимся сближением со странами Европы, проникновением в Россию элементов западной системы образования произошло разделение русского общества на сторонников традиционного отечественного воспитания и обучения и приверженцев европейских форм и содержания образования. Большую роль в эту эпоху сыграла польская культура, оказавшая как непосредственное, так и опосредованное (через украинскую и белорусскую образованность) воздействие на российскую культуру. С польского языка на русский были переведены различные трактаты и учебники: «Космография» Меркатора, «Великое зеркало» иезуита И. Майера, «О строении человеческого тела» Везалия, «Селенография» (описание поверхности Луны) Я. Гевелиуса, «Естествознание» М. Скотта и др.

К сторонникам развития в России западноевропейского просвещения относились *Симеон Полоцкий* (1629—1680), *Сильвестр Медведев* (1641—1691), *Стефан Яворский* (рубеж XVII—XVIII вв.). Их деятельность включала как организацию новых учебных заведений, так и создание учебных книг, способствовавших обогащению отечественной педагогической мысли.

Симеон Полоцкий являлся автором ряда сочинений: «Псалтырь рифмованная», «Вертоград многоцветный», «Обед душевный», «Букварь языка славенска», а также более 200 проповедей и поучений. В них отражены его педагогические идеи: окружающий мир он называл книгой, написанной Богом, и задача учителя, по его мнению, состояла в том, чтобы научить детей читать эту книгу. От учителя зависело, что будет в ней изображено. Обучение должно было осуществляться на трех языках: латинском, греческом и родном. Симеон Полоцкий считал необходимым осуществлять светское воспитание юношества. Реализации этой задачи немало содействовал устроенный им школьный театр, который одновременно помогал преподавать риторику, развивать у учеников дикцию, память, воображение, овладевать ораторским искусством.

На педагогические воззрения Симеона Полоцкого большое влияние оказали годы, проведенные в Киево-Могилянской академии, полученное там образование западноевропейского типа. Необычным для России мыслителем-педагогом предстает он в своих произведениях, содержащих идеи о том, что философия есть «наставница в нравах»; о необходимости самопознания как пути к постижению человеческой души и как начала всеобщего знания («Не знающий себя, ничего не знает»); мысли об оправдании человека перед Богом ежедневным, активным трудом. В связи с этим у Симеона Полоцкого были серьезные разногласия с

## Философия и история образования

православной церковью: на церковном соборе 1690 г. его книги были преданы анафеме.

Однако и древнерусские традиции воспитания и обучения не отвергались Симеоном Полоцким. Так, большое внимание он уделял домашнему, семейному воспитанию. И в целом его педагогические представления были достаточно близки устоявшимся, отечественным идеалам. В вопросе физических наказаний он следовал сложившейся практике, считая их одним из необходимых средств воспитания.

*Епифаний Славинецкий* (1600—1675), *Федор Ртищев* (1626— 1673), *Карион Истомин* (конец 1640-х — 1718), *Иоанникий* (1639-1717) и *Софроний* (1652-1730) *Лихуды* являлись в XVII в. сторонниками грекофильского образования, ориентированного на византийско-русскую традицию. Епифаний Славинецкий в сочинениях «Рассуждения об учении греческому языку», «Лексикон филологический» обосновывал необходимость сочетания умственного и нравственного воспитания, школьного образования с традициями русского «учения книжного». Епифаний Славинецкий считается переводчиком на русский язык книги Эразма Роттердамского «Гражданство обычаев детских». Он разделил весь текст на вопросы и ответы, которые учат нормам бытового поведения, светскому образу жизни, манерам, гигиене тела, умению одеваться, играм, отдыху и т.д. Эта книга была адресована в первую очередь детям. Потому излагаемые правила сопровождались своеобразными примерами, чтобы сделать текст доступным детскому восприятию. Перевод этой книги, в которой давались наставления почти исключительно по поводу внешнего поведения, был осуществлен в то время, когда Россия стала сближаться с Западной Европой и возникла необходимость в овладении европейскими манерами. Перевод такого рода сочинения явился неожиданным для России, в педагогических обычаях которой было составление наставительно-поучительных сборников типа «Домостроя». Вероятно, поэтому Епифаний Славинецкий предварил основной текст о формировании привычек правильного поведения в обществе традиционными рассуждениями о необходимости в первую очередь религиозно-православного воспитания, затем — о важности школьного светского обучения и только потом об овладении культурой поведения. Таким образом, автору перевода удалось сохранить для отечественных читателей главную педагогическую задачу — воспитание христианина.

Появление «Гражданства обычаев детских» в XVII в. свидетельствует о том, что еще до петровских реформ в России начало усиливаться внимание к светской, европейской культуре. Несмотря на определенную адаптацию этого сочинения к российским условиям, можно говорить о возникновении новой тенденции в отечественном педагогическом сознании: развития интереса не только к внутренней, духовной, но и к внешней, мирской жизни личности.

Крайне отрицательно против всех новшеств в обучении и воспитании выступили в этот период старообрядцы — протопоп *Аввакум* (1620/1621—1682), его ученик *Авраамий* (казнен в 1672 г.), поп *Лазарь* и дьякон *Федор*, сожженные вместе с Аввакумом в 1682 г.

Аввакум выступал против изучения «внешних наук» и иностранных языков. Он аргументировал свою позицию словами о том, что Христос не изучал диалектики и красноречия, а потому ритор и философ не может быть христианином: «Лучше быть с сею простотою, да почиет в тебе Христос, нежели от риторства ангелом слыть без Христа». Обращаясь к боярину Федору Ртищеву, он убеждал этого государственного деятеля отказаться от латинского и греческого

## Философия и история образования

образования в пользу русского православия. В его представлении «христианин» и «русский» являлись синонимами. Достоинством «ученья книжного» Аввакум считал традиционный путь формирования «внутреннего человека», основные качества которого — «мужество, мудрость, правда и целомудрие». Недостаток латинской и греческой школы, по его мнению, состоял в увлечении «внешним мудрствованием» и забвении духовно-религиозного формирования человека.

Таким образом, к концу XVII в. проблема соотношения веры и знания приобрела в российском сознании особую остроту и выразилась в оформлении трех основных подходов к воспитанию и обучению, которые условно можно обозначить как латинский, грекофильский и старообрядческий. Дальнейшее развитие государства, церкви и общества в России привело к тому, что старый, традиционный взгляд на образование уже не удовлетворял потребностям нового времени. На смену обучению в монастырях и у частных учителей пришла организация школьного дела по западноевропейским образцам.

### Тема 2.1 «Школа и отечественная педагогика XVIII в.»

#### ПЛАН

1. Просвещение в России в начале XVIII в. Начало развития светской государственной школы (типы школ, Академия наук, гимназии и университеты).

2. Петровские реформы в области образования. «Ученая дружина» петровской эпохи – Ф. Прокопович, В. Татищев, А. Кантемир.

#### **Вопрос 1. Просвещение в России в начале XVIII в.**

Серьезные изменения в политической, экономической, культурной жизни России, начавшиеся еще в середине XVII в. и связанные с ее постепенным выходом из средневековой изоляции по отношению к Европе, продолжились и усилились в петровскую эпоху. Конечно, реформы конца XVII — начала XVIII в. были подготовлены всем ходом исторического процесса в стране, необходимость их давно была очевидна, однако медленное их проведение в предшествующий период подтолкнуло царя *Петра I Великого* (1672—1725) к решительным действиям.

К началу его правления Россия во многом значительно отставала от стран Западной Европы, особенно в экономическом развитии, что могло привести даже к утрате ее национальной независимости. Это отставание усугублялось тем, что Россия не имела выхода к морю, а морские пути в то время больше всего способствовали экономическому общению между странами. Чтобы выйти к морю, было необходимо сильное войско, однако русская армия была слабо подготовлена и вооружена. Положение обострялось внутрироссийскими проблемами: борьбой за власть, церковным расколом, общественно-политическими распрями. Все это способствовало тому, чтобы Петр I в конце XVII — начале XVIII в. значительно активизировал реформаторские процессы, охватившие многие стороны русской жизни. Эти реформы были направлены на укрепление государственного устройства, утверждение абсолютной монархии. Началось строительство фабрик, заводов, городов, развитие промышленности, внутренней и внешней торговли. Усиление армии и создание флота позволили вести военные действия против Турции и Швеции.

Экономические и политические преобразования в России сразу же потребовали большого количества специально обученных людей — профессионалов: офицеров, моряков, артиллеристов, инженеров, врачей, ученых,

## Философия и история образования

государственных служащих, учителей. Это, в свою очередь, потребовало проведения реформы просвещения.

В это время коренным образом изменилось положение церкви. Упразднением патриаршества и учреждением синода Петр I подчинил русскую церковь светской власти, превратил ее в свое послушное орудие. Одновременно церковь потеряла контроль над образованием, которое перешло в руки государства. Таким образом, начался новый, «государственный», период в отечественном просвещении, когда все, что происходило в области образования, стало подчиняться государству и служить его интересам.

Этот процесс «огосударствления» способствовал новому пониманию образования, проникновению в отечественное педагогическое самосознание новых начал. Ранее, при господстве церковно-религиозного мировоззрения, воспитание и обучение являлись, по существу, одинаковыми для всех и имели единую цель: грамоту изучали по книгам Священного писания ради чтения этих же книг, а в совокупности воспитание и обучение были направлены на формирование христианско-религиозного сознания. Переподчинение образования способствовало раздвоению процессов воспитания и обучения и некоторому изменению их сути. Так, воспитание в целом сохраняло цель формирования человека-христианина, и государство, как христианско-православное, не противилось этому. Однако, забирая в свои руки обучение, оно сделало его разнообразным, отвечающим потребностям государственной службы, придало ему светский характер, одновременно окрасив и воспитание новыми, «просветительскими» тонами. Стремление создать сильное светское государство не могло быть реализовано людьми, мыслящими религиозно-догматическими категориями, возник новый воспитательный идеал человека: светски образованный, обладающий широким взглядом на мир, сохраняющий в то же время национальные традиции, готовый на подвиг ради Отечества.

Появление нового идеала человека свидетельствовало о вступлении России в новый период истории своей духовной культуры — период XVIII в. — века Просвещения.

История просветительской педагогики в России начинается с деятельности двух академий — Могилянской в Киеве и Славяно-греко-латинской в Москве. Обе они, доставшись в наследие XVIII в. от века XVII, претерпели значительную модернизацию, прежде всего в направлении «латинизации» образования, копирования уже устаревавших на Западе схоластическо-богословских методов обучения, характерных для средневекового университетского образования.

Основанная еще в 1632 г. Киево-Могилянская коллегия в 1701 г. получила название академии и стала оплотом сохранения и дальнейшего развития славянской культуры там, где принудительно шел процесс ее католизации. Основателем коллегии был *Петр Могила* (1596/97—1647), сын молдавского господаря Симеона, человек, с именем которого связано просветительское движение, развернувшееся в России в XVIII в. в условиях ее сближения с Западом. Петр Могила был известен как богослов и как философ, книгоиздатель и дипломат. В число предметов, преподававшихся в созданной им Киево-Могилянской коллегии, входили помимо традиционного для того времени богословия европейская философия, риторика, логика, латинский, старославянский, древнегреческий и древнееврейский языки и такие науки, как география, математика, астрономия, механика и др.

В лекциях соратников П. Могила — Феофана Прокоповича и Стефана Яворского в центре внимания была идея «самораскрытия» природы человека не

## Философия и история образования

только через откровение Божие, но и через науку. Непременным атрибутом процесса познания стала признаваться «рассудительность», т.е. действие рассудка и ума. Такой стиль обучения вполне соответствовал светски ориентированной культуре эпохи Просвещения.

Большое значение в Киево-Могилянской академии придавали проблеме изучения человека, его места в мире, воспитанию, духовно-нравственному совершенствованию. Целью обучения была подготовка образованных людей, способных решать различные задачи, прежде всего в области просвещения и образования.

Многие преподаватели и выпускники академии стали носителями и проводниками просветительских идей в России. Часть их, в первую очередь Феофан Прокопович и Стефан Яворский, стали ядром так называемой «петровской ученой дружины» — интеллектуального объединения деятелей русского Просвещения эпохи Петра I.

Московская славяно-греко-латинская академия, основанная как высшее учебное заведение еще в последней четверти XVII в. под названием эллино-греческой академии, в XVIII в. приобрела новый облик, сближавший ее во многом с Киево-Могилянской. Она была пронизана атмосферой западноевропейской образованности. Преподавание греческого языка было прекращено, резко ослаблено внимание к церковнославянскому и русскому. Их место занял латинский язык, в школьный обиход были введены схоластические учебники и учебные пособия европейского типа на латинском языке.

Московская академия для обновляемой России была не просто традиционным богословским учебным заведением, но, прежде всего учреждением, дававшим общее начальное, среднее и высшее образование, местом подготовки учителей практически для всех типов зарождавшейся государственной светской школы. Из ее стен вышли такие деятели отечественного просвещения как Карион Истомин, В.К. Тредиаковский, Л.Ф. Магницкий, М.В. Ломоносов и многие другие.

В первые годы XVIII столетия основатели Академии, выходцы из Греции, братья Софроний и Иоанникий Лихуды, о которых уже говорилось ранее, были отстранены от преподавательской деятельности в Академии, поскольку они боролись против перенесения на русскую почву западноевропейских школьных образцов. Однако победа была за сторонниками западноевропейской ориентации, покровителем которой был сам царь Петр I.

В 1706 г. братьями Лихудами была основана вторая высшая школа в Новгороде, где за 20 лет ими было подготовлено большое количество православной российской интеллигенции, но в 1726 г. она была закрыта.

В большинстве своем петровские реформы в области образования проводились выпускниками Киево-Могилянской и Московской академий, людьми, получившими образование, приближавшееся к западноевропейскому.

***Вопрос 2. Петровские реформы в области образования. «Ученая дружина» петровской эпохи – Ф. Прокопович, В. Татищев, А. Кантемир***

Особое место в кругу «ученой дружины» Петра I занимал *Феофан Прокопович* (1681—1736). Идеолог и интеллектуальный наставник этой «дружины» Феофан (в миру Елисей) Прокопович родился в Киеве в купеческой семье. Образование получил в Киево-Могилянской коллегии и Коллегии св. Афанасия в Риме. В годы обучения он подолгу жил в университетских городах Швейцарии и Германии, в частности в Лейпциге и Йене. В 1704 г. Ф. Прокопович

## Философия и история образования

вернулся в Киев, где в это время ректором академии был его дядя, в честь которого, приняв монашеский постриг, он получил имя Феофан. Ф. Прокопович был профессором, проректором, а затем ректором Киево-Могилянской академии. В ней он преподавал поэтику, риторику, философию, этику. Уже в эти годы Ф. Прокопович снискал себе славу выдающегося ратора, проповедника, убежденного сторонника широкого просвещения. Именно в Киево-Могилянской академии услышал о Ф. Прокоповиче Петр I, и его идеи просвещения понравились царю. После победы русских войск под Полтавой (1709) Петр I все чаще стал обращаться к Ф. Прокоповичу за советами, а в 1715 г. взял его в Санкт-Петербург, где тот руководил Святейшим синодом, участвовал в создании Санкт-Петербургской академии наук и Московской духовной академии. В эти годы Ф. Прокоповичем были написаны важнейшие сочинения, в которых давалось обоснование идеи просвещенного абсолютизма: «Правда воли монаршей», «Слово о власти и чести царской».

По поручению Петра I и при личном его участии в 1721 г. Ф. Прокопович составил «Духовный регламент», который царь незамедлительно утвердил этот «Регламент» закрепил коренные изменения в положении церкви: как опасная в политическом отношении отменялась единоличная власть патриарха и учреждался «духовный коллегиум» — соборное управление, напоминавшее государственное учреждение, лишённое права инициативы и самостоятельного развития; члены коллегиума обязаны были давать присягу царю.

Утверждая главенство государства над церковью, Ф. Прокопович признавал необходимость образования для духовенства и нравственных наставлений для народа, но понимал их иначе, чем прежде. В его трактовке государственная, светская идея преобладала над религиозной.

Ф. Прокопович хотел придать новой школе научный характер. Так, согласно «Регламенту» учебный план академии включал: 1) грамматику с историей и географией; 2) арифметику и геометрию; 3) логику и диалектику; 4) риторику с учением о стихосложении; 5) физику с краткой метафизикой; 6) краткую политику; 7) богословие (время на его изучение сокращалось с 4 до 2 лет). Иностранные языки (латынь — обязательно; греческий и еврейский — если будут учителя) предполагалось преподавать в урочное время между другими предметами. Ф. Прокопович считал необходимым одновременное изучение различных предметов, так как постигать историю без географии — «как бы с завязанными глазами по улицам ходить». При обучении необходимо использовать наглядность; так, географию требовалось изучать с помощью карт и глобуса, чтобы ученик «мог перстом показать: где Азия, где Африка, где Европа, и к которым сторонам под нами лежит Америка». В академии непременно должна быть библиотека, ибо «без библиотеки как без души академия».

Главную обеспокоенность вызывали у Ф. Прокоповича количество и качество преподавателей. Перед началом работы их надо испытывать: как они знают предмет, умеют ли его рассказывать ученикам и вызывать у них интерес.

Всего на учение отводилось 8 лет. По окончании курса выпускники могли поступать как на духовную, так и на гражданскую службу.

Кроме академии и духовной семинарии в «Регламенте» говорилось и об элементарной школе, которую каждый епископ должен иметь при своем доме для детей священников, чтобы готовить из них также священнослужителей.

Однако в целом идеи и замыслы Ф. Прокоповича не находили поддержки у большей части духовенства, препятствовавшей петровским реформам. Для них «Духовный регламент» являлся «проклятой книгой», а его автор — еретиком и ан-

## Философия и история образования

тихристом. Фигура Ф. Прокоповича крайне интересна именно тем, что, являясь православным священником, с одной стороны, и европейски образованным человеком — с другой, он воспринял зарождавшиеся идеи западного Просвещения, осознал необходимость их внедрения в отечественное педагогическое сознание и практику образования и пытался реализовать их, несмотря на все трудности того времени.

В 1721 г. Феофан Прокопович открыл в своем доме школу, при которой имелась обширная библиотека более чем в тридцать тысяч томов.

Для созданной им школы Ф. Прокопович написал устав — «Регулы семинарии преосвященного Феофана архиепископа Великоновгородского и Великолуцкого». Устав этот по строгости внутреннего распорядка напоминал уставы иезуитских школ Западной Европы, признанных в то время лучшими общеобразовательными учреждениями, но по содержанию обучения школа Ф. Прокоповича была русской школой, стремившейся решать одновременно задачи широкого общего образования и православного воспитания молодежи.

За 15 лет существования этой школы ее окончили всего 160 человек. Предпочтение при приеме отдавалось детям-сиротам или детям бедных родителей. Распорядок дня был очень жестким: подъем в 6 утра, в 7 — уборка, после — молитва, с 8 утра и до 8 вечера шли занятия. В школе изучались Закон Божий, риторика, логика, русский, латинский и греческий языки, арифметика, геометрия, музыка, история. Кроме того, учащихся обучали рисованию, пению, поэтике. Школа была ориентирована на подготовку образованного человека, способного применять свои знания в различных сферах деятельности. Поэтому, в отличие от многих современных ей школ, «семинария» Ф. Прокоповича не ставила цель какой-либо собственно профессиональной подготовки учащихся. После смерти Ф. Прокоповича часть учащихся была отправлена для продолжения обучения в другие учебные заведения, а часть — в различные канцелярии и ведомства.

*Школьное дело при Петре I*

Все представленные на рассмотрение Петра I проекты организации образования в полной мере реализованы не были. Однако под влиянием этих проектов единый тип образования, характерный для допетровского времени, разделился на два направления — церковное и светское, причем в рамках последнего возникли различные профессиональные школы. Профессиональная направленность новой организации образования являлась его главной характеристикой. В новых учебных заведениях главное место занимали специальные предметы: математика, навигация, инженерия, артиллерия, медицина и т.д.

Другой важнейшей чертой образования стало преобладание сословности. Внутренняя политика Петра I характеризовалась стремлением к возвышению дворянского сословия. В итоге все создававшиеся государством средние и высшие школы предназначались в основном для детей дворян, готовившихся к занятию главных должностей в государственном аппарате, в армии, на флоте, для руководства промышленностью и торговлей. Однако нередко в эти школы принимали детей и из других сословий. В целом же для различных сословий создавались свои школы. Исключение составляло лишь крестьянство, ибо крестьянский труд, как считалось, не требовал какого-либо образования. Все школы создавались по указам Петра I и даже при личном его контроле.

Первой попыткой петровского правительства создать в России сеть государственных начальных школ, доступных достаточно широким народным

## Философия и история образования

слоям, было открытие цифирных школ. Они учреждались согласно указу царя от 1714 г. для детей от 10 до 15 лет с целью подготовки части народа к государственной светской и военной службе в качестве низшего обслуживающего персонала, для работы на заводах, верфях. Цифирные школы рассматривались также как подготовительный этап для последующей профессиональной подготовки. Поэтому первоначально предполагалось, что эти школы будут посещать не только дети солдатские и посадские, но и дети духовенства, дворян, приказных. В содержание обучения входили грамота, арифметика, начальная геометрия. В качестве учителей использовались ученики московской школы математических и навигацких наук. Однако организация и работа этих учебных заведений столкнулись с трудностями, поскольку они располагались на большом расстоянии от домов учеников. Для предупреждения побегов из школы и прогулов занятий учеников нередко содержали под караулом, применяли жестокие дисциплинарные меры, набирали в школу силой. Поскольку военная и гражданская служба дворянина с этого времени требовала первоначального обучения, своего рода прохождения учебной повинности, без которой ему запрещалось даже жениться, то родители изыскивали причины, по которым дети могли бы не посещать эти школы. В 1716 г. Петр I разрешил дворянским детям обучаться дома или столичных школах. Вскоре была удовлетворена аналогичная просьба купцов, а возвращения церковных детей в духовные школы потребовал синод. Таким образом, цифирные школы не получили поддержки практически среди всех сословий и не могли стать базовым типом новой русской школы. Трудности материального плана постепенно привели к почти повсеместному их закрытию. Однако опыт их создания, безусловно, обогатил отечественную педагогическую практику.

Для обучения детей солдат и матросов в начале XVIII в. открывались гарнизонные и адмиралтейские школы, цель которых состояла в подготовке младшего командного состава армии и флота, мастеров по строительству, обслуживанию кораблей. Первая гарнизонная школа начала работу еще в 1698 г. при артиллерийской школе Преображенского полка. В ней обучали грамоте, счету, бомбардирскому (артиллерийскому) делу, а в 1721 г. вышел указ о создании такого рода школ при каждом полку. Первая адмиралтейская школа была открыта в Петербурге в 1719г., затем аналогичные школы — в Ревеле и Кронштадте. Все эти новые школы назывались «русскими», так как там преподавали чтение, письмо и счет на русском языке, в отличие от других — «разноязычных», где главным образом изучались иностранные языки с целью подготовки переводчиков.

В это же время создавались горнозаводские школы, в которых готовили квалифицированных рабочих и мастеров. Первая была открыта в 1716ЛиНа Петровском заводе в Карелии, куда собрали 20 детей из бедных дворянских семей и стали обучать их чтению, письму, геометрии, арифметике, артиллерии, горному делу. Здесь же учили горному делу юношей, уже работающих на заводах, а воспитанников Московской школы математических и навигацких наук — доменному, кузнечному, якорному.

В 1701 г. в Москве под руководством широко образованного ученого-математика, астронома, географа и видного государственного деятеля *Якова Вилимовича Брюса* (1670—1735) начала работу государственная артиллерийско-инженерная школа для обучения «пушкарских и иных посторонних чинов людей детей их словесной письменной грамоте, цифири и иным инженерным наукам». Однако постепенно школу стали посещать почти исключительно дворянские дети.

## Философия и история образования

Школа делилась на две ступени: нижняя, или «русская», учила письму, чтению, счету; верхняя — арифметике, геометрии, тригонометрии, черчению, фортификации и артиллерии.

В начале XVIII в. преимущественно для дворянских детей последовательно открывались новые учебные заведения, такие как Московская инженерная школа (1703), Петербургская инженерная школа (1719), Петербургская артиллерийская школа и др.

В 1707 г. в Москве при военном госпитале была открыта школа для подготовки врачей — хирургическая школа. В содержание обучения входили анатомия, хирургия, фармакология, латынь, рисование; обучение велось преимущественно на латинском языке. Теоретическая подготовка сочеталась с практической работой в госпитале. При школе имелся «аптекарский огород», на котором учащиеся выращивали лекарственные растения. Был свой анатомический театр.

Проблема профессиональной подготовки коснулась и государственного аппарата. Для удовлетворения этой потребности открывались школы, где готовились канцелярские служащие (1721).

Все эти и другие новые «петровские» школы развивались, играя положительную роль в распространении грамотности и определенных профессиональных знаний и умений среди низших и высших сословий России.

Образцом для большинства из них служила Школа математических и навигацких наук, открытая в Москве в помещении Сухаревой башни. Личным указом Петра I в 1707 г. здесь была введена жесткая система наказаний учащихся за провинности разного рода. За прогулы взымали денежные штрафы, которые пополняли школьную казну. В случае неуплаты штрафов применялись телесные наказания; за побег из школы предусматривалась смертная казнь, за ходатайство об отсрочке от школы ученика могли отправить в ссылку. Вообще принудительный характер обучения в петровскую эпоху, когда казарма, канцелярия и школа одинаково являлись местом службы, подкреплялся еще и жесткой солдатской дисциплиной, применением к школам уголовного кодекса. Такими варварскими методами Россия приобщалась к западноевропейской культуре. В 1715 г. школа была переведена в Петербург и переименована в Морскую академию.

При достаточно поспешном учреждении школ в петровскую эпоху организация их зачастую не была удовлетворительна. Часто это были, по сути, школы полурусские, так как русских учителей было мало и для преподавания приглашалось большое число иностранцев. Кроме того, первые профессиональные школы, несмотря на свою конкретную образовательную задачу, выпускали «служилых людей на всякую государственную потребу», т.е. одновременно и военных и гражданских чиновников, как, например, Навигацкая школа. Отсюда энциклопедичность образования, многопредметность, граничившая с хаотичностью: учебный курс мог включать математику, историю, географию, статистику, философию, технологию, рисование и т.д. При этом сами по себе предметы были весьма обширны, в философию, например, одно время входила логика, психология, эстетика, риторика, нравоучение, право естественное, право народное. Такое положение приводило к тому, что курс за недостатком времени проходил не полностью, уровень образования тем самым снижался. Вместе с тем акцент на профессиональную подготовку в начале XVIII в. привел к тому, что государственных школ действительно общеобразовательного характера в России долго не создавалось.

## Философия и история образования

Эту задачу пытались решить школы частные. Пользовавшиеся в то время субсидиями от государства, именно они во многом послужили основой для последующего развития школьного дела в России.

Значительные преобразования произошли в петровское время и в традиционных для России духовных учебных заведениях, через которые еще в XVII в. в страну стало проникать западноевропейское образовательное влияние. Именно оно способствовало расширению целей обучения и изменению образовательных курсов и тем самым косвенно положило начало российским просветительским реформам. Однако жесткая политика Петра I по отношению к церкви, стремление полностью подчинить ее царской власти и государству, желание иметь духовенство, поддерживающее преобразования в стране, а также появление нового, светского направления в обучении и воспитании не могли не отразиться на духовно-церковных учебных заведениях.

Сначала доступ в епархиальные школы и духовные семинарии был достаточно открытым. Однако по мере возникновения светских, профессиональных школ эти учебные заведения стали восприниматься как профессиональные. Кроме того, правительство стало требовать, чтобы в духовные школы принимались лишь дети духовенства, для чего даже составлялись специальные списки. Наборы в школы происходили в неопределенные сроки в зависимости от количества учеников. Поступившие испытывались в течение года, а затем решался вопрос об их возможности учиться, однако исключали крайне редко: «буде покажется детина непобедимой злобы, свирепый, до драки скорый клеветник, непокорив». Принятый ученик должен был оставаться в школе до конца учения, о чем давал письменное обязательство. В школах были распространены суровые наказания, однако ученики, несмотря ни на что, часто убегали. За укрывательство беглецов из школы духовенство подвергалось денежным штрафам, лишению места и телесным наказаниям. Таким образом, постепенно устанавливался новый порядок образования духовенства: все дети этого сословия должны были учиться в духовных школах, в ином случае по указу 1708 г. их велено было отдавать в солдаты.

В первой четверти XVIII в. была создана сеть новых духовных школ. Они получили название архиерейских, были только начальными и открывались по инициативе тех духовных служителей, которые поддерживали преобразования в государстве. Такие школы были созданы в Чернигове, Тобольске, Ростове, Смоленске. Вскоре епископов обязали открывать школы для подготовки священников при всех архиерейских домах. Предполагалось, что в них будут обучать детей чтению, письму, славянской грамматике, арифметике и геометрии.

Наиболее значительной была деятельность Новгородской архиерейской школы. Она давала ученикам широкий курс образования и, по сути, являлась повышенной школой. Она была открыта в 1706 г. братьями Лихудами, которые работали в ней учителями. По примеру Московской славяно-греко-латинской академии в Новгороде изучали греческий и латинский языки. Петр I использовал эту школу для подготовки к государственной службе дворянских детей. За 20 лет работы в ней было обучено большое количество православных россиян.

Новгородская школа являлась образцом при создании новых духовных школ и одновременно готовила учителей для них. В 20-е гг. XVIII в. под началом этой школы было открыто 15 «меньших школ», в которых работали ученики из Новгорода.

***Деятельность Л. Ф. Магницкого и дальнейшее развитие школ***

Выдающимся деятелем просвещения в петровскую эпоху был видный математик, преподаватель школы математических и навигацких наук в Москве *Леонтий Филиппович Магницкий* (1669—1739). Он внес огромный вклад в методику светского школьного обучения своего времени и в дело развития профессионального образования. По традиции, шедшей еще от мастеров грамоты Московской Руси, он создал собственный учебник — «Арифметика сиречь наука числительная», опубликовав его после двухлетней практической проверки в 1703 г. Эта учебная книга знаменовала собой рождение действительно нового учебника, соединявшего в себе отечественную традицию с достижениями западноевропейской методики преподавания точных наук. «Арифметика» Л.Ф. Магницкого являлась основной учебной книгой по математике до середины XVIII в., по ней учился М.В. Ломоносов.

Учебник Л.Ф. Магницкого имел характер прикладного, собственно, даже утилитарного пособия для обучения всем основным математическим действиям, включая алгебраические, геометрические, тригонометрические и логарифмические. Ученики навигацкой школы на аспидных досках копировали содержание учебника, формулы и чертежи, осваивая практически различные отрасли математики.

Математические знания изучались последовательно по принципу от простого к сложному; математические расчеты были тесно связаны с профессиональной подготовкой специалистов в области фортификации, геодезии, артиллерийского дела и др.

Широко применялись Л.Ф. Магницким разнообразные средства наглядности. К учебнику прилагались различные таблицы и макеты. В процессе обучения использовались наглядные пособия — модели кораблей, гравюры, чертежи, приборы, рисунки и т.п.

Уже титульный лист «Арифметики» был своеобразным символическим наглядным пособием, отображавшим содержание учебника. Сама арифметика как наука была изображена в виде аллегорической женской фигуры со скипетром — ключом и державой, восседавшей на троне, к которому ведут ступени лестницы с последовательным перечислением арифметических действий: «счисление, сложение, вычитание, умножение, деление». Трон был помещен в «храме наук», своды которого поддерживают две группы колонн по четыре в каждой. Первая группа колонн имела надписи: «геометрия, стереометрия, астрономия, оптика» и покоилась на фундаменте, на котором был написан вопрос: «Арифметика что дает?» Вторая группа колонн имела надписи: «меркатория (так именовали в те времена собственно навигацкие науки), география, фортификация, архитектура».

Таким образом, «Арифметика» Магницкого по своей сути являлась своеобразной математической энциклопедией, носившей ярко выраженный прикладной характер. Этот учебник положил начало принципиально новому поколению учебных книг. Он не только не уступал западноевропейским образцам, но и был составлен в русле русской традиции, для русских учеников.

Л.Ф. Магницкий осуществлял руководство всей учебной работой школы начиная с первой ее ступени. Для подготовки учеников к обучению в собственно навигацкой школе при ней были организованы два начальных класса, носивших название «русской школы», где учили чтению и письму по-русски, и «цифирной школы», где детей знакомили с началами арифметики, а для желающих преподавали еще фехтование.

## Философия и история образования

Все учебные предметы изучались в навигацкой школе последовательно, переводных и выпускных экзаменов не было, ученики переводились из класса в класс по мере выучки, а само понятие «класс» означало не элемент классно-урочной системы, которой в России еще не было, а содержание обучения: класс навигации, класс геометрии и т.п. Выпускали из школы по мере готовности ученика к конкретной государственной деятельности или по требованию различных ведомств, остро нуждавшихся в образованных специалистах. На освобождавшиеся места сразу набирали новых учеников.

Учение в навигацкой школе приравнивалось к службе, поэтому ученики получали так называемые «кормовые деньги». Ученики при поступлении обеспечивались книгами и необходимыми учебными пособиями, которые обязаны были вернуть по окончании класса в сохранности. Ученикам выдавались таблицы логарифмов, географические карты, для записи вычислений — аспидные доски, грифели, карандаши, а также линейки и циркули. По сути дела, школа была полностью на государственном обеспечении.

Жили ученики кто в самой школе, кто на квартирах неподалеку от школы. В 1711 г. число учеников школы выросло до 400.

Л.Ф. Магницкий ввел в практику выделение из числа лучших учеников «десятских», которые в своей десятке следили за поведением.

Выпускники навигацкой школы служили не только на флоте; в указе Петра! от 1710 г. говорилось, что выпускники этой школы пригодны для службы в артиллерии, в гражданских ведомствах, в качестве учителей начальных школ, архитекторов и т.п. Отдельных выпускников навигацкой школы отправляли за границу для продолжения образования.

Одновременно с навигацкой школой, в том же 1701 г., по ее образцу в Москве была открыта артиллерийская, или пушкарская, школа, которая должна была готовить специалистов для армии и флота. Учащихся в нее набирали в возрасте от 7 до 25 лет, обучали русской грамоте, счету и сразу же начинали готовить к профессии инженера. Учителей и в навигацкой, и в пушкарской школах готовили прямо на месте из наиболее способных и соответствующих этой функции учеников.

Помимо государственных школ, ставивших задачу быстрого начального образования и профессиональной подготовки, в петровскую эпоху стали открываться частные школы, во многом послужившие образцом для последующего развития школьного дела в России.

Еще в XVII в. в Москве на реке Яузе сформировалась Немецкая слобода, где переселенцы из Западной Европы организовывали для своих детей школы по европейскому образцу. Жители этой слободы оказали определенное образовательное воздействие на молодого Петра I и его ближайшее окружение.

В июле 1701 г. пастор и руководитель школы при немецкой церкви в Ново-Немецкой слободе в Москве *Николай Швиммер* царским указом был назначен переводчиком латинского, немецкого и голландского языков при Посольском приказе — государственном органе международных отношений. Одновременно ему было вменено в обязанность создать школу, в которой учились бы все желающие независимо от чинов. В ноябре 1701 г. Н. Швиммер начал обучение первых шести учеников латинскому и немецкому языкам на основе западноевропейской методики. Сначала он учил их чтению и письму по-немецки, затем разговорной речи, а уже затем — латыни, открывавшей путь в науку.

Учебным пособием была книга самого Н. Швиммера «Вход латинскому языку», свидетельствующая о его знакомстве с известным учебником латинского

## Философия и история образования

языка Я.А. Коменского. Однако в 1703 г. эта школа была закрыта, а учеников его передали пастору Эрнсту Глюку.

Э. Глюк был образованным человеком, хорошо знакомым с новейшими педагогическими идеями Западной Европы. Еще в 1684 г. он разработал проект системы обучения на родном языке в среде русских старообрядцев в Лифляндии, где тогда жил и он сам. Для них он перевел на разговорный русский язык славянскую Библию, написал русскую Азбуку и ряд школьных учебников. В ходе русско-шведской войны Э. Глюк был взят в плен и доставлен в Москву, где в начале 1703 г. ему было поручено Петром I обучать русских юношей немецкому, латинскому и другим языкам. Несколько позже, в 1705 г., в Москве, на углу улицы Маросейки и Златоустинского переулка, в палатах боярина Василия Федоровича Нарышкина по царскому указу была открыта собственная школа Э. Глюка. В ней должны были учиться дети бояр, чиновников, купцов. Из государственной казны на содержание школы выделялось 300 руб., по тем временам огромная сумма. В школе обучали географии, этике, политике, истории, поэтике, философии; латинскому, французскому и немецкому языкам. Уделялось внимание и «светским наукам» — танцам, светским манерам, верховой езде. Кроме перечисленных предметов, изучение которых было обязательным, желающие могли изучать шведский и итальянский языки.

Занятия в школе начинались в 8 часов утра и заканчивались в 6 часов вечера для младших классов и в 8 часов вечера для старших. Распорядок дня школы позволяет сделать вывод, что здесь применялись элементы новой для российских школ формы организации обучения — классно-урочной, при которой дети одной возрастной группы объединялись для изучения того или иного предмета; практиковались уроки для повторения и запоминания уже изученного материала, являвшиеся обязательной формой учебной работы для учителей и учеников.

***В.Н. Татищев и начало профессионального образования в России***

*Василий Никитич Татищев (1686— 1750) автор многотомной «Истории Российской», философ, составитель энциклопедического словаря «Лексикон Российский», был создателем и ряда интересных педагогических сочинений, таких как «Записка об учащихся и расходах на просвещение в России», «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ», «Духовная моему сыну», «Учреждение, коим порядком русским школам имати поступать», «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» и др.*

В 1721 г. по его инициативе была открыта первая профессиональная горнозаводская школа, а затем возникла целая сеть подобных училищ. В г. Екатеринбурге, возникшем на базе основанного В.Н. Татищевым металлургического завода, была организована центральная горнозаводская школа; явившаяся своеобразным административным и методическим центром для всех подобных школ. Можно даже утверждать, что уральские профессиональные школы, видоизменяясь, но сохраняя первоначальное назначение, существовали до конца XIX столетия.

В.Н. Татищев был ярким представителем светского направления в русской педагогической мысли XVIII столетия. В его педагогических воззрениях деловой характер петровской эпохи отразился более, чем у кого-либо другого, отразилась идея практицизма и профессионализма. В сочинении «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» (1733) он одним из первых поставил перед образованием сугубо светские, более того, утилитарные цели, вынося за пределы школьной жизни задачи религиозного, духовно-нравственного воспитания.

## Философия и история образования

Школы, по его мнению, должны были формировать учащихся светское сознание, воспитывать для жизненного благополучия, формируя «разумного эгоиста». В его понимании «разумный эгоизм» должен был предполагать в первую очередь осознание человеком самого себя, своего внутреннего мира, понимания, что ему во вред, а что на пользу, т.е. уметь различать добро и зло и идти по пути добра.

Естественный закон человеческой природы — желание благополучия себе и божественный закон любви к Богу и ближнему, по мнению В.Н. Татищева, не противоречат друг другу: первое включает в себя второе, так как без любви к Богу и ближнему человеческое благополучие невозможно. Точно так же не являются противоположными нравственность и личное счастье: разумное удовлетворение потребностей справедливо полезно — оно и есть добродетель; тогда как зло — чрезмерное удовлетворение потребностей или излишнее воздержание от них. Потребности человеку даны от природы, т.е. Богом, главное — соблюдение меры.

В «Разговоре о пользе наук и училищ» В.Н. Татищев высказывал убеждение в необходимости для каждого просвещенного человека познания самого себя: внешнего, телесного и внутреннего, духовного, а это познание возможно только с помощью науки. Оно также помогает правильно понимать веру, не противоречит религии: истинная философия нужна для познания Бога и служит на пользу человечеству, помогая разумно управлять государством. Незнание или глупость только вредят обществу, личности, народу; от них, по мнению В.Н. Татищева, случаются все бедствия в государстве, народные бунты.

Сама сущность науки состоит в ее практической полезности, потому что знание — это умение различать добро и зло. В результате В.Н. Татищев делил все науки: 1) на нужные (домоводство, врачевание, Закон Божий, умение владеть оружием, логика, богословие); 2) полезные (письмо, грамматика, красноречие, иностранные языки, история, генеалогия, география, ботаника, анатомия, физика, химия); 3) «щегольские» (стихотворство или поэзия, живопись, музыка, танцы, верховая езда); 4) любопытные (астрология, физиогномика, хиромантия, алхимия); 5) вредные (гадания и волшебства разного рода). Эта, пожалуй, первая в отечественной педагогике классификация наук сделана В.Н. Татищевым исключительно с утилитарной точки зрения, так как в ней соединены вместе и науки, и искусства, и языки, и гадания с волшебством. Главное же в ней — польза или вред, которые они приносят. С этой же точки зрения В.Н. Татищев рассматривал содержание школьного образования.

Общее образование, по его мнению, должно было предшествовать профессиональному. Главная задача обучения на этом этапе состояла в освоении школьниками «нужных, полезных» наук. В содержание общего образования должны были входить письмо, грамматика родного языка, обучение красноречию, иностранные языки, математика, физика, ботаника, анатомия, русская история, отечественные законы, врачевание, умение владеть оружием. Они дополнялись науками «щегольскими»: поэтикой, музыкой, танцами, живописью, а в совокупности должны были служить целям самопознания и подготовки к практической жизни. В связи с этим он полагал, что в процессе общего образования следовало бы уделять место домоводству — обучение ведению домашнего хозяйства. Педагогические идеи В.Н. Татищева не избежали двойственности, характерной для петровского времени. В «Духовной моему сыну» он прямо писал о том, что главнейшим в жизни является вера, что Закону Божьему от юности до старости нужно поучаться день и ночь, постоянно читать

Философия и история образования

Библию и катехизис, молиться, ходить в церковь и т.д. Однако вместе с этим В.Н. Татищев одновременно рекомендовал и чтение книг, излагающих иные веры, что ранее нельзя было себе представить.

В.Н. Татищев считал, что уже с 10 лет ребенка необходимо обучать ремеслу, что должно быть основной задачей второго этапа обучения — собственно профессионального. В инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» (1736), составленной В.Н. Татищевым на основе изучения им школьного дела в Швеции, где он стажировался по горнозаводскому делу, и собственного педагогического опыта, содержались методические рекомендации учителям. С точки зрения В.Н. Татищева, учитель — не только преподаватель общеобразовательных и специальных дисциплин, но и воспитатель молодежи, который готовит ее к полноценной жизни в обществе и к труду. Он должен подходить к ученикам с учетом их индивидуальных способностей, больше внимания уделяя тем предметам и наукам, к которым ученик проявляет склонность.

Методы обучения, предлагаемые В.Н. Татищевым, вполне традиционны для российских училищ того времени. В частности, он рекомендовал широко использовать метод обучения старшими учениками младших. Для начального обучения им рекомендовался учебник Ф. Прокоповича «Первое учение отрокам», а в качестве прописей — листы заводской документации. В содержание профессионального обучения входили такие предметы, как геология, механика, архитектура, рисование и др., по мере практической надобности.

Проблемам школьного обучения и нравственного воспитания детей дворянского сословия посвящено произведение В.Н. Татищева «Духовная моему сыну» (1734). В содержание образования дворянских детей он помимо письма и знания законов вводил широкий круг точных и прикладных наук: арифметику, геометрию, пушкарское дело, фортификацию, русскую историю и географию, немецкий язык, открывающий путь к новой европейской школьной учебной книге. После школьного этапа образования дворяне с 18 до 30 лет должны были, по мнению В.Н. Татищева, совершенствовать свои познания, умения и навыки, находясь на государственной службе, и лишь после 30 лет думать о женитьбе.

Нравственное воспитание дворянские дети в ту эпоху получали в домашних условиях. Качества личности, которые следовало у них воспитывать, В.Н. Татищев ставил в зависимость от будущего рода деятельности: у будущих военных следовало воспитывать храбрость, но не безрассудство, послушание начальству, но не раболепие, рассудительность и все то, что помогает достижению благополучия в жизни и успеху по службе. Если же дворянский отпрыск предназначался для гражданской службы, то в первую очередь у него следовало воспитывать такие нравственные качества, как справедливость, отсутствие корыстолюбия, прилежание, терпеливость, самостоятельность в делах и т.п. Программу воспитания дворянина, таким образом, В.Н. Татищев строил в духе гуманистических идей эпохи Просвещения.

## Тема 2.2 «Московский университет и его вклад в развитие отечественного образования»

### ПЛАН

1. Просветительская деятельность М.В. Ломоносова. Создание Московского университета (1755).
2. Теоретическая педагогика и известные деятели образования: Иван Тихонович Посошков и его «Завещание отеческое».
3. Педагогические воззрения Василия Никитича Татищева.

### ***Вопрос 1. Просветительская деятельность М.В. Ломоносова. Создание Московского университета (1755)***

Самым ярким детищем Петра 1 в области науки и просвещения, появившемся уже после его смерти, но по его проекту, явилась Санкт-Петербургская академия наук (1725) с подчиненными ей академическими университетом и гимназией (1726). Необходимо подчеркнуть, что это было не учебное, а научное учреждение, хотя при нем по обыкновению того времени и осуществлялась определенная педагогическая деятельность.

Академическую гимназию можно считать первой в России государственной светской общеобразовательной школой, имеющей своей целью подготовку молодежи к поступлению в университет, к карьере ученого. Гимназия состояла из двух отделений: немецкая школа (3 года обучения) и латинская школа (2 года обучения). Основными учебными предметами были языки, словесность, история, география, математика и естествознание. В 1726 г. к обучению в ней приступило 112 человек, дети из знатных семей.

Из-за границы в Академию наук были приглашены 16 известных европейских ученых, преимущественно из германских университетских центров. Однако следует заметить, что если в Западной Европе начала XVIII в. уже был высок интерес к естественнонаучным знаниям, вызванный развитием промышленной цивилизации и рациональной философии и удовлетворялся он, прежде всего, в частных школах и обществах, то в крепостнической России в государственной Академии наук копировали уже устаревший университетский порядок с его традиционными, уходящими в средневековые методами схоластического обучения. И все же опыт деятельности Академии наук послужил основанием для создания через 30 лет первого в России светского высшего учебного заведения и научного центра, в том числе и центра развития русской педагогической мысли — Московского университета.

Развитие просвещения в России потребовало создания новых собственно российских учебных книг. С 1708 г. книги стали печатать новым шрифтом, сменившим прежний церковнославянский. Эта перемена возникла как бы сама собой. В эпоху Петра I книги печатались не только в России, но и за границей, в частности в Амстердаме. При печатании возникали чисто технические трудности, связанные с изготовлением витиеватых церковнославянских литер. В результате некоторые славянские буквы в своих очертаниях были приближены к латинским: резкие углы сглажены, утолщения исчезли, и печатные буквы в голландских изданиях приобрели округлость, которой не было в московской церковной печати. С января 1708 г. на основе царского указа и московские типографии приступили к печатанию книг новым шрифтом, что значительно облегчало процесс обучения

## Философия и история образования

письму и чтению. Цифровой текст стали набирать арабскими цифрами, вышли новые арифметические таблицы, что упростило и приблизило к мировым стандартам изучение математических дисциплин в русских школах.

Новым шрифтом были напечатаны первые книги, ставшие учебниками: «Геометрия, славенски землемерие». «Приклады, како пишутся комплименты разные на немецком языке, то есть писания патентантов к патентантам поздравительные и сожалительные и иные, такожде между сродников и приятелей». В 1708 г. была переиздана учебная книга «Букварь языка славенска сиречь начало учениям детям, хотящим учиться чтения писаний». В том же году появилось печатное руководство по правилам этикета — «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению Собранное из разных авторов».

В эпоху петровских преобразований, внесших изменения во все сферы экономики и культуры, резко меняется быт семей, прежде всего в среде дворянского сословия. В это время на государственном уровне стали выработываться строгие требования к домашнему воспитанию детей, что и получило отражение на страницах книги «Юности честное зерцало». В нем говорилось, что задача родителей в деле воспитания детей должна решаться не на основе православной народной традиции, а на правилах придворного этикета. Одно из требований — говорить с детьми в домашних условиях на иностранных языках, обучать детей светским манерам, правилам культурного поведения за столом, в обществе, на улице, учить танцам, умению красиво говорить. Данное произведение настраивало родителей на то, что путем домашнего воспитания можно сформировать настоящего дворянина, подготовить его к будущей придворной жизни.

Петровские преобразования в сфере просвещения достаточно быстро стали давать ощутимые результаты. Подготовка профессионалов по различным специальностям, несомненно, способствовала процессу развития промышленности, строительству крупных предприятий, росту ремесленного производства, стимулировала внутреннюю и внешнюю торговлю в стране. Так, к 1725 г. в России уже было около 240 государственных и частных предприятий, среди которых особенно выделялись металлургические заводы. По выплавке металла Россия в начале XVIII в. обогнала Англию, вышла в число передовых европейских стран. Значительно расширилось производство кожи, разных видов тканей. Было начато строительство водоканальных систем для облегчения торговых операций (Вышневолоцкая, Ладожская, Мариинская и др.). Для закрепления победы России в Северной войне на берегах реки Невы по указу Петра I в 1703 г. была заложена новая столица — г. Санкт-Петербург, который в короткий срок стал важнейшим военным, торговым, политическим, культурно-научным центром страны. Именно здесь была устроена первая Публичная библиотека, выпущена первая газета «Ведомости», открылись Академия наук, первый естественнонаучный музей — Кунсткамера.

Активизация отечественной науки в начале XVIII в. сказалась также и на педагогической мысли той эпохи. Особенное влияние на ее развитие оказали, в частности, педагогические взгляды и деятельность И.И. Бецкого, речь о котором пойдет позже.

### *Просвещение и школа после Петра I*

Преемники Петра I — Екатерина I, Петр II, Анна Иоанновна, отчасти Елизавета Петровна — лишь декларировали продолжение образовательной политики своего великого предшественника. Петровские школы, за редким исключением, во второй четверти XVIII в. стали закрываться, акцент был

## Философия и история образования

перенесен на развитие сословных, прежде всего дворянских, учебно-воспитательных учреждений: кадетских корпусов, «благородных» пансионов, домашнего воспитания, когда гувернеры и «мадамы» учили языку и манерам, а домашние учителя — наукам и т.п.

Правда, нужно отметить, что в отдельных дворянских семьях того времени дети получали достаточно хорошее для того времени домашнее образование, дававшее им возможность даже поступать в европейские университеты. Например, известная российская деятельница эпохи Просвещения княгиня Е.Р. Дашкова, став матерью, специально изучала педагогическую литературу. Особенно ее привлекали идеи французских просветителей относительно всестороннего воспитания и энциклопедического образования, которые она использовала в процессе воспитания собственного сына, подготовив его к поступлению в Эдинбургский университет, где он в 13 лет получил степень магистра искусств.

Домашнее воспитание зависело от множества факторов: благосостояния родителей, их социальной ориентации, характера деятельности главы дома, возможности приглашать действительно образованных гувернеров и учителей. Именно в это время накапливался уникальный российский опыт домашнего образования детей в дворянских усадьбах, превращавшихся порой в своеобразные воспитательно-образовательные, культурные центры, такие как, например, усадьба вице-канцлера елизаветинской России графа М.И. Воронцова, известного покровителя М.В. Ломоносова, который выписывал из-за границы подготовленных учителей. Так в России постепенно складывался идеал особого дворянского воспитания.

Оставшиеся школы, созданные при Петре I, после его смерти подверглись серьезным преобразованиям. Так, цифирные школы с 1744 г. слились с гарнизонными, архиерейскими школами, что далеко не походило на образовательные центры, какими они мыслились ранее.

С воцарением Анны Иоанновны одной из первых сословных дворянских привилегий стало открытие специальных школ для «шляхетских», дворянских детей. Оформилась и своеобразная система дворянского воспитания.

Всех дворянских детей в 7 лет должны были привозить в Петербург на так называемый смотр и записать у герольдмейстера, а в Москве или в губернских городах — у губернатора. Второй смотр проводился через 5 лет. К этому времени подросток, или, как тогда называли, «недоросль», должен был уметь хорошо читать и писать. Следующая ступень обучения, дома или в государственных школах, предполагала изучение арифметики, геометрии, Закона Божьего. Эти учебные предметы охватывали все содержание обучения дворянских детей в возрасте от 7 до 16 лет.

В 16 лет знания юношей проверял сенат. Содержание дальнейшего обучения, как домашнего, так и школьного, составляли география, фортификация, история. Учащиеся инженерной, артиллерийской, гарнизонной школ и кадетских корпусов в этом возрасте держали экзамен в Петербурге перед членами Военной коллегии или в гарнизонах и городах перед губернаторами, комендантами и другими «учеными людьми».

Данью традиции петровской эпохи в рассматриваемый период было сохранение права обучения даже в закрытых дворянских учебных заведениях для детей разночинцев, но содержание обучения здесь было дифференцировано: разночинцев не учили «дворянским наукам», таким как фехтование, танцы, верховая езда и т.п. Постепенно образование становилось средством обоснования принадлежности к дворянскому сословию.

**Педагогическая деятельность М. В. Ломоносова**

Развитие педагогической мысли и школьной практики в России 40—60-х г. 18 века неразрывно связано с именем *Михаила Васильевича Ломоносова* (1711—1765) — ученого-энциклопедиста, художника и поэта, поднявшего в истории мировой культуры на уровень гения.

Сын поморского крестьянина, самоучка, он в 19 лет, скрыв свое происхождение, поступил в Славяно-греко-латинскую академию. В ней он получил широкую общеобразовательную подготовку и научился искусству сочетать религиозный и научный подходы в познании внешнего мира и человека, его внутреннего, психического мира. За успехи в учебе он был направлен в Петербург для обучения при Академии наук, где не только овладел основами наук того времени, но и показал себя самостоятельно мыслящим исследователем.

В 1736 г. М.В. Ломоносов был отправлен для продолжения образования и подготовки к научной деятельности в Германию. Обучение в университете г. Марбурга позволило ему подняться на уровень западноевропейской образованности. Здесь же сложились и его философские взгляды, испытавшие воздействие идей Х. Вольфа, Р. Декарта и особенно Г.В. Лейбница.

М.В. Ломоносов был сторонником идеи переустройства общественной и личной жизни людей средствами правильно поставленного школьного образования, развивающего разум, мышление и способствующего совершенствованию нравов. Он разделял позицию деистов, пытавшихся примирить науку и религию.

В 1741 г. и до самой своей смерти М.В. Ломоносов вел научную и преподавательскую деятельность в России, вначале как адъюнкт Академии наук, с 1745 г. — как профессор химии, а затем — как академик. В 50-е гг. центр деятельности М.В. Ломоносова переместился в Москву, где в 1755 г. по его инициативе был открыт Московский университет. По точному и ставшему крылатым изречению А.С. Пушкина, сам М.В. Ломоносов явился для русского народа «первым нашим университетом».

В 40—50-е гг. XVIII в. у М.В. Ломоносова сложилась стройная система педагогических убеждений. Цели воспитания он формулировал в рамках идеологии Просвещения и в русле своих демократических взглядов на обучение детей всех сословий.

Природу человека М.В. Ломоносов рассматривал иерархически: «нижняя», чувственная, эгоистическая и «высшая», духовная, патриотическая. Отсюда и цели просвещения — научное образование человека, которое подводит к пониманию главенства общественной пользы над личными интересами. По его убеждению, развивать следует не просто разум, а пытливый ум, ориентированный на творчество.

В Петербургской академии наук уже в 40-е гг. XVIII в. шла борьба молодой русской науки с консервативной идеологией академии; молодые ученые академии, единомышленники М.В. Ломоносова, выступали против узкой замкнутости на идеи академиков-немцев, за выдвижение на передний план интересов государственного развития России.

К середине XVIII в. Гимназия и университет при Академии наук пришли в упадок. В гимназии преподавание, по суди дела, было сведено к изучению латинского и немецкого языков. В университете положение было не лучше. Лекции, регулярно читавшиеся в первые шесть лет со времени его открытия,

## Философия и история образования

прекратились, крупные ученые уходили из университета, из студентов оставались буквально единицы.

М.В. Ломоносов был одержим мыслью создать российский по духу и содержанию университет и при нем гимназию, в которых могли бы учиться все желающие независимо от сословий. В Петербурге осуществить эту идею ему не удалось, и с 50-х гг. он начал работу по созданию университета в Москве как образовательного и научного центра России.

Эта идея М.В. Ломоносова нашла поддержку фаворита императрицы Елизаветы графа *Ивана Ивановича Шувалова* (1727—1797), который стал первым куратором Московского университета.

В это время сам М.В. Ломоносов создал ряд учебных пособий, явившихся новым словом в отечественной педагогике и методике и заменивших учебники эпохи Л. Магницкого. Они охватывали и гуманитарные, и естественно-научные дисциплины, перечень даже основных из них внушителен: «Краткое руководство к риторике» (1743), «Риторика» (1748), включающая хрестоматию русской и зарубежной литературы, «Российская грамматика» (1755), выдержавшая одиннадцать изданий и переведенная на все основные европейские языки, учебник истории «Краткий Российский летописец с родословием», учебные пособия по истории «Древняя Российская история» и «Слово похвальное блаженной памяти государю императору Петру Великому» (1755), а также учебные книги по химии и физике.

В январе 1755 г. императрицей был издан указ об учреждении "в Москве университета и двух гимназий при нем: для дворян и для разночинцев. Благодаря этому в Московском университете удалось создать преемственную систему среднего и высшего образования. Сам М.В. Ломоносов был не только профессором университета, но и с 1758 г. руководил университетскими гимназиями. Важным документом этого периода явился «Регламент академической гимназии», разработанный им в 1758 г.

В гимназии изучали латинский и русский языки, арифметику, геометрию, географию; преподавание вели наиболее способные студенты университета; языком обучения в Московском университете и в гимназии был русский, а не латинский и немецкий, как в гимназии и университете при Академии наук в Петербурге.

Для более полного усвоения учащимися учебного материала М.В. Ломоносов считал необходимым использовать систематические упражнения, выполнение различных заданий для самостоятельной работы, что рассматривалось им как часть всей системы школьных занятий. Раз в полгода для старших школьников проводились публичные упражнения, когда гимназисты произносили речи собственного сочинения. Ведущими дидактическими принципами М.В. Ломоносов считал принципы посильности и развивающего обучения. В основе обучения должен был лежать познавательный интерес, вызывающий, по мысли М.В. Ломоносова, творческое усвоение учебного материала и развитие в студентах и учащихся исследовательских устремлений. Важно отметить внимание М.В. Ломоносова и его соратников к опыту западноевропейской педагогики.

Любимый ученик и последователь М.В. Ломоносова, ректор университетской гимназии *Николай Никитич Поповский* (1730—1760), осуществил перевод книги Д. Локка «Мысли о воспитании», сопроводив его вступительной статьей, где доказывал, что это педагогическое сочинение имеет общечеловеческую, истинно научную ценность и послужит на пользу новому воспитанию детей в России. Следуя идеям своего учителя, М.В. Ломоносова, он доказывал, что перенос на рос-

## Философия и история образования

сийскую почву западноевропейских педагогических идей требует вдумчивого и творческого подхода, который необходим в целях создания отечественной науки о воспитании и обучении детей и юношества.

В 50-е гг. в типографии Московского университета одновременно с сочинением Д. Локка был издан и классический начальный учебник латинского языка «Мир чувственных вещей в картинках» Я.А. Коменского, поскольку в то время латинский язык открывал доступ студентов к более полному освоению основ наук. Однако сам процесс обучения в университете, по мысли М.В. Ломоносова и его последователей, должен был осуществляться на родном языке.

Еще один ученик и продолжатель дела М.В. Ломоносова, известный ученый-лингвист и профессор Московского университета *А.А. Барсов* (1730—1791), который, как и его учитель, получил общее образование в Славяно-греко-латинской академии и специальное в академическом университете Петербурга, большое внимание уделял разработке проблем воспитания и школьного обучения. В педагогическом сочинении «Краткие правила российской грамматики... в пользу обучающегося юношества в гимназии Московского университета» (1773) он доказывал, что при безусловной необходимости изучения иностранных языков усвоение родного языка является первоочередным, ибо это язык отечественной науки и культуры.

За период с 1760 по 1765 г. к обучению на юридическом, философском и медицинском факультетах университета гимназиями были подготовлены 24 человека. После смерти М.В. Ломоносова Московский университет в том виде, как он его создал, практически перестал существовать.

Значение деятельности М.В. Ломоносова и его учеников в развитии русского просвещения огромно. В результате появился тип ученых-исследователей, которые своей деятельностью убедительно показали, что наука должна быть поставлена на службу Отечеству и народу.

В простонародной, крестьянской и посадской среде на протяжении всего XVIII в. продолжала сохраняться православная традиция воспитания и обучения детей. Образование крестьянских детей было вне сферы внимания государства и оставалось вне школьных преобразований. Оно зависело от инициативы самого населения, удовлетворявшего свою потребность в грамотности и книжной образованности, как и во времена Московской Руси, путем приглашения «мастеров грамоты», которых в XVIII в. называли «самоходными» или «вольными учителями». Эти «вольные учителя» обучали по традиции элементарной, необходимой в практических целях грамоте, чтению, счету и письму, используя рукописные азбуки и церковные книги.

Элементарной грамоте крестьянские дети обучались священниками и другими церковными лицами. Официальными церковными типографиями в XVIII в. издавались азбуки, буквари, псалтыри и часовники, которые служили учебными книгами. Псалтыри начинались методическими рекомендациями, известными еще в допетровское время, — «Наказание ко учителям, како им учить детей грамоте», а часовники — статьей «Об учителях иже учат младых отрочат грамоте». Грамотные родители по этим книгам могли сами обучать чтению своих детей. О том, что уровень традиционного обучения мог подниматься на значительный уровень, говорит, как мы видели, жизненный путь М.В. Ломоносова, получившего элементарное образование именно таким путем.

Более серьезное внимание обучению детей грамоте и книжному самообразованию в XVIII в. уделяли старообрядцы. Старообрядческие общины занимали автономное положение в Российской империи. В этой среде были

созданы училища, где обучали, прежде всего «словесным наукам» по своим собственным учебникам. Отстаивая старинную традицию обучения детей по церковным книгам, старообрядцы не были чужды и современного им опыта школьного преподавания. Известна созданная видным старовером *Андреем Денисовым* (1674—1730) и его последователями оригинальная «Риторика», построенная по всем правилам школьной науки того времени.

В Поморье, в Сибири и в самом центре России, особенно в нынешней северо-восточной части Московской области, сложились старообрядческие культурные центры, сохранявшие на протяжении всего XVIII в. образовательную традицию Московской Руси XIV—XVII вв. В старообрядческой среде почти все крестьяне были грамотны, причем не только мужчины, но и женщины. Следует отметить, что в старообрядческих скитах обучались мальчики и девочки крестьян окрестных сел, не принадлежавших к старообрядческому движению.

***Вопрос 2. Теоретическая педагогика и известные деятели образования: Иван Тихонович Посошков и его «Завещание отеческое»***

Одним из первых поддержал преобразования Петра I *Иван Тихонович Посошков* (1652—1726), выходец из семьи зажиточного крестьянина-ремесленника, ставший новгородским предпринимателем, а с 1687 г. — соучастником преобразовательской деятельности Петра I. Свои реформаторские идеи И.Т. Посошков изложил в сочинении «Книга о скудости и богатстве», написанном в 1724 г. как своеобразное завещание потомкам. В этой книге изложены его философско-педагогические идеи, в частности мысль о том, что распространение грамотности среди населения, создание профессиональных и общеобразовательных учебных заведений являются основным путем к просвещению народа и к общему подъему русской православной культуры.

Идея организации общедоступных школ для крестьянства нашла отражение в тех проектах, которые были представлены И.Т. Посошковым Петру I. Однако его предложения не были приняты во внимание при осуществлении реформ просвещения, так как носили в целом просветительский характер, а Петр I, император крепостной России, выдвигал на первое место быстрое обучение людей, достаточно подготовленных к конкретному виду деятельности и обладавших для этого нужными знаниями, сноровкой и деловыми качествами.

И.Т. Посошков, как и многие мыслители того времени, пытался соединить традицию старинного благочестия и воспитания с таким новым для Руси явлением, как государственная школа. Это отчетливо видно в его сочинении «Завещание отеческое к сыну своему» (1705), которое даже названо в духе древнерусской традиции, идущей от Владимира Мономаха.

В «Завещании» И.Т. Посошков предстал как человек оригинального, противоречивого мировоззрения, столь характерного для петровской эпохи — эпохи столкновения старых и новых идей. В духе «ветхозаветных» старорусских взглядов он подробно останавливается на рассмотрении молитв, поклонов, всего церковного поведения; перечисляет как само собой разумеющиеся жестокие меры борьбы с раскольниками, еретиками и преступниками. Вместе с тем в его взглядах видны христианский гуманизм, милосердное отношение не только к людям, но и к животным: так, курицу, роющуюся в песке, спящую собаку не тронь, объезжай стороной. И общий христианский идеал он формулирует так: от всякого зла удаляйся. Хотя правила воспитания И.Т. Посошкова вполне соответствуют авторитаризму допетровского времени: по его мнению, обучая детей добродетели,

## Философия и история образования

их следует строго наказывать, бить нещадно, однако он по-новому, уже в духе эпохи Просвещения, рассматривал вопрос об обучении. Главной задачей он считал «книжное научение», а основными языками обучения — латинский и польский, правда, И.Т. Посошков требовал от учащихся критического отношения к латинским учебным книгам. Достижения светской западноевропейской науки он советовал рассматривать с позиций православной традиции, а многое просто не принимал, например, считал, что Коперник «Богу суперник».

Автором еще одного проекта был *Федор Салтыков* (ум. в 1715 г.) — представитель той части дворянской аристократии, которая поддерживала реформы. Сам Ф. Салтыков был сыном тобольского воеводы, видным придворным и дипломатом. Он обучался в Голландии и Англии морскому делу. Его перу принадлежал проект учреждения Академии наук и ряд предложений, касавшихся развития просвещения в России.

Ф. Салтыков исходил из того, что дело организации сети просветительских учреждений должно быть обязанностью царя и все должны руководствоваться его указами. В каждой губернии он предлагал открыть одну или две «академии», используя для этого доходы монастырей; в эти «академии» пригласить иностранных ученых и набирать учеников дворянского и других сословий, обязав отцов отвечать за образование своих детей от 6 до 23 лет. Выпускники «академий» должны были переходить на гражданскую или военную службу.

Содержание обучения мыслилось им достаточно широко: языки — латинский, греческий, немецкий, английский, французский; грамматика русского языка, риторика, поэтика; философия, богословие, общая история; арифметика, геометрия, тригонометрия, навигация, фортификация, артиллерия, механика, статистика, оптика, музыка, скульптура, рисование. Обучение родному языку Ф. Салтыков советовал проводить не по церковным книгам, как это было принято в то время, а используя светскую литературу. Ф. Салтыков считал необходимым развивать и женское образование. Кроме того, он предлагал учреждать ремесленные и торговые училища. По мнению Ф. Салтыкова, если в каждой из «академий» будет обучаться по 200 студентов, то через 17 лет Россия сравняется с европейскими государствами во всех «свободных науках» и опередит их в дальнейшем.

**Вопрос 3. В.Н. Татищев и начало профессионального образования в России**

*Василий Никитич Татищев (1686— 1750) автор многотомной «Истории Российской», философ, составитель энциклопедического словаря «Лексикон Российский», был создателем и ряда интересных педагогических сочинений, таких как «Записка об учащихся и расходах на просвещение в России», «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ», «Духовная моему сыну», «Учреждение, коим порядком русским школам имати поступать», «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» и др.*

В 1721 г. по его инициативе была открыта первая профессиональная горнозаводская школа, а затем возникла целая сеть подобных училищ. В г. Екатеринбурге, возникшем на базе основанного В.Н. Татищевым металлургического завода, была организована центральная горнозаводская школа; явившаяся своеобразным административным и методическим центром для всех подобных школ. Можно даже утверждать, что уральские профессиональные школы, видоизменяясь, но сохраняя первоначальное назначение, существовали до конца XIX столетия.

## Философия и история образования

В.Н. Татищев был ярким представителем светского направления в русской педагогической мысли XVIII столетия. В его педагогических воззрениях деловой характер петровской эпохи отразился более, чем у кого-либо другого, отразилась идея практицизма и профессионализма. В сочинении «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» (1733) он одним из первых поставил перед образованием сугубо светские, более того, утилитарные цели, вынося за пределы школьной жизни задачи религиозного, духовно-нравственного воспитания.

Школы, по его мнению, должны были формировать учащихся светское сознание, воспитывать для жизненного благополучия, формируя «разумного эгоиста». В его понимании «разумный эгоизм» должен был предполагать в первую очередь осознание человеком самого себя, своего внутреннего мира, понимания, что ему во вред, а что на пользу, т.е. уметь различать добро и зло и идти по пути добра.

Естественный закон человеческой природы — желание благополучия себе и божественный закон любви к Богу и ближнему, по мнению В.Н. Татищева, не противоречат друг другу: первое включает в себя второе, так как без любви к Богу и ближнему человеческое благополучие невозможно. Точно так же не являются противоположными нравственность и личное счастье: разумное удовлетворение потребностей справедливо полезно — оно и есть добродетель; тогда как зло — чрезмерное удовлетворение потребностей или излишнее воздержание от них. Потребности человеку даны от природы, т.е. Богом, главное — соблюдение меры.

В «Разговоре о пользе наук и училищ» В.Н. Татищев высказывал убеждение в необходимости для каждого просвещенного человека познания самого себя: внешнего, телесного и внутреннего, духовного, а это познание возможно только с помощью науки. Оно также помогает правильно понимать веру, не противоречит религии: истинная философия нужна для познания Бога и служит на пользу человечеству, помогая разумно управлять государством. Незнание или глупость только вредят обществу, личности, народу; от них, по мнению В.Н. Татищева, случаются все бедствия в государстве, народные бунты.

Сама сущность науки состоит в ее практической полезности, потому что знание — это умение различать добро и зло. В результате В.Н. Татищев делил все науки: 1) на нужные (домоводство, врачевание, Закон Божий, умение владеть оружием, логика, богословие); 2) полезные (письмо, грамматика, красноречие, иностранные языки, история, генеалогия, география, ботаника, анатомия, физика, химия); 3) «щегольские» (стихотворство или поэзия, живопись, музыка, танцы, верховая езда); 4) любопытные (астрология, физиогномика, хиромантия, алхимия); 5) вредные (гадания и волшебства разного рода). Эта, пожалуй, первая в отечественной педагогике классификация наук сделана В.Н. Татищевым исключительно с утилитарной точки зрения, так как в ней соединены вместе и науки, и искусства, и языки, и гадания с волшебством. Главное же в ней — польза или вред, которые они приносят. С этой же точки зрения В.Н. Татищев рассматривал содержание школьного образования.

Общее образование, по его мнению, должно было предшествовать профессиональному. Главная задача обучения на этом этапе состояла в освоении школьниками «нужных, полезных» наук. В содержание общего образования должны были входить письмо, грамматика родного языка, обучение красноречию, иностранные языки, математика, физика, ботаника, анатомия, русская история, отечественные законы, врачевание, умение владеть оружием. Они дополнялись науками «щегольскими»: поэтикой, музыкой, танцами, живописью, а в

## Философия и история образования

совокупности должны были служить целям самопознания и подготовки к практической жизни. В связи с этим он полагал, что в процессе общего образования следовало бы уделять место домоводству — обучение ведению домашнего хозяйства. Педагогические идеи В.Н. Татищева не избежали двойственности, характерной для петровского времени. В «Духовной моему сыну» он прямо писал о том, что главнейшим в жизни является вера, что Закону Божьему от юности до старости нужно поучаться день и ночь, постоянно читать Библию и катехизис, молиться, ходить в церковь и т.д. Однако вместе с этим В.Н. Татищев одновременно рекомендовал и чтение книг, излагающих иные веры, что ранее нельзя было себе представить.

В.Н. Татищев считал, что уже с 10 лет ребенка необходимо обучать ремеслу, что должно быть основной задачей второго этапа обучения — собственно профессионального. В инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» (1736), составленной В.Н. Татищевым на основе изучения им школьного дела в Швеции, где он стажировался по горнозаводскому делу, и собственного педагогического опыта, содержались методические рекомендации учителям. С точки зрения В.Н. Татищева, учитель — не только преподаватель общеобразовательных и специальных дисциплин, но и воспитатель молодежи, который готовит ее к полноценной жизни в обществе и к труду. Он должен подходить к ученикам с учетом их индивидуальных способностей, больше внимания уделяя тем предметам и наукам, к которым ученик проявляет склонность.

Методы обучения, предлагаемые В.Н. Татищевым, вполне традиционны для российских училищ того времени. В частности, он рекомендовал широко использовать метод обучения старшими учениками младших. Для начального обучения им рекомендовался учебник Ф. Прокоповича «Первое учение отрокам», а в качестве прописей — листы заводской документации. В содержание профессионального обучения входили такие предметы, как геология, механика, архитектура, рисование и др., по мере практической надобности.

Проблемам школьного обучения и нравственного воспитания детей дворянского сословия посвящено произведение В.Н. Татищева «Духовная моему сыну» (1734). В содержание образования дворянских детей он помимо письма и знания законов вводил широкий круг точных и прикладных наук: арифметику, геометрию, пушкарское дело, фортификацию, русскую историю и географию, немецкий язык, открывающий путь к новой европейской школьной учебной книге. После школьного этапа образования дворяне с 18 до 30 лет должны были, по мнению В.Н. Татищева, совершенствовать свои познания, умения и навыки, находясь на государственной службе, и лишь после 30 лет думать о женитьбе.

Нравственное воспитание дворянские дети в ту эпоху получали в домашних условиях. Качества личности, которые следовало у них воспитывать, В.Н. Татищев ставил в зависимость от будущего рода деятельности: у будущих военных следовало воспитывать храбрость, но не безрассудство, послушание начальству, но не раболепие, рассудительность и все то, что помогает достижению благополучия в жизни и успеху по службе. Если же дворянский отпрыск предназначался для гражданской службы, то в первую очередь у него следовало воспитывать такие нравственные качества, как справедливость, отсутствие корыстолюбия, прилежание, терпеливость, самостоятельность в делах и т.п. Программу воспитания дворянина, таким образом, В.Н. Татищев строил в духе гуманистических идей эпохи Просвещения.

## Тема 2.3 Идеалы просвещения в эпоху Екатерины II

### ПЛАН

1. Педагогические взгляды и деятельность И. И. Бецкого. Иван Иванович Бецкой – теоретик и организатор учебно-воспитательных заведений.

2. Деятельность Ф.И. Янковича в России. Просветитель Н.И. Новиков. Философско-педагогические взгляды А.Н. Радищева.

3. Значение школьной реформы 1782-1786 гг. Воспитание детей в дворянских семьях. Государственные воспитательно-образовательные дома. Простонародное воспитание и народная школа.

### ***Вопрос 1. Педагогические взгляды и деятельность И. И. Бецкого. Иван Иванович Бецкой – теоретик и организатор учебно-воспитательных заведений.***

В 60-80-е гг. 18 века во время правления Екатерины II окончательно оформляется идея создания общеобразовательной школы для широких слоев населения, исключая крепостное сословие, с собственно педагогической, а не узкопрофессиональной и сословной, как в предшествующую эпоху, целью воспитания. Обществу нужен был просвещенный человек, сочетающий общую образованность с профессиональной выучкой.

Эта мысль созрела у Екатерины II не без влияния идей западноевропейских просветителей, прежде всего Д. Локка, чей педагогический трактат «Мысли о воспитании» в русском переводе стал ее настольной книгой. Несомненно, и влияние на Екатерину II и ее ближайшее окружение идей французских философов-энциклопедистов: от Ж.-Ж. Руссо она восприняла мысль о необходимости изолировать детей от испорченного вредными традициями общества, от Д. Дидро — идею о правильном воспитании в специально предназначенных для этой цели учебных заведениях, от К.А. Гельвеция и Вольтера — энциклопедический характер образовательных программ, от русских просветителей — внимание к проблеме воспитания гражданина-патриота, созидателя великой России. В воспитании Екатерина II видела главное условие формирования, по ее выражению, «новой породы людей». Программным документом, определившим направление государственной политики в области образования и просвещения второй половины XVIII в., стал так называемый «Наказ императрицы Екатерины II».

Этот документ закреплял за каждым сословием строго отведенное ему место в общественной жизни: каждый человек должен был осознавать себя гражданином, преданным самодержавию, законопослушным. Задача формирования, так понимаемого, гражданина возлагалась на правильное воспитание. Воспитание должно начинаться с детства, с внушения «страха Божия» как основы приучения детей к выполнению функций, соответствующих его сословию. Далее, считала Екатерина II, надо прививать детям любовь к Отечеству, уважение к законам и правительству. Детям с раннего возраста необходимо прививать трудолюбие, поскольку праздность является источником зла. При этом она особое внимание обращала на качества личности воспитателя, который сам должен быть образцом истинной гражданственности.

Идея создания «новой породы людей» была заимствована Екатериной II, прежде всего, у Ж.-Ж. Руссо, хотя в целом к его демократическим педагогическим взглядам она относилась отрицательно. У Ж.-Ж. Руссо эта идея имела иное содержание. Прочитав в 1763 г. его трактат «Эмиль, или О воспитании», она так

выразила свое отношение: «Особенно не люблю я эмильевского воспитания: не так думали о нем в старое доброе время».

Антисословная, антипатриархальная сущность педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо была неприемлема для Екатерины II, но идея создания «новой породы людей» как таковая, пути создания, формы и методы, подсказанные французским просветителем, не могли не привлечь ее внимания.

Положив в основу создаваемой ею российской системы воспитания и образования сословный принцип, Екатерина II использовала идею французского Просвещения об изоляции ребенка от общества в период его обучения. Воспитанию «новой породы» людей, просвещенных, трудолюбивых, преданных и послушных монарху, должна была способствовать система закрытых учебных заведений. В школах, созданных по строго сословному принципу, учащиеся должны были получать ту сумму знаний, которая необходима для жизни представителю конкретного сословия. В 1783 г. по приказанию Екатерины II была издана книга «О должностях человека и гражданина...», являвшаяся переводом труда австрийского педагога Иоганна Фельбигера. Перевод был отредактирован самой Екатериной II и рекомендован в качестве обязательного учебного пособия для всех создаваемых в России учебных заведений. Эта книга стала как бы манифестом педагогических воззрений самодержавия. В основе концепции этой учебной книги лежал тезис о богоустановленности существующих общественных отношений, поэтому основой воспитания должно было стать воспитание религиозное, в духе повиновения монарху и законам, даже тогда, когда человек в них сомневается.

Идеи книги «О должностях человека и гражданина» следовало закреплять в умах учащихся. С этой целью в начале 80-х гг. Екатерина II сама написала произведения, носящие педагогическую направленность, — «Выбранные российские пословицы», «Продолжение начального учения», — которые означали поворот к православному религиозному воспитанию, сочетающемуся с рациональным обучением.

Это направление педагогической мысли Екатерины II развивал ее ближайший сподвижник митрополит Платон Левшин (1737—1811), создатель и покровитель духовных училищ России, которые он превратил в своеобразные гуманитарные школы, ориентированные на вкусы и понятия светского «просвещенного» общества, но хранящие заветы религиозного воспитания добродетелей «ума и сердца». Обращение к традиции христианского воспитания характерно для выдающихся православных мыслителей XVIII в. Тихона Задонского (1724—1782) и Паисия Величковского (1722—1784), которые оказали сильное влияние на религиозно-педагогическую мысль России начала следующего столетия.

### **Педагогические взгляды и деятельность И.И. Бецкого**

*Иван Иванович Бецкой* (1704—1795) был профессиональным педагогом, получившим образование за границей, где под влиянием идей французских просветителей он сформировался как мыслитель и деятель образования. И.И. Бецкой полностью разделял идею Екатерины II о необходимости воспитания «новой породы людей» в закрытых учебных заведениях сословного характера.

И.И. Бецкой был внебрачным сыном князя И.Ю. Трубецкого, родился в Стокгольме и много лет работал в Париже. Его педагогические взгляды формировались под влиянием Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро и других прогрессивных педагогов Западной Европы. Именно ему Екатерина II

## Философия и история образования

поручила создать в России систему воспитательно-образовательных учреждений, прежде всего для дворянских детей.

В документе «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» (1764) и труде «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения до юношества» (1766) И.И. Бецкой изложил свои взгляды на всестороннее воспитание «идеальных» дворян. Именно в воспитании он видел «корень всему злу и добру»; оно должно быть сообразным природе детей, развивать в них такие качества личности, как учтивость, благопристойность, трудолюбие, умение управлять собой и знание «домостроительства». Образование без воспитания, по его убеждению, лишь вредит натуре ребенка, портит его, отвращает от добродетелей.

Оптимальной формой организации воспитания и соответственного обучения, по его мнению, должно быть закрытое воспитательное учреждение, куда должны приниматься дети с 5—6 лет и находиться в нем до 18—20 лет. На протяжении всего пребывания в воспитательном учреждении дети должны быть изолированы от воздействия окружающей среды, даже от родственников. Таким образом, предполагалось воспитать «новых отцов и матерей», а те, в свою очередь, должны были воспитывать своих детей не на основе старых традиций, а исходя из педагогической целесообразности.

План создания государственной системы образования, по замыслам Екатерины II и И.И. Бецкого, начал реализовываться с создания училища при Академии художеств (1764), воспитательных домов в Москве (1764) и Петербурге (1770), Воспитательного общества благородных девиц в Петербурге (1764) и коммерческого училища (1773). Каждое учебное заведение имело свой устав, общим для которых было: запрещение телесных наказаний и запугивания детей, индивидуальный подход в оценке способностей каждого учащегося, ориентация всей педагогической деятельности на решение задач развития неповторимой личности учащегося.

Однако отсутствие в России специально подготовленных учителей свело на нет практически все благие намерения И.И. Бецкого. Попытка приглашения учительских кадров из-за границы положения дел не изменила. Особое разочарование принесла ему деятельность воспитательных домов для подкидышей и незаконнорожденных младенцев, которые, по планам Екатерины II и И.И. Бецкого, должны были здесь воспитываться, получать начальное образование и профессиональную подготовку в мастерских, где должна была реализоваться и его идея о превосходстве воспитания над обучением. В таких воспитательных домах, по представлениям И.И. Бецкого, дети до 2 лет должны были находиться на попечении нянек и кормилиц, далее — до 7 лет мальчики и девочки, воспитываемые вместе, должны были приучаться к легкой работе, до 11 лет — ходить на 1 час в день в школу, учиться чтению и Закону Божьему. Работа мальчиков включала в себя вязание чулок, колпаков, сетей, работу в саду. Девочки занимались прядением, плетением кружев. До 14 лет, продолжая заниматься различными ремеслами, дети должны были учиться считать, писать, рисовать, знакомиться с элементами географии. На этом их образование должно было завершаться.

Однако замыслы И.И. Бецкого расходились с реальностью. В отчете о состоянии дел в Московском воспитательном доме в 1755 г. он писал, что ни одна из воспитательно-образовательных задач здесь не решалась опять же из-за крайней некомпетентности и корыстолюбия воспитателей и мастеров.

## Философия и история образования

Не лучше обстояло дело и в училище для мальчиков при Академии художеств. Согласно уставу в училище было три класса по три года обучения в каждом. Здесь обучали русской грамоте, иностранным языкам, рисованию, арифметике, геометрии, истории, географии, мифологии. Окончившие училище, выдержав экзамен, поступали в Академию художеств или занимались практической деятельностью по своей специальности.

В 1772 г., посетив училище, И.И. Бецкой с разочарованием писал о том, что не нашел здесь духа высокого просвещения. Подобным же образом характеризовалась им деятельность училища при Академии наук и преобразованного им на основе новых педагогических идей Сухопутного шляхетского корпуса. Широкий круг общеобразовательных дисциплин не способствовал нравственному развитию воспитанников, методика «вести детей играя и с приятностью», как он ее называл, не приводила к должной образованности, и вся его гуманная теория воспитания на практике оказалась несостоятельной.

Единственно успешной была деятельность Воспитательного общества благородных девиц Смольного института, положившая начало женскому образованию в России. В 1764 г. по всем губерниям, провинциям и городам был разослан императорский указ «О воспитании благородных девиц в Санкт-Петербурге при Воскресенском монастыре», который в обиходе именовался Смольным. Согласно указу, каждый дворянин мог своих дочерей отдавать для воспитания в это учреждение.

Собственно название «Общество благородных девиц» было закреплено за одной половиной этого воспитательного учреждения — Николаевской половиной. Вторая его половина носила название Александровского училища.

На Николаевскую половину принимали дочерей потомственных дворян, имеющих чин не ниже полковника или статского советника, а на Александровскую — дочерей мелкопоместных дворян от чина штабс-капитана, титулярного советника до полковника, коллежского советника, а также дочерей священнослужителей, внесенных в третью часть дворянской книги. Здесь также имелось училище для малолетних девочек мещанского сословия, где готовили будущих учительниц и воспитательниц (1765).

Принципы сословности и замкнутости воспитания соблюдались здесь очень строго. Ученицы-дворянки были объединены в возрастные группы-классы, носившие свою форму одежды как знак отличия. Девочки младшего возраста (5—9 лет) носили платья коричневого цвета, их называли «кофейницами»; девочки подросткового возраста (9—12 лет) одевались в голубые платья, с 12—15 лет — в серые, а в 15—18 лет на занятия ходили в зеленых, на балы — в белых платьях.

Прием в первый возрастной класс должен был проводиться, по первоначальному замыслу, один раз в три года. В течение 12 лет обучения родители не имели права забирать свою дочь домой. Содержание обучения было разработано с учетом педагогических новаций того времени и включало изучение русского и иностранного языков, арифметики, географии, истории. Обучали также стихосложению, музицированию, рисованию. На практике серьезно изучались лишь языки французский и немецкий.

Важной задачей воспитателей было приучение воспитанниц к чтению, прежде всего назидательных французских романов, что должно было пробуждать любовь к трудолюбию, источнику всякого добра, воспитывать сострадание к бедным. С целью эстетического развития в Смольном институте в 1770-е гг. функционировал любительский театр, где ставились пьесы известных русских драматургов, например А.П. Сумарокова.

Мещанское отделение при Смольном институте стало родоначальником в России подготовки учительниц. Здесь готовили преподавательниц как для самого института, так и домашних учительниц-воспитательниц. С 90-х гг. XVIII в. некоторые девушки дворянского сословия также стали обучаться на этом отделении.

Подготовка «дам-преподавательниц» и воспитательниц для России екатерининской эпохи весьма значима, поскольку в то время господствовали частные пансионы, где преподавали иностранки, не имевшие педагогического образования, зачастую обучая лишь языку, манерам и танцам.

***Вопрос 2. Деятельность Ф.И. Янковича в России. Просветитель Н.И. Новиков. Философско-педагогические взгляды А.Н. Радищева.***

Для подготовки школьной реформы была создана Комиссия об учреждении училищ во главе с сенатором П.В. Завадовским. План реформы и сопутствующие ему материалы были подготовлены *Федором Ивановичем Янковичем де Мириево* (1741— 1814) — австрийским педагогом, православным, сербом по национальности, приглашенным в Россию по рекомендации австрийского императора Иосифа П. Ф.И. Янкович в этой комиссии играл главную роль. Он перевел на русский язык разные австрийские и немецкие инструкции для учителей, уставы школ, учебные пособия, что позволило русским педагогам и государственным деятелям познакомиться с западноевропейской организацией школьного дела.

В 1786 г. комиссия об учреждении народных училищ опубликовала главный документ школьной реформы — «Устав народным училищам в Российской империи». По всей России во всех городах и крупных селах должны были создаваться народные училища двух типов; в губернских городах — главные народные училища со сроком обучения 5 лет, а в уездных городах и селах — малые народные училища со сроком обучения 2 года. По «Уставу» во всех училищах рекомендовалось вводить классно-урочную систему вместо традиционной индивидуальной работы с учащимися.

Учебный план малого училища включал чтение, письмо, арифметику, рисование и катехизис вместе со священной историей. Главные училища предполагалось создавать из четырех классов. Содержание обучения первых двух классов соответствовало содержанию обучения в малых училищах; в двух старших классах главных училищ школьники должны были изучать русскую грамматику, начала всеобщей истории, географию, физику, механику, геометрию. После окончания главного училища можно было продолжить обучение в университете, для чего в старших классах главных народных училищ дополнительно обучали латинскому и еще одному иностранному языку, преимущественно немецкому. В малых училищах обучение вели два учителя, а в главных — шесть. Содержание народных училищ было возложено на местные власти.

Комиссия издала также «Правила для учащихся в народных училищах» (1783), дополнявшие «Устав» четким перечнем обязанностей школьников. На основании этих правил прием в училища осуществлялся два раза в год — летом и зимой. Зимой учились с 8 до 11 часов утра и после обеда с 2 до 6 часов дня, а летом — с 7 до 10 и с 2 до 5 часов дня. Занятия начинались молитвой, обучение было совместным для мальчиков и девочек, хотя сидели они порознь. Учитель должен был следить за тем, чтобы мальчики и девочки вместе из школы не выходили. Телесные наказания запрещались. Подробно расписаны были и правила

поведения вне школы и дома, основанные на традиции русского православного воспитания и правилах хорошего тона, принятого в светском обществе того времени.

В 1783 г. было издано «Руководство учителям первого и второго класса» известного силезско-австрийского педагога И.И. Фельбигера, адаптированное к русским условиям Ф.И. Янковичем. «Руководство» разъясняло смысл и принципы организации классно-урочной системы обучения, которая ранее российскими учителями не практиковалась. «Руководство» считалось официальным, т.е. обязательным к исполнению, дидактикой. Оно состояло из четырех частей.

Первая часть была посвящена методике работы с классом. Учителя обязаны были заниматься со всем классом, а не учить каждого поодиночке. Рекомендовалось в качестве одного из методов преподавания выполнять серию упражнений с постепенным наращиванием трудности и ростом самостоятельности учащихся в их выполнении; излагалась методика опроса и т.д.

Вторая часть содержала отдельные методики преподаваемых в народном училище предметов; третья — характеризовала личность учителя и его профессиональные качества; в четвертой части речь шла об организации всей школьной жизни, строго регламентировалась вся деятельность учителя.

Главным методом обучения считалось совокупное наставление и совокупное чтение, т.е. работа учителя со всеми детьми одновременно: один — читает или отвечает, а остальные его слушают. При этом рекомендовалось прочитывать одну статью по 10—15 раз, до тех пор, пока дети сами не будут хорошо ее читать и правильно отвечать на вопросы. Пример по арифметике учитель должен был сначала сам решить на доске, затем по этому образцу лучший ученик решал опять же на доске следующий пример, и только после этого образец решения диктовался всем ученикам.

Таким образом, складывалось деление учеников на классы, что, по существу, являлось новой для России организацией школьного обучения, поскольку ранее каждый ученик работал индивидуально по заданию учителя.

При обучении чтению рекомендовалось использовать изображение слов через начальные буквы, когда текст учился не только целиком, но и по первым буквам отдельных слов. Учителям давались советы по составлению таблиц с кратким изложением содержания книги или ее плана; особо рекомендовались «вопрошения», т.е. вопросы учителя ко всему классу для проверки понимания учащимися изучаемого материала и начала беседы — объяснения.

Большое внимание в «Руководстве» уделялось личности учителя, тем добродетелям, которыми он должен был обладать для работы с детьми: миролюбием и порядочностью, постоянной бодростью духа и тела, верноподданическим отношением к самодержавному строю, верностью своему сословию, христианской добродетельностью, телесным здоровьем и трудолюбием.

Народные училища, открывавшиеся в эпоху Екатерины II, явились новым для России типом учебных заведений, предназначенных для детей разночинного населения. Для этих училищ потребовались и новые учебные книги. Основным пособием стала уже упоминавшаяся ранее книга «О должностях человека и гражданина» (1783), изданная в двух вариантах: для учащихся и для учителей, где содержались методические рекомендации, а, по сути — перечень вопросов, которые учитель должен задавать детям.

Учебник был разделен на четыре части. Во введении к нему цель воспитания определялась как достижение человеком благополучия, которое возможно лишь при верноподданическом отношении к государственному устройству, верности

## Философия и история образования

своему сословию, христианской добродетельности, телесном здоровье и трудолюбию.

В первой части раскрывались особенности внутреннего мира человека и были выделены разделы о душе, памяти, воле, разуме и т.д. В этой части книги разъяснялись также обязанности человека перед Богом, перед ближним и перед самим собой.

Во второй части речь велась о физическом воспитании, говоря словами учебника, «попечении о теле». Учащимся давались подробные рекомендации относительно гигиены, лечения простых болезней и по уходу за больными, разъяснялись причины заболеваний и т.п.

В третьей части учителю давались рекомендации, как ориентировать учеников на реалии внешнего мира, как вводить их в круг общественных обязанностей добропорядочного подданного.

В четвертой части содержались сведения по домоводству, о науках, искусствах, промыслах и ремеслах, что позволяло подготавливать школьников к будущей самостоятельной трудовой деятельности.

Были составлены и другие учебники для народных училищ. Впервые для школы был написан учебник по естествознанию — «Начертание естественной истории» (1786), которым пользовались в школах до 1828 г. Автор учебника, известный путешественник и естествоиспытатель академик В.Ф. Зуев (1754—1794), опирался на принцип научности и доступности изложения материала. К учебнику прилагался зоологический атлас, которым учителя пользовались как наглядным пособием. Впервые на русском языке в нем методически грамотно и наглядно раскрывалась эволюционная теория, охватывая вопросы геологии, ботаники и зоологии.

Профессором Московского университета Е.Б. Сырейщиковым (ум. 1790) для народных училищ была написана «Краткая Российская грамматика» (1787). В предисловии к учебнику автор изложил дидактические и методические рекомендации, в основу которых были положены принципы последовательности и связи изучаемого материала с жизнью. Учителям советовалось не побуждать детей к зазубриванию, а, используя яркие примеры, разъяснять трудные места, добиваться усвоения изученного материала путем повторения.

Известный российский математик и физик, племянник М.В. Ломоносова, М.Е. Головин (1756—1790), преподаватель Петербургского главного народного училища, создал для народных училищ учебные пособия по арифметике, геометрии, механике, физике, сопроводив их методическими рекомендациями и наглядными пособиями. В «Кратком руководстве к геометрии» (1786) давались методические рекомендации не только учителям, но и учащимся. Советы автора учащимся свидетельствовали о его стремлении учитывать возрастные особенности детей и опираться на принцип наглядности.

При изучении всех предметов обращалось внимание на их прикладное значение. Например, при обучении грамматике выделялось умение сочинять письма, составлять расписки, счета; при изучении природы обращалось внимание на знания, которые могут принести пользу человеку, его здоровью, питанию, торговле; при рисовании — то, что нужно для рукоделия и ремесел.

По плану Ф.И. Янковича вновь открываемые училища должны были содержать местные власти, подбирать помещения, приглашать и готовить учителей, давать средства. Однако на самом деле почти ничего этого сделано не было, из государственной казны денег не поступило, катастрофически не хватало учителей: на всю Россию была открыта только одна учительская семинария при

## Философия и история образования

Главном народном училище в Санкт-Петербурге (1783), а другие главные училища с задачей подготовки учителей для малых училищ просто не справлялись.

В 1786 г. учительская семинария выделилась из состава Главного народного училища и стала первым в России педагогическим учебным заведением, выпустившим из своих стен к концу XVIII в. более 400 учителей народных училищ. Контроль за деятельностью семинарии осуществляла сама Екатерина II.

Количество народных училищ в России было, в общем, небольшим: к концу века насчитывалось всего 288 таких учебных заведений, в которых обучалось немногим более 20 тысяч детей, девочки составляли лишь десятую часть всех школьников. При этом не должно вводить в заблуждение название «народные» училища, поскольку подавляющее большинство детей были лишены возможности обучаться в этих государственных, по западноевропейскому образцу организованных, школах. Учились здесь преимущественно дети дворянского сословия, духовенства и части купечества.

Просветительские взгляды на воспитание и обучение детей высказывали не только сторонники и исполнители идей императрицы, но и ее оппоненты и противники. Довольно умеренным критиком образовательной политики Екатерины II был *Николай Иванович Новиков* (1744—1818). По характеристике Екатерины II, он был «человек умный и опасный», которого она без суда и следствия заключила в Шлиссельбургскую крепость.

Н.И. Новиков был скорее социальным мыслителем, издателем, просветителем, нежели педагогом. Как издатель он опубликовал переводы трудов Руссо, Дидро, Монтескье, Вольтера и других французских просветителей. Как философа его привлекала проблема человека и его нравственного формирования. Сам он полагал, что путь к высшей человеческой нравственности пролегает главным образом через преодоление невежества и полноценное образование.

Идея воспитания добрых граждан, счастливых и полезных Отечеству, патриотов, борцов против «рабского состояния» была центральной в воспитательной программе Н.И. Новикова. Будучи по своему мировоззрению просветителем европейского типа, он полагал, что процветание государства, благополучие народа зависят от нравственности, которая дается воспитанием и образованием. Он полагал, что люди всех сословий при правильном воспитании будут успешно выполнять свои обязанности, станут трудолюбивыми, рачительными хозяевами. Поэтому воспитание юношества — необходимая и первейшая обязанность как правителя страны, так и каждого родителя.

Справедливой критике Н.И. Новиков подвергал тогдашнюю систему дворянского воспитания: домашнее воспитание, доверенное зачастую случайным людям; воспитание и обучение за границей, где молодые люди предаются больше веселью праздному времяпрепровождению, чем наукам; воспитание в закрытых учреждениях, оторванное от реальной жизни, — все это, по его мнению, не было воспитанием в подлинном смысле этого слова.

Свои педагогические воззрения Н.И. Новиков изложил наиболее полно в трактате «О воспитании и наставлении детей» (1783). Воспитание, по его мнению, должно включать в себя три основные части: физическое воспитание, осуществляемое с целью достижения телесного здоровья детей; нравственное, без которого ни один человек не может быть внутренне счастлив, душевен с близкими, в полной мере не станет хорошим гражданином, а также образование разума, которое необходимо человеку и гражданину для исполнения всех своих обязанностей.

## Философия и история образования

Воспитание в закрытых учебных заведениях Н.И. Новиков считал неправильным и отдавал предпочтение общественному воспитанию и собственно школьному образованию, которые могут значительно лучше подготавливать подрастающее поколение к жизни и деятельности в обществе.

Важную роль в развитии человека Н.И. Новиков отводил семейному воспитанию и разумно организованному домашнему образованию. Семью он называл в числе важнейших факторов формирования человеческой личности. В этом плане он был противником идеи Екатерины II, предполагавшей изоляцию детей от родителей. Положительный пример родителей рассматривался им как определяющее средство воспитания, правда, таких примеров в то время было совсем немного.

Н.И. Новиков прекрасно понимал, что указы, педагогические трактаты, как бы они хороши ни были, не дадут положительного эффекта, если не будет для реализации их идей профессионально подготовленных учителей. По его убеждению, нужно не только специально готовить учителей, но и создавать условия для достойной их жизни. Настоящий учитель-воспитатель должен быть нравственной личностью, образцом для воспитанников во всех отношениях, занимая соответствующее место в обществе.

Мысли Екатерины II о преобразовании дела воспитания и образования молодежи были воплощены в документах школьной реформы 1782—1786 гг. В этот период своего царствования она во многом пересмотрела свою просветительскую позицию и сделала акцент на создании школ для мещан в губернских и уездных городах по всей Российской империи. К идее воспитания «новой породы» людей она в это время уже не возвращалась.

***Философско-педагогические взгляды А.Н. Радищева.***

В целом попытки Екатерины II организовать просвещение народа не удались, прежде всего, потому, что она пыталась механически перенести на отечественную почву чуждый России австрийский образец без учета потребностей и возможностей своей страны. Проектируемый план народного образования осуществлялся лишь частично, и собственно народного просвещения так и не началось. Как главные, так и малые училища с большим трудом открывались почти исключительно в городах. Сельское, крестьянское население оказалось практически вне системы просвещения. Мало того, в ходе реформ часто упразднялись как негодные старые школы, которые в течение столетий кое-как давали элементарные знания детям из простого народа.

Подобное положение дел не могло не вызвать резкой оппозиции государственной образовательной политике. Наиболее ярким ее представителем в конце XVIII в. был Александр Николаевич Радищев (1749—1802). Он не был профессиональным педагогом, но, как просветитель крайнего революционного направления, обращал серьезное внимание на задачи и пути формирования «сынов отечества», русских патриотов, граждан великой России.

А.Н. Радищев требовал широкого и полноценного образования для детей всех россиян независимо от их сословной принадлежности, так как «истинные сыны отечества» должны быть и среди дворян, и среди крестьян, а для этого и те и другие должны получать соответствующее воспитание и образование. Его педагогические идеи не получили отражения в каком-либо специальном трактате, они рассеяны по таким его произведениям, как «Слово о Ломоносове», «Вольность», главы в «Путешествии из Петербурга в Москву», «Беседа о том, что есть сын отечества» и «Рассуждение о труде и праздности». Печатное слово было

его единственным средством борьбы против империи, тем не менее, Екатерина II назвала его «бунтовщиком хуже Пугачева».

А.Н. Радищев был человек эпохи, шедшей на смену веку Просвещения. Его цель — не исправление мира и его нравов средствами просвещения, а ниспровержение строя, где царит социальная несправедливость. Поэтому, с его точки зрения, требуется не просто воспитание, а политическое воспитание человека, всесторонне подготовленного к переустройству общества на основе идеала справедливости.

Однако, в общем следует признать, что в XVIII в. в России была предпринята попытка создать сеть учебных заведений — малых и главных народных училищ — с едиными учебными планами, классно-урочной формой организации обучения, с едиными методиками преподавания учебных предметов, едиными учебниками, началась профессиональная подготовка учителей и т.д. Все это послужило основой для создания в XIX в. централизованной государственной системы образования. Вместе с тем мыслителями XVIII в. был высказан ряд идей о воспитании и обучении человека — гражданина своего Отечества, ставших питательной средой для развития русского общественно-педагогического движения первой половины XIX в.

***Вопрос 3. Значение школьной реформы 1782-1786 гг. Воспитание детей в дворянских семьях. Государственные воспитательно-образовательные дома. Простонародное воспитание и народная школа.***

Петровские школы, за редким исключением, во второй четверти XVIII в. стали закрываться, акцент был перенесен на развитие сословных, прежде всего дворянских, учебно-воспитательных учреждений: кадетских корпусов, «благородных» пансионов, домашнего воспитания, когда гувернеры и «мадамы» учили языку и манерам, а домашние учителя — наукам и т.п.

Правда, нужно отметить, что в отдельных дворянских семьях того времени дети получали достаточно хорошее для того времени домашнее образование, дававшее им возможность даже поступать в европейские университеты. Например, известная российская деятельница эпохи Просвещения княгиня Е.Р. Дашкова, став матерью, специально изучала педагогическую литературу. Особенно ее привлекали идеи французских просветителей относительно всестороннего воспитания и энциклопедического образования, которые она использовала в процессе воспитания собственного сына, подготовив его к поступлению в Эдинбургский университет, где он в 13 лет получил степень магистра искусств.

Домашнее воспитание зависело от множества факторов: благосостояния родителей, их социальной ориентации, характера деятельности главы дома, возможности приглашать действительно образованных гувернеров и учителей. Именно в это время накапливался уникальный российский опыт домашнего образования детей в дворянских усадьбах, превращавшихся порой в своеобразные воспитательно-образовательные, культурные центры, такие как, например, усадьба вице-канцлера елизаветинской России графа М.И. Воронцова, известного покровителя М.В. Ломоносова, который выписывал из-за границы подготовленных учителей. Так в России постепенно складывался идеал особого дворянского воспитания.

Оставшиеся школы, созданные при Петре I, после его смерти подверглись серьезным преобразованиям. Так, цифирные школы с 1744 г. слились с гарнизонными, архиерейскими школами, что далеко не походило на образовательные центры, какими они мыслились ранее.

## Философия и история образования

С воцарением Анны Иоанновны одной из первых сословных дворянских привилегий стало открытие специальных школ для «шляхетских», дворянских детей. Оформилась и своеобразная система дворянского воспитания.

Всех дворянских детей в 7 лет должны были привозить в Петербург на так называемый смотр и записать у герольдмейстера, а в Москве или в губернских городах — у губернатора. Второй смотр проводился через 5 лет. К этому времени подросток, или, как тогда называли, «недоросль», должен был уметь хорошо читать и писать. Следующая ступень обучения, дома или в государственных школах, предполагала изучение арифметики, геометрии, Закона Божьего. Эти учебные предметы охватывали все содержание обучения дворянских детей в возрасте от 7 до 16 лет.

В 16 лет знания юношей проверял сенат. Содержание дальнейшего обучения, как домашнего, так и школьного, составляли география, фортификация, история. Учащиеся инженерной, артиллерийской, гарнизонной школ и кадетских корпусов в этом возрасте держали экзамен в Петербурге перед членами Военной коллегии или в гарнизонах и городах перед губернаторами, комендантами и другими «учеными людьми».

Данью традиции петровской эпохи в рассматриваемый период было сохранение права обучения даже в закрытых дворянских учебных заведениях для детей разночинцев, но содержание обучения здесь было дифференцировано: разночинцев не учили «дворянским наукам», таким как фехтование, танцы, верховая езда и т.п. Постепенно образование становилось средством обоснования принадлежности к дворянскому сословию.

Единственно успешной была деятельность Воспитательного общества благородных девиц Смольного института, положившая начало женскому образованию в России. В 1764 г. по всем губерниям, провинциям и городам был разослан императорский указ «О воспитании благородных девиц в Санкт-Петербурге при Воскресенском монастыре», который в обиходе именовался Смольным. Согласно указу, каждый дворянин мог своих дочерей отдавать для воспитания в это учреждение.

Собственно название «Общество благородных девиц» было закреплено за одной половиной этого воспитательного учреждения — Николаевской половиной. Вторая его половина носила название Александровского училища.

На Николаевскую половину принимали дочерей потомственных дворян, имеющих чин не ниже полковника или статского советника, а на Александровскую — дочерей мелкопоместных дворян от чина штабс-капитана, титулярного советника до полковника, коллежского советника, а также дочерей священнослужителей, внесенных в третью часть дворянской книги. Здесь также имелось училище для малолетних девочек мещанского сословия, где готовили будущих учительниц и воспитательниц (1765).

Принципы сословности и замкнутости воспитания соблюдались здесь очень строго. Ученицы-дворянки были объединены в возрастные группы-классы, носившие свою форму одежды как знак отличия. Девочки младшего возраста (5—9 лет) носили платья коричневого цвета, их называли «кофейницами»; девочки подросткового возраста (9—12 лет) одевались в голубые платья, с 12—15 лет — в серые, а в 15—18 лет на занятия ходили в зеленых, на балы — в белых платьях.

Прием в первый возрастной класс должен был проводиться, по первоначальному замыслу, один раз в три года. В течение 12 лет обучения родители не имели права забирать свою дочь домой. Содержание обучения было разработано с учетом педагогических новаций того времени и включало изучение

## Философия и история образования

русского и иностранного языков, арифметики, географии, истории. Обучали также стихосложению, музицированию, рисованию. На практике серьезно изучались лишь языки французский и немецкий.

Важной задачей воспитателей было приучение воспитанниц к чтению, прежде всего назидательных французских романов, что должно было пробуждать любовь к трудолюбию, источнику всякого добра, воспитывать сострадание к бедным. С целью эстетического развития в Смольном институте в 1770-е гг. функционировал любительский театр, где ставились пьесы известных русских драматургов, например А.П. Сумарокова.

Мещанское отделение при Смольном институте стало родоначальником в России подготовки учительниц. Здесь готовили преподавательниц как для самого института, так и домашних учительниц-воспитательниц. С 90-х гг. XVIII в. некоторые девушки дворянского сословия также стали обучаться на этом отделении.

Подготовка «дам-преподавательниц» и воспитательниц для России екатерининской эпохи весьма значима, поскольку в то время господствовали частные пансионы, где преподавали иностранки, не имевшие педагогического образования, зачастую обучая лишь языку, манерам и танцам.

### Тема 3.1 «Развитие российского образования в XIX в.»

1. Общее направление государственной просветительной политики. Закрытые учебно - воспитательные заведения. Средняя и начальная школа.

2. Женское и педагогическое образование. Педагогические теории и их воплощение в практике образования.

#### ***Вопрос 1. Общее направление государственной просветительной политики. Развитие школы и становление школьной системы***

Просвещение в России, столетиями развивавшееся в рамках религиозного мировоззрения как оппозиция к педагогике Западной Европы, по крайней мере до эпохи Петра I, к началу XIX в. выходит в целом на путь секуляризации. XIX в. для России ознаменовался вступлением на престол Александра I, провозгласившего в манифесте от 12 марта 1801 г. курс на продолжение начавшихся ранее просветительских реформ. В декабре того же года был издан закон о праве всех лиц свободного состояния приобретать недвижимое имущество без крестьян, в 1803 г. — закон «О свободных хлебопашцах». В рамках реформирования общественных отношений в 1802 — 1804 гг. была проведена и реформа народного образования.

Манифестом от 8 сентября 1802 г. было образовано Министерство народного просвещения во главе с графом Петром Васильевичем Завадовским (1739—1812), в 1803 г. опубликованы «Предварительные правила народного просвещения», в 1804 г. — «Устав учебных заведений, подведомых университетам» — эти документы и определяли структуру системы образования в I четверти XIX в.

Основными ее звеньями стали приходские и уездные училища, гимназии, университеты. Вся Россия была поделена на 6 учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский, Дерптский (ныне г. Тарту) — с университетом во главе каждого из них. Обязанности университетов значительно расширились: помимо выполнения традиционных учебно-научных функций, они должны были руководить деятельностью гимназий своего округа, а

## Философия и история образования

профессора и преподаватели университетов — осуществлять методический и инспекторский контроль. Все звенья народного образования находились в вертикальной зависимости, перед ними в качестве одной из задач ставилась подготовка учащихся к переходу на следующую ступень обучения.

В приходских училищах обучение было рассчитано на 1 год. Содержание занятий здесь составляли Закон Божий чтение, письмо, арифметика, чтение и объяснение книги «Краткое наставление в сельском домоводстве». В уездных училищах срок обучения составлял 2 года. Предписывалось создание по одному училищу в уездных и губернских городах. Задача их состояла в образовании детей непривилегированных слоев населения, а также подготовке к поступлению в гимназию. Преподавание в училищах вели два учителя, учебная нагрузка каждого составляла 28 ч в неделю. В содержание обучения входили российская грамматика, в национальных регионах — и грамматика родного языка, всеобщая и русская география, всеобщая и русская история, арифметика, геометрия, физика, естествознание, начальные правила технологии, т.е. ознакомление с промышленным производством применительно к местным условиям, рисование — всего 15 учебных предметов.

В гимназии обучение продолжалось 4 года, принимались в нее лишь дети дворян и чиновников. Целью гимназии была подготовка к поступлению в университет. Согласно штатному расписанию в гимназии работали 8 учителей с нагрузкой от 16 до 20 часов в неделю. В учебный план входили латинский, немецкий и французский язык, география, история, статистика, логика, нравоучение, курс изящных наук — русская словесность, теория поэзии, эстетика, математический цикл — алгебра, геометрия, тригонометрия, естественно-исторический цикл — минералогия, ботаника, зоология, основы коммерции, технология, рисование. Особенностью содержания обучения в гимназиях того времени было отсутствие в учебном плане Закона Божия и русского языка. Гимназии были, как правило, оснащены дидактическими пособиями, учебниками, в процессе обучения широко использовались наглядные пособия. Финансирование гимназий осуществлялось за счет государства.

В начале XIX в. в России начали получать распространение идеи европейского Просвещения. Под их влиянием во многих дворянских усадьбах стали создаваться школы для крестьянских детей. Так, в 1805 г. в подмосковном имении князя В.В. Измайлова была открыта школа для крестьянских детей, где сам князь пытался реализовать в практической педагогической деятельности идеи Ж.-Ж. Руссо. Широкую известность приобрела школа для крестьянских детей в усадьбе князя А.А. Ширинского-Шихматова в Смоленской губернии, где сам князь более 30 лет, с 1818 по 1849 г., обучал крестьянских детей и их родителей.

Школы открывались в усадьбах многих представителей дворянской элиты: известны были школы в усадьбах князя С.Г. Волконского, графа М.Н. Муравьева, причем в отдельных случаях практиковалось совместное обучение барских и крестьянских детей.

В первые пять лет царствования Александра I были созданы специальные высшие школы — Московское коммерческое училище, Институт путей сообщения, были восстановлены государственные денежные субсидии Российской академии наук, отмененные Павлом I, выделены субсидии Петербургской медико-санитарной академии.

Однако различные внешнеполитические события 1805— 1809 гг., в частности участие в военных действиях против Наполеона, отвлекли внимание Александра I от реформаторской деятельности в сфере образования. Одновременно все более

## Философия и история образования

явно проявлялась оппозиция политике императора определенной части дворянства, ориентировавшейся на идеалы Французской революции и масонского братства. Это была та часть русского дворянства, о которой известный русский историк В.О. Ключевский писал, что отцы были русскими, которым хотелось стать французами; сыновья же, хотя и были воспитаны французами, хотели стать русскими.

Осознание необходимости иметь в обществе элиту, соответствующую целям и задачам российской политики того времени, привело Александра I к идее создания специального учебно-воспитательного учреждения для детей высшего дворянства. 12 августа 1810 г. Александр I подписал «Постановление о лицее», давшее начало истории знаменитого Царскосельского лицея. Согласно «Постановлению», в Лицей принимались «отличнейшие воспитанники дворянского происхождения» в возрасте от 10 до 12 лет, по 20—50 человек ежегодно. В число требований к поступающим входили: «отличнейшая нравственность», «совершенное здоровье», «определенные познания». Особо было оговорено, что принимаются наиболее талантливые. Учебный год устанавливался с 1 августа по 1 июня, один месяц — июль — отводился на каникулы. Общий срок обучения составлял шесть лет. Лицей находился под покровительством самого императора и подчинялся непосредственно министру народного просвещения. В своих правах лицей был приравнен к университетам. По окончании его воспитанники получали право поступать на гражданскую службу с чинами от XIV до X класса и на военную с правами выпускников Пажеского корпуса.

Обучение делилось на два курса, по три года каждый — начальный и окончательный. Содержание начального курса составляли: изучение русского, латинского, французского и немецкого языков; Закон Божий, философия, логика; математические и физические науки: арифметика, начала алгебры, тригонометрии, физики; история российская и всеобщая, география, хронология; риторика, чистописание, рисование, фехтование, верховая езда, плавание.

Содержание окончательного курса обучения составляли два цикла предметов — «изящные искусства» и «гимнастические упражнения», а также курсы физических, математических, исторических наук, словесность. Каждые полгода проводилась проверка знаний лицеистов по всем изучаемым предметам, а по окончании учебного года — экзамен с целью перевода из одного класса в другой. Все экзамены и решение о переводе из одного класса в другой принимала конференция профессоров Лицея.

Для размещения Лицея был отведен четырехэтажный флигель Царскосельского императорского дворца с особыми помещениями под больницу, кухню, квартиры для служащих. Директором лицея был назначен статский советник при государственной Коллегии иностранных дел, известный русский просветитель Василий Федорович Малиновский (1765—1814).

В июне 1811г. появилось объявление о приеме детей в Лицей. После вступительных экзаменов были зачислены 30 человек, в том числе А.С. Пушкин, А.А. Дельвиг, В.К. Кюхельбекер. 19 октября того же года состоялось официальное открытие Лицея. Постановлением от июля 1812 г. было предусмотрено открытие при Лицее Благородного пансиона. Срок пребывания в пансионе устанавливался в 9 лет, принимались дети в возрасте от 8 до 10 лет, плата за обучение должна была составлять 1 тысячу рублей в год, устанавливался достаточно жесткий режим для воспитанников на протяжении всех лет обучения. Благородный пансион при Царскосельском лицее просуществовал до 1829 г., сам Лицей в 1822 г. был передан в ведение военного ведомства, сохранив при этом все особенности

## Философия и история образования

элитарного закрытого учебного заведения. С 1836 г. изменилась процедура приема в Лицей: число воспитанников было увеличено, часть из них принималась на казенный счет, часть — за плату. Воспитанники получали право слушать университетские курсы в соответствии с избранной гражданской специальностью, но теряли при этом право получения военного чина. В конце 1843 г. Царскосельский лицей был переименован в Александровский, который в 1844 г. был переведен в Санкт-Петербург. За 32 года существования Лицея его окончили 286 человек, большинство которых стали гражданскими чиновниками, часть — военными.

Позднее появились лицеи в Ярославле — Демидовская гимназия, созданная в 1803 г. и получившая статус лицея в 1833 г.; в 1817 г. был открыт Ришельевский лицей в Одессе, преобразованный в 1865 г. в Новороссийский университет; статус лицея получила и открытая в 1820 г. в г. Нежине Гимназия высших наук князя Безбородко, где учился Н.В. Гоголь.

Существенные изменения в сфере образования были связаны с назначением на пост министра просвещения в 1816 г. обер-прокурора Священного синода князя Александра Николаевича Голицына (1773—1844). В 1817 г. Министерство просвещения было преобразовано в Министерство духовных дел и народного просвещения. Царский манифест об этом пре-образовании требовал, «чтобы христианское благочестие было основанием истинного просвещения». С этой целью при Министерстве просвещения были созданы Главное управление училищ и Комитет для проверки учебников. Предписывалось изъять из учебников все, «...что может внушить нежелание исполнять обязанности перед семьей и государством, все, что противоречит христианскому учению».

В 1819 г. были изменены учебные планы училищ и гимназий, введено чтение Священного писания, изъятые из гимназических курсов элементы философских знаний, статистика, естественное право, эстетика. Особой опале подверглись университеты. Первый удар был нанесен Казанскому университету. Вслед за Казанским опале подвергся и Петербургский университет. Однако в передовой дворянской среде сохранялось увлечение западноевропейской наукой и культурой. Политические события начала XIX в. вызвали живой интерес к французской и немецкой философии.

В начале XIX в. были популярны лекции и сочинения одного из старейших профессоров Московского университета, историка и педагога Харитона Андреевича Чеботарева (1745—1815), строившего свои педагогические рассуждения на основе идей Я.А. Коменского, М.В. Ломоносова, Ж.-Ж. Руссо и др. Широкую известность получил трактат Александра Феодосьевича Бестужева (1761—1810) «О воспитании военном относительно благородного юношества», в котором была сформулирована программа преобразований в сфере воспитания, целью которого должна была стать подготовка трудолюбивых и полезных обществу граждан, умеющих подчинить личные интересы государственным. В частности, А.Ф. Бестужев был противником телесных наказаний в обучении, поощрял женское образование, ориентированное на «внутреннее украшение разума», а не на внешний блеск.

После восшествия на престол Николая I (1825—1855) внимание государства к вопросам воспитания усилилось. В манифесте о завершении дела декабристов 13 июля 1826 г. Николай I высказал мысль, что главной причиной восстания были недостатки воспитания.

Обеспокоенность общества положением дел в сфере образования и просвещения нашла отражение в записке «О народном воспитании», поданной А.

С. Пушкиным императору Николаю I осенью 1826г. Подвергнув острой критике распространенную в России систему домашнего воспитания, А.С. Пушкин видел выход в обязательном государственном образовании, поскольку домашнее воспитание весьма недостаточно и безнравственно: ребенок окружен одними холопами, видит одни отрицательные примеры, не получает представления о справедливости, о нормальных отношениях людей, его образование ограничивается изучением двух-трех иностранных языков и начатками отдельных наук, преподаваемых каким-нибудь наемным учителем.

В 1826 г. царским указом был создан Комитет по устройству учебных заведений, который подготовил новый «Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов», опубликованный в 1828 г. Особенность нового устройства системы образования состояла в том, что каждая ступень образования не имела в виду его преемственности. Согласно новому «Уставу» приходские училища должны были обучать мальчиков и девочек самых низших сословий. Содержание обучения в них составляли чтение, письмо, счет, Закон Божий. В уездных училищах обучали детей купцов, ремесленников, мещан и прочих горожан, не принадлежащих к дворянскому сословию. Срок обучения в них был рассчитан на 3 года. В их учебный план входили Закон Божий, священная история, русский язык, арифметика, геометрия до стереометрии и без доказательств, география, сокращенный курс всеобщей и русской истории, чистописание, черчение, рисование.

В соответствии с новым «Уставом» гимназии становились образовательными учреждениями для детей дворян и высшего чиновничества, готовившими для поступления в университет. По содержанию обучения гимназии стали сугубо гуманитарными, основу содержания обучения составляли русская словесность, логика, латинский, немецкий, французский, греческий язык, математика, география, история, статистика.

### ***Вопрос 2. Женское и педагогическое образование. Педагогические теории и их воплощение в практике образования***

С начала 60-х гг. XIX в. началась подготовка новой школьной реформы, одним из первых документов которой стало «Положение о женских училищах ведомства министерства народного просвещения», утвержденное 10 мая 1860 г. Согласно этому документу устанавливалось два типа женских училищ: училища первого разряда, со сроком обучения 6 лет, и второго разряда, со сроком обучения 3 года. В училищах первого разряда обучали Закону Божьему, русскому языку и словесности, арифметике и началам геометрии, географии, всеобщей и русской истории, естествознанию, физике и рукоделию/В училищах второго разряда содержание обучения ограничивалось Законом Божиим, русским языком, географией, русской историей, арифметикой и рукоделием. Дополнительно к обязательным предметам в училищах первого разряда предусмотрено было, по желанию учащихся, изучение французского и немецкого языка, рисования, музыки, пения, танцев. Женские училища были внесословными учебными заведениями, дававшими среднее образование, но не ставившими задачу подготовки девушек к продолжению образования.

Важным документом реформы стал новый университетский устав, утвержденный 18 июня 1868 г. Согласно этому документу университеты получали некоторую самостоятельность: ученые советы университетов приобретали право самостоятельно выбирать ректора и проректоров сроком на 4 года, избирать по конкурсу профессоров, создавать на факультетах советы и выбирать деканов.

## Философия и история образования

Кроме того, был окончательно утвержден статус других высших учебных заведений — Петербургского технологического института, Горного института, Института путей сообщения, Московского высшего технического училища, Петровско-Разумовской сельскохозяйственной академии в Москве.

В 1864 г. была проведена реформа системы начального и среднего образования: 19 июля 1864 г. вышло «Положение о начальных народных училищах», цель которых усматривалась в утверждении в народе религиозных и нравственных понятий и распространении первоначальных полезных знаний. Срок обучения в училищах не был ограничен, как не был ограничен и возраст обучающихся.

Содержание обучения было крайне скудным — Закон Божий, чтение, письмо, арифметика, церковное пение. Особо подчеркивалось, что обучение ведется на русском языке. Начальные народные училища были внесловными учебными заведениями, в них допускалось совместное обучение мальчиков и девочек, а обучение было бесплатным. Все светские начальные народные училища передавались в ведение Министерства народного просвещения, духовные — в ведение Святейшего синода, высшего органа по делам русской православной церкви.

Особое место в «Положении» отводилось вопросу о личности учителя. Право преподавания в училищах получали как лица духовного звания, так и светские лица. Однако если духовные лица имели право преподавания, не подтверждая свою компетентность и благонадежность никакими документами, то светские лица, согласно §16 «Положения», должны были получить разрешение на преподавание от уездного училищного совета по предоставлению удостоверения в добропорядочности и благонадежности. Уездные и губернские училищные советы, согласно этому «Положению», становились органами руководства и контроля за деятельностью училищ на местах. В состав училищного совета входили представитель Министерства народного просвещения, представитель Министерства внутренних дел, представитель духовенства, представители уездного земства, представитель городского самоуправления. Возглавлял училищный совет председатель, выбиравшийся из числа членов совета. Председателем губернского училищного совета мог быть только архиерей.

19 ноября 1864 г. был утвержден новый «Устав гимназий и прогимназий», согласно которому устанавливались два типа гимназий: классическая и реальная и соответственно им — прогимназии. Прогимназии по своему содержанию обучения соответствовали первым четырем классам гимназий. В их учебный план входили арифметика, Закон Божий, грамматика русского, латинского и греческого языка, природоведение, часто в форме бесед на уроках русского языка. Прогимназии открывались чаще всего в маленьких городах и давали возможность подготовиться к поступлению в старшие классы гимназии.

Особенностью классических гимназий было то, что около 40% всего учебного времени отводилось на изучение древних языков — латинского и греческого. В них, кроме того, преподавались русский язык, русская литература, отечественная, всемирная и священная история, отечественная и всеобщая география, естествознание, математика, физика, космография, черчение и один современный иностранный язык — французский или немецкий. Окончившие классическую гимназию получали право поступления в университет.

Содержание обучения в реальных гимназиях отличалось от классических гимназий в первую очередь отсутствием в учебных планах древних языков, что

## Философия и история образования

соответствовало цели этих учебных заведений — подготовке к поступлению в высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения. В реальных гимназиях значительно больше времени отводилось на изучение предметов естественного цикла — на 4 ч больше, чем в классических гимназиях; на изучение математики — на 17 ч, на изучение физики — на 9 ч и на изучение космографии — на 6 ч. Обязательным было изучение двух новых языков — французского и немецкого. Другие учебные предметы — русский язык, литература, история, география — изучались в том же объеме, что и в классических гимназиях.

В соответствии с новым «Уставом» оба типа гимназий объявлялись внесловными учебными заведениями при раздельном обучении мальчиков и девочек. Новым в практике работы гимназий было требование создания учебных библиотек, причем — как для учителей, так и для учеников, — специально оснащенных кабинетов по естествознанию, географии, физике, математике, рисованию. Курс обучения в том и другом типе гимназий был рассчитан на семь лет.

Новыми образовательными учреждениями, появившимися вследствие создания форм местного самоуправления после отмены крепостного права — земств, стали земские школы, значение которых усилилось к концу XIX в. В соответствии с «Положением о земских учреждениях» от 1 января 1864 г. в ведение уездных и губернских земств переходили учреждения, тесно связанные с хозяйствованием, в том числе и учебные заведения. Земства должны были материально поддерживать начальные школы. Учебно-воспитательная работа в них находилась в ведении училищных советов. Земства получили право поощрять субсидиями и стипендиями деятельность средних учебных заведений.

В 1870 г. было издано «Положение о женских гимназиях», согласно которому все женские гимназии стали подразделяться на гимназии ведомства учреждений императрицы Марии Федоровны и гимназии Министерства народного просвещения. Учреждались четырехклассные женские прогимназии, обучение в которых соответствовало младшим классам гимназий. Программа обучения для обоих типов гимназий практически ничем не различалась. Новым было создание в женских гимназиях дополнительного, восьмого педагогического класса.

В 1871 г. был издан новый «Устав гимназий и прогимназий», в соответствии с которым название «гимназия» сохранялось лишь за классическими гимназиями, реальные гимназии ликвидировались. Срок обучения был рассчитан на восемь лет, седьмой класс — двухгодичный, кроме того, вводился приготовительный класс. По-прежнему право приоритетного поступления в университеты сохранялось за выпускниками гимназий.

Содержание обучения в классических гимназиях осталось традиционным: изучение латинского и греческого языков, причем латинский язык начинали изучать с I класса и изучали в течение всех восьми лет, греческий — с III класса по 5—7 ч в неделю; русский язык изучался с первых классов; в ГУ классе изучали грамматику церковнославянского языка, затем, вплоть до окончания обучения, шло изучение фольклора, древней литературы и литературы XVIII, так называемого «золотого века»; курс истории был преобразован в историю царствований. В учебных планах классических гимназий были и такие предметы, как математика, с целью развития мышления, физика, изучавшаяся в последних трех классах, география, химия была исключена из учебных планов, естествознание выведено за рамки обязательных учебных предметов и заменено учебным предметом «краткое естествознание», который рассматривался как дополнительный. С целью ограничить возможности поступления в гимназии детям

## Философия и история образования

недворянского сословия в середине 80-х гг. была повышена плата за обучение, издан циркуляр (1887), предписывавший директорам гимназий и прогимназий ограничить прием детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников. «Устав» 1871 г. был дополнен в 1872 г. «Уставом реальных училищ», которые стали новым типом учебного заведения, дававшего общее и специальное образование. Весь курс обучения был рассчитан на 7 лет. VII класс был дополнительным и имел три отделения: механико-техническое, химико-техническое и общеобразовательное. В свою очередь, Уи VI классы также имели отделения — основное, т.е. общеобразовательное, и коммерческое. Такая структура обучения позволяла профессионально ориентировать учащихся, которые сразу после окончания училища могли приступать к практической деятельности.

Содержание обучения в реальных училищах отличалось от гимназического отсутствием в учебном плане древних языков, значительно большим количеством часов, отводимых на изучение математики, физики, химии, естествознания, новых языков. Русский язык, литература, история преподавались в реальных училищах в тех же объемах, что и в классических гимназиях. Выпускники реальных училищ имели право поступления лишь в высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения.

Изменения претерпела и система начального образования. В 1872 г. было издано «Положение», согласно которому преобразовывались уездные училища, на их базе создавались двухклассные начальные училища и городские училища.

Двухклассные начальные училища имели пятилетний срок обучения. Первые три года обучения составлял I класс, содержание обучения в котором соответствовало содержанию обучения в начальных народных училищах; обучение во II классе было рассчитано на два года, в течение которых школьники изучали русский язык, арифметику, наглядную геометрию, основы естествознания, физику, географию и отечественную историю. Окончившие двухклассное народное училище имели право поступления лишь на специализированные курсы и в учительские семинарии.

Городские училища имели шестилетний курс обучения. Содержание обучения составляли Закон Божий, русский язык и литература, арифметика, алгебра, геометрия, география, история, основы естествознания, рисование, черчение, пение. Для окончивших училища организовывались одно-двух-годичные курсы счетоводов, бухгалтеров, чертежников, учителей и т.п.

Самым распространенным типом начальной школы оставались церковно-приходские школы, курс обучения в которых был, как правило, рассчитан на два года. Содержание обучения в них составляли чтение, письмо, счет и Закон Божий. Следует отметить, что число этих школ к началу XX в. достигало половины от всех начальных школ. Преподавание в них чаще всего вели священнослужители, после организации женских епархиальных училищ — учительницы, окончившие эти училища.

Можно по-разному оценивать значение деятельности этих школ. Современники, особенно демократически настроенная часть русской интеллигенции, ориентированная на воспроизведение западных образцов, критиковали деятельность этих школ, усматривая в них главным образом средство распространения религиозных предрассудков. Но именно эти школы были наиболее доступными формами получения начального образования для крестьянских детей, именно церковно-приходские школы, учителя которых жили

## Философия и история образования

одной жизнью с крестьянами, знали их нужды и заботы, пользовались наибольшим доверием родителей.

Бурная общественно-педагогическая жизнь 40—60-х гг. стимулировала процесс создания специальных учебных заведений, готовящих учителей. Еще в 1861 г. на базе разработанного К.Д. Ушинским проекта учительской семинарии на средства земств стали открываться земские учительские семинарии и учительские школы, среди которых наиболее известны Санкт-Петербургская земская учительская школа и Тверская земская учительская школа П.П. Максимовича. В 1870 г. вышло «Положение об учительских семинариях», дополненное в 1875 г. инструкцией. Учащимся семинарий предписывалось неуклонно исполнять установления русской православной церкви, посещать богослужения, читать книги религиозного содержания. В семинарию принимались окончившие двухклассные училища, курс обучения был рассчитан на три года. Семинаристы получали стипендии, при семинариях были открыты общежития. В содержание обучения входили Закон Божий, русский язык и литература, математика, естествознание, физика, география, история, рисование, пение, педагогика, методика начального обучения. При семинариях открывались опытные школы, в которых семинаристы проходили практику.

Наряду с Н.И. Пироговым и К.Д. Ушинским в 60-е гг. XIX в. с критикой системы образования в России и позитивными идеями выступил Василий Иванович Водовозов (1825—1886). Как и его старшие современники, он отстаивал гуманистическую идею развития целостной, творческой и самостоятельно действующей в мире личности.

В центр своей педагогической концепции он ставил, как и К.Д. Ушинский, принцип наглядности, полагая, что в процессе наглядного обучения учащиеся будут включаться в окружающий их мир как активные деятели и труженики. Педагогические идеи В.И. Водовозова нашли отражение в его «Книге для первоначального чтения в народных школах», которая вводила учащихся в окружающий их мир. Это пособие в 1896 г. вышло 20-м изданием. Свою методику обучения детей В.И. Водовозов изложил в специальной «Книге для учителя».

В годы царствования Александра III (1881—1894) произошло ослабление демократического движения и усилилось влияние правительства на народное образование. Во главе Министерства просвещения был поставлен видный ученый правовед-государственник, с 1880 г. обер-прокурор Святейшего синода Константин Петрович Победоносцев (1827—1907). В 1896 г. в «Московском сборнике» он попытался дать ответ на вопрос о том, что же должно представлять собой истинно народное просвещение. По его мнению, до последнего времени просвещением считали известную сумму знаний в объеме школьной программы, составленной кабинетными педагогами. Таким образом, школа оказалась оторванной от жизни. Эта оценка касалась в первую очередь народной школы. По мнению самого К.П. Победоносцева, народная школа должна научить читать, писать, считать, любить Бога, Отечество и почитать родителей. Важно подготовить ребенка к жизни, привить ему любовь к труду. Несоответствие между содержанием обучения и требованиями семьи к его содержанию приводит к тому, полагал К.П. Победоносцев, что народная школа становится чуждой народу.

## Тема 3.2 «Вклад К.Д. Ушинского в развитие отечественного образования и педагогики»

### ПЛАН

1. Жизнь и общественно-педагогическая деятельность Ушинского. Учение Ушинского о народности в общественном воспитании как основа его педагогической теории. Роль родного языка в развитии личности. Воспитательное значение труда. Становление педагогической периодики и статья Ушинского «О значении педагогической литературы».

2. Н.А. Корф – организатор земских училищ.

Н.Ф. Бунаков – деятель народной школы.

С.А. Рачинский и сельская школа.

### **Вопрос 1. Жизнь и общественно-педагогическая деятельность Ушинского**

В 60-е гг. XIX в. развернулась разносторонняя деятельность основоположника русской школы научной педагогики К.Д. Ушинского. *Константин Дмитриевич Ушинский* (1824—1870) родился в Туле, детство провел в Черниговской губернии, в небольшом имении родителей. В 1844г. он блестяще окончил юридический факультет Московского университета и был назначен исполняющим обязанности профессора камеральных, административных и экономических наук в Ярославском юридическом лицее. Однако в 1849 г. он был освобожден от должности в связи с участием в беспорядках, организованных учащимися лицея.

Некоторое время после этого К.Д. Ушинский служил в Министерстве внутренних дел, одновременно сотрудничая с такими журналами, как «Современник» и «Библиотека для чтения», где публиковались его переводы с английского языка, обзоры, рефераты статей.

В 1854 г. К.Д. Ушинский был назначен на должность учителя Гатчинского сиротского института, а в 1855—1859 гг. был его инспектором, т.е. заведующим учебной частью. В 1859—1862 гг. он был инспектором классов знаменитого Смольного института благородных девиц, будучи в 1860—1861 гг. одновременно редактором «Журнала Министерства народного просвещения». С 1862 г., когда он был освобожден от работы, и вплоть до самой смерти К.Д. Ушинский интенсивно занимался научной деятельностью в области теории педагогики и методики начального обучения.

Будучи учителем Гатчинского сиротского института, К.Д. Ушинский обнаружил великолепно подобранную его предшественником, известным в свое время педагогом Егором Осиповичем Гугелем (1804—1842), психолого-педагогическую библиотеку, книги из которой оказали очень большое влияние на формирование его педагогических интересов.

Уже в первой своей педагогической статье «О пользе педагогической литературы» (1857) К.Д. Ушинский показал, что разработка вопросов семейного и школьного воспитания способствует соединению педагогической теории с практикой, превращению педагогики в основу воспитательного искусства, основанного не только на абстрактных теоретических схемах, но и на особенностях исторически сложившегося опыта народного воспитания.

Проблема соотношения научного и творческого в педагогике с первой же статьи становится одной из главных проблем, без решения которой, по мнению

## Философия и история образования

К.Д. Ушинского, невозможно найти ответ ни на один вопрос, связанный с воспитанием и образованием. Главную цель воспитания К.Д. Ушинский видел в духовном развитии человека, а достигнуть ее невозможно без опоры на культурно-исторические традиции народа, на особенности его национального характера. Работы К.Д. Ушинского «Родное слово» (1861), «О необходимости сделать русские школы русскими» (1867), «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» (1870) как раз и посвящены рассмотрению этой проблемы. Начало этой серии работ положила статья «О народности в общественном воспитании» (1857), в которой К.Д. Ушинский на основе подробного анализа воспитательных традиций европейских стран сделал вывод о том, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет воспитательную силу, которой нет в самых лучших педагогических системах, построенных на абстрактных идеях. Основой воспитания, по мнению К.Д. Ушинского, является воспитание семейное, в котором конкретизируются цели и задачи общественного воспитания.

Применительно к России К.Д. Ушинский выделил три основных принципа воспитания: народность, христианскую духовность и науку. Связывая цель воспитания с исторически сложившимся в России христианско-православным идеалом совершенства, он полагал, что лучшие черты русской народности рождены православием. В статье «О нравственном элементе в русском воспитании» (1860) он высказал мысль об органической связи педагогики и религии, полагая, что современная русская педагогическая мысль выросла полностью на христианской почве. Сближение религиозного и светского образования, по мысли К.Д. Ушинского, является одной из главных задач русской народной школы.

Большое значение в нравственном воспитании К.Д. Ушинский придавал выработке у ребенка любви к труду. Сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья, отмечал он в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860). Здесь К.Д. Ушинский сделал попытку дать обоснование значимости труда как фактора правильного психического развития ребенка и его воспитания.

В статье «Педагогические сочинения Н.И. Пирогова» (1862) К.Д. Ушинский начал поиск пути решения одной из важнейших проблем педагогики — определения «основной идеи образования». Для этого он считал необходимым, прежде всего, уяснить, что является предметом воспитания и в чем состоит цель воспитания; разработать соответствующую национальному характеру и традициям модель образования; широко обсудить продуманную и обоснованную воспитательную идею.

По мнению самого К.Д. Ушинского, предметом воспитания является человек как таковой. Детальному рассмотрению этой проблемы и посвящена самая капитальная работа К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», первый том которой вышел в Петербурге в 1868 г., второй — в 1869 г. Этот труд, в котором подводились итоги всем предшествующим исканиям К.Д. Ушинского, составил эпоху в истории русской педагогики. В полном объеме осуществить замысел начатой работы ему не удалось; завершены были две части — «Часть физиологическая» и «Часть психологическая», в которых К.Д. Ушинский рассмотрел физиологические законы деятельности человеческого организма и психические явления, ими обусловленные, с целью отыскать резервы воспитания и расширить сферу его влияния. Третий том, посвященный собственно педагогическим проблемам, не был завершен. К.Д. Ушинский справедливо отмечал, что воспитание нередко кажется делом обычным и понятным, а иногда

## Философия и история образования

даже легким — и это тем более, чем менее человек с ним знаком в теории или на практике. Искусство воспитания, утверждал К.Д. Ушинский, опирается на данные антропологических наук, на комплексное знание о человеке, который живет в семье, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью. Все это совершенно необходимо знать учителю, воспитывающему молодое поколение. Для подготовки таких учителей нужна была новая система педагогического образования, и К.Д. Ушинский предложил создавать в каждом университете педагогический факультет, где изучался бы человек во всех проявлениях его природы и эти знания прилагались бы к искусству воспитания.

Антропологические знания в широком смысле слова дают возможность, по мнению К.Д. Ушинского, правильно, с учетом особенностей формирования и развития психики и физиологических особенностей развития определить содержание обучения и формы его организации. Поэтому он считал необходимым строить обучение на основе учета возрастных, индивидуальных и физиологических особенностей детей, специфики развития их психики.

К.Д. Ушинский тщательно учитывал особенности развития внимания детей, памяти, воображения, чувственно-эмоциональной сферы, воли, факторов формирования характера. Отметив существование двух видов внимания, он указывал на то, что через стимулирование внимания пассивного необходимо развивать внимание активное, имеющее особое значение в процессе обучения для укрепления памяти.

В качестве одного из важнейших условий оптимального развития ребенка в процессе обучения К.Д. Ушинский обращал внимание на необходимость учитывать посильность содержания обучения и его последовательность. Особое значение К.Д. Ушинский придавал отбору содержания обучения. Он полагал, в частности, что ничем не оправдано чрезмерное увлечение классическим образованием как средством общего развития и его противопоставление реальному как средству подготовки к практической деятельности. К.Д. Ушинский отмечал, что реализм в образовании зависит не от набора предметов обучения, а от общей направленности образования. Общеразвивающее и практически полезное должны быть представлены во всем обучении, определяясь как влиянием науки, так и характером организации учебной деятельности школьников.

Исходя из психологических особенностей детского возраста, К.Д. Ушинский большое значение придавал соблюдению принципа наглядности как соответствующего специфике детского восприятия. Он указывал, что важнейшим источником получения новых знаний для детей является опыт, приобретаемый с помощью внешних чувств. В связи с этим важнейшим, по мнению К.Д. Ушинского, является использование в обучении игры, которая как воспитательно-образовательное средство может использоваться даже до 16—23 лет.

Дидактические идеи К.Д. Ушинского опирались на такие принципы, как основательность и прочность усвоения знаний. Так, им были детально разработаны методика повторения учебного материала, методика формирования у детей общих представлений и понятий на основе наглядных представлений, методика одновременного развития мышления и речи у детей. Следуя принципу развивающего обучения, ведущему начало еще от И.Ф. Гербарта и даже от Я.А. Коменского, он протестовал против деления функций воспитания и обучения, справедливо указывая на единство двух этих начал в воспитании гармонично развитой личности. Понятие «учитель-предметник», по мнению К.Д. Ушинского, может означать лишь невысокий уровень профессиональной подготовки учителя. Это пояснение К.Д. Ушинского полностью применимо и в наши дни.

## Философия и история образования

Главной формой организации обучения для обеспечения единства воспитания, образования и развития К.Д. Ушинский считал урок — важнейший элемент классно-урочной системы обучения, основой которой являются класс с твердым составом учащихся, твердое расписание классных занятий, сочетание фронтальных форм обучения с индивидуальными при ведущей роли учителя в ходе урока. В целом К.Д. Ушинский углубил классическое учение об уроке, определив его организационное строение, установив его отдельные виды. Вид урока определяется его целью, например урок объяснения нового материала, когда все другие элементы урока подчинены этой задаче, или урок закрепления знаний, или проверка знаний учащихся.

Особое внимание К.Д. Ушинский уделял организации учебной деятельности в начальной школе, где целесообразно сочетание всех видов урока воедино. В целом, по мнению К.Д. Ушинского, урок достигает цели только тогда, когда ему придается определенное, строго продуманное направление и в его ходе используются разнообразные методы обучения.

Безусловной заслугой К.Д. Ушинского стала разработка им проблем начального обучения детей, чему посвящены такие его работы, как статья «О средствах распространения образования посредством грамотности» (1858), книга «Детский мир и Хрестоматия. Книга для классного чтения, приспособленная к постепенным умственным упражнениям и наглядному знакомству с предметами природы» (1861), статья «О первоначальном преподавании русского языка» (1864), учебная книга «Родное слово. Книга для учащихся», советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» (1864) и др.

Однако главное место в теоретическом наследии великого педагога занимает его теория воспитания, в основу которой должен быть положен принцип народности, понимаемый как соответствие духовно-нравственной традиции православия, речь идет, конечно, о воспитании русских детей. Исходя из принципа народности, К.Д. Ушинский считал патриотическое чувство самым высоким, наиболее сильным нравственным чувством в человеке.

В конечном счете, целью нравственного воспитания детей в школе должно быть формирование личности, качествами которой стали бы уважение и любовь к людям, искреннее, доброжелательное отношение к окружающему миру, чувство собственного достоинства. Поэтому К.Д. Ушинский протестовал против негуманного отношения к детям, против унижающих личность ребенка телесных наказаний. Из всех мер наказаний наиболее приемлемыми, по мнению К.Д. Ушинского, являются предупреждение, замечание, низкая оценка по поведению. При этом он подчеркивал, что особенно важно соблюдение педагогического такта и такое отношение к ребенку, которое не унижало бы его в глазах сверстников.

С позиции нравственного воспитания рассматривал К.Д. Ушинский и проблему поощрения, стимулирования активности в обучении соревнованием. Он полагал, что воспитатель должен хвалить ребенка, сравнивая его успехи с другими, отмечая при этом не только его собственное продвижение. Моральное поощрение является лучшим способом нравственного воспитания, развивающим в детях стремление идти вперед, сделав это естественной потребностью каждого ребенка.

К.Д. Ушинский особо выделял два фактора воспитательного воздействия на ребенка — семья и личность учителя. Говоря о качествах личности учителя, он отмечал, что учитель, прежде всего воспитатель. Личность воспитателя, по

## Философия и история образования

мнению К.Д. Ушинского, обладает такой воспитательной силой, которую не заменят ни учебники, ни морализирование, ни наказания и поощрения.

К.Д. Ушинский охватил своим творчеством практически все основные аспекты педагогической теории, разработал лучшую для того времени методику начального обучения.

***2. Н.А. Корф – организатор земских училищ.***

***Н.Ф. Бунаков – деятель народной школы.***

***С.А. Рачинский и сельская школа.***

Поиск путей усовершенствования начальной школы нашел отражение в педагогической деятельности многих последователей К.Д. Ушинского. Так, *Николай Александрович Корф* (1834—1883), видный деятель земского движения, создал в Александровском земстве Екатеринославской губернии (ныне Днепропетровская область на Украине) тип трехлетней одноклассной школы, ставший вскоре господствующим в большинстве земских губерний. В этой школе помимо навыков чтения и письма учащиеся получали первоначальные сведения по арифметике, отечественной истории и географии, природоведению. Основным учебным пособием была книга для классного и домашнего чтения «Наш друг», автором которой был сам Н.А. Корф.

Последователем К.Д. Ушинского при рассмотрении проблем народной школы был и *Николай Федорович Бунаков* (1837—1904), видевший главную задачу начального школьного образования в гармоничном развитии физических, умственных и нравственных сил детей. Для этого, по его мнению, необходимо сделать более реалистичным содержание образования и более гуманным метод обучения. Как и Н.А. Корф, Н.Ф. Бунаков создал свою школу, для которой составил программу, учебники, методические пособия, в их числе были «Азбука и уроки чтения и письма», «Книжка-первинка», хрестоматия «В школе и дома» и ряд методических пособий для учителей.

Идея народности воспитания, и, прежде всего выявление особенностей русского воспитания, составляла сердцевину педагогических взглядов *Василия Яковлевича Стоюнина* (1826—1888). Критикуя российскую среднюю школу того времени за ее космополитичность, несамостоятельность, плохое преподавание отечественной истории, родного языка и литературы, он полагал, что уже в народной школе, обучая детей родной речи, следует учитывать историю и психологию народа, целостную и неповторимую национальную религиозную культуру.

Идея народного воспитания на основах отечественных религиозно-культурных традиций была реализована на практике выдающимся педагогом *Сергеем Александровичем Рачинским* (1833-1902). Главный его педагогический труд «Сельская школа», публиковавшийся по частям в течение многих лет, вышел в свет в 1892 г. В нем изложена система оригинальных религиозно-педагогических идей С.А. Рачинского, составляющих в совокупности программу создания русской сельской начальной школы.

По мнению С.А. Рачинского, народная школа должна быть не только школой арифметики и элементарной грамматики, но, прежде всего школой христианской жизни под руководством духовенства. В 1875 г. в селе Татеве Смоленской губернии на свои средства С.А. Рачинский открыл школу с общежитием для 30 мальчиков, в которой он проработал в качестве учителя до самой смерти.

## Философия и история образования

Образование в этой школе, срок обучения в которой составлял 4 года, ограничивалось изучением русской грамматики и арифметики, церковнославянского языка и церковного пения. С.А. Рачинский полагал, что недопустимо стремление к усвоению учащимися слишком большого запаса сведений. Центром обучения должно быть сообщение школьникам практических знаний. Преподавание церковнославянского языка и церковного пения имело, по мнению С.А. Рачинского, особый смысл, становясь школой духовной культуры. В такой школе особенно велико значение личности учителя. Деятельность учителя — это не ремесло, но призвание, близкое к призванию священнослужителя. Сам он был учителем, который применял новые формы работы с детьми, такие как походы, участие в народных праздниках, играх, хороводах, обучение культуре земледелия и т.п. Опыт С.А. Рачинского послужил стимулом к созданию вокруг Татева ряда сельских школ, где преподавание вели его ученики и последователи и количество учащихся, в которых к 1896 г. составляло более 1000 человек.

Заслуги С.А. Рачинского были высоко оценены: царским рескриптом от 14 мая 1899 г. он был назначен почетным попечителем церковноприходских школ Вельского уезда Смоленской губернии с назначением пожизненной пенсии, которую сам он использовал для постройки новых сельских школ и поддержания уже существующих.

### Тема 3.3 «Педагогические взгляды русских философов и литераторов»

#### ПЛАН

1. Л.Н. Толстой — великий писатель-гуманист и мыслитель. Толстовство как философия ненасилия.
2. Философско-педагогическая мысль и образование в конце XIX - начале XX в.
3. Развитие философии образования под влиянием идей В. Соловьева, Н. А. Бердяева. В. В. Розанова, С. И. Гессена, К. Н. Вентцеля.

#### **Вопрос 1. Л.Н. Толстой — великий писатель-гуманист и мыслитель**

Идеи славянофилов и русских философов второй половины XIX в. о построении процесса воспитания и обучения в начальной школе на народно-религиозных началах оказали заметное воздействие на направленность педагогических взглядов гениального русского писателя *Льва Николаевича Толстого* (1828—1910), находившегося в многолетней переписке с С.А. Рачинским.

Как философ, Л.Н. Толстой испытал сильное влияние А. Шопенгауэра, утверждая, что природа человека составляет целостный образ, наполненный духом и волею Божьей. Но еще большее влияние на формирование философско-педагогических взглядов Л.Н. Толстого оказал Ж.-Ж. Руссо, чьи идеи сенсуалистического познания мира отразились в методах обучения, практиковавшихся в школе для крестьянских детей, открытой Л.Н. Толстым в его имении в Ясной Поляне в 1859 г.

Педагогические интересы проявились у Л.Н. Толстого еще в 1847 г., когда, оставив университет, он решил, что его призванием является образование народа. Собственно педагогической деятельностью Л.Н. Толстой начал заниматься с 1859 г., когда была открыта школа в Ясной Поляне. С осени 1861 г. школа была реорганизована, в основу всей системы обучения был положен принцип

## Философия и история образования

свободного творчества детей, реализующегося при помощи преподавателей. Одновременно с открытием школы начал выходить педагогический журнал «Ясная Поляна», на страницах которого печатались статьи самого Л.Н. Толстого о народном образовании и сообщения учителей. В эти годы Л.Н. Толстой выступил с резкой критикой традиционной школы.

Опираясь на мысль Ж.-Ж. Руссо об идеальной природе ребенка, которую портят несовершенное общество и взрослые с их «фальшивой» культурой, Л.Н. Толстой утверждал, что учителя не имеют права принудительно воспитывать детей в духе принятых принципов. В основу образования должна быть положена свобода выбора учащимися — чему и как они хотят учиться. Дело учителя — следовать и развивать природу ребенка. Эта идея получила отражение в педагогических статьях Л.Н. Толстого и его учебных книгах для начальной школы, к созданию которых он активно приступил уже в 70-е гг. XIX в. В 1872 г. была издана составленная Л.Н. Толстым «Азбука», в 1875 г. — «Новая азбука» и четыре книги для чтения. Одновременно он возобновил свою учительскую деятельность, стремясь проверить на практике разработанную им методику обучения грамоте. Большую поддержку получила у Л.Н. Толстого инициатива самих крестьян по открытию сельских школ. Этому была посвящена статья Л.Н. Толстого «О народном образовании» (1874).

В 1875 г. Л.Н. Толстой задумал открыть двухгодичные педагогические курсы или учительскую семинарию с целью подготовки учителей, соответствующих потребностям народной сельской школы. В 1876 г. Министерство народного просвещения разрешило ему открыть учительскую семинарию, однако идея не нашла поддержки у земства и не была реализована.

В 90-х гг. XIX в. Л.Н. Толстой меняет многое в своих прежних взглядах на образование, исходя из предложенной им идеи нравственной революции, в основе которой лежал тезис о свободном самоулучшении личности. В трактате «Царство Божие внутри Вас» (1890—1893) он доказывал, что духовный ненасильственный переворот может произойти в человеке со скоростью революционного переворота. Следствием этого явилось изменение всех педагогических подходов, прежде отстаивавшихся Л.Н. Толстым. Задача педагогической науки, по его мнению, должна состоять в изучении условий совпадения деятельности учителя и ученика на пути к единой цели, а также тех условий, которые могут препятствовать такому совпадению.

Своеобразным итогом размышлений Л.Н. Толстого-педагога стала статья «О воспитании (Ответ на письмо В.Ф. Булгакова)» (1909). В ней он отстаивал тезис о единстве воспитания и образования: нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое знание действует воспитательно, полагал он. Однако самым важным в образовании, по мнению Л.Н. Толстого, является соблюдение условия свободы воспитания и обучения на основе религиозно-нравственного учения. Образование, по его мнению, должно быть плодотворным, т.е. содействовать движению человека и человечества ко все большему благу. Это движение возможно лишь при условии свободы учащихся. Однако, чтобы эта свобода не стала хаосом в преподавании, нужны общие основания. Такими основаниями являются религия и нравственность. Поэтому первое — и главное знание, которое, прежде всего, нужно дать детям, — возможность осознать самих себя: как мне жить и что считать всегда, при всех условиях хорошим и дурным. Многое в успешном движении человека по пути самоулучшения личности зависит, по мнению Л.Н. Толстого, от того примера, который подает учитель.

В статье «Общие замечания для учителей» (1872) он так определял ведущее качество личности учителя: это — любовь. Если учитель любит свое дело, он будет хорошим учителем, если он имеет любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочитал много книг, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам; совершенный учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам.

Л.Н. Толстой высказал много ценных мыслей о методике обучения, советуя исходить из отношения ученика к тому или другому методу, рекомендовал не придерживаться одной методики, поскольку нет универсальной. Учителю, по его мнению, нужно использовать различные методы, искать их самому, исходя из потребностей конкретных учащихся. Самый действенный метод, по мнению Л.Н. Толстого, — живое слово учителя.

Идеи Л.Н. Толстого получили дальнейшее развитие в деятельности К.Н. Вентцеля, И.И. Горбунова-Посадова и многих других педагогов конца XIX — начала XX в.

### ***Вопрос 2. Философско-педагогическая мысль и образование в России в конце 19- начале 20 века***

В русской педагогике конца 19 начале 20 века отражались противоречия между традиционной, официальной установкой на воспитание в духе «самодержавия, православия, народности» и подходами, бравшими за образец западную педагогику и опыт европейской школы, причем не всегда учитывались особенности и своеобразие развития России. Однако в целом отличительной чертой русской педагогики того времени были ее гуманистическая направленность и демократизм. Уважительное отношение к личности ребенка, его интересам и потребностям, стремление постигнуть его внутренний мир, создать условия для всестороннего развития были общими для различных педагогических течений рассматриваемого периода.

Общим было и отрицательное отношение к сословности школы, утверждение, что каждый ребенок имеет право на полноценное образование, на развитие всех заложенных в нем сил и возможностей. Поэтому-то так активно велась борьба против попыток ранней профессионализации школы, особенно начальной. Задачей школы считалась подготовка растущего человека к жизни, к трудовой деятельности, к выполнению им гражданских обязанностей и общественного долга. В связи с этим каждому ученику считалось необходимым дать в руки инструмент, который поможет ему постоянно добывать новые знания, уточнять, свои мировоззренческие установки и нравственные идеалы. Решение этих задач предполагало учет интересов, потребностей и склонностей детей, их природных возможностей и дарований. Понимание необходимости разработки индивидуального подхода к учащимся было характерно для всех представителей прогрессивной педагогики России.

Развитие в начале XX в. наук о человеке позволило сформулировать важное теоретическое положение о необходимости комплексного изучения ребенка как сложной развивающейся системы. При этом ребенок рассматривался не только как объект воздействия социальной среды, условий жизни, но и как личность, способная активно воспринимать явления окружающего мира и перерабатывать их, исходя из внутренней мотивации и индивидуальных особенностей. Такое понимание личности ребенка способствовало привлечению внимания к его изучению, к выработке новых эффективных методов обучения и воспитания.

## Философия и история образования

По-новому стал рассматриваться и вопрос о роли учителя в учебно-воспитательном процессе. Выступая за свободу педагогического мышления и творчества, многие педагоги говорили о том, что только широкая образованность, глубокое знание своего предмета и методов его преподавания, любовь и уважительное отношение к личности ребенка смогут обеспечить успешную деятельность учителя.

В начале XX в. в отечественной педагогике был выдвинут ряд более или менее развитых педагогических концепций, ориентированных на поиски новых путей образования и воспитания ребенка. Особенности и своеобразие каждой из них отражали мировоззрение ее автора.

В основе концепции свободного воспитания лежал принцип уважения к личности, заключавшийся в признании приоритета ценности человека над любыми иными духовными или материальными ценностями. Основное теоретико-методологическое значение этого принципа заключалось в признании конкретного ребенка исходным моментом и одновременно главной целью воспитательно-образовательного процесса, который должен быть направлен на сохранение и развитие в ребенке индивидуальности, создание необходимых условий для его саморазвития, раскрытия всего ценного, что заложено в ребенке с рождения.

Основным типом школы в России к началу XX в., как и раньше, была начальная школа, отличавшаяся пестротой не только по ведомственной принадлежности, но и по срокам и содержанию обучения. Самыми распространенными ее типами были сельские одноклассные и двухклассные народные училища и городские училища, подведомственные Министерству народного просвещения; одно-классные и двухклассные церковно-приходские школы Священного синода. Кроме того, но их было значительно меньше, существовали школы различных ведомств: Министерства внутренних дел, железнодорожные, частные, ведомства Императрицы Марии, казачьи и др.

Деятельность сельских школ определялась «Инструкцией для двухклассных и одноклассных сельских училищ Министерства народного просвещения» (1875). Срок обучения в одноклассных училищах по-прежнему составлял три года, а обязательными предметами в них были Закон Божий, славянская грамота, русский язык с чистописанием, арифметика. В двухклассных училищах, с пятилетним сроком обучения, дополнительно преподавались начатки истории, географии, естествознания, церковное пение и черчение. При наличии средств «Инструкцией» допускалось введение в учебный план гимнастики, обучение ремеслам для мальчиков и рукоделию для девочек, а также садоводству, огородничеству, пчеловодству.

Важнейшим условием открытия этих училищ было обязательство местных земств, сельских общин или других учредителей обеспечить их участком земли, помещением, выделять средства на содержание учителей, на приобретение учебных пособий для учащихся. Министерство же выделяло на содержание этих училищ всего около одной трети общей суммы затрат, однако они подчинялись министерству, дирекции и инспекторам народных училищ.

В каждом одноклассном училище работали один учитель и один законоучитель, а в двухклассном — два учителя и один законоучитель, в некоторых вводились должности помощников учителя. Ими, как правило, были выпускники двухклассных училищ, которых оставляли при школах для подготовки к поступлению в учительскую семинарию.

Самым распространенным типом начальной школы в России этого периода были по-прежнему церковно-приходская школа и школы грамоты, находившиеся в

## Философия и история образования

ведении Святейшего синода. Они, как и министерские школы, были одноклассными и двухклассными, во-первых курс обучения продолжался 3 года, а во вторых — 4 года, в школах грамоты дети обучались 2 года. Последние открывались по инициативе приходских священников или других членов причта и утверждались главой епархии.

Как указывалось в «Положении о церковных школах ведомства православного исповедания» (1902), главной задачей всех этих школ являлось «распространение в народе образования в духе православной веры и церкви», утверждение христианской нравственности и сообщение детям необходимых полезных знаний.

В церковно-приходских школах обучали Закону Божьему, церковному пению, чтению книг церковной и гражданской печати, письму и арифметике; в двухклассных училищах добавлялись начатки русской истории, географии, черчение и рисование. На предметы, связанные с религией, отводилось свыше 40% всего учебного времени.

Несмотря на то, что церковно-приходские школы способствовали повышению общей грамотности населения, уровень общеобразовательной подготовки учащихся в них, их материальная база значительно уступали министерским школам. Все это привело в предреволюционные годы к сокращению их численности.

Основным типом начальных учебных заведений в городах были городские училища, которые по «Положению о городских училищах» (1872) могли открываться не только правительством, но и земствами, городскими обществами, сословными учреждениями и частными лицами. Они находились в ведении попечителей учебных округов и осуществляли свою деятельность под руководством инспекторов народных училищ. Целью городских училищ, как она определялась в «Положении», было обеспечение детям всех сословий начального умственного и религиозно-нравственного образования.

В 1912 г. в соответствии с «Положением о высших начальных училищах» все городские училища стали преобразовываться в высшие начальные училища с четырехлетним сроком обучения. Для поступления в высшие начальные училища необходимо было окончить одногодичное начальное училище Министерства просвещения или соответствующее ему другое начальное учебное заведение.

В учебные планы высших начальных училищ входили Закон Божий, русский язык с элементами церковнославянского, арифметика, начатки географии, истории, естествоведения, рисование и черчение. В отличие от городских училищ учебный план высших начальных училищ предполагал ознакомление учащихся с элементами алгебры, геометрии и физики. Пение и гимнастика из необязательных предметов становились обязательными. Создание высших начальных училищ облегчало переход из начальной школы в среднюю при условии сдачи дополнительных экзаменов по тем предметам, которые отсутствовали в учебных планах начальных училищ, но имелись в гимназиях: это, прежде всего, древние и современные иностранные языки.

Главным типом средней школы в России в конце XIX — начале XX в. была, как и раньше, классическая гимназия. Сохранялись также реальные училища, духовные семинарии, военные учебные заведения с общеобразовательным курсом, женские гимназии Министерства просвещения и ведомства Императрицы Марии, институты благородных девиц, епархиальные училища. Однако центральное место в системе средних учебных заведений по традиции занимали классические гимназии, выпускники которых пользовались преимущественным правом при поступлении в университеты.

## Философия и история образования

Целью традиционной гимназии было воспитание социальной элиты, людей, которые могли бы занимать должности в государственном аппарате. По-прежнему на изучение классических языков (латинского и древнегреческого) в гимназиях отводилось до 65% учебного времени, Закона Божьего и математики — чуть выше 10%, остальное учебное время распределялось между естествознанием, географией, историей и рисованием.

Типом среднего учебного заведения, рассчитанного на детей средних городских слоев населения, были реальные училища. Их задача состояла в том, чтобы дать учащимся не только общее образование, но и определенную профессиональную ориентацию.

По уставу 1872 г. срок обучения в реальном училище составлял шесть лет. Если имелись материальные возможности, разрешалось открывать VII класс. VII классы могли быть общими, которые готовили учащихся к поступлению в высшие специальные учебные заведения, и профессиональными с различными технологическими уклонами. При реальных училищах допускалось открытие и приготовительных классов за счет родителей, самоуправления или благотворителей.

В начале 900-х гг. была сделана попытка сблизить содержание образования первых двух классов гимназий и реальных училищ, что могло бы дать возможность учащимся-реалистам поступать в III класс классических гимназий. А новый учебный план 1906 г. предусматривал даже возможность их поступления в университеты при успешной сдаче экзамена по латинскому языку. Однако к 1913 г., в связи с усилением реакции, это положение было отменено.

Во всех классах общего отделения реальных училищ преподавались Закон Божий, русский язык, немецкий, французский или другой иностранный язык (со II класса), география, история, математика, физика (начиная с V класса), естествознание, рисование, черчение (только в III и IV классах), чистописание (в I классе) и законоведение (в VII классе).

В приготовительном классе изучались Закон Божий, русский язык, математика, рисование и чистописание.

Специфическим типом средних учебных заведений в России в конце XIX — начале XX в. были кадетские корпуса, дворянские учебные заведения для подготовки офицеров. Деятельность их осуществлялась на основании «Положения о кадетских корпусах» (1886). В этих учебных заведениях наряду с военно-профессиональной подготовкой давалось достаточно широкое общее образование. В учебный план здесь входили Закон Божий, русский язык с церковнославянским и литература, французский и немецкий языки, математика, начатки естественной истории, физики, космографии, географии, истории, чистописание, рисование, обязательные военные предметы: строевое обучение, гимнастика, фехтование, плавание, а также предметы эстетического цикла — музыка, пение, танцы.

Перегрузка содержания отдельных предметов отрицательно сказывалась на качестве знаний кадетов. Поэтому шло постепенное сокращение объема сведений по отдельным предметам, и к 1915 г. был утвержден новый учебный план, который включал в качестве обязательных предметов Закон Божий, русский язык и литературу, французский, немецкий (или английский) язык, начальные сведения по естествознанию, физике, химии, космографии, географии, истории, законоведению, чистописание, рисование и черчение, а также предметы, которые выводились за основную сетку часов, — строевое обучение, гимнастика, фехтование, плавание, музыка и пение, танцы.

## Философия и история образования

В учебном плане женских гимназий все предметы делились на обязательные и необязательные. К первым относились Закон Божий, русский язык, арифметика, элементы всеобщей и русской географии, истории, физики, сведения по домоводству и гигиене, чистописание, различные виды рукоделия, гимнастика. Вторые включали французский и немецкий язык, предметы эстетического цикла — рисование, музыку, пение, танцы. Сравнение учебных планов мужских и женских гимназий свидетельствует о том, что и по количеству предметов, и по программам всех общих дисциплин женское образование было более ограниченным и поверхностным.

Характерной особенностью данного периода было развитие общественно-педагогического движения. Отражая интересы различных политических сил, с середины 90-х гг. в нем выделились три основных направления: оппозиционно-либеральное, буржуазно-демократическое и социал-демократическое. Каждое из них, отражая интересы определенного слоя российского населения, предлагало свою модель народного образования, однако социально-экономическое развитие общества выдвинуло такие проблемы, которые оказались близкими для всего педагогического движения, несмотря на различия в политической ориентации разных его направлений.

Важнейшим вопросом, который, так или иначе, ставился в то время, являлся вопрос о необходимости введения всеобщего начального обучения. В поисках путей решения этой проблемы активно участвовали уездные и городские земства, которые изыскивали средства для развития школьной сети, разрабатывали местные проекты расширения всеобщего начального образования, создавали специальные комиссии для изучения состояния народного образования и выработки перспектив его развития, пропагандировали результаты своей деятельности. Примером может служить педагогическая выставка, организованная в 1902 г. в г. Курске, на которой были представлены проекты различных земств относительно введения всеобщего начального образования.

Центральным вопросом, волновавшим всю педагогическую общественность, был вопрос о том, какой должна быть начальная народная школа. Значительная часть деятелей земского движения, отдельные представители Министерства народного просвещения активно выступали за введение в содержание работы начальной школы предметов, позволяющих давать детям первоначальную профессиональную подготовку. Однако против профессионализации начальной школы выступали как большинство ученых, так и наиболее прогрессивная часть учительства.

Так, говоря о значении общеобразовательной подготовки учащихся как основы будущего профессионального обучения, известный педагог Н.Ф. Бунаков полагал, что без необходимого общего образования молодежи любые профессиональные школы — технические, сельскохозяйственные, ремесленные — и прочие училища будут выпускать только плохих техников, ремесленников, земледельцев, способных лишь к работе по старинке, но не будут вести дело образования вперед, совершенствуя его в соответствии с требованиями времени.

В конце 90-х — начале 900-х гг. особенно актуальной стала проблема создания национальной школы. Передовая педагогическая общественность, поддерживая требования национальных окраин, выступала против русификаторской политики царского правительства, за создание такой народной школы, в которой обучение на родном языке и в духе национальных традиций сочеталось бы с изучением русского языка и русской культуры.

## Философия и история образования

Большое внимание участники общественно-педагогического движения уделяли женскому образованию. Благодаря усилиям передовых деятелей просвещения, демократической интеллигенции, земств стала значительно расширяться сеть женских воскресных школ, увеличилось число женских гимназий, пересматривались их учебные планы и программы, открывались женские средние специальные учебные заведения, остро встал вопрос о создании высших женских учебных заведений. Однако все это было следствием преимущественно общественной и частной инициативы, правительственные круги оставались при обсуждении этого вопроса на прежних позициях.

Наконец, еще одна проблема, которая очень остро встала на рубеже двух столетий и была предметом серьезных дискуссий, — это материальное, юридическое и общественное положение учителей. Между либералами и демократами существовали разногласия по вопросам профессионального объединения учителей, руководства обществами взаимопомощи, полицейского надзора за политической благонадежностью учителей, что указывало на наличие политической дифференциации среди участников общественно-педагогического движения, хотя в целом оно выступало как серьезный противовес государственной политике по отношению к учительству.

Таким образом, общественно-педагогическое движение, выдвинув злободневные вопросы развития народного образования, способствовало привлечению внимания к ним общественных сил страны, развитию общественной и частной инициативы в области организации начального, среднего и высшего образования.

Различия в подходах к решению наиболее острых педагогических проблем отражали интересы разных социальных

кругов и особенно ярко проявились в процессе поиска путей создания так называемой трудовой школы. Широкое обсуждение проблем трудовой школы, богатый опыт воспитания и обучения в учреждениях, не входивших в систему Министерства народного просвещения, не могли не отразиться на государственной политике в области образования, особенно в период подготовки его реформ. На этот факт обратил внимание, в частности, П.Ф. Каптерев, который писал, что правительство открывало государственные школы, финансировало и управляло ими, но педагогическую сторону обычно организовывало общество.

Попытки связать школу с жизнью, дать детям некоторые практические навыки активно предпринимались деятелями профессионально-технического образования. Не принижая роли общего образования в подготовке учащихся к трудовой деятельности, они разрабатывали свою систему взглядов на содержание, методы и формы общего и специального образования, на сочетание общих и профессиональных знаний и практической выучки.

Одним из наиболее разработанных был проект члена Русского технического общества *Ивана Алексеевича Анопова* (1844—1907). По его мнению, такой школой могла бы стать реальная общеобразовательная школа с 8-летним сроком обучения, с обязательным введением в учебные планы прикладной математики (механики и основ строительного искусства) и ручного труда, который не только позволяет развивать у учащихся определенные умения и навыки, но и способствует лучшему усвоению любого учебного материала, применению полученных знаний на практике.

Школа, по мысли И.А. Анопова, должна обеспечивать доступ в высшие учебные заведения наиболее способным юношам, а остальным давать знания, необходимые для умелого руководства каким-либо делом на месте: ведение

## Философия и история образования

собственного сельского или городского хозяйства, промышленного предприятия, а также включаться в различные формы деятельности на фабриках, заводах, железных дорогах и т.д. Учебный план такой школы, по проекту И.А. Анопова, должен был включать изучение иностранных языков, географии, истории, математики, естественной истории, физики, химии при сокращении времени на изучение закона Божьего. Все предметы он разделял на научные, практические занятия в учебных мастерских и лабораториях, ручной труд (I, II и III классы) и искусства. Таким образом, сближая общеобразовательную и профессиональную школу, И.А. Анопов не упускал из виду взаимосвязь между теоретическими и практическими занятиями, дополняя теоретическое обучение практическими занятиями, проводимыми в учебных мастерских и школьных лабораториях. В учебный процесс он считал необходимым включать трудовую подготовку, которая является важным фактором профессиональной ориентации учащихся. Однако все это были частные инициативы, делавшие попытки реформировать среднюю общеобразовательную школу «снизу».

Первые шаги реформирования средней общеобразовательной школы «сверху» были сделаны министром народного просвещения *Николаем Павловичем Боголеповым* (1846—1901), издавшим 8 июля 1899 г. циркуляр, в котором приводился перечень недостатков средней школы и объявлялось о создании специальной комиссии по их устранению. Комиссия подходила к реформированию средней общеобразовательной школы, по признанию министра, постепенно и осторожно, так как учебное дело не терпит грубой ломки. Представленный комиссией проект сохранял основы классической гимназии и реального училища как основных типов средней школы. В нем указывалось на существование односторонней ориентации на умственное развитие учащихся и предлагалось основательно проработать вопрос о физическом воспитании детей. Проблема специальной подготовки должна была решаться путем расширения сети профессиональных учебных заведений в системе Министерства народного просвещения, идея же введения уроков ручного труда в средние общеобразовательные школы поддержки не получила.

Следующий шаг в реформировании средней общеобразовательной школы был сделан Министерством народного просвещения под руководством *Петра Семеновича Ванновского* (1822—1904), назначенного на пост министра 24 марта 1901 г. Комиссия под его руководством разработала проект «Основных положений устройства общеобразовательной средней школы». По этому проекту намечалось создать единый тип среднего общеобразовательного учебного заведения с семилетним курсом обучения. С IV класса предполагалось ввести бифуркацию: в одном отделении должен был изучаться латинский язык, в другом — дополнительный курс естествознания и графического искусства. Ручной труд наряду с гимнастикой и военными упражнениями, как необязательный предмет, включался в программу всех классов, кроме последнего (в первых трех классах по 4 часа в неделю, в остальных — по 2 часа).

Попытки П.С. Ванновского, затрагивавшие самые назревшие вопросы реформирования школы, вызвали негативную реакцию защитников классической системы образования.

Николай II, ознакомившись с проектом, высказал свое неудовольствие по поводу несвоевременной ломки школы, что представлялось ему крайне опасным и вредным. После отставки П.С. Ванновского все изменения, которые были им внесены в среднюю общеобразовательную школу (отмена преподавания латинского языка в первых двух классах, а греческого в III и IV классах гимназии,

## Философия и история образования

усиление преподавания русского языка и географии, введение в программу I класса русской истории, отмена переводных экзаменов из класса в класс), были постепенно устранены.

Первая мировая война побудила общественные силы усилить требования радикальных перемен в области народного образования, переоценку взгляда на общеобразовательную подготовку молодежи. В этот период на пост министра просвещения был назначен граф *Павел Николаевич Игнатьев* (1870—1945), авторитетный и трезвомыслящий общественный деятель и политик. Первые его шаги на этом посту были направлены на смягчение противоречий между стремлением общественности к коренным реформам в области образования и политикой правительственных верхов, которые пытались сохранить все по-старому. При министерстве были созданы различные комитеты и комиссии, такие как комиссия по реформе начальной школы (с участием городов и земств), комитет по средней школе (совместно с членами правительства и Государственной думы), комитет по профессиональной подготовке и т.д. В этих комиссиях и комитетах рассматривались предложения и записки от отдельных учебных заведений, ученых и частных лиц, желавших участвовать в преобразовании школы. В частности, в 1915 г. Для обсуждения был предложен проект нового «Положения о гимназиях», подготовленный под руководством самого П.Н. Игнатьева.

Данный проект реформы средней общеобразовательной школы предполагал внесение значительных изменений в ее задачи и структуру. Школа должна была давать общее образование, а не ставить целью просто подготовку учащихся к поступлению в высшие учебные заведения. Ученики, окончившие среднюю школу, должны были получить возможность продолжать обучение или в высших учебных заведениях или включаться непосредственно в практическую деятельность. В связи с этим по-новому ставился вопрос о содержании и построении обучения в средней школе, а также о специализации в ее старших классах. Выдвинутые перед средней школой задачи могли быть решены только путем широкого внедрения идей трудового начала во все стороны ее учебно-воспитательной деятельности.

Проект «Положения о гимназиях» предусматривал предварительный начальный курс обучения и семилетний курс единой средней школы. Последняя делилась на две ступени — первая с трехлетним сроком обучения и единым для всех учащихся учебным планом: Закон Божий, русский язык, математика, история, география, естествознание с практическими занятиями, рисование, пение, физические упражнения (гимнастика и ручной труд — 9 часов); вторая с четырехлетним сроком обучения, которая делилась на четыре направления: гуманитарно-классическое, новогуманитарное, реальное с преобладанием естественных наук, реальное с преобладанием математических наук. Для юношей и девушек предусматривался равноценный гимназический курс. Проект позволял устанавливать преемственные связи между гимназиями и высшими начальными училищами, выпускники которых могли без экзамена поступать в старшие классы гимназии.

Пытаясь решить вопрос о месте каждого предмета в учебном плане средней общеобразовательной школы, авторы проекта разделяли их на воспитательные и образовательные. К воспитательным были отнесены рисование, пение, ознакомление с памятниками искусства, гимнастика, ручной труд и практические занятия по естествознанию, химии и физике. Все остальные предметы относились к образовательным. В общем, можно сказать, что авторы проекта реформы сделали некоторую попытку связать общеобразовательную подготовку учащихся с подготовкой к практической деятельности.

## Философия и история образования

Особое внимание в проекте реформы средней школы уделялось использованию таких методов обучения, как иллюстративный, демонстрационный, опытный, которые позволяли бы развивать у учащихся активность, инициативу, сознательную самостоятельность и творчество. Так, в объяснительной записке к программе по грамматике подчеркивалось, что метод обучения должен способствовать сознательному усвоению учащимися учебного материала, а не просто тренировать память. Для лучшего закрепления теоретического материала предлагалось использовать различные формы практических работ. Например, полученные знания по иностранному языку могли закрепляться в работе над театральными постановками: учащихся следовало знакомить с названиями костюмов, декораций, сценическими терминами, учить рисовать и писать афиши, оформлять пригласительные билеты на изучаемом иностранном языке. По географии рекомендовалось составлять диаграммы, графики и картограммы, используя теоретический материал курса.

Практические занятия в общей системе образовательных дисциплин должны были позволить ученикам наблюдать изучаемые явления, способствовать сознательному и более глубокому усвоению материала, соединяя наглядный и экспериментальный методы с упражнениями в приобретении трудовых умений. Практические занятия, по мнению авторов проекта, дисциплинируют устойчивость и точность мысли, способствуют выработке приемов аккуратной работы, упражняют органы чувств, помогают развитию наблюдательности, живого интереса к реальному миру и его явлениям, способствуют приобретению элементарных знаний и навыков технического характера. Такое понимание значения практических занятий получило отражение в объяснительных записках к программам по всем предметам естественнонаучного цикла, где было точно определено количество часов на практические занятия в зависимости от направления обучения.

В проекте реформы была сделана попытка воплотить в жизнь требования демократически настроенного учительства и ученых-педагогов о введении ручного труда в школу как отдельного предмета. Специально созданной комиссией был подготовлен документ «О преподавании ручного труда в средней школе», в котором получили отражение теоретические разработки и практический опыт, накопленный отечественными и зарубежными педагогами.

Формулируя задачи нового учебного предмета, авторы подчеркивали, что педагогический ручной труд должен стать средством воспитания и образования школьника, а не готовить учеников общеобразовательной школы к тому или иному ремеслу как профессии, обеспечивающей им заработок. В связи с этим предлагалось изучать не одно какое-то ремесло, а основные элементы из разных ремесел, научить учащихся пользоваться разнообразными инструментами, выполнять не отдельные операции, а изготавливать целые предметы, в основном утилитарного назначения. Таким образом, введение ручного труда как учебного предмета в среднюю общеобразовательную школу должно было, по мнению реформаторов, стимулировать развитие межпредметных связей, что могло бы способствовать более глубокому освоению учащимися различных школьных предметов, воспитывало бы их самостоятельность, инициативу, творчество, содействовало бы нравственному, умственному, физическому, эстетическому воспитанию подрастающего поколения.

Недовольство чиновничьих кругов политикой либерального министра привело к тому, что дальнейшего развития реформа школы не получила. Однако поиски решения острых педагогических проблем продолжались и находили

## Философия и история образования

отражение в развитии частной и общественной инициативы по созданию школ нового типа, которые могли бы обеспечить развивающуюся промышленность кадрами руководителей производства и достаточно сведущими в нем рабочими. Именно поэтому усилилось открытие частных школ, хорошо оснащенных и обеспеченных высококвалифицированными педагогическими кадрами. Примерами такого типа учебных заведений могут служить общеобразовательная школа князя В.Н. Тенишева (Тенишевское училище) в Петербурге, гимназия П.Г. Шелапутина в Москве и др.

В соответствии с «Положением» 1896 г. получил распространение новый вид средней школы — коммерческие училища. Эти школы были подчинены отраслевым министерствам, что позволяло организовывать учебно-воспитательный процесс в них на новых принципах, привлекать к работе наиболее прогрессивную, творческую часть учителей.

Интересен опыт создания школ по образцу зарубежных, так называемых «новых школ», в которых учебно-воспитательный процесс строился на принципах совместного обучения, трудового воспитания, ученического самоуправления и т.д.: школа Е.С. Левицкой в Царском Селе (1900), гимназия О.Н. Яковлевой в Голицыне под Москвой (1910), гимназия Е.Д. Петровой в Новочеркасске (1906) и др.

В начале XX в. по инициативе интеллигенции в городах, пригородных поселках и даже в сельской местности стали организовываться «вольные» школы, в которых к управлению внутренней жизнью привлекались учащиеся и их родители. В них организовывались различные клубы, кружки для учащихся, вводилось самоуправление (мужская гимназия С.А. Столбцова, женские гимназии Ю.С. Ивановой и М.Д. Могилянкой, мужская гимназия Л.Д. Лентовской, гимназия М.Н. Стоюниной и др.). В Москве были созданы школы с совместным обучением, среди которых большой популярностью пользовались гимназии Е.А. Кирпичниковой и Е.А. Репман, «новая школа» М.Х. Свентицкой, детское училище Е.П. Залесской.

Характерной особенностью периода было появление сельских гимназий, расположенность которых в сельской местности, близость к природе, сильное включение учащихся в труд позволяли совершенно по-новому подойти к решению задач трудового, эстетического, физического воспитания, увязывать обучение с сельскохозяйственным трудом. Такие школы открывались в Самарской и Рязанской губерниях и особенно в Подмосковье (в подмосковных поселках Красково-Малаховке, Останкине, Ростокине, Лосиноостровском, в селах Озеры, Всехсвятское, Бронницы, Щелково).

Учеными-педагогами и представителями демократически настроенной интеллигенции предпринимались попытки обосновать теоретически и реализовать на практике организацию образовательно-воспитательных учреждений, отличавшихся от традиционных школ не только содержанием образования, но и организацией учебно-воспитательного процесса. Идеи развития творческих сил и способностей ребенка, его активности и самостоятельности, уважения к детской личности, развивающей роли труда были положены в основу созданного сторонниками «свободного воспитания» «Дома свободного ребенка». Организатором этого воспитательного учреждения был К.Н. Вентцель, полагавший, что воспитание и образование детей в школах должно осуществляться в процессе включения их в повседневную жизнь, в тесной связи с производительным творческим трудом.

## Философия и история образования

В этот же период С.Т. Шацкий и А.У. Зеленко начинают уникальный опыт создания образовательно-воспитательного учреждения для детей беднейшего населения Марьиной рощи в Москве с использованием самостоятельности и самоуправления детей, их заинтересованности и инициативы в организации всей внутренней жизни этого учреждения, применением труда как стимула для создания детского сообщества.

Еще в 1905 г. С.Т. Шацкий и А.У. Зеленко организовали загородную летнюю колонию для приютских детей, в 1906 г. в Москве ими было создано общество «Сетлемент» (от *англ.* — поселение), которому удалось развернуть разнообразную работу: начала создаваться система детских учреждений, включающая детский сад, начальную школу, детский клуб, различные мастерские, в которых уже работающие дети обучались различным ремеслам и одновременно получали общеобразовательную подготовку. В 1909 г. вместо закрытого властями «Сетлемента» было открыто другое общество — «Детский труд и отдых», а в летнее время работала детская колония «Бодрая жизнь». Во всех этих учреждениях С.Т. Шацкий и его коллеги проводили интереснейший эксперимент по созданию детского сообщества в процессе совместного производительного труда. Большое внимание уделялось эстетическому и нравственному воспитанию детей.

Появление новых типов школ в конце XIX — начале XX в. указывало на то, что различные слои российского общества стали активно участвовать в практическом реформировании школы, проявляя плюрализм педагогических подходов к решению задач образования и воспитания подрастающего поколения. Однако, несмотря на различие подходов при организации новых школ, можно выделить то общее, что их объединяло.

Прежде всего, следует отметить значительные изменения в содержании образования. В учебные планы этих школ включались в более широком объеме естествознание, предметы художественного цикла, гимнастика, ручной труд, много внимания уделялось факультативным занятиям, организации кружков и клубов по интересам. Одновременно шел поиск рациональных форм организации учебных занятий, разрабатывались и внедрялись новые методы преподавания (лабораторный, исследовательский, экскурсионный и т.д.). Все это позволяло активизировать учебный процесс, вызывая у школьников интерес к знаниям, развивая у них навыки самостоятельной работы.

Использование «трудового принципа» и «трудовых активных методов» стало отличительной чертой многих опытных школ. Вопросы организации, содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса в «трудовой школе» отражались на страницах печати, рассматривались в работе учительских съездов. Примечателен в этом отношении съезд, созданный по инициативе Петербургского общества грамотности и проходивший с 22 декабря 1913 г. по 3 января 1914 г., который внес значительный вклад в поиски рациональных форм использования труда в школе. Участники съезда подвергли резкой критике старую школу за схоластичность обучения, отрыв от жизни, за «книжность и словесность» и противопоставили ей «трудовую школу», которая, по их мнению, способна преодолеть многие отрицательные стороны старой школы, способствовать демократизации всей школьной системы. В частности, значительное место в работе съезда заняло обсуждение вопросов о целях и задачах «трудовой школы». Выступавшие доказывали необходимость введения в общеобразовательную школу «трудового начала» как важного средства развития личности в целом.

На съезде разгорелась острая борьба по вопросу о начальной школе. Большинство участников съезда высказались против всяких попыток профессионализации народной школы, подчеркивая, что главное в школе — это приучение учащихся к творчеству, активной деятельности, осмыслению окружающей жизни. Однако, приближаясь к жизни, школа не должна останавливаться только на знакомстве с местными условиями, не должна замыкать крестьян в их узкой деятельности. Наиболее передовые ученые и учителя считали, что научить детей некоторым трудовым приемам еще не означает сближения школы с жизнью, необходимо изменить сам учебно-воспитательный процесс, используя разнообразные формы и методы обучения с опорой на конкретный материал, взятый из окружающей жизни и природы, на непосредственный опыт и наблюдения детей. Для этого предлагалось широко использовать экскурсии, природоведение, основанное на самостоятельных наблюдениях и опытах детей, самостоятельное чтение и беседы, письменные работы творческого характера — сочинения, дневники, журналы и т.д., не сокращая при этом и без того малый объем знаний, даваемый детям в начальной школе, а широко понимая «трудовой принцип» как способ организовать учебный процесс так, чтобы обеспечить соединение преподавания с самостоятельностью детей, их опытом и трудом, что позволит связать абстрактное с конкретным, работу головы с работой рук.

***Вопрос 3. Развитие философии образования под влиянием идей В. Соловьева, Н. А. Бердяева. В. В. Розанова, С. И. Гессена, К. Н. Вентцеля***

Наиболее яркими представителями концепции свободного воспитания были *Константин Николаевич Вентцель* (1857—1947) и *Станислав Теофилович Шацкий* (1878—1934). Они видели богатство личности в ее неповторимости, а понятие «личность» ими нередко употреблялось как синоним понятия «индивидуальность» и понималось не как сумма определенных свойств и черт ребенка, а как нечто целостное, как «реальный факт», по словам К.Н. Вентцеля.

Из принципа самоценности личности вытекала направленность воспитания на сохранение и развитие «я» ребенка, которое, по мнению С.Т. Шацкого, особенно нуждается в поддержке, на выработку механизма защиты «я» от разрушения, от возможности манипулирования детьми, их чувствами, волей, сознанием. Ребенок объявлялся самоцелью, а не средством к достижению какой-либо иной цели.

К.Н. Вентцель и С.Т. Шацкий сформулировали ряд принципов, иерархически зависимых друг от друга, одним из которых стал принцип самоценности детства. Этот принцип исходил из огромной роли детства в жизни человека, его своеобразия, развития по своим особым законам, требующим специфического подхода к каждому из отдельных возрастных этапов.

Разрабатывая принцип самоценности детства, авторы этой концепции сосредоточивали свое внимание на необходимости исходить из детского мироощущения в организации воспитательно-образовательного процесса, из уважительного отношения к внутреннему миру ребенка, так непохожему на мир взрослого, из создания для ребенка атмосферы тепла, любви, защищенности.

Весь учебно-воспитательный процесс, по мнению сторонников свободного воспитания, должен был строиться только в соответствии с закономерностями развития ребенка, в тесной взаимосвязи с окружающей средой. Это соответствует и принципу природосообразности, позволяя обеспечить развитие личности сообразно с ее внутренней сущностью. Важнейшим природосообразным путем воспитания признавалось включение ребенка в свободную творческую

## Философия и история образования

деятельность: познавательную, художественно-творческую, игровую, труд, общение. На основе этого принципа сторонники концепции свободного воспитания разрабатывали и проблему индивидуального подхода, подчеркивая, что каждый ребенок в образовании должен идти своим путем и при усвоении учебного материала, и по темпу учения, что позволит учесть особенность данной личности и нацелить учебно-воспитательный процесс на максимальное ее самораскрытие и самореализацию.

Важнейшим условием реализации концепции свободного воспитания рассматривалась свобода, понимавшаяся как запрет на целенаправленные воздействия с целью сформировать личность по заданному образцу. Поэтому основой учебно-воспитательного процесса становилось создание условий для естественного развития природных сил и дарований ребенка, признание факта, что в условиях отсутствия ограничений наиболее полно раскрывается и проявляется его индивидуальность.

Принцип свободы предполагал отличную от государственной школы организацию всего учебно-воспитательного процесса, отказ от всех внутришкольных факторов давления на ребенка: обучение без отметок, экзаменов, создание атмосферы доброжелательности, вера в силы ребенка и его возможности, опора на естественные мотивы в обучении, отсутствие у детей страха перед физическим наказанием или моральным унижением, предоставление ученикам свободы выбора вида деятельности, учителя, метода учения и т.д. Сторонники свободного воспитания заявляли о необходимости освобождения школы из-под контроля государства, независимости от классовых, политических, церковных интересов. Наиболее радикальной в этом плане была позиция К.Н. Вентцеля.

Наиболее сложными проблемами в концепции свободного воспитания были проблемы соотношения внутренней и внешней свободы личности, определения границ индивидуальной свободы, авторитета во всех его проявлениях, необходимости свободы как условия детского творчества. Важнейшей задачей воспитания должна была стать подготовка личности к жизни в условиях внешней свободы, владению своей внутренней свободой, направлению своих мыслей, чувств, воли на творчество, созидание, готовность к сотрудничеству с другими людьми, уважение их прав.

Сторонников концепции свободного воспитания отличало понимание важности социальной среды, в том числе различных социальных институтов, в процессе становления и развития личности. Они подчеркивали неоднозначность ее воздействия на юную личность: с одной стороны, социальная среда несет в себе мощные факторы становления личности, оказывает влияние на ее расцвет, с другой — может накладывать жесткие рамки на этот процесс, не только направляя, но и ограничивая его. Это учитывали и К.Н. Вентцель, и С.Т. Шацкий при организации воспитательно-образовательного процесса в детских учреждениях, предлагая свои пути использования в воспитании положительных и нейтрализации отрицательных средовых воздействий.

Принцип учета социальной среды позволял им решать проблемы социализации ребенка, предполагая необходимость помощи детям в их адаптации к условиям конкретной социальной среды, в ее освоении, в овладении ценностями, нормами, присущими данному обществу, и в то же время в сохранении своей автономности, своей внутренней свободы, своего «я». Наиболее ярко это требование было сформулировано К.Н. Вентцелем.

## Философия и история образования

Сторонники свободного воспитания, рассматривая ребенка как биосоциальное существо, сформулировали основные положения, учет которых в образовательно-воспитательном процессе должен был способствовать более эффективному развитию личности: требования среды законны, необходимо дать им сво-оодно проявиться в процессе обучения и воспитания, однако сам учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на всестороннее развитие личности, а не на ее приспособление к конкретным узким социальным рамкам жизни, школа может и должна участвовать в преобразовании среды (С.Т. Шацкий), воспитание должно быть нацелено на формирование в личности качеств социального творца (К.Н. Вентцель), в условиях негативного влияния среды на свободное творческое развитие личности ребенка, возможно, организовать воспитание и обучение в особо созданной среде для детской жизни.

Строя свою педагогическую деятельность на принципах концепции свободного воспитания, К.Н. Вентцель и С.Т. Шацкий внесли в педагогическую практику свои индивидуальные подходы, создав уникальные воспитательные системы.

К.Н. Вентцель самой важной и трудной областью воспитания считал воспитание нравственное, целью которого является пробудить в человеке лучшие стремления. Основу нравственного воспитания он видел в воспитании воли, потому что ребенок должен научиться не только сознательно ставить перед собой цели, но и уметь их достигать.

Особое внимание К.Н. Вентцель уделял производительному творческому труду как средству развития воли, как условию, при котором наибольший расцвет получают умственные, физические и нравственные силы ребенка. К.Н. Вентцель понимал, что в условиях современного ему общества концепция свободного воспитания может быть реализована только частично и в ограниченных размерах, поэтому он детально разработал план организации особого образовательно-воспитательного учреждения, получившего название «Дом свободного ребенка». Объединенные общими целями и делом, учащиеся, воспитатели и родители создают общество, основанное на равноправии, уважении и любви. Программа деятельности этого учреждения не может быть представлена в готовом виде, она должна создаваться постепенно, в процессе жизни и труда детей, с учетом их интересов и потребностей. В основе жизни такого учреждения должен быть разнообразный творческий производительный труд. Учеба как часть трудовой деятельности не регламентируется, к ней дети обращаются только тогда, когда у них появляется необходимость в знаниях или интерес к какому-либо предмету. Педагогический процесс должен строиться на поисковых, исследовательских методах, а учитель должен только создавать условия, при которых ребенок может самостоятельно добывать знания. По мысли К.Н. Вентцеля, учитель должен сводить к минимуму дурное влияние среды, создавать условия для умственной и сознательной нравственной деятельности детей, подавать личный пример.

С.Т. Шацкий начал свою активную педагогическую деятельность в 1905 г., когда вместе с А.У. Зеленко и Л.К. Шлегер организовал общество «Сетлемент». Целью этого общества было распространение культурных образцов, поиск новых путей социального воспитания детей. После закрытия общества за попытку пропаганды социалистических идей среди маленьких детей С.Т. Шацкий организовал новое общество — «Детский труд и отдых», продолжением которого стала деятельность колонии «Бодрая жизнь». Первый этап его деятельности, как и у К.Н. Вентцеля, характеризовался подходом к ребенку как к высшей ценности, стремлением рассмотреть педагогический процесс как «детское царство», где

## Философия и история образования

свободно развивается природа ребенка, а педагог выступает в роли равного друга, товарища. Так же, как и К.Н. Вентцель, создавая выездные детские организации, он пытался хотя бы временно изолировать детей от среды. Однако понимание того, что изолировать ребенка от среды невозможно, привело его к мысли о необходимости обеспечить активную педагогизацию среды обитания ребенка, использовать все средства общества, чтобы помочь самоопределению личности.

В своих исходных теоретических построениях он руководствовался положением о том, что развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды представляет собой процесс его социализации, саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет. Социализация происходит как в процессе стихийного взаимодействия человека с окружающей средой и неорганизованного влияния на него различных обстоятельств жизни, так и в относительно направляемом обществом процессе влияния на те или иные категории людей, а также в процессе целенаправленного создания условий для развития человека и его воспитания. С.Т. Шацкий отдавал предпочтение изучению детей как представителей определенной социокультурной среды. Он указывал, что влияние среды на ребенка проявляется во всех его работах: в детских тетрадях, при решении им задач, в почерке, словах, выражениях, наконец, в том сопротивлении, которое он оказывает по отношению к материалу, изучаемому в школе, во всем его поведении. Поэтому педагог должен стремиться понять ребенка в контексте его окружения, не вырывая его из среды, но постоянно повышая ее педагогический потенциал. В этом проявлялись своеобразие и самобытность педагогических подходов С.Т. Шацкого. Так, анализируя негативные влияния улицы на детей, он подчеркивал, что она дает ребенку беспорядочные впечатления, не позволяет получить навыки основательно что-либо сделать, размышлять, создает неустойчивость настроения, возбуждает нервную систему, подавляет задерживающие центры и разумную волю. В то же время улица привлекает ребенка возможностью быстрого удовлетворения его инстинктов, любопытства, сильно действует на детскую подражательность. Педагогизация среды позволит дать детям определенность впечатлений, настойчивость в работе, привычку к труду.

Идея детского труда проходит через всю теоретическую и практическую деятельность С.Т. Шацкого. Концептуально осмысливая место труда в детской жизни, он пришел к мысли, что на раннем этапе детства труд должен быть связан с искусством и игрой. Но чем старше становится ребенок, тем серьезнее он должен относиться к трудовой деятельности. Труд, игра, искусство — эти три элемента детской жизни неотделимы друг от друга и являются обязательным условием социализации и развития личности ребенка.

Рассматривая детское сообщество как воспитывающую силу, С.Т. Шацкий видел в нем объединение свободных детей и разумных взрослых с четким распределением обязанностей и равными правами. В этих сообществах, подчеркивал С.Т. Шацкий, дети не только учатся, трудятся, играют, но и познают себя, оценивают товарищей, реализуют свои способности. Нормальное функционирование сообщества возможно только при соблюдении определенных условий, к которым он относил самостоятельность детей при создании сообщества, организацию разумной жизни, основой которой является труд, и жизнь сообщества как дружной семьи, где педагоги выступают старшими товарищами.

## Философия и история образования

В конце XIX — начале XX в. стало достаточно отчетливо осознаваться, что свое конструктивное развитие педагогическая теория и практика могут получить только на фундаменте целостного и системного знания о личности ребенка. Необходимость антропологического обоснования педагогической науки в этот период начинает пониматься как важнейшее условие ее развития. Одновременно обозначились конкретные научные методы, дающие, по мысли их авторов, объективные знания о личности: эксперимент, объективное наблюдение, статистические методы и т.д.

Особый интерес представляет исходная позиция В.М. Бехтерева, А.П. Нечаева, А.Ф. Лазурского, образовавших одно из влиятельных направлений в педагогике рассматриваемого периода — экспериментальное. Их представления о личности ребенка как совокупности психических процессов, понимание ими процесса развития ее как развернутого во времени действия биологических законов стали обоснованием так называемого экспериментально-психологического метода. Эксперименталисты считали исследования, направленные на изучение психических процессов и функций, вполне достаточными для обоснования педагогических положений, в частности дидактических, а психологический эксперимент, во-первых, наиболее адекватным, соответствующим природе изучаемых явлений, и, во-вторых, методом, в условиях которого появляется возможность получения точных фактов, поддающихся педагогической интерпретации.

Первые экспериментальные работы были связаны с изучением отдельных психических процессов, их свойств и особенностей (памяти, внимания, восприятия, воображения и т.д.) и носили характер индивидуальных лабораторных исследований. Вместе с тем проводимые экспериментально-психологические исследования преследовали педагогические цели, связанные с обоснованием дидактических принципов содержания и методов обучения. Однако невозможность педагогической интерпретации всех получаемых данных, осознание чисто психологической направленности проводимых лабораторных исследований привели к необходимости развития школьного экспериментирования, изучению ребенка в привычных ему условиях школы. При этом внимание ученых стало сосредоточиваться не столько на собственно психических процессах, сколько на характере их проявления в обучающей среде. Такой подход позволил приблизить экспериментально-психологические исследования к педагогической реальности. Достоинством этих работ были объективированность, возможность получения количественных характеристик, фиксируемых и сравниваемых между собой, определенная результативность при решении узких дидактических задач, особенно связанных с репродуктивной деятельностью учащихся.

С целью педагогизации экспериментальных исследований ученые начали поиск таких форм психологического эксперимента, в условиях которого становилось возможным изучение личности учащегося не психологом, а педагогом непосредственно в педагогическом процессе. Однако, несмотря на наметившееся движение к педагогизации экспериментального метода, он сохранял преимущественно психологическую направленность.

Поиску путей педагогизации новых методов исследования личности ребенка способствовали дискуссии, развернувшиеся на страницах периодической печати, съездах по педагогической психологии (1906, 1909), экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), в организации которых принимали участие такие видные ученые, как В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев, П.Ф. Каптерев и др. Дискуссии

способствовали осознанию необходимости собственно педагогических способов исследования личности ребенка.

Значительный вклад в разработку новых психолого-педагогических методов исследования ребенка внесли труды *Владимира Михайловича Бехтерева* (1857—1927). Раскрывая взаимосвязь среды, наследственности, воспитания, решающую роль в формировании личности он отводил общественной среде и воспитанию с обязательным учетом наследственности, которая, по его мнению, создает предпосылки развития личности. Такой подход позволил В.М. Бехтереву рассматривать личность как взаимосвязь внутренних мотивов и активного отношения к окружающей действительности на основе индивидуальной переработки внешних воздействий. Это дало возможность ученому выдвинуть положение о воспитании как решающем факторе формирования личности. В процессе правильно организованного воспитания гармонически развиваются физические и духовные силы ребенка, формируются твердые убеждения, стойкий характер, воля и другие качества личности, совершенствуется эмоционально-чувственная сфера.

Как и многие другие ученые и педагоги, В.М. Бехтерев выступал за введение в учебный план общеобразовательной школы трудового обучения, полагая, что только социально-трудовое воспитание позволит преодолеть противоречия между требованиями к человеку общества и его индивидуальными интересами и потребностями.

В формировании личности, по В.М. Бехтереву, играют важную роль все аспекты воспитания, каждый из них способствует развитию определенных качеств и черт ребенка. В его трудах четко прослеживается мысль о необходимости взаимосвязи социально-трудового, умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания. Одним из первых В.М. Бехтерев поставил вопрос о половом воспитании, под которым понимал всю сумму медико-педагогических воздействий, обеспечивающих здоровое половое поведение подростка. Во взаимосвязи семейного и общественного воспитания В.М. Бехтерев видел огромные резервы для всестороннего развития личности и ее социализации.

В.М. Бехтерев был одним из первых педагогов, разрабатывавших проблемы воспитания детей младшего возраста. Рассматривая жизненный опыт ребенка, его практическую деятельность в качестве основы сенсорного и умственного развития, В.М. Бехтерев особое внимание уделял развитию анализаторов, умению наблюдать, выявлять специфические особенности предметов, линий, красок и звуков, овладению различными формами движения. Наиболее доступной деятельностью для ребенка раннего возраста является игра, в процессе которой активно происходит умственное и физическое развитие детей, формируется их активность и самостоятельность. Умственное развитие в раннем детском возрасте зависит от общения со взрослыми, от их умения правильно подбирать сказки, детские стихи, рассказывать детям, учить их запоминать и пересказывать прослушанное. В общении со взрослыми ребенок начинает усваивать, что такое добро, человечность, правдивость, искренность.

Важную роль в развитии органов чувств детей играет эстетическое воспитание. В связи с этим необходимо ознакомление ребенка не только с доступными его пониманию видами искусства, но и с эстетикой быта, одежды и особенно природы. Накопление эстетических впечатлений будет способствовать развитию в ребенке потребности в самостоятельном творческом выражении в рисовании, музыке и т.д.

## Философия и история образования

Воспитание разносторонне развитой личности требовало совершенствования форм и методов учебной и воспитательной работы. Важнейшими из них В.М. Бехтерев считал внушение, пример, поощрение, убеждение и в редких случаях наказание, раскрывая при этом психофизиологическую природу воздействия отдельных методов.

В.М. Бехтерев известен не только как теоретик, но и как организатор научных исследований в области наук о человеке и ребенке. В 1907 г. им был создан на частные пожертвования Психоневрологический институт, в котором проводились комплексные работы по изучению нервной системы, мозга и психической деятельности. В том же году при Психоневрологическом институте было создано первое в мире специальное подразделение, в котором проводились комплексные исследования процесса развития детей с момента их рождения и на протяжении всего раннего детства.

Весьма видным представителем экспериментальной психологии и педагогики был и *Александр Петрович Нечаев* (1875—1943). Его теоретические взгляды на личность ребенка как совокупность психических процессов и ее развитие как процесс внутреннего созревания организма под воздействием психофизических законов послужили обоснованием психологического эксперимента.

Убежденный в том, что решение вопросов, связанных с обоснованием дидактических принципов отбором содержания образования, выбором методов организации учебного процесса, может строиться только на основе изучения психической деятельности ребенка, А.П. Нечаев главное внимание уделял разработке таких методов изучения психических явлений, которые могут помочь при решении педагогических проблем. Экспериментальная работа проводилась по нескольким направлениям: выявление возможностей использования экспериментального метода при исследовании педагогических проблем в сочетании с другими научными методами, взаимоотношение лабораторных и внелабораторных методов в психолого-педагогических исследованиях.

Проблема методов исследования личности ребенка в начале столетия только начинала оформляться как педагогическая. Двигаясь в психологической логике ее решения, А.П. Нечаев показал принципиальные различия между психологическими и педагогическими способами исследования личности ребенка. Это имело принципиальное значение, так как было обозначено направление, в котором должно было развиваться изучение детской личности. Однако следует заметить, что все же проблема методов исследования личности ребенка в концепции А.П. Нечаева не получила адекватного решения как собственно педагогическая, отсюда решение многих дидактических проблем осуществлялось им чисто психологическими способами.

В 1901 г. А.П. Нечаев основал при Педагогическом музее военно-учебных заведений в Петербурге лабораторию экспериментальной педагогической психологии, а в 1904 г. — Педологические курсы, которые стали ведущими отечественными центрами экспериментальных психолого-педагогических исследований и получили большую известность среди российских психологов и педагогов. Огромную роль в популяризации новых методов изучения личности учащихся, в приобщении учителей к экспериментаторству сыграли созданные А.П. Нечаевым в Нижнем Новгороде, Самаре, Харькове, Саратове и других городах лаборатории экспериментальной дидактики. А.П. Нечаев принимал деятельное участие в подготовке и проведении всероссийских съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике, а в 1909 г. при его активном содействии было создано Общество экспериментальной педагогики.

## Философия и история образования

Интерес педагогической общественности к новым методам исследования личности ребенка и в то же самое время критика экспериментально-психологического метода на страницах педагогической печати и на съездах привели к поиску новых, более эффективных методов педагогических исследований. К их числу можно отнести разработку естественного эксперимента, осуществленную врачом и психологом *Александром Федоровичем Лазурским* (1874—1917). Исходя из понимания целостности личности, функционирующей в единстве ее эндо- и экзопсихических сторон, развитие которых определяется не только внутренними, но и внешними, в частности педагогическими, условиями, А.Ф. Лазурский разработал метод, который предполагал изучение личности в специально выбираемых или моделируемых исследователем педагогических условиях. А.Ф. Лазурским и его учениками была разработана методика изучения ребенка, содержание которой определялось десятью отдельными упражнениями, соответствующими различным видам школьных занятий. Этот метод позволял исследовать разнообразные психические проявления личности в непосредственной связи с педагогическими факторами: содержанием, методами, приемами обучения. Составленные А.Ф. Лазурским программы наблюдений за учащимися на уроках по различным предметам позволяли приблизить эксперимент к практике. Учитывая особенности проявления психических функций ребенка в различных видах учебной деятельности, эти программы позволяли учителю корректировать, варьировать обучающие условия соответственно индивидуальным особенностям ученика. Все это способствовало более содержательному разрешению вопросов, связанных с перестройкой методик обучения отдельным предметам, построением учебного плана, практической реализацией принципа индивидуализации обучения и т.д.

Приближаясь к педагогическому способу исследования личности ребенка, предполагающему изучение ее в изменяемых, постоянно моделируемых педагогом условиях, с тем чтобы знать, какие из них оптимально способствуют ее развитию, метод естественного эксперимента продолжал сохранять психологический подход в изучении ребенка, так как в центре внимания оставалось исследование особенностей его психических проявлений в различных учебных условиях.

В 20-е гг. XX в. оформилась самостоятельная ветвь отечественной педагогической мысли в среде русских эмигрантов в Западной Европе. Эта ветвь педагогической науки, генетически связанная с российской педагогикой XIX — начала XX в., возникла в результате вынужденной эмиграции видных деятелей русской науки и культуры, идеологически не вписывавшихся в прокрустово ложе марксистско-ленинского мировоззрения. Среди них в первую очередь следует назвать представителей гуманистической философии и педагогики различного толка — Н.А. Бердяева, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, И.О. Лосского, С.И. Гессена, П.Н. Миллюкова и др.

Раскол русской культуры фактически произошел в 1922 г., когда сотни выдающихся представителей отечественной интеллигенции на так называемом «философском пароходе» были выдворены из Советской России, а те, кто остался в ее пределах, например философ Павел Александрович Флоренский (1882-1943) и Густав Густавович Шпот (1879-1940) -философ и психолог, были отстранены от научной деятельности и подверглись жесточайшим репрессиям в 30-е гг.

В настоящее время появилась возможность сопоставлять педагогические идеи, материалистов Н.К. Крупской и А.С. Макаренки и таких мыслителей, как В.В.

## Философия и история образования

Зеньковский и С.И. Гессен, рассматривая их как ветви единой русской педагогической мысли.

Рожденные в 80-е гг. XIX столетия педагоги так называемого сейчас русского зарубежья создали свои главные труды, ставшие неотъемлемой частью мировой педагогической науки уже в период вынужденной эмиграции, в 20—40-е гг. XX в.

Видный теоретик педагогики Сергей Иосифович Гессен (1887—1950) был глубоким знатоком философии И. Канта, разносторонне образованным человеком. В работе «Мое жизнеописание» (1947) он описал свой путь в теоретическую педагогику, характерный для многих других русских интеллигентов начала века. Он получил образование в Гейдельбергском и Фрейбургском университетах в Германии, активно участвовал в деятельности петербургского философского общества.

По словам самого С.И. Гессена, педагогика как особая отрасль человеческого знания была для него, уже зрелого мыслителя, «совершенно неизведанной областью». Его педагогическая деятельность началась во время его четырехлетней профессуры в г. Томске (1917—1921), где он возглавлял историко-филологический факультет. Современники называли Томск той поры «Сибирскими Афинами». Гражданская война вынудила переехать в этот сибирский университет профессоров многих университетов из европейской части России.

На основе прочитанных в Томском университете лекций по педагогике, активно обсуждавшихся слушателями, у С.И. Гессена возникло желание написать книгу по основам педагогической науки. Этот капитальный труд под названием «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» был издан в 1923 г. в Берлине. Впервые широкий российский читатель познакомился с ним в полном объеме лишь в 1995 г.

С 1924 г. С.И. Гессен — профессор педагогического института в Праге, организатор журнала «Русская школа за рубежом», а с 1934 г. и до конца своих дней заведовал кафедрой философии воспитания на педагогическом факультете Свободного польского университета в Варшаве.

В «Основах педагогики» С.И. Гессен, не выходя за пределы общегуманистических позиций, замечал, что религиозно-философский аспект педагогики как наиболее сложный еще предстоит разрабатывать.

В своих трудах «Судьба коммунистического идеала образования» (1937, на фр. яз.), «О противоречиях и единстве воспитания» (1939, на польск. яз.), а также в лекциях и выступлениях последних лет своей жизни он развивал мысли, близкие к религиозной философии.

В «Основах педагогики» С.И. Гессен доказывал, что в основу педагогического знания должна быть положена философия, что без осмысления основных проблем воспитания нельзя выйти на решение частных вопросов педагогики. Отсюда и его вывод о том, что по сути своей педагогика является теоретическим обоснованием образовательной деятельности, основанной на философии. Поскольку образовательная деятельность имеет дело с определенным «материалом», то педагог с необходимостью использует в своей работе данные таких наук, как физиология и психология.

Однако С.И. Гессен считал, что не стоит преувеличивать значение для педагогики этих наук, что наблюдается в педагогических воззрениях К.Д. Ушинского и в современной теории педагогики. Физиология и психология изучают «природного человека», его индивидуальность, а границы педагогической науки, по мнению С.И. Гессена, вписываются в более широкую область человеческой культуры — образованность, гражданственность, цивилизацию. Образование, как

## Философия и история образования

он пытался показать, есть не столько развитие индивидуальности человека, сколько его насыщение культурными ценностями — науками, искусствами, нравственностью и пр. Природный человек педагогическими средствами поднимается до уровня общечеловеческой культуры и выходит в лучших представителях человечества за ее пределы, тем самым личным творчеством обогащая ее.

Отдельные разделы педагогики — теория нравственного воспитания, теория художественного образования, теория научного образования и пр. — С.И. Гессену представлялись различающимися по целям, которые, в свою очередь, определялись соответствующими разделами философии. В современной педагогике принято деление воспитания и по целям, и по особенностям «материала» воспитания, что, по С.И. Гессену, является недопустимым, противоречивым с точки зрения строгой классификации: с его точки зрения нельзя выделять в отдельные отрасли педагогики проблемы физического, умственного, волевого и других сторон воспитания.

Такой подход послужил С.И. Гессену основанием для утверждения, что нельзя считать особым видом образования и национальное образование. В связи с этим он подвергал сомнению идею К.Д. Ушинского о роли народности в образовании, считая ее расплывчатой, малонаучной. По мнению С.И. Гессена, логически вытекавшего из его философской позиции, черты народного характера, трудноуловимые на практике и чрезвычайно изменчивые, не должны диктовать целей образованию. Народ и все его представители должны образовываться всесторонне, и не следует акцентировать внимание на одной стороне его культуры, даже если она и специфична, исторически сформировалась в народе и закрепились. Для любого народа и любого человека с философско-педагогической точки зрения цель воспитания одна — освоение общечеловеческих ценностей.

Уместно высказать принципиальное сомнение в отношении «общечеловеческих ценностей», понятия, которым чрезвычайно легко пользуются и современные философия и педагогика: понимание таких «общечеловеческих» ценностей у представителей европейской, азиатской, африканских культур далеко не идентично. Это проблема далеко не только педагогики, но и всех других социальных наук.

Цель обучения, с точки зрения С.И. Гессена, заключается не в передаче учащимся знания основ наук и выработке практических умений и навыков, что характерно для сторонников реального образования, и не в формировании рационального мышления на основе овладения учениками логическими приемами дедукции и индукции, что характерно для сторонников формального развития ума, а в вооружении их методом науки, иными словами, задача педагога заключается в том, чтобы подготовить школьников самостоятельно добывать знания, творчески применять их в жизни.

## Тема 3.4 «Педагогическая наука в России на рубеже 19-20 вв.»

### ПЛАН

1. Основные направления. Ведущие идеи.
2. Экспериментальная педагогика, ее представители, их основные идеи. П.Ф.Каптерев, К.Н. Вентцель.
3. Христианская педагогика: св.Иоан Крондштадский, архиепископ Амвросий (И.И.Сергиев).
4. Направление христианско-православной антропологии: Н.А.Бердяев, П.А.Флоренский, В.В.Зеньковский, И.А. Ильин.

В конце XIX — начале XX в. в развитии педагогической теории прослеживаются две тенденции. Одна из них связана с дифференциацией педагогического знания, с выделением в самостоятельные отрасли теории образования, теории воспитания, дошкольной педагогики, профессионально-технической и др. Другая направлена на осмысление накопленных теоретических знаний и приведение в систему взаимосвязанных идей, положений, принципов, взглядов. Большой вклад в развитие педагогики как науки внесли такие широко известные педагоги, как П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, Н.Х. Вессель и др.

*Петр Федорович Каптерев* (1849—1922) — теоретик воспитания и обучения мирового уровня, крупнейший российский педагог, историк образования и отечественной педагогической мысли. Он преподавал философско-педагогические дисциплины параллельно в Санкт-Петербургской духовной семинарии и Александровском лицее.

Заслуга его в развитии педагогической мысли состоит, прежде всего, в том, что он в полном виде, целостно охватил педагогическое знание, включая физиологический, психологический, философский, исторический и собственно педагогический аспекты. П.Ф. Каптерев ввел новое емкое понятие — «педагогический процесс», что позволило более глубоко разрабатывать педагогические проблемы. Под педагогическим процессом он понимал единство биологического (природного, генетического) и социального (культурного, общественного) в процессе развития ребенка, что, по сути дела, явилось продолжением антропологического направления в русской педагогике, начало которому было положено еще К.Д. Ушинским.

П.Ф. Каптерев создал стройную педагогическую теорию, которую изложил в таких фундаментальных работах, как «Основные начала семейного воспитания» (1898), «Педагогический процесс» (1905), «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей» (1908), «История русской педагогики» (1915), «Педагогическая психология» (1914), «Дидактические очерки» (1915) и др. Всего им было опубликовано около 40 монографий и более 500 статей. Многие из них были написаны и опубликованы еще в последней четверти XIX в. Можно утверждать, что ни до П.Ф. Каптерева, ни после него никто не осмыслил так целостно все аспекты педагогической науки.

П.Ф. Каптереву принадлежит большая роль в разработке проблем трудового воспитания и обучения в средней школе. Он категорически выступал против какой бы то ни было профессионализации общеобразовательной школы, указывая, что если «отвлеченная и мертвая книжность вредна», то «грубый утилитаризм и мастеровщина в школе еще вреднее». Трудовое начало в школе, по его мнению,

## Философия и история образования

должно способствовать развитию прежде всего мыслительных способностей учащихся. Физический же труд, взятый сам по себе, теряет значительную часть своей ценности, фактически является простой физической нагрузкой, которая может иметь воспитательное значение у маленьких детей, но совершенно бесполезна в юношеском возрасте.

Вместе с тем П.Ф. Каптерев полагал, что ручной труд учащихся как один из элементов общего образования совершенно необходим в школе потому, что он развивает физические силы человека, позволяет выработать точность действий, правильно использовать различные материалы, учит преодолению трудностей. Однако полную воспитательную силу ручной труд сможет приобрести только тогда, когда он будет находиться «в тесной связи с содержанием теоретических работ», будет способствовать умственной деятельности учащихся. Только такая школа будет не просто вооружать учащихся навыками труда, но, развивая мышление, она будет вырабатывать у них и осознанное отношение к труду.

Широкое признание П.Ф. Каптерев получил как теоретик семейного воспитания. Это произошло еще в конце прошлого века, когда западный мир признал высокий уровень постановки и разработки проблем семейного воспитания в педагогике России, чему способствовала Всемирная выставка в г. Чикаго в 1898 г., где были представлены экспонаты возглавляемого П.Ф. Каптеревым Родительского кружка при Педагогическом Музее военно-учебных заведений Петербурга, в работе которого принимали участие такие педагоги, как А.Н. Острогорский, А.Я. Герд, К.Н. Вентцель и др.

С 1898 г. П.Ф. Каптерев вместе с передовыми отечественными педагогами начал издание «Педагогической энциклопедии семейного воспитания и обучения». Он был не только редактором этого грандиозного предприятия, но и автором около 60 наиболее значительных в теоретическом плане статей.

Интерес к проблемам семейного воспитания в России начала XX в. был вполне понятным. Развитие новых общественных отношений разрушало традиции домашне-семейного воспитания, и возникла настоятельная потребность ориентировать родителей на новые подходы к воспитанию детей в семье. Эта задача и была в центре внимания П.Ф. Каптерева, когда он готовил Первый съезд по семейному воспитанию в России в 1913 г.

П.Ф. Каптерев был убежденным поборником всестороннего развития личности ребенка, идеи единства семейного, школьного и общественного воспитания, построенного на гуманистических началах, он продолжил развитие психолого-педагогической теории учета возрастных и индивидуальных особенностей детей. П.Ф. Каптерев справедливо отмечал, что среди педагогов господствует «искусственное» понимание сути учета индивидуальных особенностей: они не развивают то, что есть, что должно быть в данном возрасте у конкретного ребенка, а сразу же ставят цель подготовить ребенка к тому, что должно развиваться лишь во взрослом возрасте. В действительности же воспитание должно быть чуждо всякой искусственности и цели свои должно формулировать исходя из возможностей развивающегося организма.

П.Ф. Каптереву принадлежат большие заслуги в развитии отечественной дидактики. Он разрабатывал теорию обучения детей в семье, теорию наглядного обучения, пути интенсификации процесса обучения, проблемы вариативности школ и дифференциации учебных курсов, поддерживал идею исследовательского подхода в обучении, способствующего развитию у учащихся самостоятельного мышления, и т.д. Даже краткий перечень рассматривавшихся П.Ф. Каптеревым

## Философия и история образования

проблем показывает, что им были заложены научные основы новой, гуманистической теории обучения.

После 1917 г. П.Ф. Каптерев был практически отстранен от активного участия в деле преобразования школы на новых началах. Дело было в том, что в 1921 г. он позволил себе резко отрицательно высказаться против политизации школы, полагая, что партийные догмы слишком узки и односторонни, строго объективное знание в этом случае отходит на задний план, а привитие ограниченных партийных взглядов подрастающим поколениям вредно и опасно. Отрицание принципа партийности вызвало негативное отношение к педагогу с мировым именем со стороны Наркомпроса, и в частности Н.К. Крупской. П.Ф. Каптерева перестали печатать, и его имя замалчивалось многие десятилетия.

Значительный вклад в развитие педагогической теории внес *Василий Порфирьевич Вахтеров (1853—1924)*, известный деятель народного образования, педагог и методист, обогативший различные отрасли педагогической науки, особенно методики начального обучения и воспитания.

Уделяя большое внимание данным смежных наук, изучающих ребенка, В.П. Вахтеров подчеркивал, что особенность педагогики заключается в том, что она не только рассматривает ребенка в качестве объекта исследования, но и решает задачу его воспитания. Он полагал, что педагог, пользуясь своими наблюдениями, может присоединить к ним результаты работ психологов, антропологов, биологов и других ученых, чтобы воспитание ребенка тесно увязать с законами его развития, а методы и материал обучения привести в соответствие с возрастными особенностями воспитанника.

Особое значение В.П. Вахтеров уделял проблеме развития ребенка, которая является важнейшей для педагогики. В книге «Основы новой педагогики» (1913) В.П. Вахтеров изложил свое понимание идеи развития, сформулировал подходы к основанной на ней педагогической концепции, которая получила название «эволюционной педагогики», представил обучение и воспитание как единый процесс. Педагогические обобщения, по его мнению, должны базироваться на изучении практики обучения и воспитания с учетом достижений всех смежных наук о человеке.

Понимая идею развития в широком смысле слова как развитие индивидуума, как биологическое развитие рода и как исторический процесс, В.П. Вахтеров полагал, что «эволюционная педагогика», опираясь на философское понимание эволюционного развития всего живого в направлении от низших и простейших форм к высшим и сложнейшим, позволит активно содействовать превращению низших качеств и побуждений, сохраняющихся в генетической памяти ребенка от отдаленных предков, в высшие.

Много внимания В.П. Вахтеров уделял изучению возрастных и индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в процессе развития их технических способностей, речи, интересов, любознательности с использованием различных методов — анкетирования, статистических методов, сравнительно-сопоставительного анализа при учете результатов, полученных другими исследователями. Все это позволило ему наметить типологию учащихся по преобладающим склонностям, а также показать изменения склонностей под влиянием обучения и воспитания.

В.П. Вахтеров много сил и энергии отдавал пропаганде идей всеобщего начального образования, выступал за демократизацию системы народного образования, за расширение содержания начального обучения и совершенствование его методов.

## Философия и история образования

В.П. Вахтеров был широко известен как методист начальной школы, особенно как методист по русскому языку. Разрабатывая методику начального обучения, создавая учебники и учебные пособия, он опирался на особенности познавательной деятельности учащихся различного возраста, подчеркивая, что у детей могут преобладать различные виды памяти — слуховая, зрительная, графическая, — поэтому необходимо использовать такие методы, которые опираются на все виды памяти, что должно способствовать лучшему усвоению учебного материала всеми учащимися.

В книге «Предметный метод обучения» (1907) В.П. Вахтеров доказывал, что для лучшего понимания учащимися учебного материала необходимо, чтобы были задействованы все их органы чувств, а не только зрение и слух. Он предлагал отказаться от термина «наглядное обучение» и заменить его другим — «предметное обучение», который предполагает использование в учебном процессе всех чувств детей. Дети, писал он, при знакомстве с предметом не ограничиваются только одним зрением, они обследуют его со всех сторон: им необходимо ощупать предмет, постучать по нему, чтобы узнать, как звучит, надо поднять, чтобы узнать вес, бросить его, чтобы посмотреть, разобьется он или нет, узнать вкус, запах и т.д. Предметный метод, по мнению В.П. Вахтерова, включает деятельное начало, поддерживает и возбуждает в ребенке стремление к исследованию и творчеству, развивает внешние чувства, способствует умственному развитию ученика.

Много внимания В.П. Вахтеров уделял разработке проблем соотношения общего и профессионального образования. Последовательно борясь за общеобразовательный характер школы, он в то же время считал необходимым введение в школе уроков труда, ознакомление учащихся с трудовыми навыками и процессами. Школа призвана не только всесторонне развивать учащихся, но и готовить их к выбору в будущем специальности, выявляя способности, склонности, интересы и возможности школьников.

Большой след в развитии отечественной педагогики оставил *Петр Францев Лесгафт* (1837—1909) — известный ученый и врач, основоположник лечебной гимнастики, создатель оригинальной системы физического воспитания, организатор первого в России высшего учебного заведения по физическому воспитанию. Все педагогические явления и теоретические положения он рассматривал с позиций антропологизма. Он понимал 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. Основную роль в формировании личности ребенка П.Ф. Лесгафт отводил воспитанию. Он полагал, что с помощью воспитания можно развивать нравственные качества личности и ее волевые проявления, с помощью образования — совершенствовать умственное, эстетическое и физическое развитие ребенка. Цель воспитания и образования, по П.Ф. Лесгафту, — формирование гармонически развитого человека, который был бы в состоянии соединять опыт прошлой жизни с настоящей, предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять и понимать причинную связь наблюдаемых явлений и творчески реализовывать свои знания в практической деятельности.

Наиболее полно понимание цели воспитания им раскрыто в книге «Семейное воспитание ребенка и его значение», где он четко сформулировал свои позиции — содействовать становлению разумного человека, понимая под этим положением

## Философия и история образования

воспитание критически мыслящего, высоконравственного, трудолюбивого, физически здорового, стремящегося к общественной деятельности человека.

П.Ф. Лесгафт был противником концепции наследственной обреченности ребенка, считая, что воспитание тесно связано с социальной средой, микросредой, бытовыми условиями, самим направлением воспитания. Именно поэтому семейному воспитанию он отводил ведущую роль в формировании личности ребенка. Подчеркивая, что даже условия утробной жизни имеют огромное значение для его последующего развития, П.Ф. Лесгафт указывал, что тип ребенка складывается в семейный период его жизни, им усваиваются обычаи и привычки семьи, ближайшего окружения, данной местности, которые оставляют неизгладимый след во всей его дальнейшей жизни. Наследственные и врожденные свойства любого родившегося здоровым ребенка проявляются в его темпераменте, любознательности, впечатлительности, инстинкте имитации и множестве задатков различных способностей. Тип же ребенка, считал он, и его характер не наследуются, а формируются под влиянием среды, воспитания и его самодеятельности. Личность реагирует на внешние организованные и неорганизованные воздействия, относится к ним избирательно, следовательно, семья и воспитатели должны так организовать жизнь детей, чтобы по мере роста их активности и избирательности воспитывалась деятельная личность, как в физическом, так и в умственном и нравственном отношении. Возникновение у ребенка собственных нравственных оснований, считал П.Ф. Лесгафт, означает, что воспитатель выполнил свое предназначение по передаче накопленных веками общечеловеческих ценностей из прошлого и настоящего в будущее.

Центральное место в педагогической концепции П.Ф. Лесгафта занимали проблемы физического воспитания и образования детей. П.Ф. Лесгафт выдвинул оригинальную идею физического образования, понимая под ним систему последовательных гимнастических упражнений, связанных с умственным, нравственным, эстетическим и трудовым воспитанием. Система физического образования строилась им на анатомо-физио-логических, гигиенических и психологических основах с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей и возможностей учащихся.

Все физические упражнения П.Ф. Лесгафт классифицировал с учетом педагогических задач: простые, сложные, с увеличивающимся напряжением, систематические, эпизодические, занятия ручным трудом, позволяющие изучать пространственные отношения и распределение по времени. Для каждого возраста им была предложена своя система упражнений: он выделял грудной, преддошкольный, дошкольный возраст, школьный (младший, средний, старший), физическое воспитание взрослых, особенно при подготовке к армии, система физических упражнений для врачебной гимнастики.

Взаимосвязь умственного воспитания с физическим легла в основу предложенной П.Ф. Лесгафтом оригинальной методики, которая базировалась не на традиционном показе детям упражнений, а на словесном их описании учителем. По его мнению, это способствует развитию памяти, воображения, мышления детей.

Много внимания П.Ф. Лесгафт уделял взаимосвязи физического и трудового воспитания, полагая, что занятия трудом развивают различные мышцы человека, влияют на его физическое здоровье. Формулируя задачи физического воспитания, П.Ф. Лесгафт полагал, что они состоят в умении изолировать отдельные движения и сравнивать их между собой, в умении сознательно управлять различными движениями и телом в целом, чтобы легко преодолевать препятствия не только

физические, но и нравственные, научиться значительную физическую работу производить в меньший отрезок времени, затрачивая на нее наименьшее количество труда, работать энергично и красиво.

Значение педагогического наследия П.Ф. Лесгафта в истории отечественной педагогики заключается, прежде всего, в том, что им было дано научное обоснование содержанию и методам физического воспитания не только детей, но и взрослых.

**Философско-педагогическая мысль и образование в конце XIX - начале XX в. Развитие философии образования под влиянием идей В. Соловьева, Н.А. Бердяева, В.В. Розанова.**

В конце XIX — начале XX в. получила развитие русская религиозно-философская мысль, обратившая особое внимание на проблемы воспитания человека в духе христианско-православной антропологии.

К этому периоду относится начало деятельности таких мыслителей, как Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.О. Лосский, И.А. Ильин, Г.В. Флоренский, П.А. Флоренский и др. За исключением Павла Флоренского, репрессированного и погибшего в Советской России, они продолжили свои философско-педагогические искания в 20—50-е гг. в эмиграции.

Всех их объединяло то, что ответы на многие насущные вопросы воспитания они искали не столько в рамках научного подхода, сколько в христианской антропологии. Всем им был присущ особый интерес к философским основам педагогики, к проблеме «жизненного пути» верующего человека-христианина.

Продолжая линию славянофилов, они включили в круг своих педагогических размышлений идеи византийских и русских средневековых мыслителей и богословов Иоанна Златоуста, Иоанна Дамаскина, Нила Сорского и др. о целостном духовном развитии человека, воспитании в нем высоких нравственных качеств — любви к ближнему, совестливости, доброты, привычки и воли действовать сообразно православному идеалу человека.

Наиболее видным представителем этой плеяды мыслителей был *Николай Александрович Бердяев* (1874—1948), на рубеже веков примыкавший к легальному марксизму, а затем обратившийся к религиозной философии. Как и многие его единомышленники, он участвовал в деятельности религиозно-философского общества памяти Вл. Соловьева, был инициатором создания не долго существовавшей Вольной академии культуры (с 1918 г.). С 1922 г. высланный за пределы страны, Н.А. Бердяев до конца жизни жил в эмиграции в Париже, где им была организована Русская религиозно-философская академия.

В книге «Смысл творчества» (1914) Н.А. Бердяев представил процесс воспитания как самосозидание своего внутреннего мира личностью в ходе ее свободной творческой деятельности. О роли личного творчества в деле самосовершенствования человека, его «творческом самоопределении» в это время говорили многие русские мыслители — Е.Н. Трубецкой («Смысл жизни»), В.В. Розанов («Уединенное»), Л.И. Шестов («Добро в учении гр. Толстого и Ф. Ницше»), С.Н. Булгаков («Свет невечерний») и др. Все они критиковали, далеко не всегда справедливо, тогдашнюю педагогическую науку за ее преимущественную ориентацию на усвоение подрастающими поколениями накопленного опыта и противопоставляли ей путь организации личной творческой деятельности. Н.А. Бердяев отмечал, что задача жизни «не педагогическая, не усвоительная», а творческая, обращенная в будущее, устремленная к идеалу. Этот подход русских философов наделял педагогов на усвоение креативной

## Философия и история образования

ориентации воспитания и обучения школьников, на отход от «педагогических трафаретов» (В.В. Розанов).

Н.А. Бердяев обращал внимание на то, что благодаря собственной творческой деятельности человек обретает способность к целостному самосозиданию. Он полагал, что творческое становление личности является одновременно и ее духовным становлением, оно благотворно влияет на всего человека, на формирование положительных душевных качеств и его физическое здоровье. В дальнейшем эту идею он развивал в трудах «О назначении человека» (1931) и «Самопознание» (1949). Личное творчество, по мысли Н.А. Бердяева, развивает в человеке способность преодолевать себя, выходить за границы уже известного, непрерывно идти по пути духовно-нравственного самосовершенствования и является «искупительным» делом человека.

Нужно отметить, что выдающийся педагог рубежа XIX—XX вв. П.Ф. Каптерев солидаризировался с рядом идей религиозных мыслителей, отмечая, что «интеллектуальная идеальность христианства» заключается в высокой оценке значения духовного начала в жизни человека, что «людей нужно воспитывать для духа и истины». Можно сказать, что усилиями русских религиозных философов XX в., несмотря на многие крайности, была предпринята попытка философско-религиозного осмысления сути педагогического процесса, что в известной степени было вкладом в развитие отечественной педагогической мысли.

Говоря о конце XIX — начале XX в., в целом можно сделать вывод, что это был очень сложный и неоднозначный период в развитии отечественной школы и педагогической мысли. Характерной особенностью его было развертывание мощного общественного движения за реформирование школы и системы образования, которые уже не могли удовлетворить социальные и экономические потребности развивающегося общества.

Несмотря на различие политических ориентации, разное понимание роли и значения школы в жизни страны, интересов и потребностей различных социальных слоев общества, стали очевидными многие злободневные проблемы народного образования и воспитания. Вопросы введения всеобщего начального обучения, расширения общеобразовательной подготовки учащихся начальной народной школы, развития женского образования, материальное, юридическое и общественное положение учителей и т. д., поиски нахождения, ответов на эти актуальные вопросы являлись как бы сближающими позиции разных социальных течений.

Под влиянием общественности правительство делало робкие попытки реформировать школу, однако, консервативные силы и условия военного времени помешали внесению каких бы то ни было серьезных изменений в государственную политику в области народного образования. И все же в эти годы получила развитие частная и общественная инициатива по открытию школ и других детских и взрослых учебно-воспитательных учреждений. Особенностью и своеобразием развития педагогической мысли в России этого периода являлся факт бурного развития наук о человеке, что позволило ученым-педагогам не только поставить в центр внимания изучение личности ребенка как сложной развивающейся системы, но и учитывать интересы, потребности и склонности самих детей, их природные возможности и дарование. Такой подход привел педагогов к большему пониманию необходимости использования в педагогике новых методов, позволяющих не только выявлять индивидуальные особенности ребенка, но и активно способствовать их развитию. Поиски новых путей образования и воспитания ребенка способствовали развитию плюрализма в подходах к решению этой

проблемы и в связи с этим к оформлению ряда более или менее развитых педагогических концепций, которые сохранили свое влияние на дальнейшее развитие педагогической науки.

***Вопрос 4. Направление христианско-православной антропологии: Н.А.Бердяев, П.А.Флоренский, В.В.Зеньковский и др.***

Для В.В. Зеньковского центром внимания было исследование гуманистически-религиозных оснований воспитания и образования человека.

Василий Васильевич Зеньковский (1881 — 1962), надолго забытый в России философ и богослов, историк русской философии и литературовед, являлся в то же время видным психологом и педагогом. С 1915 по 1919 г. он был профессором психологии Киевского университета Св. Владимира, где и получил свое первое высшее образование на естественно-математическом и историко-филологическом факультетах, пополненное затем в университетах Германии, Австрии и Италии.

В 1919 г. В.В. Зеньковский был выслан за пределы советской страны и занимал поочередно должности профессора Белградского университета (1920—1923), директора Педагогического института в Праге (1923—1926), а с 1926 г. и до конца своих дней являлся профессором православного Богословского института в Париже, руководил педагогическим кабинетом, возглавляя Педагогическое бюро по делам русской зарубежной школы, и редактировал журнал «Вопросы религиозного воспитания и образования». В 1942 г. он принял сан священника, а с 1944 г. был избран деканом Богословской академии.

В.В. Зеньковский предлагал оригинальную философско-педагогическую систему, близкую к идеям С.И. Гессена, хотя философское основание воспитания у них было различным: В.В. Зеньковский исходил в своих подходах из сугубо христианского мировоззрения.

В переломный момент истории России, после Февральской революции 1917 г., В.В. Зеньковский обратился к разработке собственно педагогической проблематики, что было вызвано поисками путей реформирования школьного образования как важнейшей части демократического обновления России. В последний год его пребывания в России он опубликовал работу «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918). По его мнению, суть идеала социального воспитания должен составлять дух солидарности и братства, на основе которого развиваются единение и взаимопомощь различных социальных групп.

В зарубежный период своей деятельности В.В. Зеньковский опубликовал ряд работ собственно психолого-педагогического характера: «Психология детства» (Лейпциг, 1924), «Курс общей психологии» (Прага, 1925), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (Париж, 1955), «Русская педагогика в XX веке» (Париж, 1960), «На пороге зрелости» (Париж, 1955) и др.

Главная задача воспитания, по мнению В.В. Зеньковского, заключается в том, чтобы помочь школьнику найти себя и, руководствуясь наставлениями учителя-пастыря, научиться творчески преображать свой «природный состав», направляя к добру триединое существование в себе наследственности, социальности и, прежде всего духовности.

Под духовностью В.В. Зеньковский понимал особый интерес развивающегося человека к области абсолютного, сверхчеловеческого, вечного. В этом он был близок к педагогическим взглядам Николая Онуфриевича Лосского (1870—1965), который полагал, что духовное становление человека должно развиваться в направлении к «Абсолютному Совершенному Существо».

## Философия и история образования

В.В. Зеньковский сердцевину образованности русского православного человека обозначал как «пронизанность светом Божиим», а цель образования видел в стремлении воспитателя «просветить и осветить» душу ученика.

В.В. Зеньковский особое внимание уделял проблеме развития в ребенке сил добра и свободы, рассматривая ее как в историко-педагогическом, так и в религиозно-педагогическом аспекте. В работе «Русская педагогика XX века» он утверждал, что в российской педагогике начиная от К.Д. Ушинского возобладали преклонение перед внутренней природой ребенка, вера в чистые и гармоничные силы детской души, что, в общем-то, своими истоками уходит в учение Ж.-Ж. Руссо о «радикальном добре» детской природы и является, по мнению В.В. Зеньковского, столь же односторонним, как и учение И. Канта о «радикальном зле» человеческой природы.

Рассматривая эту проблему с религиозно-педагогической позиции, В.В. Зеньковский предлагал соединить оба эти подхода, объединив их с христианским учением о человеке как «образе Божиим» (добро) и о греховности человека (зло). Он считал, что путь нравственного воспитания — активное преодоление зла посредством раскрытия и укрепления светлых сил и устремлений ребенка.

С этой точки зрения В. В. Зеньковский критиковал и позицию Л.Н. Толстого, который выдвигал в качестве основы нравственного воспитания принцип служения добру и самосовершенствования личности путем совмещения его с принципом «непротивления злу силой». Основная ошибка «толстовской педагогики», по В.В. Зеньковскому, состоит в утопическом преклонении перед якобы совершенными природными силами детской души, замене христианской религии собственной доморощенной религией «толстовства», что и не позволило Л.Н. Толстому педагогически верно подойти к решению проблемы соотношения детской свободы, добра и зла в духовно-нравственном развитии ребенка.

В. В. Зеньковский полагал, что свобода духовно-нравственного самосозидания личности ребенка не дана ему от природы, что ее следует целенаправленно воспитывать педагогическими средствами. Учитель-воспитатель, развивающий в детях такое важнейшее личностное качество, как «восхождение к свободе», опирается на внутренние духовные силы ребенка, на данный от Бога человеку «дар свободы» и помогает ему обрести личную свободу, раскрыть свой творческий потенциал. Педагогическая задача заключается в поиске способов соединения в душе ученика свободы с добром, с духовно-нравственными ценностями христианского человечества.

Проблеме духовного самосовершенствования человека большое внимание уделял И.А. Ильин, во многом близкий по своей мировоззренческой позиции В.В. Зеньковскому, И.О. Лосскому, Н.А. Бердяеву, С.Н. Булгакову и другим русским религиозным мыслителям XX в.

**Иван Александрович Ильин** (1882—1954), один из наиболее известных педагогов-мыслителей русского зарубежья, был профессором Русского научного института и членом-корреспондентом Лондонского университета. Автор более 40 книг и сотен статей по проблемам философии и религии, он не был профессиональным педагогом. Однако, как и большинство мыслителей православной ориентации, он постоянно обращался к вопросам религиозного воспитания и духовного становления человека.

Он высказывал мысль, что опора в образовании человека лишь на земные человеческие ценности — «дело глупейшее», поскольку лишает людей «духа любви», совести, жертвенности, самодисциплины и т.д. Задача педагога — организовать общение ученика с Богом, что и явится основой формирования

## Философия и история образования

чистой и «могучей» совести, а вследствие этого всей его нравственности, всех его добродетелей.

Соединяя религиозно-философский и психоаналитический подходы в познании внутреннего мира ребенка, И.А. Ильин выделял два основных этапа в развитии детства: до шести лет — период «душевной теплицы», когда основная задача воспитателя заключается в том, чтобы оберегать ребенка от душевных травм и наполнять его чистой любовью, радостью и красотой; от семи лет и до полового созревания — период «душевного закала», когда следует развивать в подростке совесть, волю, самообладание и другие качества личности, необходимые для последующего ее духовного самосовершенствования.

Суммируя и преобразуя педагогические воззрения, наработанные несколькими поколениями русских религиозных мыслителей, И.А. Ильин пришел к выводу, что на первое место в воспитании человека выходит не «рассудочное» образование, а формирование предметно-настроенной, но в то же время ориентированной на личное духовное самосовершенствование души, улучшение себя в соответствии с «абсолютными ценностями».

Путь духовного самосозидания каждой отдельной личности неповторим, индивидуален, поскольку, по И.А. Ильину, «человек есть личный дух». Для того чтобы укрепить внутренний духовный мир ребенка, уберечь его от внешнего давления пошлости и зла, от внешних и собственных, часто искаженных, представлений об истинной жизни, педагогу необходимо помочь ученику научиться искусству самому осмысливать свой личный духовный и религиозный опыт.

Задача учителя, по мнению ИЛ. Ильина, заключается в том, чтобы организовывать этот субъективный духовный опыт детей, учитывая, что каждый ученик есть неповторимое самобытное духовное существо. Воспитатель должен научиться управлять процессом субъективного восхождения к духовному совершенству через содержание, формы и методы воспитания и образования, развивать в школьнике волю к индивидуальному совершенствованию, формировать у него духовно-нравственный характер: совесть, милосердие, дисциплинированность, правосознание и другие предпосылки к его самоопределению во всех областях жизни.

С точки зрения русских зарубежных педагогов религиозной ориентации, прежде всего В.В. Зеньковского, И.А. Ильина и частично СИ. Гессена, формирование духовного опыта следует понимать как задание свыше, как стремление приблизиться к Богу.

### Тема 4.1 «Зарождение советской системы образования»

#### ПЛАН

1. Классовые принципы построения советской системы образования.
2. Влияние марксизма на идеологию в советской школе, роль В.И. Ленина и партийный подход в государственной политике в области образования: этапы развития школы и профессионального образования.

В конце XIX — начале XX в. в общественном движении в России начинает принимать активное участие социал-демократия, заявляя о том, что она выражает интересы рабочего класса и демократически настроенной интеллигенции. Выдвигая свою политическую программу, социал-демократы касались и проблем народного образования.

## Философия и история образования

В развитии и распространении социал-демократических взглядов на народное образование в России видную роль сыграл *Георгий Валентинович Плеханов* (1856—1918). В своих работах «К вопросу о развитии монистического взгляда на историю», «Об изучении философии», «Основные вопросы марксизма», «Еще раз социализм и политическая борьба» он затрагивал и вопросы просвещения, народного образования, школы. Резко критикуя политику царского правительства в области образования народа, Г.В. Плеханов полагал, что и либеральная буржуазия, поднявшая голос за реформы в области просвещения и образования, преследовала свои классовые интересы и только социал-демократы готовы последовательно бороться за просвещение народа, решая задачи развития самосознания рабочих, способных выступить против экономического и социального угнетения.

В 1887 г. Г.В. Плеханов разработал проект Программы русских социал-демократов, в котором были сформулированы и основные положения по народному образованию: оно мыслилось как бесплатное, всеобщее, светское, с обязательной материальной поддержкой детей из необеспеченных семей, снабжением их бесплатным питанием, одеждой и учебными пособиями. При этом Г.В. Плеханов выступал против только элементарного образования народа, подчеркивая, что оно дает определенное преимущество перед полной безграмотностью, но все же не позволяет широким массам осознать свою роль в общественной жизни страны. Поэтому только полноценное образование на всех его уровнях будет способствовать росту самосознания народа, формировать его стремления к изменению существующего положения.

В 1893 г. во главе петербургских социал-демократов встал *Владимир Ильич Ульянов (Ленин)* (1870—1924), который к середине 900-х гг. опубликовал такие работы, как «Что такое "друзья народа" и как они воюют против социал-демократов» (1894), «Экономическое содержание народничества и критика его в книге г. Струве» (1894-1895), «Развитие капитализма в России» (1896—1899), «Что делать?» (1901—1902). В них были изложены программа, стратегия и тактика собственно марксистской партии, стремившейся возглавить рабочее движение в России. В этой политической программе были отражены и требования социал-демократии в области народного образования, реализация которых, по мысли В.И. Ленина, была необходимым условием будущей пролетарской революции, важным средством политического просвещения народных масс и мобилизации их на борьбу против царского самодержавия. Рассматривая вопросы организации народного образования, В.И. Ленин указывал на взаимосвязь между экономикой, политикой и просвещением, говорил о классовом характере школы, воспитания и образования в классовом обществе.

II съезд РСДРП (1903) официально принял партийную программу, в которой указывалось на необходимость, после свержения самодержавия, проведения таких демократических преобразований, как предоставление всем права получать образование на родном языке, отделение церкви от государства и школы от церкви, обязательное бесплатное общее и профессиональное образование для детей обоего пола до 16 лет, оказание материальной помощи неимущим и малоимущим семьям. В программе РСДРП содержались требования запретить использовать на предприятиях детский труд (до 16 лет), сократить для подростков 16—18 лет рабочий день до 6 часов, открыть при заводах и фабриках, где основную массу составляют женщины, детские ясли и сады, создать условия по охране материнства и младенчества.

## Философия и история образования

Стремясь к союзу рабочих всех национальностей, В.И. Ленин акцентировал внимание социал-демократов и на проблемах национальной школы. Однако он критиковал идею так называемой культурно-национальной автономии, полагая, что изъятие из ведения государства школьного дела и передача его нациям могли бы привести к разрыву экономики и идеологии, не к единению всех наций, а к распространению клерикализма и шовинизма и тем самым к расколу единого пролетарского движения.

В июне 1917 г. вышли в свет «Материалы по пересмотру партийной программы», в которых была более четко изложена позиция большевиков по вопросам школьной политики. Были сформулированы требования полной светскости образования, бесплатного и обязательного общего и политехнического образования для детей обоего пола до 16 лет, передача дела народного образования местным органам самоуправления, которые должны разрабатывать школьные программы и подбирать учителей при участии населения.

Пропагандистом идей социал-демократов, а затем и большевиков в области организации народного образования была *Надежда Константиновна Крупская* (1869—1939). Опираясь на результаты своего изучения зарубежной литературы и школьной практики, обобщение информации о положении народного образования в России, Н.К. Крупская полагала, что целью школы, которая является важным социальным институтом, до сих пор является подготовка подрастающего поколения к жизни в классовом обществе. Она обращала внимание общественности на новые подходы социал-демократов, а потом и большевиков к организации народного образования: отделение школы от церкви, обучение, по крайней мере, начальное, на родном языке, в школе не должно быть полицейского надзора, учителя должны иметь возможность создавать свои профессиональные союзы, иметь свою печать и право на организацию и проведение съездов, руководить школой должны демократические органы местного самоуправления.

В общем, можно утверждать, что все это в целом не было собственно педагогической концепцией, а только отражало попытки революционного крыла социал-демократии сделать народное образование одним из средств в своей политической борьбе за власть.

Февральская революция 1917 г. дала новый толчок для развития общественно-педагогического движения в России. Русская общественность активно включилась в поиски путей создания новой демократической школы, что привело к объединению усилий педагогов-ученых и передового учительства.

Политико-идеологическая направленность переосмысления задач, структуры и содержания общего образования после Октябрьского переворота 1917 г.

В апреле 1917 г. состоялся Всероссийский учительский съезд, в ходе которого был создан Всероссийский учительский союз (ВУС). На съезде обнаружились существенные противоречия в подходах к решению проблем народного образования между Министерством просвещения и участниками съезда — учителями и деятелями народного образования. При обсуждении программы деятельности Министерства просвещения, которая была, в общем, негативно воспринята делегатами съезда, известный деятель просвещения В.И. Чарнолуцкий изложил требования демократического крыла учительства. Они были направлены на ликвидацию бюрократической опеки над школой, изменение содержания образования, улучшение материального положения учителей, обеспечение условий для педагогического творчества.

## Философия и история образования

Глубокие противоречия обнаружились и в деятельности самого ВУСа между его руководством и демократически настроенными учителями, которые стремились к перестройке школы «снизу». Отсутствие единых подходов не позволило наметить и единую программу преобразования школьного дела.

По решению учительского съезда руководители ВУСа совместно с Министерством просвещения создали совместную комиссию по реформе народного образования, которая на первом же заседании, по предложению В.И. Чарнолуцкого, была переименована в Государственный комитет по народному образованию (май 1917 г.).

Временное правительство не узаконило статус Государственного комитета, и вся его деятельность свелась к разработке многочисленных проектов и заседаниям комиссий. Проекты Государственного комитета не отвечали требованиям, которые выдвигало общественно-педагогическое движение страны. Так, проект организации общеобразовательной школы оставлял почти без изменения старую школьную структуру, не предусматривал реализацию принципа единой школы, сохранял платность на некоторых ступенях обучения, предполагал замену первых четырех классов гимназии и реального училища четырехклассными высшими начальными училищами, допускал преподавание на родном языке только в начальных училищах, расплывчато решались вопросы религиозного воспитания и т.д.

После государственного переворота, осуществленного большевиками в октябре 1917 г., проблема коренной перестройки всей системы народного образования была выдвинута в качестве первоочередной. В стратегии и тактике политики большевиков школа должна была стать важным средством пропаганды и распространения коммунистической идеологии. Учителям, перешедшим на сторону советской власти, предписывалось обязательное участие в распространении партийной литературы, пропаганде политической и экономической линии партии большевиков.

Первые же мероприятия советской власти по изменению системы образования и воспитания вызвали сопротивление многих учителей. Руководство ВУСа призывало чиновников Министерства народного просвещения и учительство бойкотировать советскую школу. В воззвании ВУСа к учителям страны подчеркивалось, что русское учительство не может молчать, не может делать свое учительское дело в таких условиях, находясь в подчинении, в рабстве перед незаконной властью. В таких условиях учителя смогут воспитывать только рабов. Началась забастовка учителей, продолжавшаяся с 13 декабря 1917 г. по 11 марта 1918 г.

Забастовка учителей была объявлена Совнаркомом незаконной, а деятельность ВУСа запрещена. Одновременно, стремясь реализовать программу партии в области народного образования, привлечь на свою сторону учительство и специалистов высокого класса, без которых невозможно было строить новую педагогику и школу, советским государством были изданы документы, в которых законодательно утверждались новые цели, задачи и программа школьного образования.

В «Обращении народного комиссара по просвещению» (1917), «Основных принципах Единой трудовой школы» (1918), «Положении о Единой трудовой школе РСФСР» (1918) и других документах были использованы многие педагогические идеи, хотя и созвучные мыслям прогрессивных педагогов России и всего мира, но существенно переосмысленные.

## Философия и история образования

Наблюдавшие за деятельностью советского правительства в области народного образования зарубежные педагоги высказывали по поводу первых документов о школе прямо противоположные точки зрения, особенно на возможность их реализации. Так, видный американский педагог Д. Дьюи отмечал, что ни одно правительство мира не выдвигало такой новаторской по своей сути программы в области народного образования. Документы о Единой трудовой школе были оценены им как первая в истории последовательная программа создания подлинно народной школы. С другой стороны, высказывались сомнения в возможности воплощения данной программы в жизнь в условиях однопартийной системы, поскольку все идеи программы имели своей целью сбить волну недовольства Октябрьским переворотом, расколоть интеллигенцию и, репрессировав непримиримых, запугав центристов, побудить к сотрудничеству большую часть учителей.

Гуманное отношение к ребенку, необходимость создания максимально благоприятных условий для его всестороннего развития формально провозглашались важнейшей задачей новой правительственной политики в области просвещения. Дети — будущее Отечества, и от того, какие идеалы и ценности будут ими усвоены, зависит судьба революции, утверждалось во всех документах Народного Комиссариата просвещения (Наркомпроса), созданного в 1918 г. Школа должна была исходить якобы из интересов, потребностей и социальных инстинктов школьника, организуя и направляя их в общественное русло и тем самым, способствуя воспитанию человека нового типа.

Совместное обучение детей обоего пола — требование прогрессивной демократической педагогики, о котором так много говорилось до революции, должно было быть реализовано в практике советской школы. Авторы первых документов о школе полагали, что совместное обучение позволит лучше учитывать специфику умственных и физических способностей детей, индивидуализировать подход к ним в зависимости от анатомо-физиологических и психических особенностей мальчиков и девочек.

В документах Наркомпроса говорилось, что воспитать человека-гуманиста сможет только учитель, сознательно принявший социалистическую идею. Поэтому особенно большое внимание начали уделять подготовке новых учителей, привлечению к работе в школе новых людей.

Руководители Наркомпроса — А.В. Луначарский, Н.К. Крупкая, М.Н. Покровский — в те годы постоянно говорили о том, что воспитание молодого поколения в духе коммунизма приведет к утверждению гуманистических отношений между людьми, что воспитание человека в духе гуманизма связано с формированием именно коммунистической убежденности, непримиримым отношением к врагам социализма.

Трактуя, таким образом, задачи социального воспитания, А. В. Луначарский, например, утверждал, что в социалистической школе индивидуализм и общественность якобы гармонически сочетаются. Коллективизм подразумевал, по его мнению, добровольную дисциплину учащихся, дух взаимоподдержки, объединенную работу на пользу всех трудящихся мира, «хоровое начало жизни». Коллективизм призван обеспечить превращение детей в членов социалистического общества «при максимально радостных и прочных товарищеских отношениях». Капиталистическим отношениям, как бы формирующим индивидуалистов и конформистов с помощью казарменного однообразия и искусственной дрессировки, противопоставлялись идеальные социалистические общественные отношения, которые должны были стать

## Философия и история образования

живительной почвой, питающей природные способности ребенка, и создать благоприятные условия для его всестороннего развития. Несоответствие этих «теоретических» высказываний практике воспитательно-образовательной политики и всей деятельности Наркомпроса было совершенно очевидно разумно мыслящим педагогам всех уровней.

Именно поэтому в среде наиболее здравомыслящих педагогов, имевших огромный опыт участия в общественно-педагогическом движении до революции (И.И. Горбунов-Посадов, П.Ф. Каптерев и др.), раздавались голоса, призывавшие различать декларативные заявления о гуманистической направленности создаваемой якобы демократической школы и реальную практику Наркомпроса в области образования и воспитания. Они утверждали, что главное учебное ведомство только прокламирует гуманистические идеалы, но используемые средства таковыми не являются. Объявляя себя защитниками всех детей, представители новой власти в результате классового подхода к организации школы сеют между ними вражду. Так, И.И. Горбунов-Посадов заявлял, что он отрицательно относится к борьбе классов, что для него нет пролетариев и буржуев, так же как нет детей ни красных, ни белых, и все дети нуждаются только в заботе об их развитии. На деле же, утверждали педагоги этого направления, любовь к человечеству подменена служением классу, национальное — интернациональным, духовное — материальным. Сквозь декларации о новой школе ясно ощущается реальность, наполненная ненавистью и жестокостью.

Однако первые документы советской власти о школе своей фразеологией в известной мере заинтересовали ту часть педагогов, которая в условиях дореволюционной России стремилась к демократическим преобразованиям школы. С.Т. Шацкому, П.П. Блонскому, Н.Н. Иорданскому и многим другим казалось, что новая власть сможет реализовать педагогические идеи, которые встречали противодействие со стороны официальных кругов дооктябрьского переворота. Именно данное обстоятельство и побудило эту часть педагогов активно сотрудничать с Наркомпросом.

Построение Единой трудовой школы, провозглашенной Наркомпросом, рассматривалось как важнейшее условие демократизации всей системы народного образования. На смену народным школам, гимназиям, реальным училищам, лицеям, отражавшим многообразие социально-культурного уклада старой России, должна была прийти школа, которая, по замыслам советской власти, призвана была стать мощным фактором формирования свободной, демократически ориентированной личности нового человека. Построить новую демократическую школу, полагали руководители Наркомпроса, можно было только путем объединения сил всех заинтересованных сторон — учащихся, учителей, родителей и представителей общественности.

В документах о школе того времени много внимания уделялось развитию в ней самоуправления как важного средства демократизации всего учебно-воспитательного процесса. Так, постановление Наркомпроса от 27 февраля 1918 г. в целях углубления демократизации обязывало проводить в школе выборы учителей и административно-управленческого персонала.

Принципиальное отличие Единой трудовой школы от традиционной усматривалось в обращенности к жизни, к миру труда, природы и общества. В процессе всестороннего и комплексного изучения действительности дети должны были получать сведения о физических и химических свойствах объектов, о характеристиках социальных институтов, знакомиться с их происхождением и развитием, получать представление об используемых современной

## Философия и история образования

промышленностью научных данных для создания новой технологической среды и новых социальных отношений, что могло позволить полнее и глубже, чем раньше, удовлетворять нужды промышленности и сельского хозяйства в новом типе работника.

Человек завтрашнего дня виделся физически здоровым, поэтому школе необходимо было позаботиться и об этом. Хорошо усваивающий школьный курс, но больной близорукостью, сколиозом, нервно переутомленный ребенок — порок традиционной школы. Главное направление новой школы — развитие здорового ребенка. Для этого вводились массовая ритмическая гимнастика, спортивные занятия под наблюдением врача, игра. Сохранению здоровья должна была способствовать и гигиеническая обстановка школы, отвечающая медицинским стандартам.

На основе идей и документов Наркомпроса осенью 1918г. вместо разрушенной системы школ, существовавших в дореволюционной России, была предпринята попытка реализации концепции Единой трудовой школы, делившейся на две ступени: I ступень для детей от 8 до 13 лет (пятилетний срок обучения) и II ступень для подростков и юношей 14—17 лет (четырёхлетний курс обучения). Школьному обучению должен был предшествовать детский сад для детей от 6 до 8 лет.

Идеи гуманизации и демократизации образования и соответствующее им содержание требовали новых форм и методов учебно-воспитательной деятельности. Единая трудовая школа должна была стать центром организации детской жизни, процесс обучения и воспитания планировался как круглогодичный. Зимой дети должны были учиться в школах, посещать заводы и фабрики, а летом участвовать в производительном труде в городе и деревне, применяя на практике полученные в школе знания, умения и навыки. В школах поощрялись самостоятельные занятия и выполнение творческих заданий: сочинения, рефераты, конкурсы на лучшую работу, самостоятельные опыты в лабораториях, работа в читальнях, подготовка вечеров, утренников и т.д.

Несмотря на внешнюю прогрессивную направленность программы развития новой школы, предложенную Наркомпросом, поддержки у многих учителей страны она не получила. Наиболее мыслящие философы и педагоги видели в ней явные и скрытые противоречия и пытались обратить на них внимание в процессе обсуждений и дискуссий. Так, справедливо отмечались «перекося» школы в сфере трудовой деятельности, во многом утилитарный характер планировавшегося образования. Сам по себе физический труд, отмечал, например, известный педагог того времени И.М. Гревс, не может быть поставлен во главу угла. Задача школы — дать знания, развить мышление. Физический труд должен иметь место в общеобразовательной школе, но играя не самостоятельную, а служебную роль.

Находившиеся в эмиграции В.В. Зеньковский, С.И. Гессен упрекали советскую школу и педагогику того времени за противопоставление материализма идеализму. Яркий и сильный, независимый и самостоятельный человек может быть воспитан только благодаря пробуждению и поощрению его внутренней духовности. Всякое навязывание одной «единственно правильной», «наиболее жизненной» идеологии уродует человека и отвращает его от духовности истины, справедливо говорили они.

Критики новой концепции школы справедливо полагали, что нельзя построить подлинно демократическую школу, отбрасывая культуру прошлого, идеалы и традиции, накопленные мировой и русской педагогической мыслью, или отбирая из них только подходящее для решения политических задач.

## Философия и история образования

Общепедагогическую теорию необходимо разрабатывать, пользуясь данными и выводами истории Отечества, результатами экспериментальной педагогики и философскими идеями предшествующего периода. Игнорирование традиций — реальная угроза бесплодности всего создающегося якобы заново. Школьное дело может совершенствоваться постепенно, в непрерывном взаимодействии настоящего с прошлым. Демократизацию и обновление образования можно и должно проводить с учетом данных российской и мировой науки, искусства, достижений педагогического творчества. Эта позиция не была принята правительством и не была учтена в концепции Единой трудовой школы. Диалог не состоялся.

Однако уже в 1919 г. Наркомпрос пришел к выводу о необходимости восстановления низшего и среднего профессионального образования на базе I ступени Единой трудовой школы. В сентябре 1919г. Наркомпросом была утверждена следующая система школ: Единая трудовая школа I ступени с пятилетним сроком обучения, которая являлась базой как для общеобразовательной школы II ступени с четырехлетним сроком обучения, так и для профессиональных школ также с четырехлетним сроком обучения. После окончания школы II ступени предполагалось обучение в течение 4 — 5 лет в институтах, а после окончания профшколы — трехгодичное обучение в техникумах.

Летом 1919 г. началась дискуссия о том, какой должна быть школа II ступени. Против средней общеобразовательной школы резко выступил ЦК РКСМ, мотивируя тем, что школа II ступени оторвана от жизни, в ней учится очень мало детей рабочих и крестьян. Вместо этого ЦК РКСМ рекомендовал школы-клубы для рабочих-подростков.

Иную позицию занимали работники системы профессионального образования. Они предлагали создавать учебно-показательные мастерские, профессионально-технические и сельскохозяйственные школы (на базе школы I ступени) и техникумы (на базе двухлетнего обучения в школе II ступени). Каждая школа II ступени, по мнению, например, О.Ю. Шмидта, известного ученого, активного деятеля Наркомпроса, должна была иметь определенный уклон — педагогический, социально-экономический, сельскохозяйственный, индустриально-технический, чтобы после ее окончания и прохождения краткосрочных курсов и практики по узкой специальности учащиеся могли стать квалифицированными работниками. Линию на сохранение школы II ступени заняли А.В. Луначарский и в целом Наркомпрос, полагая, что обязательной общеобразовательной базой для профессионального обучения должна быть именно школа II ступени.

В конце 1919 — начале 1920 г. состоялось традиционное для того времени совещание по вопросам народного образования, на котором базой всех типов образования было предложено считать вместо девятилетней школы семилетнюю школу с двумя концентриками: первый — четыре года, второй — три года.

На этой базе предполагалось создание профессиональных школ — техникумов с 3—4-летним сроком обучения, а затем и обучение в высшей школе. При этом можно было создавать и профессиональные школы на базе начальной общеобразовательной подготовки.

Справедливость требует заметить, что глава большевизма В.И. Ленин такую позицию подверг критике, и в итоге только половина школ II ступени была преобразована в техникумы.

## Философия и история образования

В 1922 г. Наркомпрос опубликовал новое постановление, согласно которому основным типом общеобразовательной школы снова становилась девятилетняя школа, состоявшая из двух ступеней: школа I ступени с пятилетним сроком обучения и школа II ступени с четырехлетним сроком обучения. Школы II ступени могли быть связаны организационно со школами I ступени или существовать отдельно.

Начиная с 1927 г. для школ II ступени были приняты обязательные учебные планы и программы. В учебном плане выделялось два цикла: общественные и естественнонаучные дисциплины. Предполагалось, что девятилетка должна была заложить у учащихся фундамент материалистического мировоззрения, а также готовить работников для таких отраслей производства, где необходимо предварительное общее среднее образование.

Особое внимание в школах II ступени уделялось так называемому политехническому обучению и трудовому воспитанию. Помощь им должны были оказывать школы ФЗУ, профшколы, техникумы, вузы, опытные сельскохозяйственные станции, заводы, фабрики, колхозы, помогая оборудовать школьные мастерские, предоставляя выпускникам рабочие места, посылая своих специалистов для обучения школьников трудовым профессиям. В 1926—1934 гг. существовало как бы раздельно два типа школ I ступени: в городах и рабочих поселках фабрично-заводские семилетки (ФЗС) и в сельской местности школы крестьянской (с 1939 г. — колхозной) молодежи (ШКМ). Окончившие эти школы могли поступать в восьмой класс, т.е. в школу II ступени, или в средние профессиональные учебные заведения. В ФЗС учащимся давались некоторые навыки промышленного труда, а в ШКМ — сельскохозяйственного.

Уже к началу 30-х гг. стала очевидной необходимость унификации типов школ, и 15 мая 1934 г. было издано постановление Совета Народных Комиссаров и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР», согласно которому на всей территории СССР были установлены единые типы общеобразовательных школ: начальная с четырехлетним сроком обучения, неполная средняя (семилетняя, включавшая и начальную) и средняя с общим сроком обучения десять лет. ФЗС и ШКМ были преобразованы в неполные средние школы.

Такая структура общеобразовательной школы с некоторыми модификациями, вызывавшимися политической конъюнктурой, сохранялась вплоть до 80-х гг., заслужив мировое признание с точки зрения логичности ее построения и уровня даваемой ею общеобразовательной подготовки, правда отягощенной жесткими идейно-политическими рамками.

## **Тема 4.2 «Развитие педагогической науки в советской России в нач. XX в.»**

### ПЛАН

1. Педагогические взгляды Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, П.П. Блонского и др.
2. Цели, методы и содержание советского образования. Социократическая модель советского образования. Знаниевая парадигма - основа советского образования.
3. Идеи и методы образования С.Т. Шацкого.

**Вопрос 1. Педагогические взгляды Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, П.П. Блонского**

Вся работа по замене традиционной отечественной школы, складывавшейся в течение столетий, новой Единой трудовой школой организовывалась и возглавлялась Народным Комиссариатом просвещения, созданным в 1917 г.

Первым Наркомом просвещения был назначен Анатолий Васильевич Луначарский (1875—1933), широко образованный человек, писатель, искусствовед, литературный критик. Он получил высшее образование в Цюрихском университете (Швейцария), где изучал философию. Здесь он сблизился с русскими социал-демократами и стал членом РСДРП с момента ее оформления (1898), позже примкнув к большевикам. До 1917 г. он жил в эмиграции, где заинтересовался, в частности, вопросами школы и педагогики.

Все его многочисленные публикации по вопросам просвещения и школы за время пребывания в Наркомпросе (до 1929 г.) были посвящены пропаганде коммунистических идей в области воспитания и обоснованию с позиций большевизма проводимых школьных реформ.

Может быть, наиболее ярко это проявилось еще в статье А.В. Луначарского «О социальном воспитании» (1918), в которой он заострил вопрос о цели воспитания: для кого воспитывается человек — для себя или для общества. Ответ: ребенок, человек, воспитывается в интересах социалистического общества. Этим должны определяться и формы, и содержание, и методы работы школы. Свои мысли в этом духе А.В. Луначарский развивал и конкретизировал на протяжении всех 20-х гг. В частности, в статье «Воспитание "нового" человека» (1928) и в докладе на совещании преподавателей обществоведения в 1928 г. «Воспитательные задачи советской школы» он рассматривал опять тот же теоретический вопрос педагогики того времени — о цели воспитания: для кого должен воспитываться ребенок — для себя или для общества. Решал он этот вопрос по-прежнему вполне однозначно — для социалистического общества. Эта установка, обусловленная идеями большевизма, определяла все направление последующего строительства советской школы.

Однако быть может, не будет преувеличением назвать главным деятелем Наркомпроса Надежду Константиновну Крупскую (1869—1939), как бы представительницу В.И. Ленина, ее мужа. Серьезного образования она не получила: окончила гимназию кн. А.А. Оболенской, включая педагогический класс. Недолго проучившись на Петербургских высших женских курсах (Бестужевские курсы), она увлеклась идеями марксизма. Несколько лет Н.К. Крупская работала учительницей в Смольной воскресной школе для рабочих в С.-Петербурге, а в 1895 г. вступила в «Союз борьбы за освобождение рабочего класса». Через год она была арестована и отбывала наказание в ссылке, некоторое время вместе с В.И. Лениным, а в 1900 г. уехала к нему за границу. В течение ряда лет она занималась организационно-партийной и журналистской деятельностью за рубежом. Здесь она, как и А.В. Луначарский, заинтересовалась проблемами школы и педагогики.

Сходство развития политических убеждений А.В. Луначарского и Н.К. Крупской, близость их представлений о путях перестройки школы сделали их идеальными соратниками по руководству Наркомпросом и в деле построения новой, советской школы в России.

С первых дней пребывания в Наркомпросе Н.К. Крупская делала все возможное для практической реализации большевистской установки на идеологизацию и политизацию молодежи, в первую очередь школьников. За

## Философия и история образования

время пребывания в Наркомпросе Н.К. Крупская, развивая и отстаивая коммунистический подход к воспитанию, опубликовала много статей и брошюр по вопросам трудового обучения и политехнического образования, содержания и методов обучения в советской школе, об учителе и его подготовке, об образовании взрослых, дошкольном воспитании, о деятельности пионерских организаций и т.д. Собрание ее сочинений в 11 томах было издано в 1957—1963 гг.

Пожалуй, наиболее интересной следует признать работу Н.К. Крупской «Народное образование и демократия» (1918), в которой она предложила марксистскую трактовку истории европейской школы и педагогики. Трактовка и оценка фактов истории теории и практики образования, данные в этой работе, при всей их очевидной односторонности, на долгие годы стали аксиоматическими для советских ученых в области педагогики, что нанесло несомненный вред всей отечественной педагогической науке.

В общем, можно утверждать, что идейно-политическая направленность всего многотрудного процесса строительства Единой трудовой школы, разработка содержания и методов обучения в ней инициировались Наркомпросом и его руководителями, в первую очередь А.В. Луначарским и Н.К. Крупской. В конечном счете, такая политика на ряд десятилетий задержала развитие отечественной школы и педагогической мысли.

Проблемы содержания и методов учебно-воспитательной работы в школе 20-х годов.

Создание советской школы потребовало коренного пересмотра подходов к содержанию, и методам общего образования, что находило отражение в новых учебных планах и программах, учебной литературе для учащихся, в методических пособиях для учителей.

В 1921 г. Наркомпросом РСФСР были изданы «Программы семилетней Единой трудовой школы». В них была сделана попытка установить более тесную связь обучения с современностью, создать условия для развития инициативы как у учащихся, так и у учителей. Вместе с тем в них отсутствовал единый подход к отбору собственно образовательного материала: в предметах естественно-математического цикла не уделялось должного внимания теоретическим аспектам, а при изучении дисциплин гуманитарного цикла господствовали абстрактно-социологический схематизм, идеологизация и политизация содержания отдельных предметов независимо от возраста учащихся.

Коренные изменения в содержание образования и его организацию были внесены в 1923 г., когда в практику школы стали вводиться так называемые комплексные программы, подготовленные научно-педагогической секцией Государственного ученого совета (ГУСа). Идеологическим основанием новых программ были признаны мировоззренческие идеи и понятия марксизма большевистского толка. Тем самым жесткая политизация и идеологизация, рассмотрение человеческой личности как средства для построения коммунистического общества были положены в основу всего учебно-воспитательного процесса.

В соответствии с этими принципами содержание учебного материала в программах ГУСа концентрировалось вокруг трех тем: природа, труд, общество. Во главу внимания ставилась трудовая деятельность человека, которая должна была изучаться в связи с природой как объектом этой деятельности и общественной жизнью как следствием трудовой деятельности. При комплексном построении учебных программ предметная система обучения практически ликвидировалась.

## Философия и история образования

Наиболее полно комплексный подход был реализован в учебных программах для школ I ступени, где содержание традиционных учебных предметов объединялось вокруг той или иной комплексной темы: «Наш город», «Наша деревня». «Праздник 1 Мая» и т.д.

При распределении содержания учебного материала по годам обучения за основу брался принцип «от близкого к далекому». Так, например, на первом году обучения весь учебный материал группировался вокруг жизни ребенка в семье и школе и изучался наиболее близкий для детей труд, который рассматривался в связи с изменениями в природе в различные времена года и т. д.

В школах II ступени предметная система сохранялась, а программы учебных предметов строились с учетом их взаимосвязей. Однако и здесь учебный материал стремились концентрировать вокруг общих комплексных тем. По мнению создателей комплексных программ, такое их построение помогало увязке содержания образования с народнохозяйственными задачами страны, выработке у школьников активного отношения к жизни.

Первый опыт реализации новых программ показал, что они хотя и помогали устанавливать связь между школой и жизнью, привлекать учащихся к активной общественно полезной деятельности, однако не обеспечивали овладения учащимися систематическими знаниями и формирования у них учебных навыков.

Все это привело к тому, что в 1927/28 учебном году были введены программы ГУСа в новой редакции — первые обязательные для всех школ РСФСР государственные программы. Они предполагали сочетание комплексного и предметного обучения. Так, в программах школ I ступени объем знаний, умений и навыков по родному языку и математике не «растворялся» в комплексах, а выделялся в виде обязательного минимума для всех школ I ступени Российской Федерации. Признавая самостоятельность учебных предметов в школе II ступени, программы 1927/28 г. предполагали, однако, существование стержневых комплексных тем по годам обучения. В целом программы 1927/28 г. делали весьма незначительный шаг на пути создания системы научного образования в школе.

Оценивая комплексные программы ГУСа, следует подчеркнуть, что в тех исторических условиях программы ГУСа хотя и вводили в учебный процесс новое содержание, необходимое для решения идеологических и политических задач, которые ставились перед школой, однако интересы формирующейся личности практически игнорировались. Комплексное построение учебных программ явно мешало овладению учащимися основами наук. Учебное время в силу частых повторов, которые вытекали из принципов комплексного подхода, использовалось неэкономно. Формированию у школьников необходимых учебных навыков внимания не уделялось. Основной недостаток комплексного подхода к определению содержания образования заключался в том, что реальные связи в изучении основ наук в школе нарушались.

Большинство учителей-профессионалов не приняло комплексного построения учебных планов и программ, что нашло отражение в выступлениях, прозвучавших на I Всесоюзном съезде учителей (1925), где программы ГУСа были подвергнуты острой критике. Комплексный подход к построению содержания образования, со всей очевидностью, не оправдал себя. Однако частичные изменения, вносившиеся в учебные планы и программы в последующие годы, не смогли изменить картины в целом.

Главное внимание Наркомпроса и органов народного образования в регионах уделялось реализации большевистской идеи политехнического образования (обучения) и связи обучения детей с производительным трудом, выдвинутой еще

## Философия и история образования

К. Марксом и отстаивавшейся его последователями, без единого ее понимания, вплоть до отказа в России от догм так называемой марксистско-ленинской идеологии в 80—90-е гг.

Принцип политехнизма, политехнического образования или обучения все больше и больше проявлялся в стремлении к максимальному соединению обучения с производительным трудом, который должен был иметь общественно значимый характер, но далеко не всегда соответствовал возрастным особенностям учащихся.

В 1927 г. труд был введен в школу как особый предмет обучения. Учащиеся знакомились с основными производствами, с различными материалами и инструментами. Ставилась задача выработать у них умения и навыки, общие для различных трудовых процессов. В школе I ступени детей обучали первоначальным умениям работать с деревом, бумагой, картоном, тканью, металлом, глиной, для этого должны были создаваться специально оборудованные рабочие комнаты. Учащиеся старших групп школ-семилеток (V—VII) работали в школьных мастерских, обучаясь уже более сложным приемам обработки дерева и металла, изготавливая из них простейшие предметы.

Преувеличенное внимание к политехническому образованию и трудовому обучению школьников без достаточного их педагогического осмысления нашло отражение и в программах, введенных в 1930 г. Они были построены, как и предыдущие, на основе сочетания комплексности и метода проектов и предназначались для фабрично-заводских семилеток (ФЗС), основное назначение которых усматривалось в подготовке выпускников к работе на фабриках или заводах.

В основу построения учебных программ был положен принцип концентризма: учащиеся получали законченный круг знаний к IV и VII классу, что было обусловлено невозможностью в то время осуществить всеобщее семилетнее образование. Работа по совершенствованию учебных программ продолжалась и далее, вплоть до начала Великой Отечественной войны.

Усилия ученых и методистов были направлены на преодоление перегрузки программ учебным материалом, на более последовательную реализацию основных дидактических принципов, установление рациональных межпредметных связей. Наряду с совершенствованием учебных программ в рамках существовавшего учебного плана разрабатывались предложения, направленные на их изменение с учетом перспективы.

Основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе постепенно становился урок со строго определенным расписанием занятий и твердым составом учащихся при ведущей роли учителя. Значительные изменения вносились в практику учета знаний учащихся: преподаватель должен был в ходе учебного процесса внимательно изучать каждого ученика и на этой основе в конце каждой четверти составлять характеристику его успеваемости по своему предмету. В конце года были введены проверочные испытания для всех учащихся. После долгого перерыва была признана целесообразной дифференцированная оценка знаний учащихся, что нашло отражение во введении системы отметок — отлично, хорошо, посредственно, плохо, очень плохо. Серьезное внимание стало уделяться подготовке стабильных, постоянных учебников по всем предметам. В период действия комплексных программ таких учебников не было. К составлению учебников были привлечены педагоги и крупные ученые по всем отраслям знания. Уже в 1933/34 учебном году школа получила учебники по математике, физике, химии, зоологии, географии, истории, обществоведению, литературе. Однако

нужно отметить, что многие учебники почти ежегодно перерабатывались. По ряду дисциплин были разрешены так называемые «допущенные», а не стабильные учебники.

Весьма сложной задачей в то время было создание стабильных учебников по курсу истории. Действовавшие в 1933 — 1935 гг. учебники по этому предмету изобиловали социологическими понятиями, зачастую недоступными пониманию учащихся.

3 марта 1936 г. был объявлен Всесоюзный конкурс на лучший учебник по истории СССР. В итоге конкурса в августе 1937 г. был одобрен «Краткий курс истории СССР» для III— IV классов, составленный научными сотрудниками Московского педагогического института им. В.И. Ленина под общей редакцией проф. А.В. Шестакова. На основе идей, высказанных в этом учебнике, развернулась интенсивная работа по подготовке учебников по различным разделам истории, которая была, в общем, завершена к 1940/41 учебному году. Следует отметить, что становление содержания школьного исторического образования проходило под сильнейшим влиянием фальсификаций, содержащихся в вышедшем в 1938 г. так называемом «сталинском» «Кратком курсе истории ВКП (б)». В учебниках истории все более отчетливо проявлялась тенденция к возвеличиванию отдельных личностей (Иван Грозный, Петр I), что делалось по прямому указанию Сталина. Тем самым общественные дисциплины, и, прежде всего, история, должны были сыграть важную роль в создании базы для формирования культа личности самого Сталина, который стал усиленно насаждаться, начиная уже с 30-х гг.

В начале 30-х гг. наметилась тенденция к пересмотру роли трудового и политехнического обучения в системе общего образования. Труд все больше стал играть иллюстративную роль, и в 1937 г. он был, как учебный предмет отменен.

С 1937 по 1941 г., год начала Великой Отечественной войны, в работе советской школы серьезных изменений не произошло, если не считать введения в 1940 г. платы за обучение в старших классах общеобразовательной школы и техникумах. В Москве, Ленинграде и столицах союзных республик она составляла 200 руб. в год, в остальных городах и сельской местности — 150 руб. Платность обучения была отменена в 1956 г.

Теоретическая разработка проблем организации школьного дела, образования, обучения и воспитания была сконцентрирована преимущественно в рамках деятельности научно-педагогической секции ГУСа, созданной в 1921 г. и возглавлявшейся Н.К. Крупской.

К работе в этой секции были в той или иной степени привлечены все наиболее теоретически мыслящие педагоги того времени, достаточно молодые и готовые сотрудничать с Наркомпросом на основе марксистско-ленинской идеологии.

В составе этой секции, оставившей большой или меньший след в последующем развитии советской педагогики, можно смело назвать психолога и педагога Павла Петровича Блонского (1884—1941), который был уже широко известен в педагогических кругах еще до революции; Николая Николаевича Иорданского (1863—1941), первого российского школовед, крупного организатора народного образования; Марию Васильевну Крупенину (1892—1950), занимавшуюся проблемами детского коммунистического движения, ученического самоуправления, связи обучения с производительным трудом; Альберта Петровича Пинкевича (1884—1939), который был одним из первых теоретиков

## Философия и история образования

советской педагогики, автором книги «Педагогика» в двух частях (1924—1925). В 1924 г. А.П. Пинкевич был избран ректором Второго Московского государственного университета, а с 1926 г. стал одновременно директором Института научной педагогики. В 1930 г. на базе 2-го МГУ был создан Московский государственный педагогический институт, кафедру педагогики в котором возглавлял тот же А.П. Пинкевич. На кафедре в разное время работали выдающиеся ученые той эпохи — Евгений Николаевич Медынский (1885—1957), Алексей Георгиевич Калашников (1893-1962), Иван Андреевич Каиров (1893-1978), Иван Фомич Свадковский (1895—1977) и др. В 1937 г. А.П. Пинкевич был незаконно репрессирован и впоследствии посмертно реабилитирован.

В деятельности научно-педагогической секции ГУСа видную роль играл Виктор Николаевич Шульгин (1894—1965), который пользовался активной поддержкой Н.К. Крупской, хотя и не имел достаточной научной подготовки и опыта практической работы. В общем, в составе научно-педагогической секции ГУСа насчитывалось до 50 человек.

При разработке проблем организации обучения в дидактике 20-х гг. особое внимание уделялось возможностям использования исследовательского подхода, заимствованного из американской педагогики. В трактовке советских педагогов того времени исследовательский подход в обучении становился как бы общим принципом обучения, который в той или иной форме должен был находить отражение во всех формах учебной работы школьников — при активно-трудовом, лабораторном, эвристическом методах обучения.

В связи с этим резкой критике подверглась классно-урочная система обучения, на смену которой в рамках того же исследовательского подхода получила заимствованная из практики зарубежной школы студийная система (варианты — «Дальтон-план» и «метод проектов»).

В Москве «студийная система» начала использоваться в начале 20-х гг. в значительной степени по инициативе П.П. Блонского. При реализации этой системы всю учебную работу учащиеся проводили самостоятельно. Они сами организовывались в группы, которые работали по принципу разделения труда над одной и той же темой ради достижения общей цели. Занятия проходили не в классах, а в кабинетах-лабораториях, без определенного расписания, но в присутствии учителя-руководителя, который давал необходимые инструкции по ходу работы группы. Все занятия велись по планам, разработанным самими учениками применительно к темам официальной программы. Зачеты и экзамены были полностью устранены. Работа учеников учитывалась коллективом по «вещественным» результатам (доклады, диаграммы, схемы). Нововведения западной педагогики в те годы становились известными советским исследователям буквально вслед за их появлением. Используя зарубежный опыт, советские педагоги стремились использовать формы, способствующие Укреплению связи школы с жизнью, с производством: положительно оценивались установки на развитие индивидуальных способностей учащихся, умение планировать учебный труд и самостоятельно работать, формы самоконтроля учащихся.

Направленность учебного процесса на развитие активности и самостоятельности учащихся нашла отражение и в формах учета знаний. Справедливо рассматривая учет знаний как органическую часть учебно-воспитательного процесса, педагоги 20-х гг. видели в нем и средство развития независимости мышления учащихся, умение вырабатывать общую точку зрения. Отсюда появились такие формы учета знаний, как круговые тетради, групповые дневники, отчетные конференции, итоговые выставки и т.п. Все это

использовалось в качестве средства контроля за деятельностью ученика и учителя.

***Вопрос 2. Цели, методы и содержание советского образования. Социократическая модель советского образования***

Выдвижение на первый план задач воспитания активности и самостоятельности у учащихся, что было в целом характерно для общей направленности теории и практики обучения 20-х гг. в мире, приводило к недооценке сообщения школьникам систематических и прочных знаний, пропаганде форм и методов обучения, уязвимых теоретически и мало проверенных на практике, как, например, «метод проектов». Недостаточно теоретически обоснованные поиски педагогики 20-х гг. не способствовали повышению уровня общеобразовательной функции новой школы с первых лет ее существования.

Безусловно, специфической особенностью советской педагогики 20-х гг. была чрезмерная переоценка опыта отдельных школ и учителей. Попутно следует заметить, что такой подход получил продолжение в значительно более поздний период нашей истории — в 60—80-е гг. — в виде пропаганды так называемого движения учителей-новаторов, работа которых явно переоценивалась.

Для 20-х гг. было характерно признание большой важности практической деятельности Первой опытной станции Наркомпроса, «Школы жизни» Надежды Ивановны Поповой (1877 — начало 50-х гг.), школы имени Достоевского во главе с Виктором Николаевичем Сорока-Росинским (1882—1960), а также практическая деятельность А.С. Макаренко в учреждениях для беспризорных и т.д.

Отмечая интересные поиски педагогики 20-х гг., следует заметить, что они были жестко ограничены политическими и идеологическими установками, нарушать которые не допускалось. Общечеловеческие ценности были подчинены задаче реализации идеи формирования личности, исключительно соответствующей потребностям социалистического общества.

Сосредоточив внимание на разработке новых методов и форм обучения, педагогика 20-х гг. при этом недооценивала усвоение учащимися прочных знаний. В конце концов, это привело к поиску новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса в школе.

В связи с этим уже к началу 30-х гг. усилилось внимание педагогов к сообщению учащимся более систематических знаний основ наук, что в течение предшествующих почти 10 лет практически игнорировалось.

Все это способствовало постепенному возвращению школы и педагогической науки к проблемам отвергавшейся ранее классно-урочной организации обучения.

Разработкой вытекавших из этого теоретических проблем дидактики занимались в те годы еще совсем молодые, а впоследствии наиболее авторитетные советские педагоги: Борис Петрович Есипов (1894—1967), внимание которого особенно привлекали вопросы организации урока, методов обучения на уроке, места самостоятельной работы учащихся в учебном процессе, Михаил Николаевич Скаткин (1900—1991), главным научным интересом которого были общие проблемы теории обучения, содержания и методов политехнического образования, вопросы обучения естествознанию в начальной школе, Михаил Александрович Данилов (1899—1973), ставший впоследствии одним из наиболее известных специалистов в области дидактики, и многие другие педагоги, роль которых еще предстоит оценить.

И педагогическая наука, и практика вели в те годы преимущественно поиски путей усовершенствования классической урочной системы обучения, использования в ходе урока разнообразных методов. В результате большинство педагогов пришли к выводу, что основным типом урока должен быть Урок комбинированный, традиционный, с четко выделяемыми этапами: проверка усвоения ранее изученного, изложение нового материала, закрепление, задание на дом, что соответствует объективной логике учебного процесса.

Изменились подходы и к проверке и оценке знаний учащихся: разрабатывались формы и методы систематической оценки учителем знаний школьников в целях выявления их качества и прочности. Наряду с контролирующей функцией учет знаний учащихся стал признаваться и как фактор стимулирования познавательной самостоятельности учащихся.

В связи с пересмотром отношения к политехническому образованию в школьной политике государства оно перестало играть доминирующую роль и в педагогических исследованиях. Тем не менее, эта проблема сохранялась, находя отражение при рассмотрении вопросов внеклассной, и в основном кружковой, работы. Возврат интереса к ней в полном объеме начался в 60-е гг. в связи опять же с установками ЦК КПСС.

Если говорить в целом о педагогической науке 30-х гг., можно отметить, что тяжелейший удар по ней был нанесен Постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов», которое фактически наложило запрет на исследования в области возрастной психологии и педагогический поиск экспериментального характера. Это решение не только противоречило логике развития науки, школьной практики, но и ориентировало на отказ от учета предшествующих достижений мировой и отечественной педагогики.

### ***Вопрос 3. Идеи и методы образования С.Т. Шацкого***

Из известных педагогов дореволюционного периода, работавших в первые годы советской власти, необходимо выделить Станислава Теофиловича Шацкого (1878—1934), о котором уже говорилось ранее. В 1919 г. С.Т. Шацкий организовал и возглавил широко известную в те годы Первую опытную станцию по народному образованию, представлявшую собой комплекс учебно-образовательных учреждений Наркомпроса — ряд детских садов, городских и сельских школ, внешкольных учреждений различного типа, учительских курсов и т.д.

Сам С.Т. Шацкий продолжал развивать свои, еще дореволюционные идеи, связанные с проблемами организации жизни детей во всей ее многообразности, придания общественно-полезной направленности деятельности детей, значимой для них самих. Он полагал, что построение всего воспитательно-образовательного процесса должно учитывать личный опыт детей.

Опытная станция, возглавлявшаяся С.Т. Шацким, являлась уникальным учреждением, способным внести многое в развитие педагогической науки, а заслуга самого С.Т. Шацкого состояла в том, что он сделал предметом своих исследований влияние микросредовых условий на социализацию ребенка.

С.Т. Шацкий в числе важных для педагогики проблем выделял вопросы самоуправления школьников, воспитания как организации жизнедеятельности детей, в том числе проблемы лидерства в детском сообществе. В его концепции школы как центра воспитания молодежи в социальной среде участие в ее преобразовании становилось важным источником развития познавательной и ценностно-эмоциональной сферы ребенка. Главная задача школы представлялась ему важнейшим фактором приобщения ребенка к культурным достижениям

## Философия и история образования

человечества. Образование, утверждал он, должно быть направлено на формирование человека, способного самосовершенствоваться и совершенствовать свое окружение, рационально заниматься трудовой, умственной и эстетической деятельностью, сосредоточивать свои усилия на достижении поставленной цели.

С.Т. Шацкий выдвинул ряд положений, которые развивали его первоначальную концепцию воспитания и образования подрастающего поколения. Ограниченность и низкую эффективность прежних педагогических исследований С.Т. Шацкий видел в том, что их авторы изучали только проблемы образования, ограниченного школой. Необходимо же, и в этом С.Т. Шацкий видел важнейшую задачу своей работы, принимать во внимание все социализирующие факторы и учитывать их в проектировании и организации образовательного процесса.

Другим важным положением его концепции было утверждение, что источник развития ребенка лежит не в генетических задатках, а в той социальной и экономической среде, в которой протекает его воспитание. С.Т. Шацкий исходил из предположения, что детерминирующим фактором поведения человека является «социальная наследственность» — нормы, традиции, обычаи, передаваемые из поколения в поколение.

С.Т. Шацкий активно выступал против попыток рассмотрения ребенка как материала, из которого в соответствии с тем или иным замыслом можно сформировать требуемый тип личности. Подлинное воспитание требует глубокого знания природы ребенка. Надо растить ребенка, опираясь на его опыт, знания, интересы и потребности.

С.Т. Шацкий боролся против тех педагогов, которые стремились создать новую науку о ребенке без опоры на опытную и экспериментальную работу. Выступая в 1928 г. на дискуссии о предмете и задачах педагогики, он упрекал В.Н. Шульгина, А.П. Пинкевича, А.Г. Калашникова в том, что их труды оторваны от практики, и хотя они этого или нет, но они внедряют в педагогическую науку методы кабинетной работы.

Целостное изучение образовательного процесса, которое позволяет получить конкретное знание об отношениях между детьми, их переживаниях, мыслях и чувствах в естественных условиях обучения и воспитания, — вот что характеризовало метод исследования самого С.Т. Шацкого.

Наблюдения за жизнью детей и их деятельностью дополнялись материалами, получаемыми в результате анализа ученических сочинений, анкетирования, бесед. Материалы, полученные в результате социально-педагогических исследований, активно использовались им при планировании и организации учебно-воспитательной работы Первой опытной станции.

Подлинная школа, по С.Т. Шацкому, должна развивать ребенка целостно в процессе трудовой, эстетической, умственной, физической, социальной деятельности. Во взаимодействии друг с другом различные виды деятельности способствуют и разностороннему развитию личности. Важнейшей целью воспитания С.Т. Шацкий считал проектирование процесса развития личности учащегося, что позволило бы от года к году расширять пространство его культуры, выдвигать перед ним все новые, усложняющиеся задачи, приучая до всего доходить самостоятельно.

Решение поставленных перед школой задач требовало такого учителя, который был бы способен не только вести преподавательскую работу, но и, обученный методам изучения ребенка и окружающей его среды, мог бы создавать внешние благоприятные условия для роста и развития ученика.

Учитель, полагал С.Т. Шацкий, должен «пропускать материал через себя». Поэтому реформа школы должна начинаться с реформы подготовки учителя. Такой подход и осуществлялся на практике в Первой опытной станции, где занятия с учителями организовывались так, чтобы они на собственном опыте почувствовали трудности в своей работе.

С.Т. Шацкий предложил принципиально новую модель школы, организующую деятельность детей, направленную на решение жизненно важных проблем, становящуюся центром воспитания в микросреде, координатором всех воспитательных воздействий. Он обращал внимание на то, что должна, конечно, учитываться специфика местных условий работы школы, безусловно влияющих на ее результативность.

Взгляды С.Т. Шацкого на использование социализирующих факторов в учебно-воспитательном процессе были новыми и оригинальными не только для России 20-х годов. Знакомившиеся с работой С.Т. Шацкого в Первой опытной станции по народному образованию иностранные педагоги отмечали принципиальную новизну его подходов к определению целей и задач воспитания. В книге отзывов о деятельности Первой опытной станции сохранилась, в частности, запись делегации немецких учителей о работе станции, где отмечалось, что по размаху ее деятельности, а также по особенностям ее практической работы она является педагогическим исследовательским учреждением громадного значения.

Однако общественные условия, в которых С.Т. Шацкому пришлось высказывать и воплощать в жизнь свои идеи, особенно в конце 20-х гг., сильно мешали ему. Станция постоянно находилась под угрозой расформирования. Шла нескончаемая критика С.Т. Шацкого — то, как представителя «правого крыла московских педагогов», то как «толстовца». Начавшаяся в конце 20-х гг. кампания, направленная на уничтожение старой интеллигенции, когда были репрессированы друзья и знакомые С.Т. Шацкого, вызвала в нем глубокие переживания. Поэтому в начале 30-х гг. С.Т. Шацкий покинул опытную станцию, прекратил работу с детьми и перешел на должность руководителя Московской консерватории. 30 октября 1934 г. он скоропостижно скончался. После смерти его имя на долгое время было забыто. Интерес к работам и идеям С.Т. Шацкого возродился только в начале 60-х гг.

## Тема 4.3 «Советская система образования второй половины XX в.»

### ПЛАН

1. Великая Отечественная война 1941-1945 гг. и школа
2. Педагогика сотрудничества - переход от авторитарной к гуманистической педагогике.

#### **Вопрос 1. Великая Отечественная война 1941-1945 гг. и школа**

Великая Отечественная война 1941— 1945 гг. серьезно отразилась на деятельности отечественной школы. Условия военного времени поставили перед органами управления народным образованием и перед школой новые задачи: нужно было сохранить охват всех детей школьного возраста различными формами обучения, обеспечить их воспитание в патриотическом духе.

## Философия и история образования

Самыми трудными были первые два года войны, когда шла массовая эвакуация детских учреждений из прифронтовых районов. Школы, детские сады, детские дома из центра России перебрасывались глубоко в тыл: Среднюю Азию, Казахстан, Сибирь, на Урал. На новых же местах было мало школьных зданий, жилья для учителей, не было возможностей для материального обеспечения и школьников и учителей. Многие школьные здания были заняты под госпитали, казармы, цехи заводов. В связи с этим занятия в школах проводились в 2—3, нередко и в 4 смены со всеми вытекавшими отсюда последствиями.

С серьезными проблемами школы столкнулись позднее в освобожденных от оккупации районах: нужно было восстанавливать школьные здания, школьное оборудование, нужно было снабжать детей питанием, одеждой и обувью. Огромные трудности школы испытывали и с обеспечением учителями. Призыв учителей в армию, массовая эвакуация, переход на другую работу привели к резкому сокращению численности педагогических кадров, к существенному изменению и в их составе: заметно увеличился процент женщин в учреждениях системы просвещения, появилось много слабо подготовленных работников.

Трудности военного времени ставили школу и учителей в тяжелые условия и требовали поиска новых форм организации учебной и воспитательной работы. Так, произошли изменения в структуре и продолжительности учебного года, в связи с чем потребовались корректировка учебных планов и программ, сокращение каникул, введение новых организационных форм обучения, стали создаваться консультационные пункты, ориентированные на самостоятельную работу учащихся VII—X классов. Для школьников, приступивших к учебным занятиям после перерыва, организовывалось индивидуально-групповое обучение, проводились дополнительные занятия в конце учебного года и в летние каникулы.

Значительное большинство юношей, окончивших среднюю школу, призывалось в действующую армию, поэтому возникла необходимость не только их более серьезной физической подготовки, но и обучения элементам военного дела. В середине 1942/43 учебного года в учебные планы школ был введен предмет «Военное дело», программа которого включала строевую, лыжную, огневую и противохимическую подготовку, изучение стрелкового оружия, техники рукопашного боя и военно-санитарного дела. Введение военного дела стало одним из аргументов при организации раздельного обучения мальчиков и девочек согласно постановлению Совнаркома от 16 июля 1943 г. и существовало до 1954 г.

Необходимость охватить обучением всех детей, вынужденных по тем или иным причинам покинуть школу, привела к созданию новых типов учебно-воспитательных учреждений. В 1943 г. стали функционировать школы рабочей молодежи, в которых получили возможность учиться подростки и юноши, занятые трудом в промышленном производстве. Школы рабочей молодежи давали выпускникам неполное среднее и среднее образование без отрыва от производства, а с 1944 г. стали создаваться вечерние школы сельской молодежи. Учащиеся этих школ получали тот же объем знаний, те же права, что и окончившие дневные семилетние и средние школы.

В том же 1944 г. была возобновлена деятельность заочных школ с V по X класс, в которых обучались молодые рабочие, колхозники и служащие, не имевшие законченного образования. В них широко использовались групповые и индивидуальные консультации, устные зачеты, письменные работы, экзамены по полугодиям и т.д. Документы об окончании этих школ давали выпускникам одинаковые права с оканчивавшими дневные средние общеобразовательные школы. Особое внимание в школах военного времени уделялось воспитательной

## Философия и история образования

работе. В работе школ на первый план выдвигалось идейно-политическое и патриотическое воспитание учащихся. В те годы получили распространение такие формы идеологического воздействия на школьников, как кружки комсомольской политсети, митинги школьников по поводу различных политических событий, устные газеты, агитбригады, лекторские группы и ученические лектории, подготовка витрин и стендов, выпуск стенных газет и боевых листков, встречи с участниками войны и т.п.

Все это усиливало роль комсомольской и пионерской организаций, которые вели политическую работу среди детей, подростков и юношей; организовывали проведение массовых общественно-политических кампаний, вовлекали детей в так называемую общественно полезную работу и т.д. В годы войны большое внимание уделялось деятельности пионерской организации и ее символике и ритуалам, что вытекало в значительной степени из идей и практики А.С. Макаренки, которые стали абсолютизироваться.

Для советской школы военного времени было характерно укрепление ее связи с жизнью, возвращение в школу трудовой подготовки, вовлечение школьников в общественно полезную деятельность, включение их в производительный труд взрослых в различных отраслях народного хозяйства и т.д. В этот период школу окончательно поставили на путь политизации и идеологизации как учебного процесса, так и внеклассной и внешкольной работы.

*Педагогическая наука в годы Великой Отечественной войны*

Научная разработка различных аспектов педагогики, истории педагогики, психологии, школьной гигиены, методов обучения в общеобразовательной школе продолжалась в прежнем направлении. Общее руководство педагогическими исследованиями было возложено на созданную в октябре 1943 г. Академию педагогических наук (АПН) РСФСР, которая должна была стать центром разработки научно-педагогических проблем. На нее возлагались задача консолидации деятельности всех научно-

педагогических сил страны, подготовка научно-педагогических кадров для вузов и НИИ по педагогике и психологии, разработка учебных пособий по психолого-педагогическому циклу наук, участие в подготовке и издании учебников и учебных пособий для школ и педагогических вузов. Одним из важных направлений деятельности АПН было изучение опыта лучших учителей и школ страны. Так, среди внештатных сотрудников академии уже в 1943 г. было 270 учителей, а работа АПН РСФСР велась на базе 26 опытных школ.

В числе направлений работы АПН РСФСР следует выделить разработку путей реализации всеобщего, планирование сети школ, совершенствование содержания образования. В числе первоочередных выдвигались вопросы разработки проблем нравственного, эстетического и физического воспитания школьников. Большое внимание уделялось изучению работы школ и учителей в условиях военного времени. В общем, Академия педагогических наук РСФСР постепенно становилась действительно координационным центром всей исследовательской работы по проблемам педагогики и психологии.

Таким образом, отечественные школа и педагогика 20-х — первой половины 40-х гг. прошли в своем развитии несколько этапов. Вначале провозглашалась демократическая и гуманистическая их ориентация: ребенок объявлялся высшей ценностью, ради чего и должна была строиться новая школа. Реализуя лозунг партии — победу революции может закрепить только школа, руководители Наркомпроса частично использовали многие идеи демократически настроенных педагогов дореволюционного периода, и разработал и программу развития новой

## Философия и история образования

школы. Этой программой большевикам удалось привлечь на свою сторону, казалось бы, совершенно непримиримых с новым правительством наиболее талантливых педагогов, которые поначалу имели возможности для творческой работы. Но даже и в этот наиболее демократический период развития советской школы в сознание детей, подростков и юношей внедрялись политические и идеологические установки партии: детей разделяли на пролетарских и из семей эксплуататорских классов, провозглашали заботу и защиту для одних и изоляцию от провозглашенных благ в образовании других. Началась постепенная подмена общечеловеческих ценностей классовыми, учет национальных устоев и традиций стирался во имя интернационального воспитания, духовные ценности замещались материальными. К концу 20-х гг. школа была уже подготовлена к смене курса: началась активная критика экспериментальной деятельности опытных станций и опытных школ, ряд педагогических концепций были объявлены буржуазными, не соответствующими духу времени. К началу 30-х гг. советская школа открыто отмежевывалась от идеи демократизации в образовании и стала одним из важнейших средств политизации и идеологизации советского общества.

Отличительной чертой организации учебно-воспитательного процесса школы 30-х гг. можно считать во многом отказ от идей предыдущего десятилетия. Ушли в прошлое комплексные программы, был принят курс на предметное распределение учебного материала и классно-урочную организацию обучения, творческое самовыражение учащихся заменяется борьбой за сознательную дисциплину.

Первая половина 40-х гг. характеризовалась резким усилением политизации и идеологизации школы. В эти годы сложилась модель организации школы, которая сохранялась в основных чертах вплоть до конца 80-х гг. и по своей форме являлась одной из лучших в мире.

В 40-х гг. XX в. в государствах Восточной Европы оказались разрушенными ранее сложившиеся системы образования, основывавшиеся на национальных традициях. Во время второй мировой войны Польша, Болгария, Югославия, Албания, Венгрия, Румыния были оккупированы фашистской Германией, а Западная Украина, Эстония, Латвия, Литва и часть Финляндии (Карелия) были включены в состав СССР.

В послевоенные годы, с появлением социалистического лагеря, страны Восточной Европы, или, как их еще называли, страны Варшавского Договора, оказались под жестким патронажем Советского Союза. Исключительно все, от политической системы и экономики до бытовых мелочей жизни граждан, регламентировалось советским административным контролем.

Системы образования в странах социалистического лагеря строились по образцу системы, сложившейся к тому времени в Советском Союзе. Прежде всего, следует отметить идеологизацию образования, введение централизованного управления школой, единообразие ее типов и учебных программ. В школах были созданы коммунистические партийные организации, детские и юношеские политизированные организации по типу советских пионерской и комсомольской.

В послевоенные годы в СССР существенно усилился контроль за школой со стороны государства и партийных органов. Многих зарубежных педагогов удивляло единство учебных планов и программ на всей протяженности огромной страны, то, каким образом удавалось и на Камчатке и в Прибалтике всем выпускникам в один день предложить одни и те же темы экзаменационных сочинений. Полная средняя школа была десятилетней, в нее принимались дети, достигшие семилетнего возраста. В 1944 г. было установлено обязательное

## Философия и история образования

семилетнее обучение. К концу 40-х гг. наметилась тенденция к переходу на десятилетнее обучение.

Рост количества десятилеток в городах был достаточно быстрым. Иное положение наблюдалось в сельской местности. Полных средних школ там было очень мало. Существовало даже специальное понятие — «сельская малокомплектная школа», как правило, семилетняя. Выпускники этих школ не имели реальной возможности продолжать образование, так как сельские жители не имели паспортов и права покидать свои колхозы. Такое положение изменилось лишь в 1961 г.

В 50-е гг. значительно выросло производство, что привело к ощутимой нехватке рабочей силы. Система школьного образования, основанная на принципе политехнизма, который продолжал оставаться незыблемым с 20-х гг., говоря языком того времени, «оказалась оторванной от практики социалистического строительства», так как не готовила рабочих.

В 1958—1959 гг. был принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». В соответствии с этим Законом вводилось всеобщее обязательное восьмилетнее образование, а срок обучения в полной средней школе увеличивался до 11 лет. Кроме того, в школе было восстановлено совместное обучение мальчиков и девочек, введена обязательная производственная подготовка. В большинстве школ обучение в XI классе было посвящено профессиональной подготовке по одной из рабочих специальностей. Усилилась профориентационная работа школы, сводившаяся фактически к агитации выпускников на продолжение профессионального обучения по одной из дефицитных рабочих специальностей.

Кроме того, был учрежден новый тип учебных заведений — профессионально-технические училища (ПТУ). В них были преобразованы школы фабрично-заводского обучения и ремесленные училища. Главным отличием ПТУ стало то, что параллельно с профессиональным обучением здесь давалась и общеобразовательная подготовка, сходная по содержанию со школьной, но значительно ниже по уровню. В отличие от школ, в ПТУ могли поступать и взрослые, не достигшие 30 лет. Это дало возможность получить среднее образование многим людям, чье детство прошло в суровые военные и послевоенные годы.

Переход к 11-летней школе занял примерно пять лет, в течение которых явных ее преимуществ обнаружено не было, и в 1966 г. было принято постановление о возврате к 10-летнему сроку обучения и переходу на новое содержание образования. Во все учебные дисциплины стали вводиться новые научные знания, знания о применении достижений науки в производстве. Возникло даже особое название этого периода — «эпоха НТР» (научно-технической революции). Школьников стали знакомить с основами ядерной физики и атомной энергетики, химическими технологиями, существенно расширился круг математических знаний и т.д.

В 60-е гг. планировался переход ко всеобщему обязательному среднему образованию. С этой целью начальные и восьмилетние школы повсеместно дополнялись старшими классами. Рост числа полных 10-летних средних школ превосходил кадровые и экономические возможности государства, вследствие чего уже в середине 70-х гг., к моменту завершения перехода ко всеобщему среднему образованию, констатировалось снижение его качества.

**Вопрос 2. Педагогика сотрудничества - переход от авторитарной к гуманистической педагогике.**

70—80-е гг. в СССР и в странах Восточной Европы характеризуются снижением развития экономики, замедлением темпов технологического перевооружения производства, возникновением скрытой безработицы, общим экономическим кризисом, кризисом коммунистической идеологии и началом этнических и межнациональных конфликтов. Эти факторы негативно отразились на развитии образования. Востребованными в экономике оказались люди низкой квалификации.

Реформа школы 1984 г. в СССР была направлена на уравнивание школы и системы профессионально-технического образования с точки зрения целей, задач и уровня обучения. На школу возлагались функции всеобщей профессиональной подготовки на уровне СПТУ (средних профессионально-технических училищ). Для реализации этой идеи была расширена и усовершенствована сеть межшкольных учебно-производственных комбинатов, в которых старшеклассники обучались раз в неделю одной из рабочих профессий. Кроме того, в советской школе вновь был осуществлен переход на 11-летний срок обучения, в нее стали принимать детей, достигших 6-летнего возраста.

Все эти преобразования не соответствовали принципу широко трактовавшегося политехнизма, который исповедовался советской школой и педагогикой с момента их возникновения. Внешние факторы приводили к попыткам превратить общеобразовательную школу в профессиональное учебное заведение при неизбежном снижении ее образовательного уровня.

В этот период начал ощущаться и идеологический кризис социализма. Несмотря на «железный занавес» и достаточно жесткое идеологическое руководство Коммунистической партии, фактически сложилась ситуация, когда идеалы коммунистического воспитания перестали соответствовать реальным устремлениям людей. Воспитание коммунистической нравственности в школе перестало подкрепляться личностными ценностями и потребностями, реально существовавшими в обществе. Возникло явление так называемой двойной морали. В конце 80-х гг. сформировались целые общественные движения, опиравшиеся на различные нравственные ценности. Среди них были демократические, религиозные, этнические, неофашистские, некоммунистические и т.д. Школа практически не могла заниматься ни идеологической пропагандой, ни контрпропагандой потому, что даже перечислить все общественно-политические течения было невозможно.

**Тема 4.4 Вклад А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского в развитие отечественной системы образования**

**ПЛАН**

1. А.С. Макаренко: учение о воспитательной силе коллектива, признаки коллектива, система перспективных линий и параллельного действия. Формирование гармонически развитой личности как цель воспитания. Семейное воспитание.

2. В.А.Сухомлинский - педагог гуманист: культ ребенка, идея народности воспитания, воспитание семьи и в семье, всестороннее развитие ребенка.

**Вопрос 1. А.С. Макаренко: учение о воспитательной силе коллектива**

Из отечественных педагогов советского периода, наследие которых вызывало и вызывает массу разноречивых оценок, был Антон Семенович Макаренко (1888—1939). Его педагогическая деятельность в колониях для малолетних правонарушителей началась еще в 20-е гг. — в колонии им. А.М. Горького и в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского. Опубликованная в 1933 г. «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко вызвала в стране огромный интерес. Это литературное произведение оценивалось в те годы как манифест нового воспитания, в центре которого находится коллектив, создающий благоприятные условия для развития личности. Сама идея воспитания в коллективе и с помощью коллектива для формирования человека-конформиста была доминирующей в советской педагогике с начала 20-х и до 80-х гг. XX в.

В своих литературно-педагогических произведениях А.С. Макаренко делал акцент на роли традиций, обычаев, норм, ценностей, стиля и тона отношений, складывающихся в данном коллективе, подчеркивая значение самоуправления воспитанников как решающего фактора воспитательного воздействия на детей. Много внимания А.С. Макаренко уделял методике организации воспитательного процесса. Разработанная и многократно описанная им в своих трудах методика так называемого параллельного действия, перспективных линий развития коллектива, «метод взрыва» оказали большое влияние на практику работы советской школы.

Сразу же после смерти А.С. Макаренко началась канонизация его идей и опыта практической деятельности. Потребности, влечения и желания личности, ее внутренний мир отодвигались все более и более на второй план. Коллектив долгие годы рассматривался в качестве инструмента манипулятивных действий педагога.

Исходя из того, что цели коллектива в широком его понимании должны становиться целями отдельной личности и реализовываться в условиях разнообразной общественно полезной деятельности, А.С. Макаренко видел задачу школы в том, чтобы из своих стен она выпускала энергичных и целеустремленных людей, оценивающих любой свой поступок, прежде всего, с точки зрения интересов общества. Особое внимание в своей педагогической практике и попытках ее теоретического обобщения А.С. Макаренко уделял роли воспитателя в педагогическом процессе, считая, что, лишенный своеобразно трактуемой свободы творчества, подвергаемый мелочной проверке, воспитатель ничего, кроме вреда, не принесет воспитаннику. Воспитатель должен иметь право на риск, на свободу маневрирования в сложных и непредсказуемых условиях педагогического взаимодействия, но в рамках тех установок, о которых говорилось выше, что и было решающим. Особо педагогов привлекала в те годы позиция А.С. Макаренко по вопросам использования приемов поощрения и наказания. Он считал, что наказание, ущемляющее честь и достоинство личности, действительно портит человека. Но наказание, направленное на защиту ценностей и норм коллектива, способствующее защищенности личности от насилия, справедливо и необходимо. Всепрощение оказывает разрушительное воздействие на межличностные отношения в коллективе и приводит к разложению коллектива. Отказ от наказаний делает учителя беззащитным перед агрессивным поведением детей. Каким бы ни было наказание: «арестом», когда воспитанник должен был сидеть два часа в кабинете А.С. Макаренко, или исключением воспитанника из колонии, — оно всегда должно отражать обоснованное требование коллектива ко всем участникам педагогического

Философия и история образования

процесса. Эти идеи в целом противоречили духу школы 20-х гг., когда Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий выступали против применения наказаний.

Уставом школы 20-х гг. устанавливался запрет на любые формы и виды наказаний детей. Считалось, что дисциплинарные проступки детей провоцируются исключительно плохой деятельностью педагогов, и стоит только ликвидировать вызывающие негативное поведение факторы — ребенок начинает вести себя нормально.

Н.К. Крупская категорически выступала против так называемых детских судов. А.С. Макаренко же в конституции страны ФЭД (Устава коммуны им. Ф.Э. Дзержинского) вводил товарищеский суд, подчеркивая его демократический характер. Заседания суда должны были происходить открыто, в присутствии воспитателей и воспитанников. Члены суда избирались на три месяца в составе четырех воспитанников, пятым был воспитатель. Наблюдение за выполнением решения суда возлагалось на выбираемого общим собранием судебного исполнителя.

Н.К. Крупская выступала против «кодекса» наказаний, в котором перечислялись бы «штрафы», накладываемые на воспитанников за проступки. А.С. Макаренко же считал возможным использование такого кодекса и даже в некоторых случаях считал возможным применение физической силы, главным образом с целью предупреждения противоправных действий, что вызвало резкую отрицательную реакцию Н.К. Крупской на появившиеся в печати сообщения о применении наказаний в колонии им. М. Горького.

Выдвинутые А.С. Макаренко идеи и опыт его работы ограничивали сложившиеся в советской педагогике представления о чудодейственной роли производительного труда. Он полагал, что труд, и, прежде всего, труд индустриальный, является важным, но не единственным средством воспитания. Нужно отметить, что в практической деятельности в колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, предназначавшихся для беспризорников и малолетних правонарушителей, что нередко забывается при оценке деятельности А.С. Макаренко, несомненно, талантливого педагога, использовались очевидная муштра и формы организации жизни воспитанников, которые нельзя было распространять на массовую школу.

Однако более полную и объективную оценку роли А.С. Макаренко как практика, а тем более теоретика педагогики смогут дать только исследователи XXI в. Мы же все находимся еще в том же ментальном пространстве, что и педагоги 50—80-х гг. нашего столетия.

***Вопрос 2. В.А.Сухомлинский - педагог гуманист***

**Тема 4.5 «Модернизация образования в современной России»**

ПЛАН

1. Школа и педагогика в 80-90-е г.: особенности работы общеобразовательной школы; новаторские идеи в образовании.
2. Педагогика сотрудничества как переход от авторитарной к гуманистической педагогике.

**Вопрос 1. Школа и педагогика в 80-90-е г.: особенности работы общеобразовательной школы; новаторские идеи в образовании**

В конце 80-х гг. произошел распад социалистического лагеря. Страны Восточной Европы вышли из-под политической и экономической опеки СССР, а в 1991 г. и сам Советский Союз прекратил свое существование — союзные республики обрели статус независимых государств. Во всех странах бывшего социалистического лагеря произошли демократические преобразования и переориентация на экономическую и духовную интеграцию со странами Запада. Особо следует отметить влияние американской культуры.

В ходе демократических преобразований практически все эти страны стали возвращаться к своим традиционным национальным формам организации образования, которые существовали в предвоенные годы. Некоторые бывшие союзные республики — Литва, Латвия, Эстония и Молдова — также возрождали свои прежние образовательные традиции, существовавшие до присоединения к СССР в конце 30-х — начале 40-х гг. Государства, вошедшие в Союз независимых государств (СНГ), ориентировались преимущественно на Россию, так как входили в состав Российской империи еще до образования СССР.

В Российской Федерации система образования развивалась под влиянием многих факторов. Прежде всего, следует отметить, что ее изменения происходили вместе с демократическим реформированием всего общества. Как и в 20-е гг., серьезной подготовки к проведению образовательных реформ не было. Демократизация образования сводилась к попыткам усовершенствовать советскую систему образования, которая характеризовалась централизованным административным управлением, ограниченностью числа типов учебных заведений, едиными государственными программами. После распада СССР в России были провозглашены принципы демократизации, гуманизации и гуманитаризации образования, его вариативность и альтернативность, национальный характер и т.д.

Разработкой этих вопросов занимался специально созданный в конце 80-х гг. Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) при Министерстве просвещения СССР. Многие из идей, предложенных ВНИКом, вошло в основу государственной политики, которая была отражена в Законе РФ «Об образовании», вступившем в силу в 1996 г.

Последствия этих реформ получают оценку в будущем, к концу же столетия стало ясно лишь то, что кризис в сфере образования не преодолен. Появление множества различных типов средних учебных заведений — гимназий, лицеев, колледжей, профильных школ, частных школ, национальных школ, внедрение многоуровневой системы в сфере высшего образования не решило тех проблем, которые возникли в 80-х гг.

Остро встала проблема и национальной школы. В некоторых регионах появились школы, в которых недооценивают важность овладения русским языком, что изображается как реализация права на национальное достоинство. При этом забывается, что в многонациональном государстве необходим единый язык в качестве средства межнационального общения.

Стало заметным снижение уровня профессиональной подготовки в высшей школе. В качестве примера можно привести те трудности, которые возникли при введении многоуровневой системы высшего образования. Присуждение степени бакалавра наук после второго уровня подготовки студента не предусматривает никакой специализации, что означает отсутствие даже профессиональной

ориентации после четырех лет обучения в высшей школе. Не меньше вопросов вызывает и степень магистра, которая присуждается по окончании третьего уровня высшего учебного заведения. Статус магистра не дает специалисту каких-то особых прав. Вариант третьего уровня подготовки студента в высшей школе, который трактуется как подготовка специалиста, с точки зрения законодательства вообще не имеет правовых основ, так как в системе высшего образования предусматривается шестилетний срок обучения, а на подготовку специалиста после получения степени бакалавра отводится всего лишь один год.

Много проблем возникло и от введения многопрофильное™ образования, когда учебные заведения получили право на подготовку студентов по специальностям, не соответствующим профилю вуза. Открытие дополнительных факультетов, чаще всего на коммерческой основе, нанесло ущерб основной профильной подготовке, вызвало тенденцию к изменению профилей вузов в целом. В случае, когда речь идет о государственном высшем учебном заведении, скорее всего, требуется государственный, а не местнический подход к решению такого рода вопросов, хотя это и трактуется как ограниченные права учебных заведений на академическую свободу.

### ***Вопрос 2. Педагогика сотрудничества как переход от авторитарной к гуманистической педагогике***

В российской педагогике второй половины XX в. разрабатывались и новые для данного периода проблемы. Так, широкое распространение приобрели исследования в области развивающего и воспитывающего обучения. Идея совершенствования обучения как средства воспитания и развития ребенка давно вошла в число наиболее распространенных в педагогике, но в нашей стране она приобрела новое звучание применительно к дидактике начальной школы. Такие работы, как «Наглядность и активизация учащихся в обучении» Леонида Владимировича Занкова (1901—1977), «Психология обучения младшего школьника» Данила Борисовича Эльконина (1904—1984), «Проблемы развивающего обучения» Василия Васильевича Давыдова (1930—1999), продолжают оставаться актуальными и пользуются популярностью как у исследователей, так и у педагогов-практиков. В них были раскрыты психолого-педагогические закономерности влияния процесса обучения на развитие и воспитание личности, предложены и обоснованы подходы к отбору содержания и организации полноценного обучения младших школьников.

В педагогике послевоенного периода имели место исследования в области проблемного и программированного обучения. В 60—70-х гг. пользовались популярностью такие работы, как «Проблемное обучение» И.Я. Лернера, «Проблемное обучение. Основные вопросы теории» М.И. Махмугова, «Теоретические проблемы программированного обучения» Н.Ф. Талызиной и др. Следует заметить, что при использовании педагогической литературы советского периода, включая Д.Б. Эльконина его послевоенный этап, необходимо еще раз напомнить о ее крайней политизированности и идеологизированности, что находило отражение, как в отборе фактического материала, так и в его интерпретациях. Многие оценочные суждения, трактовки причинно-следственных связей явлений, определения, термины и т.д. могут быть сильно искажены и не соответствовать более поздним представлениям.

На рубеже веков сложно не только оценить, но и просто перечислить течения, наметившиеся в отечественной педагогике в последнем десятилетии XX

Философия и история образования

в. Проблема заключается в том, что эти направления развития педагогики только начали формироваться, и говорить об их особенностях пока рано. Но процесс этот продолжается с нарастающей силой. Логика развития педагогической науки в России в XXI в., скорее всего, будет совпадать с той, которая займет преобладающее положение в мире. Общие устремления к миру, гуманности и открытости, несомненно, повлияют на цели воспитания, его теорию и практику. Педагогика накопила немалый научный потенциал, который необходимо использовать как в дальнейших исследованиях, так и в практике обучения и воспитания. Образование как важное направление социальной деятельности человека, воспитание и обучение как профессиональная деятельность специалистов требуют развития научных основ.