

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2014

Выпуск 1 (7)

ISSN 2225-9457

Научный рецензируемый журнал
Издается с марта 2012 года
Выходит четыре раза в год

Мнения авторов и редколлегии
могут не совпадать. Авторы
несут ответственность за научную
достоверность материала

Главный редактор
Крылова О.Н., д-р пед. наук, профессор

Зам. главного редактора
Шевелев А.Н., д-р пед. наук, профессор

Редакционный совет:

Вершиловский С.Г., д-р пед. наук, профессор
Захлебный А.Н., д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО
Мамедов Н.М., д-р философ. наук, профессор
Певзнер М.Н., д-р пед. наук, профессор
Прикот О.Г., д-р пед. наук, профессор
Сеппо Телла, д-р пед. наук, профессор, Финляндия
Синенко В.Я., д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО
Тарасов С.В., д-р пед. наук, профессор
Тряпицына А.П., д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО
Ясвин В.А., д-р психол. наук, профессор

Адрес редакции:
191002, Санкт-Петербург,
ул. Ломоносова, д. 11-13
Тел./факс (812) 572-25-49
Web-сайт: <http://spbappo.ru>
Электронный адрес: giourm@mail.ru

Редакционная коллегия:
Алексашина И.Ю., д-р пед. наук, профессор
Алексеев С.В., д-р пед. наук, профессор
Ванюшкина Л.М., д-р пед. наук, профессор
Горшков А.С., д-р пед. наук, профессор
Даутова О.Б., д-р пед. наук, доцент
Журавлева О.Н., д-р пед. наук, доцент
Криницына Е.А., заведующий Издательством
Матюшкина М., д-р пед. наук, доцент
Мылова И.Б., д-р пед. наук, профессор
Шингаев С.М., канд. психол. наук, доцент

© СПб АППО, 2014
© Авторы статей, 2014
Подписано в печать 00.00.2014

CONTENTS

MODERN EDUCATION THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS

Bezrogov V.G., Pichugina V.K. Historical-Pedagogical Knowledge Development Current Tendencies at the Present Stage: Modernization Aspects. 4

SCIENTIFIS RESEARCH OF EDUCATIONAL PRACTICES

Ialtdinova E.Y. Pedagogical Science as a Modernization Subject (Based on the History of A.S. Makarenko's Heritage Examination) 9

Romanov A.A. St.-Petersburg Stage of Domestic Experimental Pedagogy Formation 13

FROM FAMILY TO POST GRADUATE EDUCATION: THEORY AND METHODOLOGY

Zakharischeva M.A. Axiological Bases of Domestic Gymnasium Education 18

Romashina E.Y. School Textbook's Catecheticalization: Historical Grounds and Contemporary Issues ... 22

Tenchurina L.Z. Teachers' Professional Training for Commercial-Technical Orientation Schools in Pre-Revolutionary Russia 27

PERSON'S UPBRINGING AND SOCIALIZATION

Makarova I.V. The Upbringing Content: Historical-Pedagogical Model 31

Lobzarov V.M. 20—50-ies of XX Century Russian Diaspora Schools and Contemporary Education 36

FOREIGN EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS DEVELOPMENT

Rogacheva E.Y. D. Diury about the Teacher's Professional Training 39

FROM THE HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS AND BELIEFS

Vetchinova M.N. Teachers Foreigners in St. Petersburg Pre-Revolutionary Gymnasiums in Late 19th-Early 20th Century 45

Ovchinnikov A.V. Russian Educational Legislation in the late 60-s -early 70-ies of the XIX century 48

OVERVIEWS AND REVIEWS 52

SUMMARIES 55

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 59

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Безрогов В.Г., Пичугина В.К. Актуальные тенденции развития историко-педагогического познания на современном этапе: модернизационные аспекты 4

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Иалтдинова Е.Ю. Педагогическая наука как объект модернизации (на материале истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко) 9

Романов А.А. Петербургский этап становления отечественной экспериментальной педагогики... 13

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

Захаричева М.А. Аксиологические основания отечественного гимназического образования 18

Ромашина Е.Ю. Катехизация школьного учебника: исторические основы и современные проблемы ... 22

Тенчурина Л.З. Профессиональная подготовка преподавателей для школ коммерческо-технического профиля в предреволюционной России 27

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

Макарова И.В. Содержание воспитания: историко-педагогическая модель 31

Лобзаров В.М. Школы русского зарубежья 20—50-х годов XX века и современное образование ... 36

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Рогачева Е.Ю. Д. Дьюи о профессиональной подготовке учителя 39

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

Ветчинова М.Н. Учителя-иностранцы в петербургских дореволюционных гимназиях в конце XIX — начале XX века 45

Овчинников А.В. Образовательное законодательство России во второй половине 60 — начале 70-х годов XIX века 48

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ 52

АННОТАЦИИ 55

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 59

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК

В.Г. Безрогов, В.К. Пичугина

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: МОДЕРНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ

Смещение методологических установок эпохи постмодерна способствовало тому, что перед историей педагогики встал целый ряд вопросов, связанных с содержательным переосмыслением подходов к пониманию ее предмета и методов, построением новых систем оценок педагогических событий прошлого, прояснением разных логик историко-педагогического познания, легитимацией пестрой вариативности качественно различных конструктивных принципов, определяющих рамки историко-педагогического процесса как феномена для исследования.

Такие вопросы являются не столько новыми, сколько заново актуализированными, определяющими размывание прежних иерархий в историко-педагогических науках. В данной статье мы попытаемся предложить размышления о том, что приходит с окончанием периода постмодернизации, как выглядит проблемное поле современных историко-педагогических наук, постепенно приобретающих черты наук, находящихся в стадии «постпост» или, как нам кажется, в стадии нового синтеза, следующего за постмодерном и переживающего своего рода модернизацию постмодернизации.

Характеристика видения текущей ситуации будет дана нами в двух блоках: для первого блока ключевым будет являться вопрос о том, какова внутренняя инфраструктура того предмета, которая, как нам кажется, вырастает для законных занятий в области истории педагогики, а для второго — каковы причины, побуждающие многих из нас осуществлять новый

синтез и интегрировать «аморфный массив постмодернистского релятивизма» в систему историко-педагогического знания.

«Когда б вы знали...»

Современный историк педагогики вынужден признать, что по целому ряду вопросов, в решении которых методологией истории педагогики, казалось бы, уже давно поставлена жирная точка, при более детальном рассмотрении она оказывается местом роста странных, на первый взгляд, «растений» о которых неизбежно возникает вопрос, сорняки они или право имеют? Для предметного изучения исследователями все чаще избирается проблематика, воспринимаемая как достаточно далекая от традиционно понимаемой истории педагогики: изучается история школьной фотографии и школьного учебника, эволюция детской игрушки и школьных спортивных костюмов, педагогическая идеология античных олимпийских состязательных традиций и современных женских журналов.

Диковинные цветы на новом поле историко-педагогических исследований прорастают так стремительно, что речь идет уже не только о содержательном переосмыслении состава дисциплины, а также об инверсии понимания того, что есть педагогическая реальность прошлого и как следует ее изучать. Конкретизация предмета истории педагогики на современном этапе, как нам кажется, связана с распространением исследовательской рамки как минимум

на четыре не вполне привычные для данной отрасли знания сферы или плоскости, оказывающие существенное влияние на способы восприятия, описания и реконструирования педагогической реальности прошлого.

Дискурс. Первой из новых для истории педагогики плоскостей, на которые нам хочется обратить внимание является дискурсивная плоскость. Связь дискурса и истории педагогики особенно заострена М. Фуко, который считал, что в каждом историческом периоде институт образования генерирует конкретно исторический дискурс и ограничивает человека. По его мнению, цивилизации и народы оставили нам в качестве памятников своего мышления не столько тексты или речи, которые они произносили, сколько дискурсы [11, с. 121], а значит, любая история — это история «дискурсивных ансамблей». Исходной точкой для исследователей, обращающихся к понятию «дискурс», выступает то условие, что педагогическую реальность прошлого невозможно рассматривать вне дискурса, вне определенного рода интенциональной текстуализации практик и опыта.

Это утверждение скрывает достаточно глубокие различия между исследованиями историко-педагогического дискурса и исследованиями дискурса в истории педагогики.

В первом случае речь идет об изучении совокупности педагогических понятий и категорий, которые используются для специальных целей и позволяют дать их современникам ретроспективное представление о педагогической реальности прошлого («прожектор, обращенный в прошлое»).

Во втором — о речемыслительном пространстве, которое возникло в определенный момент времени и в определенной культуре и потому требует пристального историко-педагогического внимания без ретроспективности (например, обозначение некоего господствующего дискурса педагогики конкретной эпохи как «очага для той эпохи» и «огня, светящего из прошлого»). Дискурсы все чаще рассматриваются для определения предмета историко-педагогических исследований и осуществления историко-педагогической интерпретации педагогических феноменов прошлого путем реконструкции способов мышления их создателей [6, с. 30—31]. Дискурс той или иной эпохи как таковой приобретает ценность инструмента историко-педагогического познания.

Канон. Еще одной новой для истории педагогики плоскостью является плоскость канонического, позволяющая обращаться к педагогической реальности прошлого с точки зрения

иерархической и явно очерченной совокупности позиций, положений или правил, регламентирующих не только педагогическую деятельность, но и, скажем, ценности воспитания, рекомендуемый новому поколению спектр ролей, литературно-дидактический канон учебного чтения и т. д.

Каноны со времен Римской империи имели большую силу, чем законы, и были связаны с необходимостью четко определить направление обучения и воспитания. И в этом, первоначальном значении некой педагогической линейки, каноны оказались предметом изучения и познавательной установкой методологии постмодерна, рассматривавшего скрытые и неявные ходы и конфигурации блестящих зданий образовательных систем. Модели педагогических теорий и нормативных документов редко идентичны цепочке реальных педагогических событий, и сокрытое в «листве» тех и других дискурсивное и каноническое оказывается подчас объяснительной нитью, выводящей исследование к свету понимания той или иной эпохи. Вошедшая в века фраза Ж.-Ж. Руссо о том, что «нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы» [9, с. 130], интересна современному историку педагогики тем, что в ней очерчен контур скрытой педагогической реальности, которая посредством канона и внетекстового обычая часто оказывается сильнее явной. Ценностно-ролевые каноны позволяют, например, охарактеризовать пару «учитель — ученик» через: 1) совокупность суждений об их статусе и совместном бытии: «когда говорит учитель, ученики молчат», «ты здесь для того, чтобы учиться», «ты не похож на ученика/учителя», «я его ученик»; 2) визуальные и текстуальные образы ребенка и учителя, конструируемые на страницах учебников и журналов для учителей; 3) словарь, применяемый в повседневном общении («одушевленные предметы отвечают на вопрос 'кто', неодушевленные на вопрос 'что', к какой категории относится учитель? — что!»); 4) школьную форму, (не)допускаемый внешний вид; 5) перечни полномочий и обязанностей; 6) списки (не)официальных школьных праздников и многое другое.

Практики. Размышление об истории педагогики связано с практиками обучения и воспитания, которые при внимательном рассмотрении распадаются на множество практик и инструментов их осуществления. Например, письменные практики каждого школьного возраста, каждого общества, каждой эпохи представляют собой системно организованный

мир со свойственными лишь ему характеристиками и инструментами (учебники, плакаты, букварные прописи). Последние позволяют внедрить в учащихся не только сами навыки письма, но и сформировать особый взгляд на мир, научить быть под чьим-то пристальным взглядом. Телесные практики, предписываемые каноном тела подрастающему поколению, в свою очередь, позволяют воспитанию искать собственно человеческое не только за пределами, а непосредственно в пределах телесного бытия. Обращение к истории воспитания-вращения тела, понятого не в биологической, а собственно в педагогической плоскости, позволяет проследить, каким образом двигался педагогический маятник, выдвигались и опровергались утверждения, близкие или предельно далекие от утверждения Ж.О. Ламетри, трактовавшего человеческое тело как сложную машину, поднимаемую из инстинкта воспитанием («Человек-машина», 1748). Особого рода практиками являются практики субъективизации, осторожно внедряющие в подсознание учащихся идеологические штампы и клише. Инструменты этих практик (школьная архитектура и ритуалы, выделенные курсивом фразы в учебниках и требующие заучивания стихи, рекомендательные списки литературы для чтения, набор спортивных снарядов и структура пришкольного участка и т. п.) способствуют формированию чувства себя как усвоения предлагаемых образцов и таят в себе гигантские ресурсы воздействия на человека. Рассмотрение педагогической реальности прошлого через призму практик разного уровня позволяет привлечь внимание к изучению школьной культуры, которую Д. Жулиа определил как «набор правил, определяющих, что преподается и воспитывается, и связанный с ним набор практик, выработанных учебными заведениями в течение многих лет, позволяющий организовать передачу ученику знаний и поведения в контексте социализации» [15, с. 356].

Институциональность. Исходной точкой для исследователей, осмысливающих природу институционального и (в)неинституционального в истории педагогики, является то, что через институционализацию задается некая обобщенная педагогическая реальность конкретной исторической эпохи. На стыке институционального (удовлетворяющего определению понятия «институт», закрепленного в общественном статусе) и неинституционального (всего, выходящего за эти рамки, но также способного окказионально организовывать и структурировать общественную жизнь), находятся четы-

ре больших отдела историко-педагогического знания. При общем единстве историко-педагогического знания история педагогической практики, история педагогической мысли, история педагогического сознания и история педагогического обычая существенно отличаются друг от друга предметом изучения, целевыми установками, методами исследования и строением [2]. Педагогическое сознание и педагогический обычай являются неинституциональными либо полуинституциональными формами педагогической мысли и практики, которые не вполне заслуженно оттеснены на периферию историко-педагогического знания и рассматриваются историками педагогики скорее как подозрительные сферы бессознательного, спонтанного, архетипичного и стереотипного.

История педагогики, состоящая из истории теорий и взглядов (педагогическая мысль), истории оторефлексированной плановности (педагогическая практика), истории неоторефлексированных, распространенных в массах представлений по поводу обучения и воспитания (педагогическое сознание) и истории стереотипных взаимодействий взрослых и детей в педагогическом процессе (педагогический обычай), на наш взгляд, более адекватна своему постмодернистскому предмету в его пестрой, но не хаотичной многомерности. Новый синтез позволяет, например, рассматривать институт менторского ученичества как особый тип институциональных отношений между наставником и учеником (кружком учеников), привлекая для его реконструкции источники, которые до сих пор не попадали в исследовательский фокус историков педагогики (например, корпус античных надписей, оставленных учениками-эфебами о/для своих наставников).

Новый синтез

Четыре новых плоскости, как нам кажется, расширяют взгляд на педагогическое прошлое. Возникший после постмодернистской «бури» ландшафт историко-педагогического поиска не отвергает существовавший и не маркирует его как «исчерпанный». Наши глаза видят необходимость нового синтеза, подразумевающего значимое и равноправное присутствие в истории педагогики, истории культуры, истории детства, интеллектуальной истории, наравне с традиционной историей образования. Не секрет, что самыми сложными являются детские вопросы. Перед историком педагогики, осуществляющим новый синтез, встают такие «обычные» вопросы: что такое образование? культура? детство? история

теоретического знания? модернизация? инновация? реформирование? реставрация? возврат? эффективность? Какие феномены включает в своей истории каждое из этих понятий? Ответы на вопрос об историко-педагогической их наполненности, столь важный для построения самих исследований, могут дать, как это ни странно, возникшие (или укрепившиеся) во время «бури» историко-педагогическая этнография, историко-педагогические визуальные исследования, история социализации, история представлений о детстве, социальная история детей как группы, история педагогического дискурса, история школьной культуры, история школьной архитектуры и школьного пространства и ряд других субдисциплин. Общий контур «новых историй» очерчен нами на основе различных исследований, иллюстрирующих возможности нового синтеза в условиях «модернизации постмодернизации».

История образования. Одной из ключевых для истории образования является проблема оценочной реконструкции педагогической реальности прошлого, которая отражает уникальность, своеобразие и единичность педагогического опыта в его зависимости от культурно-исторического контекста. Педагогические проекции премодерна, модерна и постмодерна (прединдустриального, индустриального и постиндустриального обществ) определили образы доминант педагогического мышления (вера, разум и дискурс) и типов развития (цикличность, динамичность, скачкообразность) [8]. История образования теперь осознает, что педагогика как теория не определяет все историческое движение воспитания и обучения. К. Вульф объясняет это тем, что педагогика в целом является «продуктом модерна», видевшего субъект проходящим «всеобщий путь оптимального обучения» (универсальность) через погружение в специально созданный «конструкт мира» (репрезентация) «с учетом перспективы будущего трудового контекста» (рациональность) [4, с. 48]. На исследованиях премодерна видна иная реальность, вскрывающая важность, скажем, нетеоретического компонента в эволюции и в конкретных успехах изменяющегося педагогического процесса.

История культуры. Исходной точкой для понимания нереализованных возможностей истории педагогики может быть утверждение о том, что педагогическое прошлое представляет собой, в том числе, и совокупность объектов культуры. Печальные следствия мифа о разрыве между современной педагогикой и культурой, возникшего вследствие «некоторой упрощенности наших исходных представлений

о культуре» [3, с. 7], нашли отражение и в методологии истории педагогики.

Историко-культурный пласт, элементом которого является, например, уже упомянутая нами культура школы, продолжает оставаться «белым пятном» — слишком заметным, чтобы выпустить его из поля зрения, и слишком необычным, чтобы его в это поле окончательно вобрать. Для проникновения в суть школьной культуры необходимо обратиться к школе в ее уникальности: школьным историям и фольклору, легендам, событиям, тетрадкам и дневникам, надписям на партах и стенах, протоколам педсоветов, воспоминаниям учителей и учеников, включенному наблюдению и другим путям ее изучения не только снаружи, но и изнутри.

Многомерные культурные пространства, возникающие в стенах сельской и городской школы, не всегда являются, например, такими уж далекими друг от друга: часто в сельской школе «традиционная сельская культура соприкасалась с элементами городской культуры, носителями которой являлись учителя» [5, с. 5], и этот своеобразный диалог двух культур необратимо менял социокультурный облик школьников. Рассмотрение повседневной культуры школы и класса, школьного «культурного кода», превращает образ школы в такой же источник историко-педагогических исследований, каким являются индивидуальные и коллективные образы учеников и учителей, образы отношений в одном поколении и между поколениями, образы ребенка и взрослого. Трудно забыть виденную в одном из музеев старую, вполне «благозную» по внешнему впечатлению фотографию окруженного всем классом учителя, у которого глаза и кадык были аккуратно проткнуты булавкой.

История детства. Без истории детства, истории «с той стороны», в которой обобщены историческая динамика взглядов педагогов на детство, способы осмысления детства и модусы его репрезентации, особенности переходов человека из «мира детства» в «мир взрослого», практики и обычаи воспитания, пространство социализации, история обучающегося и обучающего, воспитывающего и воспитываемого человека была бы неполной.

История детства является и «культурным конструктом», который воспроизводит убеждения, чаяния, воззрения общества определенной эпохи по отношению к детям, и «конструктом повседневности», отражающим жизнь ребенка в семье, в школе, на улице, включенность в среду, группу, детский коллектив, которые определяют статус, направляют, поддерживают или бросают индивиду вызов. Стремясь

проследить развитие концепции детства в разных эпохах и культурах, роль концепта «ребенок» в практике и теории образования, историк педагогики приходит к выводу, что педагогическая и повседневная реальности связаны «ниточками-детьми».

Одни из них носили школьную форму, которая в школе была призвана «придать единообразию детскому коллективу», а в повседневной жизни «выполняла совсем обратную функцию, моментально выделяя из школьной среды аккуратных и послушных» в противовес «бесшабашным и изобретательным» [1, с. 27].

Другие привыкли встречать «суровые школьные будни» в джинсах, стирающих грань между школой и улицей, между «аккуратными» и «бесшабашными». Одни были призваны любоваться выпускной школьной фотографией, на которой повседневность оттеснена тем, что

весь класс прямо смотрит в объектив, стоя на пороге школы; а другие смотрели на фотоколлаж, где каждый ученик автономен в своем «фотокружочке» и чуть более повседневен, чем школен, даже несмотря на искусственно добавленный к его кружочку звонок-колокольчик. И «те», и «эти» были детьми *своей* эпохи, своей педагогики, учениками *своей* школы, пытавшимися следовать «заданному универсальному коду» или ломать его, создавая свои идентификации. Истории ношения школьной формы и отношения к ней, визуальных образов ребенка на школьной фотографии являются примерами одного из многих вариантов синтеза, демонстрирующими новое измерение истории педагогики, рождающееся в пейзаже, возникающем с завершением эпохи постмодерна, пейзаже, в котором унесены вихрем заборы, разветвились прежние и наметились новые тропинки.

Список литературы

1. *Балина М., Радова Л.* Размышление о школьной форме (по материалам произведений детской и автобиографической литературы) // Теория моды: одежда, тело, культура. — 2008. — Вып. 9.
2. *Безрогов В.Г.* Институциональное и внеинституциональное в истории педагогики // Историко-педагогический ежегодник. 2009. М.: АСОУ, 2009.
3. *Бермус А.Г.* Кризис педагогического сознания и феномен «нового историзма» / А.Г. Бермус // Ярославский педагогический вестник. 2005. Вып. 4 (45).
4. *Вульф К.* Антропология воспитания. М.: Практикс, 2012.
5. *Илюха О.П.* Повседневная жизнь сельских учителей и школьников Карелии в конце XIX — начале XX века: очерки, документы, материалы. Петрозаводск: Карельский НЦ РАН, 2010.
6. *Корнетов Г.Б.* Методология истории педагогики // История теории и практики образования: монография. В 2 т. Т. 1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом. М.: АСОУ, 2012.
7. *Мартианова И.Ю.* Повседневная жизнь детей российских дворян по мемуарам современников XVIII — начала XX веков: дисс. ... канд. ист. наук. — Краснодар, 2010.
8. *Пичугина В.К.* Историко-педагогическая ретроспектива педагогической реальности: антропологичность, дискурсивность, эпистемологичность // Историко-педагогический журнал. 2012 № 4.
9. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании // Педагогические сочинения: в 2 т. — М.: Педагогика, 1981. Т. 1.
10. *Тишунина Н.В.* Ребенок как текст культуры // Детство и общество: философские и культурологические аспекты. — СПб., 1999.
11. *Фуко М.* Археология знания / пер. с фр. С. Митина, Д. Стасова. Киев: Ника-Центр, 1996.
12. *Шевелев А.Н.* Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогических исследованиях // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Психолого-педагогические науки. 2006. № 6 (14). С. 151—162.
13. *Braster S., Grosvenor I., del Mar del Pozo Andrüs M., eds.* The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom. Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2011.
14. *Cuban L.* Inside the Black Box of Classroom Practice. Change without Reform in American Education. Cambridge (Mass.): Harvard Education Press, 2013.
15. *Julia D.* La culture scolaire comme objet historique // A. Nóvoa, M. Depaepe, E.W. Johanningmeier (ed.). The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. Paedagogica Historica, Supplementary Series, vol. I. — Ghent, 1995.
16. *Zelfel A.* Erziehen — die Politik von Frauen: Erziehungsdiskurse im Spiegel von Frauenzeitschriften im ausgehenden 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004.

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК

Е.Ю. Илалтдинова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА КАК ОБЪЕКТ МОДЕРНИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИИ ОСВОЕНИЯ И РАЗРАБОТКИ НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО)

Теоретико-методологическую основу анализа факторов развития педагогики в 1939—2013 годах на материале истории освоения и педагогического наследия А.С. Макаренко составили труды М.В. Богуславского, Э.Д. Днепрова и положения философии науки Т. Куна, К. Поппера.

Методологические основы исследования процессов реформирования, модернизации российского образования в систематизированном виде представлены в трудах М.В. Богуславского [1, с. 104—132] в контексте парадигмального подхода. В русле модернизаторского подхода им выделены и охарактеризованы догоняющие модернизации и защитные реформы.

Официальная педагогика и педагогическая общественность как факторы развития истории образования и педагогической мысли, их функции наиболее полно представлены и проанализированы в трудах Э.Д. Днепрова [2], посвященных исследованию процессов реформирования российского образования.

Исследование истории освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко (1939—2013 годы) позволяет утверждать, что макаренковедение как относительно самостоятельная область истории педагогики может рассматриваться в развитии отечественной педагогики и образования как важный фактор его модернизации.

В свою очередь целостный процесс освоения и разработки этого наследия как часть общей истории российской педагогики и образования развивался под воздействием сложного

комплекса противоречивых и разнонаправленных модернизационных по сути факторов. Ведущими факторами в этом комплексе считаем официальную педагогику и педагогическую общественность. Историко-педагогический материал освоения и разработки наследия А.С. Макаренко в силу своей диалектичности, сложности, полемичности и многогранности дает яркий пример взаимодействия официальной педагогики и педагогической общественности как ведущих факторов развития педагогики и модернизации образования.

Конкретный материал истории освоения и разработки педагогического наследия А.С. Макаренко позволяет нам уточнить характеристику этих ведущих факторов историко-педагогического процесса с позиций положений философии науки о внешних и внутренних факторах и этапах развития научного знания (Т. Кун, К. Поппер).

История освоения и разработки макаренковского наследия развивается в контексте противоречивого взаимодействия двух ее основных движущих сил: официальной педагогики и педагогической общественности. Каждая из них представлена в общем процессе социально-экономического развития страны в двух аспектах: как субъекты, участники историко-педагогического процесса и как научно-практические педагогические результаты их действия или бездействия. Такой подход равноправного рассмотрения деятелей образования позволяет преодолеть упрощенное сведение противоречия между официальной педагогикой

и педагогической общественностью к противоречию между теорией (педагогами-учеными) и практикой (педагогами-практиками).

Официальная педагогика как явление современной педагогической действительности и ее истории раскрывается Э.Д. Днепровым в единстве теории и практики, как «совокупность теоретических и нормативных положений, отражающих педагогическую идеологию государства и мотивирующих цели, задачи и инструментарий его школьной политики»; как «реальный, ... доминирующий пласт педагогической практики, выстроенной в соответствии с официальными педагогическими воззрениями» [2, том 2, с. 517].

Рассматривая дореволюционный период развития официальной педагогики, Э.Д. Днепров не только выделяет такие ее качества, как консерватизм и догматизм, но и показывает ее неоднородность (внутреннюю противоречивость), наличие политического «подстрочника», «относительную успешность» ее деятельности. Характеризуя общественно-педагогическую инициативу, общественно-педагогическое движение 60-х годов XIX века, он выделяет три их основные цели: борьба с монополией правительства в сфере образования, демократизация школьного дела и создание отсутствующих звеньев системы образования.

В истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко официальная педагогика, будучи сложным по своей структуре явлением, функционирует как внешний (субъективный) фактор и как внутренний фактор. С одной стороны, это деятельность представителей официальной педагогики и ее организаций по освоению и разработке этого наследия, а с другой стороны, официальная педагогика — это теоретические положения, реализуемые в массовой практике, отражающие государственную образовательную политику в конкретный исторический период и определяющие интерпретацию макаренковского наследия.

Официальная педагогическая теория и практика создается в академических структурах и системе вузов под влиянием государственной образовательной политики, распространяется посредством педагогического образования и системы повышения квалификации работников образования в массовой педагогической практике. Представители официальной педагогики нередко выходят за ее рамки в интерпретации наследия А.С. Макаренко, разрабатывая альтернативные направления и концепции.

Рассмотрение официальной педагогики в единстве и взаимодействии с деятельностью педагогической общественности по освоению

и разработке наследия А.С. Макаренко в 1939—2013 гг. позволило выявить ряд функций официальной педагогики: трансформация, медиация, унификация и трансляция. В функциях медиации и трансформации официальная педагогика выступает в роли посредника между государственной политикой и педагогической теорией и практикой в определении характера интерпретации макаренковского наследия в соответствии с целями государственной образовательной политики; функция унификации выражается в направленности на выработку единой интерпретации идей и опыта А.С. Макаренко. Результатом ее проявления стало на начальном этапе широкое признание наследия официальной педагогикой, в дальнейшем — его схематизация, приспособление к имеющимся теоретическим положениям. Распространение единой интерпретации этого наследия посредством педагогического образования реализуется в функции трансляции.

Педагогическая общественность, сходная по структуре с официальной педагогикой, как внешний (субъективный) фактор истории освоения и разработки макаренковского наследия интегрирует ту часть общественности, которая проявляет активность в реализации его идей и опыта, как внутренний фактор представляет результаты ее деятельности в этой области.

Основной целью деятельности педагогической общественности в освоении и разработке наследия А.С. Макаренко является совершенствование педагогической теории и практики, социально-педагогической действительности посредством внедрения макаренковских идей и опыта. Приоритетной сферой деятельности педагогической общественности является пропаганда макаренковских идей и опыта, их в основном практического использования при определенной недооценке значения научного исследования и осмысления. Общественность в определении направлений освоения и разработки наследия А.С. Макаренко неоднородна и противоречива.

Исследование показало, что деятельность педагогической общественности по освоению и разработке наследия А.С. Макаренко проявилась не только как инициативная в теории и практике, выходящая за рамки официальной педагогики, но и как активно действующая в ее рамках. Таким образом, характеристика педагогической общественности освобождается от абсолютизации ее прогрессивной значимости как имманентной характеристики; она рассматривается в контексте действия официальной педагогики.

Педагогическая общественность, в периоды ослабления внимания официальной педагогики к макаренковскому наследию, активно выполняла функцию замещения. Оно проводилось по двум направлениям: первое — создание недостающих структур, направляющих и консолидирующих макаренковедческие исследования, в форме общественных инициатив, объединений и организаций; второе — исследование трудов и опыта А.С. Макаренко по направлениям, остающимся вне сферы интересов официальной педагогики, в этом мы видим функцию вариативности сфер и путей разработки макаренковского наследия педагогической общественностью.

Решающую роль педагогическая общественность сыграла на первоначальном этапе освоения этого наследия, когда под ее влиянием, в результате первых дискуссий (1940—1941, 1950—1951 годы), инициированных партийной и литературной общественностью, началась разработка его наследия официальной педагогикой.

После 1958 года и до сего дня педагогическая общественность продолжает работу по следующим направлениям:

- расширение источниковой базы макаренковедения (Ф.И. Науменко, А.А. Фролов, Г. Хиллиг, С.С. Невская, А.В. Ткаченко и др.);
- совершенствование методологии и теории педагогики, педагогического образования, вывод макаренковедческих исследований на социально-педагогический уровень осмысления (В.Е. Гмурман, Л.А. Левшин, А.А. Фролов, Л.И. Гриценко, И.З. Гликман, Н.Ф. Голованова и др.);
- реализация идеи воспитания на основе разновозрастного принципа организации первичного коллектива в школе и по месту жительства (В.В. Кумарин, И.З. Гликман, Р.В. Соколов и др.);
- реализация макаренковской организации воспитательно-образовательного учреждения в форме «школы-хозяйства» и «школьного завода» (Г.М. Кубраков, А.А. Католиков, А.А. Захаренко, З. Шоюбов, В.Ф. Карманов, А.М. Кушнир и др.);
- поддержка и популяризация деятельности последователей А.С. Макаренко и его трудов (Э.С. Кузнецова, М.П. Павлова, И.С. Сидицын, А.М. Кушнир, А.Ю. Федосов и др.);
- создание и деятельность Музея А.С. Макаренко в Москве (Г.С. Макаренко, Р. Бескина, В.В. Морозов, А.С. Калабалин, Т.Ф. Кораблева, Р.В. Соколов, Н.В. Соколова и др.);
- создание макаренковедческих групп в структуре АПН — РАО и общественных струк-

турах (Г.С. Макаренко, И.С. Долгин, С.С. Невская, М.В. Богуславский, Л.И. Гриценко и др.).

Анализ взаимодействия официальной педагогики и деятельности педагогической общественности позволил не только выявить специфические характеристики каждого их выделенных ведущих факторов освоения и разработки наследия А.С. Макаренко, но и основные разнонаправленные и пересекающиеся векторы этого взаимодействия.

Исходя из структурных особенностей официальной педагогики и педагогической общественности, каждая из которых действует как внешний (субъективный) фактор (деятельность их представителей и организаций по освоению и разработке этого наследия) и как внутренний фактор (результаты их деятельности в виде теоретических положений и практических решений), определено, что взаимодействие осуществляется по линии субъектов исторического процесса и по линии приращения научного знания, развития практики, взаимовлияния результатов их научной и практической деятельности.

Соответственно этим двум линиям взаимодействия определены два его вида: первый отражает жизненные проявления этого взаимодействия в реальных организационных формах — педагогические дискуссии, полемика, институционализация, второй вид отображает содержание взаимодействия — взаимодействие содержания научного знания и практики, шедшее по трем основным направлениям исследования.

К этим направлениям относим следующее.

Первое — биографическо-текстологические исследования наследия А.С. Макаренко, нацеленные на накопление фактического биографического и текстологического материала, составляющего основу для дальнейших исследований и интерпретации.

Второе — проблемно-тематические исследования педагогики А.С. Макаренко на четырех уровнях: методологическом, теоретическом, организационно-методическом, технологическом.

Третье — историографические исследования процесса освоения и разработки наследия А.С. Макаренко как истории научно-педагогического знания.

Данные направления исследований как содержание взаимодействия официальной педагогики и педагогической общественности развиваются на протяжении всей истории освоения и разработки макаренковского наследия, при некотором доминировании и качественных изменениях каждого из них, они самоценны,

взаимосвязаны и составляют часть общей педагогической истории.

Первый тип взаимодействия проявился в педагогических дискуссиях, которые в отличие от педагогической полемики специально организуются педагогическими и непедагогическими изданиями и организациями. Макаренковское наследие становится предметом не только специально ему посвященных дискуссий (1940, 1954, 1960—1961, 1989, 1992 годы), но и дискуссий по иной, связанной с наследием проблематике (1950—1951, 1962, 1976 годы.).

Институционализация макаренковедения в общественных и официальных структурах рассматривается как организационная форма развития научного знания и практики, как фактор истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко. Рассмотренная таким образом эта история представляется противоречивым циклическим процессом становления, развития, свертывания и утери официальных и общественных форм институционализации.

Анализ взаимодействия официальной педагогики и педагогической общественности позволил выявить в истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко шесть периодов.

1939—1942 годы — борьба педагогической общественности за признание А.С. Макаренко официальной педагогикой;

1943—1958 годы — выработка единого направления интерпретации макаренковского наследия в рамках социально-педагогических потребностей и условий институционализации исследований в системе АПН РСФСР;

1959—1974 годы — прекращение специальных научных исследований наследия А.С. Макаренко, в сочетании с их развитием общественностью, в системе вузовской педагогики, силами последователей, воспитанников и сотрудников А.С. Макаренко, в условиях сохранения ранее принятой трактовки макаренков-

ского наследия; общественная институционализация макаренковедения;

1975—1988 годы — теоретико-методологические исследования наследия А.С. Макаренко, осуществление решения Президиума АПН СССР о дальнейшем изучении его трудов и опыта, попытки восстановления официальной институционализации исследований;

1989—2002 годы — разработка наследия с учетом зарубежных исследований; институционализация макаренковедения в форме общественно-педагогических организаций;

2003—2013 годы — институционализация макаренковедения в официальной педагогической структуре на региональном уровне, развитие общественных макаренковедческих организаций и инициатив.

Выделены четыре уровня институционализации освоения и разработки наследия А.С. Макаренко: международный, национальный, региональный и учрежденческий. Для общественной сферы характерна стабильная тенденция на повышение уровня: от учрежденческого до международного; для официальной — от учрежденческого до национального и вновь до учрежденческого.

Итогом взаимодействия официальной педагогики и общественно-педагогического движения на современном этапе мы видим устойчивые интеграционные процессы, отход от унифицированной трактовки наследия А.С. Макаренко при сохранении непродуктивных упрощенных стереотипов его восприятия.

Расширение сферы использования термина официальная педагогика за счет вывода его из области историко-педагогического знания в сферу современной педагогической реальности может способствовать более оперативной и управляемой реакции педагогической науки на требования жизни, экономики и культуры, решению широкого спектра общепедагогических проблем.

Список литературы

1. *Богуславский М.В.* История педагогики: методология, теории, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский дом ИЭТ, 2012. 436 с.
2. *Днепров Э.Д.* Образование и политика: новейшая политическая история российского образования: в 2 т. М., 2006. Том 1. 536 с. Том 2. 520 с.
3. *Илалтдинова Е.Ю.* «Официальная педагогика» и общественно-педагогическая инициатива в истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко: 1939 — середина 1970-х гг.: монография. — Н. Новгород: ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет», 2010. 182 с.
4. *Фролов А.А.* А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939—2005 гг., критический анализ). Н. Новгород, 2006. 417 с.

УДК

А.А. Романов

ПЕТЕРБУРГСКИЙ ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В начале XX века педагогика отражала глубокие противоречия, существующие в экономической, социальной, мировоззренческой, духовной сферах общества, которые вызвали острую необходимость изменения образовательной системы, модернизации содержания школьного образования. Результаты исследований особенностей детей школьного возраста давали научное обоснование новаторским педагогическим идеям и методам, выдвигали новые проблемы, одновременно создавая предпосылки для их решения. Инновационные психолого-педагогические концепции могли находить реализацию, благодаря постоянно растущему общественному интересу к вопросам образования и воспитания. Достижения в естественных науках и психологии актуализировали идеи экспериментального изучения процессов воспитания.

В России увеличивалось число исследований по проблемам воспитания детей, стремление объединить усилия специалистов разных областей, расширить межнаучные связи. Отражая умонастроения, царившие в обществе, профессор И.А. Сикорский на втором съезде психиатров России говорил о воспитании: «Искусство воспитания имеет всеобъемлющую важность... Деятельность на этом новом поприще воспитательных забот предстоит в равной мере и психологу, и врачу, и педагогу. В совместной дружной работе многих специалистов душа дитяти, с ее нормами и отклонениями, с ее физиологическими и патологическими вариантами, станет предметом возникающего нового воспитания юных поколений» [11, с. 4].

Первые экспериментальные работы были связаны с изучением отдельных психических процессов, их свойств и особенностей. Вместе с тем проводимые экспериментально-психологические исследования ориентировались на задачи, связанные с обоснованием дидактических принципов содержания и методов обучения. С целью приближения экспериментальных исследований к нуждам школы ученые начали поиск таких форм психологического эксперимента, в условиях которого становилось возможным изучение личности учащегося не психологом, а педагогом непосредственно в педагогическом процессе.

Точного названия науки, всесторонне изучающей ребенка, в начале XX века не было. На это в значительной мере были направлены усилия педологии, психологии, педагогики, гигиены, физиологии, психиатрии. Появляется плеяда ученых разного профиля, объединенных новыми идеями и составивших научное сообщество (В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др.). В результате такого сотрудничества и кооперирования научных дисциплин, возникает экспериментальная педагогика, имевшая целью создание научных основ педагогики, построенной на интеграции знаний о ребенке. Отмечалось, что при помощи науки о детях, «действительно создается новая наука о воспитании. Нужда в такой новой, научной теории воспитания особенно чувствуется в настоящее время, когда назрела потребность в реформе образования и школы» [10, с. 54—55].

Экспериментальная педагогика рассматривается нами как научный феномен, получивший название не по ключевому звену в понимании природы человека и назначения педагогики, как были классифицированы естественно-научное, философское, социологическое, синтетически-антропологическое направления педагогики. Не отражал термин и базовых моделей отношений в образовательно-воспитательном процессе в виде определенной парадигмы (авторитарная, гуманная, личностная, когнитивная, технократическая, гуманитарная, эзотерическая, полифоническая педагогики, педагогика сотрудничества и др.).

Название проистекло из основного метода получения эмпирических знаний — эксперимента, применяемого систематично и планомерно, что давало определенный качественный прирост в развитии науки. Новое педагогическое течение объединило исследования, в которых факты развития детей объяснялись с помощью специальных наблюдений и экспериментов, тем самым предполагалась статистическая обработка результатов, что должно было вывести педагогику в разряд точных наук.

Необходимо отметить, что некоторые исследователи (Т.С. Козлова) трактуют экспериментальную педагогику как исток всех

реформаторских течений конца XIX века, противостоящих традиционному педагогическим концепциям (гербартианство, спенсерианство, религиозная педагогическая мысль, философская педагогика). Поэтому термин «экспериментальная педагогика» ставится ими в один ряд с терминами «новые школы» и «новое воспитание». Это, в свою очередь, раздвигает рамки периода существования названного течения с конца XIX века до 70-х годов XX века.

По мнению Т.С. Козловой, экспериментальная педагогика представляет собой новую педагогическую теорию, из которой выведены идеи «нового воспитания» и «новых школ». Зародилась эта теория в конце 80-х годов XIX века в Германии. Определение самого понятия дается по В.А. Лаю, как направление в психологии и педагогике, обосновывающее педагогическую теорию экспериментальными путем, определившее своей целью всестороннее исследование ребенка [1, с. 10–12].

Педология рассматривается как часть экспериментальной педагогики. Здесь понятие экспериментальная педагогика, по нашему мнению, вбирает в себя и опытную педагогику, как и все новаторские течения. Мы же признаем экспериментальную педагогику в качестве научного феномена, присущего лишь началу XX века.

В историко-педагогической литературе долгое время существовало утверждение, что экспериментальные методы были заимствованы на Западе, некритически использовались российскими учеными. Хотя, однозначно говорить о приоритетности появления экспериментальных методов в той или иной стране нет достаточных оснований. Эти методы впервые нашли свое применение в педагогике нескольких стран (Германия, Россия, США и др.) примерно в одинаковое время (70–90-е годы XIX века).

Возникновение экспериментальной педагогики в России относится к последней четверти XIX века. Проведение оригинальных психолого-педагогических экспериментов связано с именем И.А. Сикорского. Ему принадлежат первые отечественные экспериментальные работы в области педагогической психологии («О явлениях умственного утомления детей школьного возраста», 1878–1879; «Воспитание в возрасте первого детства», 1884) [6, с. 405]. Первая в России лаборатория экспериментальной психологии была организована В.М. Бехтеревым при клинике Казанского университета в 1885 году [6, с. 339]. В 1892 году в Санкт-Петербурге была опубликована книга Н.Н. Ланге «Душа ребенка в первые годы жизни», с его

же именем связывается основание в Новороссийском университете одной из первых в России экспериментальных психологических лабораторий [6, с. 372].

Главной фигурой среди основателей российской экспериментальной педагогики мы называем А.П. Нечаева, психофизиолога, педагога, талантливого деятеля психологии и педагогики. Все основные достижения по утверждению в России нового направления в педагогике связаны с его деятельностью в Петербурге.

Окончив историко-филологический факультет Петербургского университета с золотой медалью за сочинение «Психология Гербарта» в 1894 году, А.П. Нечаев был оставлен при нем для подготовки к профессорскому званию, пробует себя на педагогическом поприще в качестве преподавателя психологии и педагогики в женской гимназии Оболенской и на Фребелевских курсах. Весной 1897 года он зачислен в состав приват-доцентов университета. Через год историко-филологический факультет командует А.П. Нечаева на стажировку в старейшие университеты Германии.

Исследовательская деятельность А.П. Нечаева была направлена на проблемы изучения памяти учеников. Опыты, проведенные в разных учебных заведениях, позволили собрать значительный материал, требующий должной обработки. А.П. Нечаев посылает ходатайство в Министерство с просьбой продлить командировку еще на полгода для завершения работы над книгой и участия в Парижском психологическом конгрессе, на что получает согласие. Одновременно деканат историко-филологического факультета Петербургского университета выделил ему 500 рублей (1000 марок) на приобретение психологических аппаратов для будущей лаборатории. Выступление с докладом на международном конгрессе психологов в Париже (1900) стало важной вехой научного пути А.П. Нечаева, его имя становится знакомо специалистам.

Профессор Цюрихского университета Э. Мейман в своей речи на школьном съезде в 1900 году, говоря о возникновении экспериментальной педагогики, указывал и на исследования Нечаева, причем отнес их к числу «самых существенных психологических исследований, имеющих педагогическое значение».

Редактор журнала пражского философского общества «Чешская мысль» Ф. Чада писал: «И в России начинается в последнее время изучение педопсихологии в желательном направлении. В Петербургском университете открыт особый курс педагогической психологии,

а одним из выдающихся работников является теперь приват-доцент этого университета г. Александр Нечаев, издавший объемистый и основательный труд...» («Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» — А.П.) [4, с. 6].

Авторитетный деятель экспериментальной педагогики В.А. Лай писал: «Нечаев исследовал впервые в 1900 г. в петербургских школах развитие памяти у детей школьного возраста, аналогичные опыты позднее были произведены Лобзиным с учениками народной школы в Киле, причем получились подтверждающие результаты...» [2, с. 75–77, 115–118].

В 1901 году по инициативе А.П. Нечаева в Санкт-Петербурге была открыта первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии, ставшая центром педологических исследований при Педагогическом музее военно-учебных заведений. Цель этой лаборатории была изначально определена как изучение различных особенностей детского возраста. Директор Педагогического музея генерал А.Н. Макаров предложил А.П. Нечаеву открыть и кафедру психологии на курсах воспитателей кадетских корпусов.

Педагогический музей был образцовым научно-методическим учреждением, крупным центром педагогической мысли, который привлекал к сотрудничеству таких известных ученых, как П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский, А.Я. Герд, В.П. Вахтеров и др. Ученых объединяла идея создания такой педагогики, которая, продолжая традиции Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского, базируясь на психологии и других смежных науках, была бы направлена на развитие ребенка, способствовала реформе школы.

Большое внимание А.П. Нечаев уделял работе на военно-педагогических курсах для воспитателей кадетских корпусов, где главной фигурой, несомненно, был А.Н. Макаров, образованный, чуткий, бесконечно любивший дело воспитания, считавший себя последователем Н.И. Пирогова. «Он был педагог в самом высоком смысле этого слова. Проблемы воспитания для него не были только проблемами школьного дела. Процесс воспитания он распространял на все явления общественной жизни и глубоко понимал весь ужас современного ему общественного политического строя. Борьба за человеческое достоинство, воспитание истинно человеческой личности — вот что было его девизом» [3, с. 35].

В 1904 году при лаборатории был организован педологический отдел им. К.Д. Ушинского,

ставившей своей целью всестороннее изучение человека как предмета воспитания. Для реализации поставленных задач были созданы педологические курсы, на которых обучались школьные учителя, ожидавшие от педологии помощи в решении многих педагогических проблем, прежде всего в разрешении проблемы утомляемости и перегрузки детей.

Лаборатории экспериментально-педагогических исследований, летние педагогические (педологические) курсы открывались по всей стране. Однако они не могли играть роль координирующего центра и системно работающего учебного заведения. Представители экспериментальной педагогики приняли решение преобразовать курсы в Педагогическую академию, которая могла бы стать не только учебным, но и научным педагогическим центром, отсутствие которого ощущалось в России. Первое заседание совета Педагогической академии состоялось 14 октября 1907 года. В его составе кроме психологов (А.Ф. Лазурский и др.) были такие крупные ученые, как И.А. Бодуэн-де-Куртене, В.И. Вернадский, Н.И. Кареев, М.М. Ковалевский, А.С. Лаппо-Данилевский и др. Президентом был избран А.Н. Макаров, вице-президентом — М.М. Ковалевский, секретарем — А.П. Нечаев. К преподаванию в академии были привлечены В.А. Вагнер, Н.В. Сперанский, А.А. Шахматов, С.И. Шохор-Троцкий и др.

Занятия в Академии начались с осени 1908 года. В соответствии с уставом в Академию принимали на двухгодичную учебу лиц, окончивших высшие учебные заведения. Базовыми науками Академии были признаны педагогическая психология, история педагогики, школьная гигиена, патологическая педагогика и школоведение. Предусматривались курсы по анатомии, гистологии, физиологии, психологии, истории философии (всего несколько десятков специальных дисциплин для разных групп).

Логическим продолжением деятельности сторонников экспериментальной педагогики было объединение их в рамках Всероссийского Общества с одноименным названием (1909). К этому времени в России насчитывается уже большое количество психологических кружков, обществ и небольших лабораторий, ведущих систематические наблюдения над психофизическим развитием учащихся. Общество экспериментальной педагогики поставило своей целью выполнение следующих задач: 1) всестороннее изучение психофизиологической природы детей, условий их развития и воспитания при помощи точных естественнонаучных

методов; 2) распространение в обществе научной информации о детской природе, психологических основах воспитания и обучения [5 с. 218].

Огромное влияние на развитие экспериментальной педагогики в России оказали все-российские съезды по педагогической психологии (1906 и 1909) и по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916, 1917). Главными организаторами и вдохновителями всех съездов были петербургские ученые во главе с А.П. Нечаевым (пять объемных стенограмм съездов опубликованы в С.-Петербурге и Петрограде). Съезды служили средством пропаганды новых идей и координации экспериментальных работ в масштабе всей страны, выработке путей реформирования существующей образовательной системы, принимая «масштаб широкого общественного движения». Кроме методологических и теоретических вопросов на съездах обсуждались вопросы методов исследования личности, педагогических проблем, школьной гигиены, методики преподавания отдельных учебных предметов в их отношении к психологии. Внимание съездов было направлено на поиск альтернативных вариантов школьного обучения.

Последний съезд по экспериментальной педагогике (23 мая 1917 года) не зафиксирован в справочной психолого-педагогической литературе из-за отсутствия печатной стенограммы. Однако масштаб поднятых вопросов соответствовал вызовам революционного времени. Обсуждались проблемы создания новой школы, соответствующей потребностям страны, специальной подготовки учителей и врачей для такой школы, с обязательным изучением психологии, физиологии, психопатологии, гигиены, истории педагогики, школоведения, методов экспериментального исследования детской природы; вопросы развития научных педагогических центров, кафедр педагогики при университетах; необходимость распространения вспомогательных школ, борьбы с детской беспризорностью и преступностью, воспитания у школьников гражданского долга и свободы, общественной морали, укрепления их нравственного и физического здоровья.

Все исследования, которые проводились в области экспериментальной педагогики, нашли свое отражение в крупных периодических изданиях, таких как «Вестник воспитания», «Книжки по педагогической психологии», «Педагогический сборник», «Журнал Министерства народного просвещения», «Воспитание и обучение», «Народное образование», «Русская школа», «Вестник психологии», «Русский

начальный учитель». «Книжки по педагогической психологии» (1905) — первый русский специализированный журнал по детской и педагогической психологии, который знакомил своих читателей с исследованиями экспериментального характера. В журнале «Русская школа» с 1908 года был открыт раздел «Экспериментальная педагогика», которым руководил А.П. Нечаев. В нем печатались исследования по истории экспериментальной педагогики, описание тестовых методов, публиковались отчеты о проведенных работах в области экспериментальной педагогики, освещались вопросы, связанные с постановкой преподавания в разных учебных заведениях, помещались критические отзывы. Закономерным результатом стал выпуск специального издания — «Ежегодника экспериментальной педагогики».

В 1916 году деятельность А.П. Нечаева и его соратников по экспериментальной педагогике была поддержана министром народного просвещения графом П.Н. Игнатьевым, развернувшим самую грандиозную и содержательную образовательную реформу начала XX века. Он пригласил А.П. Нечаева в комитет, занимающийся проектами подготовки учителей, помог в организации педагогических курсов. Тогда же был разработан проект школьно-гигиенической лаборатории при Министерстве народного просвещения, открытой весной 1916 года. Совет лаборатории состоял из профессоров Педагогической академии, а психологический отдел возглавил А.П. Нечаев. Планировалось, что лаборатория будет выполнять функции научного руководящего органа всего министерства, курируя разработки педагогов, психологов и врачей. По проекту лаборатория структурно состояла из трех отделов (физиологического, психологического, психопатологического) и совета, состоящего из психологов, физиологов, гигиенистов, психиатров и педагогов.

Среди основных целей работы лаборатории назывались следующие:

- сбор материалов педологических исследований, которые могли бы лечь в основу школьной реформы;
- разбор дискуссионных педагогических проблем, требующих квалифицированной оценки с точки зрения развития учащихся;
- организация научно-педагогических исследований в регионах;
- анализ литературы, посвященной вопросам психологии, физиологии, гигиены и психопатологии учащихся [8, с. 76—78].

После Октябрьской революции 1917 года весь комплекс событий, связанных со становлением психологии на марксистских позициях

прекратил развитие экспериментальной педагогики в качестве интереснейшего научного феномена (закрылись Педагогическая академия и опытная школа, прервалась работа Российского общества экспериментальной педагогики).

Список литературы

1. Козлова Т.С. Развитие идей экспериментальной педагогики в России (конец XIX — 70-е годы XX века): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 22 с.
2. Лай В.А. Экспериментальная педагогика. М.; Л., 1927.
3. Нечаев А.П. Записки психолога (рукопись). Архив семьи А.П. Нечаева.
4. Нечаев А.П. Ответ г. проф. А.И. Введенскому. СПб., 1902. 28 с.
5. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / под ред. Э.Д. Днепров. М.: Педагогика, 1991.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад и др. М.: БРЭ, 2003.
7. Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. М.: изд-во РОУ, 1996. 84 с.
8. Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М.: изд-во «Школа», 1997. 304 с.
9. Романов А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 1 (25). С. 60—69.
10. Румянцев Н.Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике // Ежегодник экспериментальной педагогики. I. 1908. СПб., 1909.
11. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания. Киев, 1905.

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

УДК

М.А. Захарищева

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из основных проблем модернизации системы российского образования является переход его на новое содержание, отвечающее современным потребностям социально-экономического развития страны, а также его перспективам. Разработка данной проблемы происходит сложно и неоднозначно. Новые концепции, идеи, теории легче осознаются при их диалектическом осмыслении в единстве с тем опытом, который использован в практике российского образования прошлых лет. Предметом нашего исследовательского интереса в данном аспекте является история отечественной гимназии.

Государственная политика прошедших столетий в области образования делает опыт отечественной гимназии актуальным в современных процессах модернизации школы и образования в России в целом. Гимназия как основной тип средней общеобразовательной школы утвердилась в системе образования России в начале XIX века. Таким образом, история деятельности отечественной гимназии продолжалась более столетия. Она определялась комплексом экономических, политических, социальных и культурных факторов и регулировалась программно-методическими документами. Основным документом являлся Устав гимназий, в котором четко формулировались цели деятельности, основные принципы, права и обязанности преподавателей и руководителей этого типа учебных заведений.

Согласно Уставу 1804 года гимназии учреждались с двойкой целью: приготовление юношества к университетскому курсу наук и обучение тех, кто пожелает приобрести све-

дения, необходимые для благовоспитанного человека; в данном случае, знания основ наук выступали в качестве средства воспитания личности и как начальная ступень приобщения молодого поколения к науке [3]. По этому документу гимназии придавался всесловный характер, в чем проявилась известная тенденция демократизации гимназического образования. Гимназии начала XIX века были тесно связаны с университетами, находились под их постоянной опекой и контролем [2]. Такое положение благоприятно сказывалось на развитии отечественной средней школы, так как в период ее становления гимназия еще не имела собственных традиций, опыта обучения и воспитания молодежи. Связь с высшей школой способствовала также более успешной реализации основной цели деятельности гимназий - подготовке будущих студентов.

Учебные планы российской гимназии первой четверти XIX века отличались многопредметностью, но это имело и положительную сторону — гимназисты получали действительно фундаментальное общее образование, начальные сведения о многих отраслях знаний. Энциклопедичность образования способствовала реализации второй цели гимназии — приобретение сведений, необходимых для благовоспитанного человека.

В целом первую четверть XIX века можно определить как начальный период деятельности отечественной гимназии — период ее становления. В это время гимназия была всесловной, отличалась энциклопедичностью преподаваемых курсов, была непосредственно

связана с университетом, но не приобрела еще общественного признания как новое явление русской жизни в области образования.

После неудачного восстания декабристов в 1825 году в общественно-политической ситуации произошли значительные изменения, отразившиеся и на системе образования. «Главнейшая цель учреждения гимназий есть доставление средств приличного воспитания детям дворян и чиновников», — подчеркивалось в Уставе 1828 года, с принятием которого начинается новый этап развития русской гимназии. Тем самым утверждался сословный характер средней школы, выражалось стремление создать систему образования, четко ориентированную на определенные социальные слои общества, их материально-правовое положение в нем. Сословная гимназия соответствовала представлениям дворян о наилучшем для их детей типе средней школы, поэтому она получила их поддержку.

В рассматриваемый период отечественная гимназия приобрела еще более отчетливо выраженный классический характер. Древние языки изучались в большом объеме, естественные науки фактически устранялись из гимназического курса. Определение общего курса наук внесло некоторое единообразие в деятельность гимназий после 1828 года, что в тот период их развития имело положительное значение. Кроме того, классицизм рассматривался как средство отвращения от свободомыслия и погашения возможных революционных порывов молодежи, но одновременно, по мнению А.И. Герцена, классицизм в гимназии выступал, вопреки намерениям государственной власти в качестве «эстетической школы гражданской нравственности».

Классицизм как основа содержания образования, упорядочение учебной работы, сословный характер школы позволили некоторым исследователям, выражавшим идеологию высших слоев общества, определить этот этап деятельности отечественной гимназии как ее «золотой век» [4, с. 12].

Однако развитие промышленности, экономики, науки и других отраслей хозяйства и духовной жизни страны настоятельно требовали практической ориентации не только высшего, но и среднего образования. Эти тенденции четко проявились в системе образования России с начала 40-х годов XIX столетия. В 1839 году было утверждено Положение о реальных классах при гимназиях [5] (позже они преобразовались в реальные отделения). «Реалистов» готовили к работе в мануфактурной промышленности или торговле в соответствии с местными особенностями и потребностями.

Во многих гимназиях классического типа учебные планы разделялись на два направления согласно двойкой цели гимназии: общее и специальное, где изучались науки, необходимые гимназистам в дальнейшей деловой и служебной карьере.

Вероятно, для молодого поколения более привлекательным было все-таки продолжение обучения в университетах, поэтому специальные и реальные отделения не вполне удовлетворяли запросы молодежи дворянского происхождения, но отвечали потребностям других социальных слоев населения.

К концу второго периода деятельности отечественной гимназии — к середине XIX века — тенденция ориентации гимназического обучения на практические нужды привела к ослаблению позиций классицизма в средней школе России. Эта тенденция в целом отвечала потребностям времени, соответствовала сословным представлениям об образовательных ценностях.

Новый этап развития российской гимназии, совпадающий по времени со второй четвертью XIX века, является периодом сложным и очень неоднозначным как по содержанию, так и по методам ее деятельности. Гимназия становится дворянским учебным заведением по своему социальному составу, классическим по характеру образования. Однако, откликаясь на требования времени, она к концу рассматриваемого этапа все больше ориентируется на ценности практики, стремится соответствовать представлениям других сословий об истинно необходимых знаниях. Происходит совершенствование содержания и методики гимназического образования в направлении усиления их жизненно-практической ориентации. Такая ориентация постепенно привела к следующему этапу модернизации, к которому средняя школа России шла как «снизу», от осознания проблем самого образования, так и «сверху», от сложившейся политической ситуации.

Нами особо выделен короткий хронологически, но важный период (1864—1871 гг.), отличающийся качественным своеобразием развития гимназического образования. Под влиянием поражения в Севастопольской кампании и других важных явлений общественной жизни России в широких кругах политиков и государственных деятелей появилось осознание необходимости коренных реформ в экономике, науке, культуре и в образовании. Развернувшееся в конце 50 — начале 60-х годов общественно-педагогическое движение приобрело демократический характер. Впервые проект нового устава гимназий был опубликован для обсуждения,

тем самым всем желающим была предоставлена возможность принять участие в его разработке. Подобного явления прежде не было.

Согласно Уставу 1864 года отечественная гимназия снова провозглашалась всесловным учебным заведением, школой для всех детей без различия званий, сословий, вероисповеданий. Общее образование воспитанников стало главной целью, а воспитание человека, гармоничное развитие его нравственных, умственных, физических сил — основной задачей деятельности гимназий, что подчеркивало возврат к просветительским, образовательным ценностям [5].

Рассматриваемый период 1864—1871 годов можно считать органично связанным по ряду важных параметров с предыдущим этапом второй четверти XIX столетия. Так, продолжением тенденции укрепления связи гимназического образования с нуждами практики стало придание реальным отделениям статуса гимназий.

После краткого периода демократических преобразований в средней школе России вновь наступил расцвет классицизма, что было своеобразной реакцией на негативные явления предыдущего этапа и в целом на изменившийся политический курс в стране. Расцвет классицизма продолжался до начала XX века.

В педагогической литературе этих лет можно встретить различные, порою даже противоположные оценки данного этапа развития отечественной гимназии. Одни авторы утверждали, что гимназия по Уставу 1871 года «попятилась на целое столетие назад, к своему прообразу — бывшей академической гимназии, с кою имеет много общего в учебном и воспитательном отношении» [4, с. 12—13]. Другие же, напротив, доказывали, что гимназии шестидесятых годов «были заведены в непроходимую трясиину, в которую они все более и более погружались до тех пор, пока не были извлечены оттуда коренной реформой графа Толстого» [2, с. 24]. Для таких разных точек зрения основанием служили различия в педагогических и политических убеждениях деятелей народного образования. Если отказаться от крайних оценок негативного характера и неумеренного восхваления реформы министра Толстого, следует признать, что гимназии был возвращен ее классический дух, сословный характер, определенная регламентация ее деятельности. Демократические тенденции, заложенные Уставом 1864 года, не получили развития, были прерваны административным путем.

Согласно Уставу 1871 года классическое образование восстанавливалось в своих правах, увеличивалось количество часов на изучение

древних языков, были значительно повышены требования к знаниям гимназистов, возросла плата за обучение, что привело к тому, что многие гимназисты из средних слоев населения были вынуждены оставить обучение. Гимназии снова приобрели ярко выраженный сословный характер. Реальные гимназии прекратили свое существование, некоторые из них снова стали классическими, другие перешли в новый статус реальных училищ, выпускники которых уже не имели права поступления в университеты страны.

Модернизация как насаждение классицизма происходила административным путем. Даже отсутствие достаточного количества учителей древних языков не могло остановить этого процесса.

В 90-е годы и первое десятилетие XX века господствующее положение древних языков в учебном плане гимназии постепенно утрачивалось, изучение их грамматики потеряло значение главной цели гимназического образования, значительно снизились требования к знаниям учащихся по древним языкам. Более углубленным становилось преподавание русского и новых европейских языков, истории, географии — число учебных часов по этим предметам было увеличено. Введение естествознания внесло разнообразие в круг предметов гимназического курса. Классическая средняя школа уже не отвечала объективным потребностям общественного развития. Назрела необходимость изменений демократического характера в структуре гимназий. Этим изменениям предшествовал период осмысления исторического опыта отечественной гимназии, обсуждения возможных реформ в системе образования в целом.

Проблемы модернизации гимназий в начале XX века широко обсуждались многими общественными деятелями и педагогами. Предлагалось множество путей их реформирования.

В целом гимназическое образование, основанное на изучении классической культуры, в начале XX века перестало отвечать потребностям жизни, общества, науки и объективно требовало модернизации. В данный период общественные и педагогические деятели предлагали разные пути реформирования средней школы России. Некоторые считали необходимым последовательно отстаивать строгий классицизм, изменяя лишь методы преподавания древних языков и античной культуры, другие видели выход в придании реального характера гимназическому образованию.

Последней серьезной попыткой модернизации гимназии можно считать проект школьного образования, предложенный в 1915—1916 годах

министром народного просвещения графом П.Н. Игнатьевым. В его проекте была заложена идея практического воплощения в жизнь многих выдвинутых ранее предложений. Предполагалось, что выпускники реформируемой гимназии будут иметь достаточный уровень знаний как для практической деятельности в избранной ими области, так и для продолжения образования в высших учебных заведениях. Для реализации этой задачи программы основных дисциплин гимназического курса должны быть преемственно связаны с соответствующими курсами дальнейших этапов получения образования.

Реформа среднего образования, задуманная министром П.Н. Игнатьевым, после его отставки в декабре 1916 года не была реализована. Основные ее положения оказались неустойчивыми в предреволюционное время в России.

Однако в сложных условиях первой волны эмиграции русская гимназия за рубежом воспользовалась именно этой моделью построения содержания образования. Возможности учета национальной и региональной специфики, индивидуальных способностей гимназистов, самостоятельного распределения, дополнения и конкретизации учебного материала, а также связь преподавания с решением воспитательных задач послужили основанием широкого распространения идей П.Н. Игнатьева в эмигрантский период деятельности гимназий.

Таким образом, проанализировав более чем столетнюю историю деятельности отечественной гимназии как основного типа среднего общеобразовательного учебного заведения, мы выделили следующие этапы в ее развитии:

1. Первая четверть XIX века как этап становления гимназического образования под непосредственным руководством университетов; гимназии этого периода оставались всесловными учебными заведениями, обеспечивающими энциклопедичность среднего образования.

2. Второй этап их деятельности — вторая четверть XIX века — закончился коротким, но плодотворным временем демократических преобразований (1864—1871 гг.), когда в системе

образования существовали два типа гимназий, классическая и реальная, как отражение объективных потребностей социально-экономического развития страны.

3. Третий этап — эпоха классицизма — совпадает по времени с последней третью XIX века. В это время гимназическое образование как никогда строго придерживалось норм и правил классической школы, реальное же направление фактически утратило свое былое значение. Такое положение сохранилось и в последующее время — в начале XX века, — когда происходило активное обсуждение всевозможных вариантов реформирования средней школы России, так и не получивших практического воплощения.

В процессе выделения и анализа этапов развития отечественной гимназии мы пришли к выводу об определенной цикличности в процессе развития ее деятельности. Действительно, на этапе становления гимназия провозглашалась всесловным учебным заведением, следующий этап — установление сословности, сменил его период демократических реформ середины XIX века, когда гимназия снова стала бессловной школой, новая волна Толстовских контрреформ сделала гимназию школой для детей высших слоев общества, на рубеже веков — новый цикл предложений о «единой» школе без различий в социальном положении детей.

Отметим, что периоды общей смысловой направленности в сторону демократизации совпадали с отступлением от классических основ гимназического образования, с установлением пусть минимально возможного, но все-таки некоторого разнообразия в системе гимназического образования.

Идея энциклопедичности образования сменялась желанием придать гимназическому образованию практическую направленность (в 60-е годы XIX столетия), затем снова возобладали приоритет классицизма, обеспечивавшего общий характер образования, и наконец, идея единой школы, разделенной на несколько направлений, которая так и не нашла практического воплощения в начале XX века.

Список литературы

1. Материалы для истории и статистики наших гимназий. СПб., 1864.
2. *Целлер Э.* Гимназия и университет. Киев, 1893.
3. *Радонежский А.* Основы русской школы и современная гимназия. СПб., 1901.
4. Россия. Законы и постановления. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. СПб., 1864.
5. *Грингмут В.* Наш классицизм. М., 1890.
6. *Белявский А.В.* Краткое обозрение истории гимназий в России. СПб., 1908.

УДК

Е.Ю. Ромашина

КАТЕХИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА: ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Одним из важнейших требований, предъявляемых сегодня к системе образования, является необходимость обеспечения условий для реализации активной позиции учащегося в образовательном процессе. Все чаще речь идет о диалоговом обучении, в ходе которого осуществляется взаимодействие между школьником и учителем, студентом и преподавателем, самими учащимися. Такое обучение, «погруженное» в общение, видоизменяет формы деятельности с транслирующими на диалоговые, основанные на взаимопонимании и взаимодействии, осуществляющиеся не в виде монолога, но в режиме беседы. На диалоговой основе может быть выстроен «живой» педагогический процесс, отобраны и реализованы формы и методы обучения и воспитания. А возможно ли диалоговое построение содержания образования? На уровне уникальных авторских концепций — да, конечно. Школа диалога культур В.С. Библера тому — яркий пример. А на уровне массового педагогического сознания? Может ли быть учебный текст организован на принципах взаимодействия? Способен школьный учебник быть «стенограммой диалога»? Обращение к истории школьной учебной книги позволяет нам дать положительный ответ.

Первые учебные тексты в Европе и в России были составлены в вопросно-ответной, т. е. катехизической форме. В христианской образовательной традиции катехизис (от гр. *katechein* — оглашать, устно наставлять) — огласительное наставление, учебник, содержащий основные положения вероучения в форме вопросов и ответов. Впервые христианское наставление было облечено в подобную форму Бруно Вюрцбургским (ум. 1045 год). А первой книгой, получившей собственно название «катехизис», стал «Катехизис в вопросах и ответах» протестантского священника Андреаса Альтхамера, написанный в начале XVI столетия. В Русской православной церкви в течение почти трех веков использовался катехизис Московского святителя Филарета — еще и в первой трети XIX века он был рекомендован к использованию Святейшим синодом.

Почему же первые учебные пособия были построены именно так? Чтобы давать точные

и емкие ответы на прямые вопросы. Отношение к знанию и книге в традиционной европейской (и российской) культуре до начала Нового времени существенно отличалось от современного. «В начале было Слово...» И это слово божественного откровения, зафиксированное в священных текстах, разъясненное и прокомментированное отцами церкви должно быть сохранено и передано в неприкосновенности следующим поколениям. Главным методом работы с текстом являлось его заучивание наизусть как единственно надежное средство избежать искажения, «ереси». Вопросно-ответная форма была своеобразным мнемоническим приемом — «каркасом» для памяти, способом выделения главного, безупречного запоминания и затем воспроизведения.

На катехизическом принципе был построен один из первых русских учебников — знаменитая «Грамматика» М. Смотрицкого. «Что есть грамматика? — спрашивал автор. — Грамматика есть известное искусство благое и глаголет и писати обучающее. Колико есть частей грамматики? Четыре: Орфография, Етимология, Синтаксис, Просодия» [16, с. 1] «Грамматика» М. Смотрицкого, по сути, была устаревшим учебником уже в момент издания: выпущенная в России в 1721 году она являлась перепечаткой издания 1648 года, а впервые эта книга увидела свет в 1619 году в г. Эвю. Вопросы, заданные в ней учащимся, были обращены только к памяти, но никак не к способности рассуждать.

А вот учебники середины XVIII века, хотя и были построены в традиционной катехизической форме, уже содержали вопросы, предполагающие не столь однозначные ответы. «Чему учит нас история? — спрашивал автор учебника Г. Курас. — Она под образом учения объявляет нам все, что в свете памяти достойного до нас происходило. — Для какого намерения? — Для познания чудного Божия Провидения, и для того, чтоб примерами других могли мы научиться быть разумными» [6, с. 1]. Пособие Ж. Формея «Краткое понятие о всех науках, для употребления юношеству...», переведенное и изданное при Московском университете в 1774 году на первой же

странице предлагало читателю вопрос: «Что человеку более всего знать должно?» И ответ следовал глубоко философский: «Три вещи: 1) самого себя, 2) Бога, яко своего создателя, и 3) тварь, созданную ради человека [17, с. 3]. Ж. Формей уже предполагал, что ответ на заданный вопрос может не быть единственно верным: «Которая есть лучшая форма правления? — Сей вопрос еще не решен...», — признавал автор [17, с. 98].

Интересно отметить в отдельных учебниках второй половины XVIII века сочетание катехизического способа изложения со свободным, разговорным стилем текста. Например, вот как рассказывалось о лошади в «Естественной истории для малолетних детей» Г. Рафа: «Совсем оседлана! Ну, проворнее, я хочу ехать верхом! Или запрячь ее во что-нибудь, любезные дети, и вас с собою взять? — Хорошо, мы поедем вместе. — Четыре бодрых серых коня, мне кажется, легко свезут нам седмерых? Не боитесь ли вы серых лошадей? Не лучше ли запретить вороных или бурых или карих? — О нет! Лошадь все лошадь, черная ли она или белая, темная или рыжая, лишь бы только была хорошо выезжена, и не пуглива от всякой безделицы, или спотыклива [14, с. 165].

В XIX веке катехизическая форма построения текста практически ушла из школьных учебников. А вот на рубеже XIX и XX веков появилась вновь, но совсем на ином уровне. Изменилось прежде всего понимание того, какую роль могут играть вопросы в тексте учебника. В словаре иностранных слов М. Попова (М., 1907) мы находим такое определение понятия катехизации: это «особый прием обучения посредством наводящих вопросов, расположенных в строгом порядке и последовательности. При этом учащийся постепенно доходит до всего сам, напрягая сообразительность и не отягощая памяти» [13]. *Вопросно-ответная форма организации текста из устаревшей схоластической традиции превратилась в способ активизации познавательной деятельности учащихся. С помощью вопросов авторы учебников структурировали содержание, расставляли ценностно-смысловые акценты, концентрировали внимание ученика, оказывали методическую поддержку учителю.* Предлагаемые вопросы теперь направлены не только на проверку выученного материала, но и на осознание информации, формирование познавательной самостоятельности и творческой активности школьников. Отметим, что и место вопросов в тексте учебного пособия теперь могло быть разным: внутри основного текста, до и после

него — в зависимости от решаемой дидактической задачи.

Например, в «Учебнике русской истории» С.Ф. Платонова вопросы помещались после каждой части и предназначались для повторения пройденного, причем вопросы разного типа и разного уровня сложности:

- на знание фактического материала, например, «Какие народы населяли Европейскую Россию в древнейшие времена?», «В каком году была произведена судебная реформа в царствование Александра II?» и т. п.;
- на сравнение, например, «Когда русская земля была сильнее, при Ярославе или его детях?»;
- на понимание причинно-следственных связей: «Что способствовало развитию Новгородской торговли?», «Чем была вызвана смута?»;
- на анализ фактов и явлений: «Каковы были хорошие и дурные стороны географических условий страны? Почему Москва стала возвышаться?»;
- на характеристику исторических деятелей: «Что известно о личности Ивана III?» и т. д. [12]

В учебнике географии С. Меча после каждого параграфа мелким шрифтом был дан «план урока», но это был, собственно, не столько план, сколько перечень вопросов для повторения и осмысления текста (не случайно он был дан автором после основного текста, а не до него). Например: «Балтийское море его выгоды и неудобства», «Как проехать из Москвы в Архангельск?», «Как готовятся к зиме животные и растения?» [10, с. 7, 14, 30].

В целом ряде пособий вопросы к учащимся были включены непосредственно в текст объяснений. Например, в пособии А.Я. Острогорского в комментарии к стихотворению Ф.И. Тютчева «Осенний день» автор разъяснял переносное значение использования здесь слова «хрустальный», давал сравнение его с цитатой из «Русалки» М.Ю. Лермонтова — «хрустальные города» и тут же задавал вопрос: «Что значит: хрустальная душа?» Разъяснение слова «праздный» сопровождалось вопросами: «А что значит: праздный человек, праздные руки, праздные затеи? Какие знаете слова от того же корня?» [11, с. 4].

Достаточно часто пособия содержали вопросы не только к тексту, но и к иллюстративным материалам — к картам, рисункам. Например, в учебнике Н.П. Белохи вопросы к карте «Московская промышленная область»: «1) Какие три губернии этой области находятся в наилучшем положении относительно

речного сообщения и почему? 2) Скольким верстам приблизительно равняется паровая линия главной реки от Твери до Нижегородской губернии? 3) Есть ли хотя одна губерния этой области в Беломорском бассейне?» [3, с. 63].

Особенно интересно появление в начале XX века учебных пособий абсолютно нового типа, не просто имеющих ряд заданий или вопросов в рамках традиционной методики, но совершенно по-иному структурированных. Ярким примером такого пособия является «Сборник вопросов по истории русской литературы» А. Алферова и А. Грузинского. Эта учебная книга вовсе не содержала связных, готовых текстов для заучивания детьми. Ссылаясь на подходы, обозначенные В.Я. Стоюниным, авторы положили «в основу занятий близкое знакомство ученика с литературным произведением и его сознательную работу над этим произведением при помощи поставленных преподавателем вопросов» [1, с. VI]. Например: «Как определяет Гоголь юмор? Что общего между повестями «Шинель» Гоголя и «Станционный смотритель» Пушкина по выбору героев и по отношению к ним авторов? Что иллюстрирует в комедии «Ревизор» полное освобождение от ложноклассической теории? В чем заключается общественное значение Гоголя и что положительного дает его творчество?» [1, с. 37–41]. Как мы видим, здесь приведены вопросы разного уровня сложности и объема, но никак не вопросы простого воспроизведения содержания; авторы особо отмечали, что большинство вопросов они ориентировали на формирование понимания детьми «идейного содержания литературных памятников».

В пособиях начала XX века изменился не только характер и роль вопросов, но и ответов тоже. Ответ уже не был задан автором в окончательной, явной форме. Его нужно найти самому, ориентируясь на основной или дополнительный текст учебника. В учебных книгах после вопроса мог следовать обширный текст, заданный в разных символических «кодах», из которого было необходимо вычленивать и самостоятельно сформулировать необходимый ответ. Ставя перед школьниками тот иной вопрос, авторы лучших пособий начала XX века не предполагали ответ на него как трансляцию некоего образцового знания. Речь шла скорее о формировании у ребенка умения вырабатывать собственное мнение, отстаивать свою истину, создавать и развивать свой мир. Задача школы не состоит в сообщении ученику «известной степени умственного развития и запаса прочных знаний», — подчеркивал

автор «Конспективных дополнений к курсу физической географии» Ф. Любимов. — Ее цель — развитие всей совокупности духовных сил воспитанника: его способности к критическому суждению, к пониманию и сознательному употреблению законов науки, формирование тяги к самообразованию, к все более глубокому познанию таинств окружающего мира и места в нем человека [8, с. 7.].

Изменились ли роль и функция вопросов и ответов в современных школьных учебниках по сравнению с началом XX века? И да, и нет. Прежде всего отметим, что вопросы и задания сегодня, как правило, осознанно «вписаны» авторами пособий в некую методическую систему, которая включает в себя: общие цели образования и конкретные цели и задачи обучения определенному предмету; дидактически обработанное содержание основ науки; определенную организационную форму процесса обучения; более или менее явно выраженную технологию и методику преподавания и учения. Кроме того, новые полиграфические возможности, безусловно, позволяют более эффективно и эффектно организовать пространство учебной книги.

Вместе с тем современные пособия сохраняют и продолжают традиции лучших образцов отечественной учебной литературы. В них, в рамках аппарата организации усвоения учебного материала, могут быть предложены вопросы следующих типов:

- репродуктивного характера (простое воспроизведение текста, ответ по заданному образцу или готовому алгоритму и т. д.);
- преобразующие (взаимное «перекодирование» текстовых и визуально-графических материалов — чтение и составление таблиц, схем, диаграмм, графиков, определение и объяснение понятий и т. д.);
- аналитико-синтетического характера (обобщение, доказательство, установление причинно-следственных связей, сравнение, выделение главного, определение общего и особенного, конкретизация);
- творческие (исследование, проектирование, моделирование и макетирование, составление оригинальных алгоритмов деятельности и т. д.);
- направленные на формирование самостоятельных оценочных суждений.

Отметим также, что сегодня в учебниках достаточно прочно связаны общие дидактические задачи и функциональные стили учебного текста. Место и роль вопросов, обращенных к школьнику, в этом случае особо показательны:

Место вопросов	Функциональный стиль	Цели использования	Примеры
Внутри основного текста	Убеждающий	Оценка фактов, явлений, событий для формирования ценностного отношения к ним	«Диалоги в комедиях и драмах Островского ... служили <i>речевым аналогом действия</i> . Что это значит? А вот что. Когда вы будете читать пьесы великого русского драматурга, то наверняка обратите внимание: при всей своей увлекательности они не слишком динамичны. <...> Интерес зрителя и читателя обеспечен совсем другим: ярким описанием нравов, напряжением моральных коллизий, которые встают перед героями. Откуда мы узнаем об этих коллизиях? Как раз из <i>диалогов героев</i> » [7, с.125].
После параграфа или раздела	Теоретико-познавательный	Раскрытие общих и универсальных отношений действительности для научного объяснения и прогнозирования	«Какие идеи древнерусской культуры... вам известны?» «Какую роль сыграла христианизация Руси?» «Какие черты Судебника 1497 г. показывают, что это свод законов единого государства?» [15]. «В чем выражается многоликость современного мира?», «Что общего у следующих стран: США, ФРГ, Франция, Великобритания, Япония?» [9, с. 23–24]
Перед основным или дополнительным текстом	Инструктивно-методический	Раскрытие способов действия с объектами для формирования практических навыков и умений	«Проанализируйте данные таблиц 1 в тексте, 3, 4, 5 и 20 в «Приложениях». Рассчитайте, на сколько лет хватит мировых общегеологических и разведанных запасов угля. Нефти, природного газа и железной руды при современном уровне их добычи (см. инструкцию на с. 55). Какие проблемы возникают в связи с этим?» [9, с. 50]

Сегодня мы не можем представить учебную книгу без системы вопросов, обращенных к ученику. Во многом именно этот компонент превращает «книгу для чтения» собственно в учебник. Их главная функция состоит в том, чтобы оказать учащимся действенную и эффективную помощь в усвоении информации; активизировать познавательную деятельность школьни-

ка, повысить уровень его самостоятельности и творческой активности в процессе обучения.

Богословы сегодня спорят: историческая динамика катехизиса — это разные ответы на одни и те же вечные вопросы или набор правильных ответов на разные вопросы меняющегося мира. Задуматься об этом необходимо и педагогам.

Список литературы

1. Алферов А. Сборник вопросов по истории русской литературы / А. Алферов, А. Грузинский. 7-е изд., пересм. М.: изд-е кн. магазина В.В. Думнова, 1909. XVI, 86 с.
2. Белоха Н.П. Учебник географии Российской империи / перераб. А.Ф. Соколов. — 47-е изд. СПб.: Изд-е Т-ва «В.В. Думнов — Наследники Бр. Салаевых», 1914. 208 с.
3. Курас Г. Гилмара Кураса Сокращенная история, содержащая все достопамятные в свете слу- чаи от сотворения мира по нынешнее время со многим пополнением вновь переведенная

- и с приобщением Краткой российской истории с вопросами и ответами в пользу учащегося юношества. СПб.: при Императорской Академии наук, 1762. 370 с.
4. Литература (Русская литература XIX). 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учр.: в 2 ч. / под ред. А.Н. Архангельского. 14-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2013. Ч. 2. 510 с.
 5. *Любимов Ф.* Конспективные дополнения к курсу физической географии. Тула: Тип. В.К. Николаева, 1914. — 57 с.
 6. *Максаковский В.П.* География. Экономическая и социальная география мира. 10 класс: учеб. для общеобр. организаций: базовый уровень. — 21-е изд. М.: Просвещение, 2013. 397 с.
 7. *Меч С.* Россия: учебник отечественной географии. 32-е изд-е. М.: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1917. 206 с.
 8. *Острогорский А.Я.* Живое слово: книга для изучения родного языка. Ч. II. 9-е изд. Птг.: Тип. Тренке и Фюсно, 1915. 399 с.
 9. *Платонов С.Ф.* Учебник русской истории. СПб.: Наука, 1997. 429 с.
 10. *Попов М.* Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. — М., 1907// Энциклопедии & словари. URL: <http://enc-dic.com/fwords/Katehetika-16233.html>.
 11. *Рафф Г.Х.* Естественная история для малолетних детей г. Георга Христиана Рафа, учителя истории и географии в Геттингском училище/ пер. с нем. яз. Васильем Левшиным. СПб.: изданием Императорской Академии наук, 1785. пол. 1. VII, 608 с. пол. 2. [2], 415 с.
 12. *Сахаров А.Н.* История России с древнейших времен до конца XVIII века. 10 класс: учеб. для общеобр. учреждений: профил. уровень/ А.Н. Сахаров, В.И. Буганов. 18-е изд. М.: Просвещение, 2012. 336 с.
 13. *Смотрицкий М.* Грамматика, в царствующем великом граде Москве: в лето от сотворения мира 7229, от рождества же по плоти Бога слова 1721, индикта д. I месяца февраля 1721. 253 с.
 14. *Формей Ж.А.С.* Краткое понятие о всех науках, для употребления юношеству. 2-е изд-е. — М.: Печ. при Императорском Московском университете, 1774. [4], 191 с.

УДК

Л.З. Тенчурина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ ШКОЛ КОММЕРЧЕСКО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПРЕДРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Из истории школы и образования (как российского, так и зарубежного) известно, что общественно-педагогическое движение всегда являлось одним из важнейших условий реформирования образования, модернизации систем образования в целом или их отдельных составляющих.

Занимаясь исследованием генезиса профессионально-педагогического образования [7], мы установили интересные факты, связанные с опытом подготовки преподавателей специальных дисциплин для учебных заведений Министерства финансов, организованной в России в начале XX века. по инициативе Общества распространения коммерческого образования. В статье рассмотрены организация и содержание подготовки специалистов (в том числе преподавателей коммерческих дисциплин), осуществлявшейся с 1903 года на Коммерческих курсах, позже (1907) преобразованных в Коммерческий институт.

Общественно-педагогическое движение, родившееся в России еще в конце 50 — начале 60-х годов XIX века, проявилось с новой силой в 1890-е годы, способствуя новой волне интереса общественности к насущным нуждам народного образования. В стране возникают и начинают активную работу по содействию развитию образования различные общественные организации, получившие право открывать (в основном на частные пожертвования) училища, ремесленные школы и классы. В числе этих организаций следует указать в первую очередь Русское техническое общество и Политехническое общество, определявшие одной из основных целей своей деятельности пропаганду и распространение технических знаний. Так, в частности, по инициативе Русского технического общества и Московского общества распространения технических знаний были проведены три всероссийских съезда деятелей по техническому и профессиональному образованию (декабрь 1889 — январь 1890; декабрь 1895 — январь 1896; декабрь 1903 — январь 1904).

На съездах обсуждались вопросы введения централизованного управления профессиональным образованием, унификации учебных планов

однотипных профессионально-технических заведений и разработки новых программ по общеобразовательным и специальным дисциплинам; подчеркивалось, что учащиеся различных типов школ должны получать профессиональную специализацию на основе общетехнической и общеремесленной подготовки.

Наряду с общественными организациями по пропаганде технических знаний в конце XIX — начале XX века появляются также общества содействия коммерческому образованию. С 1896 года «Положением о коммерческих учебных заведениях» было разрешено открывать торговые классы, школы, курсы коммерческих знаний и коммерческие училища сословным сообществам, товариществам и частным лицам. Так, Московское общество распространения коммерческого образования уже в 1898 году открыло шесть торговых классов, а затем — мужское (1901) и женское (1903) коммерческие училища. И если в 1898 году в России насчитывалось всего около 10 коммерческих школ, то пять лет спустя в 1903 году уже имелось 53 коммерческих училища и 40 торговых школ [6].

В отличие от учебных заведений, подведомственных Министерству народного просвещения, открытие и функционирование коммерческих и торговых училищ курировалось Министерством финансов (позже — Министерством торговли и промышленности). «Они, — как пишет Б.К. Тебиев, — отличались <...> не только более совершенной учебно-материальной базой, но и учебными планами, давали основательную специальную и общеобразовательную подготовку, лучше, чем какая-либо иная средняя школа в России, отвечали требованиям <...> прогресса» [4, с. 31]. Поэтому не случайно, что именно для коммерческих учебных заведений организуется наиболее последовательная и обстоятельная (на тот период) **подготовка преподавателей специальных коммерческих дисциплин.**

Вопрос «о желательности устройства особых Коммерческих курсов для подготовки преподавателей специальных предметов в учебных заведениях Министерства финансов» впервые

обсуждался на съезде директоров и представителей попечительских советов коммерческих учебных заведений в 1902 году [2, с. 42]. Годом позже, в сентябре 1903 года в Москве на средства Общества распространения коммерческого образования открываются двухгодичные *Коммерческие курсы*. Первый набор слушателей (на базе среднего образования) составил 110 человек.

Курсы осуществляли подготовку преподавателей до январских событий 1905 года, когда учебные занятия были прерваны. Они возобновились лишь в сентябре 1906 года. В определенном смысле это было уже новое учебное заведение: расширилось и углубилось содержание подготовки; увеличился с двух до четырех лет срок обучения; состав слушателей достиг почти 600 человек. Курсы получили новое название — *Высшие коммерческие*, а в январе 1907 года они были переименованы в *Коммерческий институт* в составе двух отделений: экономического и коммерческо-технического. Таким образом, учебное заведение уже официально получило статус вуза. Контингент слушателей (действительных и вольных) к этому времени увеличился почти вдвое и составил около 1200 человек [3, с. 9—10, 55].

О содержании и организации подготовки в Коммерческом институте можно судить по учебным планам и программам, приведенным в «Обзоре преподавания на 1910/11 уч. год» [3]. Согласно типовым учебным планам экономического и коммерческо-технического отделений за четыре года обучения слушатели института должны были освоить широкий спектр общенаучных и специальных предметов, а также дисциплин по специализации.

Так, перечень общенаучных предметов на экономическом отделении включал, в частности, философию и русскую историю, введение в философию; на коммерческо-техническом — физику, химию, иностранные языки, а также ботанику и зоологию. Специальные дисциплины, общие для обоих отделений, в учебных планах были представлены политической экономией, историей экономических учений, экономической географией, общей теорией права, государственным правом, наукой о финансах, счетоведением и коммерческими вычислениями и др.

Кроме перечисленных, учебными планами каждого из отделений предусматривалось изучение других общеспециальных предметов, составлявших базу для овладения дисциплинами узкой специализации. Специализация

(«разветвление по специальностям» [3, с. 5]) осуществлялась начиная с III курса. На экономическом отделении слушателям предлагались на выбор четыре цикла («подотдела»): основной, коммерческо-финансовый, промышленной и фабричной инспекции, административно-финансовый. На коммерческо-техническом отделении специализация осуществлялась по пяти циклам: основному, лабораторному, педагогическому, промышленной и фабричной инспекции, торгового агентства. На экономическом отделении в рамках основного и коммерческо-финансового циклов в качестве дополнительной специализации также выделялись так называемые педагогические группы.

Перечень дисциплин узкой специализации (в том числе и предметов по выбору) варьировался в каждом из циклов и групп примерно от 15 до 20 и включал: торговое право, административное право, рабочее законодательство, организация промышленных и торговых предприятий, промышленная статистика, товароведение и технология, механическая технология, машиноведение, общее земледелие, промышленная гигиена и др.¹

Слушатели педагогических групп дополнительно к узкоспециальным дисциплинам или вместо некоторых из них изучали предметы психолого-педагогического цикла, включая педагогическую психологию, историю педагогики, историю образования (по 2 часа в неделю на каждую дисциплину в течение двух семестров IV курса), коммерческое образование, школьную гигиену (по 1 часу еженедельно в обоих семестрах IV курса).

Особый интерес представляли для нас учебные программы перечисленных выше психолого-педагогических дисциплин², поскольку они являются одними из *первых* сохранившихся в истории школы *разработок* учебно-программной документации применительно к *подготовке преподавателей спецдисциплин* и можно предположить, что опыт разработки этих программ мог использоваться на последующих этапах развития профессионально-педагогического образования.

¹ Заметим, что в статье приведен неполный перечень обще- и узкоспециальных дисциплин. Подробный же анализ их состава позволил сделать вывод о том, что по отдельным циклам учебные планы были перегружены (как за счет представления в них отдельных разделов одной и той же научной и учебной дисциплины в качестве самостоятельных учебных предметов, так и включения явно непрофильных предметов).

² Учебные программы по курсам «История образования» и «Коммерческое образование в «Обзоре» [3] не представлены.

Итак, согласно учебной программе, в курсе педагогической психологии, имевшей целью «познакомить слушателей с психологическими основами воспитания и обучения», будущие преподаватели рассматривали строение и функции нервной системы, изучали процессы познания, эмоции, волю, личность как психическое образование, ее сознание, характер. Причем, что очень важно, освоение указанных разделов и тем курса предполагалось не только в «общепсихологическом и психогенетическом ключе, но и в прикладном — применительно к вопросам педагогической диагностики, воспитания и преподавания — плане» [3, с. 77—79].

Перед курсом «История педагогики» ставилась задача «для каждого из характерных моментов истории педагогики обрисовать руководящие педагогические идеи и их приложение к практике на фоне общей обстановки» [3, с. 80—81]. Курс включал обзор развития теории и практики зарубежной и отечественной школы и педагогики со времен Древней Греции и Древней Руси до начала XX века. Изучение курса предполагало большую самостоятельную работу слушателей, в том числе и знакомство с первоисточниками — произведениями ведущих отечественных и зарубежных (в переводе) педагогов прошлого.

Предмет «Школьная гигиена» имел целью «изложить слушателям основные требования гигиены, выполнение которых необходимо для сохранения здоровья и для содействия правильному телесному развитию учащихся в школе» [3, с. 83]. Его содержание подразделялось на три основных блока: 1. Неправильности физического развития и заболевания, возникающие вследствие несоблюдения санитарных норм и требований. 2. Санитарные условия и требования к учебному заведению и его подразделениям (световой, воздушный, температурный режимы и др.). 3. Режим учебного дня (классных и внеклассных занятий).

Даже краткий обзор рассмотренных выше учебных программ трех дисциплин психолого-

педагогического цикла позволяет признать, что содержание и объем учебной информации, предлагавшиеся в них для изучения, вполне отвечали задачам психолого-педагогической подготовки будущих преподавателей. Хотя очевидным недостатком — с позиций современной дидактики (деятельностного подхода к обучению, в частности) — являлась организация преподавания по этим предметам, ориентированная в основном на лекционную форму обучения.

Кроме базовых психолого-педагогических дисциплин, в содержание психолого-педагогической подготовки будущих преподавателей спецдисциплин для коммерческих учебных заведений входила частнометодическая подготовка. Учебными планами экономического и коммерческо-технического отделений для слушателей педагогических специализаций были предусмотрены практические занятия, педагогические семинарии и спецкурсы по тем дисциплинам, к преподаванию которых они подготавливались в Коммерческом институте.

Подведем итоги. Во-первых, подготовку специалистов экономического и коммерческо-технического профилей, организованную на рубеже XIX — XX веков по инициативе общественных организаций и в основном на частные средства, отличали четкая концептуальная направленность, достаточно глубокая содержательная и методическая проработанность основных направлений обучения, организованность и последовательность, предоставление права выбора и творчества как преподавателям, так и обучающимся.

Во-вторых, рассмотренный опыт подготовки преподавателей спецдисциплин — это первый в истории отечественной школы *опыт специализированной вузовской подготовки* педагогов профессионального обучения на базе среднего образования. Он может оказаться полезным и сегодня при подготовке по направлению «Профессиональное обучение», в первую очередь в рамках профиля «Экономика и управление».

Список литературы

1. Инструкция для производства испытаний в Испытательной комиссии Коммерческого института на право преподавания специальных предметов в коммерческих учебных заведениях. М.: МОРКО, б/г. 34 с.
2. История профессионально-технического образования России: монография / С.Я. Батышев, А.М. Новиков, Е. Г. Осовский и др. — М.: Ассоциация «Профобразование», 2003. 672 с.
3. Московское общество распространения коммерческого образования. 1897—1907. — М., б/и, 1907. 61 с.

4. Обзор преподавания на 1910/11 уч. год / Коммерческий институт Московского общества распространения коммерческого образования. М., б/и, 1911. 192 с.
5. Очерки по истории советской школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в / под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева. М.: Педагогика, 1991. 448 с.
6. Правила для производства испытаний и для выдачи свидетельства на право преподавания специальных предметов в коммерческих учебных заведениях ведомства Министерства торговли и промышленности (7 мая 1907 г.). М.: МОРКО, 1907. 31 с.
7. Правительственный вестник. 1904. № 245.
8. Подготовка и повышение квалификации профессионально-педагогических кадров в России (1920—1990): учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2000. 228 с.
9. Содержание подготовки педагогов профессионального образования: Докум. науч. изд. — М.: МИИСП, 1993. 82 с.
10. *Тенчурина Л.З.* История профессионально-педагогического образования: монография. М.: Педагогика-Пресс, 1998. 304 с.
11. *Тенчурина Л.З.* Становление и развитие профессионально-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 449 с.

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

УДК

И.В. Макарова

СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Утверждение гуманистической парадигмы в качестве методологической основы современного российского образования выводит отечественную педагогическую науку и практику на новый этап своего развития. В связи с этим очень важно провести ревизию мировоззренческих установок, рассмотреть существующие подходы к образованию в теории и практике педагогики в новом ракурсе. Так, например, одной из целей современного воспитания является создание условий для становления индивидуальности. А чем отличается индивидуально-ориентированный подход от лично ориентированного? Или: мы много говорим о духовно-нравственном воспитании. А что такое духовность для светской школы, что такое нравственность и чем она отличается от морали? Кроме того, есть опасность упрощенного понимания таких категорий, как гуманизм, демократия, права человека, свобода, ответственность и др. Важны не только психолого-педагогические, но и философские, культурно-исторические основания для переосмысления новой педагогической реальности.

Одной из серьезных задач, поставленных перед современным образованием, — это выявление нового понимания его содержания. Однако зачастую это воспринимается как чисто дидактическая проблема. Не менее важно обсудить и новое содержание воспитания, тем более, что главным целевым ориентиром разработанных стандартов выступает воспитание и развитие высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Цели и задачи социализации и духовно-нравственного развития обучающихся, постав-

ленные в ФГОС, могут быть эффективно достигнуты при условии гуманизации и демократизации воспитательной системы как образовательной организации в целом, так и входящих в нее отдельных групп и коллективов (учебных, внеучебных и т. д.).

Разнообразие идей и замыслов воспитательных систем связано с разными факторами, среди них: традиции школы, «сильные» и харизматичные педагоги, социальные связи, другие предпочтения коллектива. Так что трудно будет найти две одинаковые воспитательные системы, даже если они будут использовать одинаковые принципы и методологические подходы. Но, если это гуманистические воспитательные системы, то их объединяет направленность на человека как интегральную (телесно-душевно-духовную) целостность. Сама же воспитательная система тоже характеризуется целостностью это «целостный социальный организм», который работает без сбоев, когда каждый структурный элемент четко выполняет свою функцию и гармонично взаимодействует с другими элементами, так как критериями системы как раз и являются такие свойства, как целостность и устойчивость связей между компонентами.

В этой статье речь пойдет об использовании логики историко-педагогического процесса при моделировании содержания воспитательной деятельности, направленной на развитие личностных качеств и ценностных отношений всех участников образовательного процесса. В гуманистической педагогике постановка задач и преемственность содержания педагогической деятельности основаны на идее целостности человека и продиктованы динамикой этапов его психофизического (природного,

индивидуального), морально-нравственного (личностного, социального) становления, открывающего пути и возможности для самосовершенствования, самоактуализации (развития индивидуальности).

В связи с этим триединой природе человека должны соответствовать три компонента содержания образования, где каждый компонент направлен на реализацию определенных потребностей целостного человека, живущего одновременно в трех мирах: в мире природы, в мире людей, в своем собственном внутреннем мире. В то же время сам человек является

частью этих миров и, постигая их как объективную действительность, создает свою субъективную реальность. Исходя из этого, формулируется педагогическая проблема: каким должно быть содержание воспитания, какие знания, умения необходимы, чтобы человек жил в мире с природой, в мире с людьми и в мире с самим собой? В приведенной ниже табл. 1 сделана попытка структурировать и обосновать содержание воспитания и социализации, в целом совпадающее с направлениями, очерченными в Основной образовательной программе школьных ФГОС.

Таблица 1

Триединство человека	Сферы жизни	Образовательные области	Основные направления воспитания и социализации
Человек как биологическое существо — индивид	Материальная (окружающий мир, мир природы)	Природа и мир	Экологическое воспитание
		Человек и его здоровье	Здоровьесберегающее воспитание
Человек как социальное существо — личность	Социальная (мир людей, мир культуры)	Общество (политика, право) и культура (история и современность)	Гражданско-патриотическое, правовое воспитание
		Общение, мораль и этикет (психология и педагогика)	Социальное воспитание
Человек как духовное существо — индивидуальность	Духовная (внутренний мир, мир свободы)	Искусство и творчество	Трудовое воспитание, профориентация и творчество
		Философия и теософия	Духовно-нравственное и этико-эстетическое воспитание

Такой подход дант основания для интеграции образовательных областей, а именно учебных предметов, программ и форм внеурочной деятельности, а также соответствующих направлений воспитательной деятельности. Реализация подобной задачи требует работы в команде. Поэтому каждое из шести направлений воспитания и социализации входит в школьную программу в качестве подпрограммы. Для реализации подпрограмм осуществляется перегруппировка методических объединений (ШМО) и преобразование их в метапредметные комиссии (МПК), куда входят учителя-предметники и другие педагоги: воспитатели, руководители кружков, специалисты, социальные партнеры и т. д. Таким образом, Программа воспитания и социализации состоит из шести подпрограмм и входит, в свою очередь, в Основную образовательную программу. В приведенной ниже табл. 2 показана примерная модель интеграции

урочной, внеурочной, внешкольной и воспитательной деятельности, ориентированной на базовые национальные ценности.

Содержательное ядро гуманистической воспитательной системы опирается на антропологический подход и также позволяет выделить триаду компонентов: гармоничный уклад жизни, нормативная правовая организация отношений и система самоуправления.

Гармоничный уклад (корень — *лад*) — это нравственный, благоприятный, оптимистичный, жизнеутверждающий, здоровьесберегающий и даже здоровьеразвивающий образ жизни. Иногда его описывают как «климат», «атмосфера» и т. д., но главное, что его характеризует — это нечто неуловимое, что создает настрой (настроение) для позитивного восприятия действительности, в том числе школьной. Такой уклад необходим для возникновения у всех участников образовательного процесса

Таблица 2

Содержание воспитательной деятельности классного руководителя	Направления развития личности на уроке и во внеурочной деятельности	Внеклассное и внешкольное воспитательное пространство	Базовые национальные ценности
Экологическое воспитание	Экологическое направление развития личности	Природное пространство	Окружающий мир. Природа. Жизнь во всех ее проявлениях; экологическая безопасность; экологическая грамотность и культура
Здоровьесберегающее воспитание	Спортивно-оздоровительное направление развития личности	Спортивно-туристическое пространство	Здоровье физическое, физиологическое, репродуктивное, здоровье социальное, духовное здоровье; активный, здоровый образ жизни
Патриотическое и гражданско-правовое воспитание	Общекультурное направление развития личности	Музейно-краеведческое пространство	Знание и уважение предков, своих корней, традиций. Любовь к Родине, своему народу, своему краю. Коллективизм. Исторические и культурные ценности, многообразие и уважение культур и народов. Правовое, демократическое, социальное государство
Социальное воспитание	Социальное направление развития личности	Пространство общения	Человек среди людей. Я и другой. Я и иной. Самопознание. Позитивная Я-концепция. Коммуникативная компетентность. Уважение чести и достоинства человека, толерантность. Конфликтологическая культура. Дисциплина
Трудовое воспитание, профориентация и творчество	Общеинтеллектуальное направление развития личности	Научно-познавательное пространство	Трудолюбие. Бережливость. Познание. Профессионализм. Хозяйственность. Целостность, настойчивость в достижении целей. Профессиональная самореализация. Творчество
Эстетическое и духовно-нравственное воспитание	Духовно-нравственное направление развития личности	Гуманитарно-творческое пространство	Основы эстетической и духовной культуры

чувства общности. Достигается оно через совместное решение бытовых (житейских) вопросов, проблем (со-бытийность).

Нормативной правовой организации отношений способствует утверждение (материализация) того неувомимого, что характеризует «климат». Для этого неписанные правила должны быть записаны. Гуманистические принципы предполагают участие в создании правил (договора) всех членов коллектива, а человек, игнорирующий процесс создания и принятия правил, считается избегающим ответственности и создающим ловушки для авторитаризма. Права необходимы для управления. В гуманистическом воспитании, которое согласно определению основателя Вальфорфской педагогики Р. Штейнера, является «воспитанием к свободе», педагогический смысл свободы — это управление собой, своей жизнью, т. е. самоуправление. Школьное, ученическое самоуправление сложная задача не только для детей, но и для взрослых. Это прежде всего разделение полномочий, передача полномочий, а значит, ослабление власти, что необходимо для сотрудничества.

Данные компоненты можно считать тремя китами гуманистической воспитательной системы. С одной стороны, они представляют собой динамику становления и развития самой воспитательной системы, так как задают последовательность этапов и актуальных педагогических задач. С другой стороны, данные компоненты характеризуют цельность и целостность системы, в чем и состоит ее гуманность (направленность на развитие человека как личности и индивидуальности). Они же являются и критериями для оценки эффективности воспитательной деятельности на разных этапах или уровнях развития воспитательной системы. В связи с последним необходимо отметить, что каждому компоненту присущи свои особенности становления и развития.

Для обоснования этого вывода обратимся к логике историко-педагогического процесса. Изучая историю, даже неискушенному читателю ясно, что на практику воспитания оказывали влияние социальные отношения как совокупность норм, правил, принципов, ценностей, составляющих воспитательный идеал той или иной эпохи.

Еще в начале XX века замечательный русский педагог П.Ф. Каптерев выделил и обосновал три этапа в истории отечественной педагогики: общинно-семейный, церковно-государственный, общественно-демократический. Переход от одного этапа к другому сопровождался социально-педагогическим кризисом:

критикой «старого» идеала и провозглашением «нового». Таким образом, каждому этапу соответствовал свой воспитательный идеал.

В соответствие с такой периодизацией можно с уверенностью утверждать, что в истории последовательно формировались три педагогические парадигмы — три типа педагогической культуры с характерными формами, методами и приемами, обеспечивающими достижение определенной идеи (цели) воспитания и социализации, адекватных данной культуре. Можно сказать, что к сегодняшнему дню педагогика прошла путь от народной (естественной, природной, инстинктивной) до социальной (искусственной, нормативной, вербальной) и находится на этапе становления гуманистической (сакральной, творческой, деятельностной).

Народную педагогику характеризует преимущественное использование коллективных форм и интерактивных методов воспитания с опорой на естественную природу, в том числе природу человека. Природные условия определяли быт, трудовые периоды, рубежами которых были календарные праздники. Природа человека определяла возрастные периоды, сопровождавшиеся праздниками жизненного цикла — инициациями.

Для социальной (нормативной) педагогики характерны групповые формы и вербально-репродуктивные методы, соответствующие природе власти, которая использует педагога в качестве агента социализации и поэтому волей или неволей поощряет авторитарные методы до такой степени, что педагогика как теория, так и практика постепенно идентифицирует себя с ними. В этом случае необходима школа как особый социальный институт, который становится «слепком формы правления».

Гуманистическая педагогика утверждается в борьбе за истинное предназначение человека. Источником ее развития является мощное общественно-педагогическое движение, без которого она неизбежно остается на уровне декларации.

Аналогичное парадигмальное деление воспитания и социализации в свое время осуществляла для разных культур американка М. Мид. Изучая особенности воспитания у разных народов, она обратила внимание, что при одинаковых, в общем-то, целях, связанных с социализацией подрастающего поколения, каждая культура воспитания использует разные механизмы, которые и определяют не только ее тип, но и обеспечивают либо регресс, либо застой, либо прогресс общества. М. Мид дала им названия: постфигуративная культура (культура опоры на традиции), кофигуративная культура

Таблица 3

Динамика историко-педагогического процесса

Этап развития педагогики	Педагогическая парадигма	Культура воспитания
Общинно-семейный	Народная педагогика	Постфигуративная («культура предков»)
Церковно-государственный	Социальная педагогика	Кофигуративная («культура родителей»)
Общественно-демократический	Гуманистическая педагогика	Префигуративная («культура детей»)

(культура современных норм и правил), префигуративная культура (культура детей, ориентированная на тенденции будущего).

Анализируя современные воспитательные системы можно заметить, что они, сознательно или нет, берут за основу воспитательной системы тот или иной тип педагогической культуры, реализуют образы *школы-общины* с этнокультурной направленностью (народная педагогика), *школы-государства*, копирующие тот или иной тип государственного устройства (социальная педагогика) и *индивидуально-ориентированные школы* (гуманистическая педагогика), например школы «практического гуманизма», «развития индивидуальности», «взросления», позволяющие молодым людям выстроить свою траекторию жизни и служения.

Целостность и цельность воспитательной системе придает использование адекватных ей механизмов, форм и методов, реализующихся через содержание воспитания, которые соответствуют выбранной педагогической культуре. Однако эту целостность сложно удержать, если вместо воспитательной системы складывается бессистемная «воспитательная работа». Гуманизм любой из трех культур связан с применением их для решения триединого комплекса задач, направленных на адаптацию (принятие общности), социализацию (нормативное поведение) и индивидуализацию (самоопределение). Но весомость (значимость) этих задач будет разной для соответствующих педагогических культур. Разным будет и результат.

Таким образом, содержание воспитательной деятельности в воспитательной системе состоит в создании гармоничного уклада жизни (от корня «лад»), в котором разворачиваются правовые (от слов «правило», «право», «справедливость») отношения, закрепленные комплексом соответствующих документов (законы,

кодексы, конституции и т. д.). Из писаных правил состоит правовое пространство отношений, которое не должно носить застывший характер. Правила и законы должны работать на решение проблем сообщества, обеспечивая каждому его члену возможность деятельного участия — «служения своими силами» — в улучшении уклада жизни, т. е. в общественно-полезной деятельности.

Регулированию процедур участия посвящается деятельность системы самоуправления. Круг замыкается, поскольку самоуправление подчинено решению проблем уклада, утверждению правил для обеспечения прав деятельного участия в улучшении жизни. Таким образом, самоуправление — это не управление людьми, а управление решением жизненных проблем правовым образом, т. е. путем осуществления правовых процедур. Развитие индивидуальности обеспечивается возможностью вносить свой «вклад в уклад», чувствовать себя нужным, т.е. делом быть полезным и обществу (коллективу), и самому себе.

Уклад, правовое пространство и самоуправление — три самоценные задачи, обеспечивающие демократизацию воспитательной системы. По сути своей, они соответствуют основным демократическим ценностям — братство, равенство, свобода, ценностям, которые сложились в длительном процессе эволюции человеческого общества. Содержание воспитания, реализуемое через определенные направления, вносит соответствующий вклад в процесс духовно-нравственного становления и развития личности и индивидуальности подрастающего поколения. Моделирование содержания воспитания в логике историко-педагогического процесса позволит осознанно и целенаправленно управлять процессом воспитания в направлении его гуманизации.

Список литературы

1. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб., 1915.
2. Демоз Л. Психистория. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
3. Мид М. Культура и мир детства. М., 1983.

УДК

В.М. Лобзаров

ШКОЛЫ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ 20–50-х ГОДОВ XX ВЕКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Конец XX- начало XXI века ознаменовался в отечественном и мировом образовании формированием нового социального заказа к результатам образовательной деятельности школы, что в значительной степени связано с вступлением ведущих стран мира в информационную стадию развития и предъявлением новых требований к теоретическому содержанию и ценностным приоритетам образовательной деятельности школы. Все это обусловило необходимость радикальной модификации деятельности системы отечественного общего образования.

Однако общая направленность содержания данной модификации остается не вполне ясной для общества и, вероятно, в некотором смысле, для руководящих органов народного образования. Причина заключается в том, что весь смысл изменений, которые должны будут произойти в обществе и образовании способны проявиться в полном объеме лишь по мере дальнейшего информационного развития социума.

Вероятнее всего, информационное общество будет объективно предполагать формирование делового, энергичного, предприимчивого и практически мыслящего человека. Российская система общего среднего образования неизбежно должна будет откликнуться на этот запрос. При этом необходимо учитывать то обстоятельство, что избыточный прагматизм и холодная утилитарная рациональность мышления могут оказаться губительными для личности и разрушительными для культуры социума.

Все это предполагает возникновение интереса к школам русского зарубежья 20–50-х годов XX века: что они представляют собой уникальное и в значительной степени неповторимое явление истории российского образования. Им выпала великая и трагическая миссия стать своеобразными островками российской духовной культуры в условиях зарубежья.

Неповторимость условий развития школы русского зарубежья заключается в следующем:

- в трагичности отрыва от России, оказавшейся под влиянием принципиально чуждой большинству представителей русского зарубежья 20–50-х годов коммунистической идеологии с присущими ей установками на неизбежность мирового революционного пожара, агрессивным и разрушительным атеизмом, оправданием любых форм социально-классового насилия, если оно диктуется интересами революции;

- в осознании того, что духовная культура России 20–50-х годов XX века не только радикально изменяется, но и, как представлялось в то время значительной части интеллигенции русского зарубежья, деградирует и разрушается под воздействием ложных мировоззренческих ориентиров, навязанных обществу террористической диктатурой государства, декларирующего себя как государство диктатуры пролетариата.

Стержнеобразующей духовной основой образовательной деятельности школы русского зарубежья являлась безраздельная приверженность идеалам и ценностям православия. Это находило свое непосредственное выражение:

- в особой реабилитирующей миссии школ, педагогические коллективы которых сознательно стремились настолько, насколько это возможно, залечить боль и психические травмы детей и подростков формированием особой атмосферы человечности, взаимопонимания, бережного отношения к личности каждого гимназиста, мудрой требовательности и духовного спокойствия учителей, большинство из которых считали свою педагогическую деятельность служением Богу и России;

- в признании того, что российская культура, при всей своей яркости, сложности и противоречивости, тем не менее неотделима от православия, в значительной степени явившегося частью и истоком исторической судьбы России;

- в утверждении полного отрицания любых форм насилия и политического произвола; целенаправленно культивируемом стремлении к христианскому всепрощению; готовности вернуться в Россию с любовью и простить тех, кто был виновен перед Россией и самими гимназистами, оказавшимися насильственно оторванными от Родины;

- в ярко выраженной попытке нового взгляда на российскую социальную историю и историю ее духовной культуры, выраженной в осуждении всего, что связано с проявлениями социально-политического и философско-мировоззренческого радикализма, нетерпимости и бездуховности. Характерно, что при изучении российской и мировой истории и отечественной литературной классики, полностью сохраняя историческую достоверность и объективность интерпретаций исторических фактов, педагоги русского зарубежья целенаправленно делали акцент на проявлении возвышенных и благо-

родных стремлений человека, великих подвигов выдающихся российских реформаторов, свершениях в области науки и духовной культуры;

- в пробуждении глубокого чувства личного достоинства в каждом из гимназистов при полном неприятии личностного и национального высокомерия проявлений чувств, чуждых духу христианского миропонимания.

Школы русского зарубежья рассматривали себя как учебные заведения элитной направленности, что, на первый взгляд, совершенно не сочеталось с тяжелым финансово-материальным положением значительной части гимназистов, их родителей и, вероятно, большей части учительства, отсутствием каких-либо гарантированных условий для легкого и успешного карьерного роста после получения гимназического и даже университетского образования и решительным отрицанием какого-либо стремления к воссозданию в России будущего сословно-феодальной структуры общества.

В качестве признаков элитности школ русского зарубежья в первую очередь проявляли себя:

- осознанное и целенаправленное стремление педагогов русского зарубежья к формированию духовно-интеллектуальной элиты, способной в будущем посвятить свои знания, талант и творческий потенциал воссозданию российской духовной культуры, пережившей последствия политического террора и разрушения, возвращающейся к своим подлинным духовным истокам;

- приверженность лучшему позитивному опыту российского классического образования, полностью очистившего себя от проявлений формализма и холодности, способного наиболее полно реализовать объективно присущий ему высокий духовный и культурный потенциал, основанный на тонком и глубоком постижении классической литературы, установка на максимальное развитие формально-логических способностей каждого гимназиста, высокий уровень теоретичности в изучении древних и отечественного языков.

Следует признать, что, сохраняя верность духу реформ, осуществленных под руководством министра народного просвещения П.Н. Игнатова (1915–1916), школы русского зарубежья не ставили задачей необходимость получения гимназистами именно классического образования с обязательным и углубленным изучением древних языков. Этому в значительной степени препятствовали и суровые реалии жизни в условиях инокультуры.

Тем не менее, авторитет гимназического классицизма был чрезвычайно высок, а те гимназии, которые вернулись к классицизму, встречали полную моральную поддержку со стороны

гимназистов и их родителей. Характерно, что образовательная практика русского зарубежья развенчивает миф о моральной педагогической истощенности гуманистического образовательного потенциала гимназического классицизма.

Так, например, 4 февраля 1930 года, подводя итоги десятилетней деятельности, директор российской гимназии в Париже В.П. Недачин отмечал эффективность результатов образования, так как реальным и классическим отделениями было выпущено около 300 человек. При этом оба отделения расценивались как равноценные по степени своего образовательного и воспитательного значения. Педагогическим коллективом гимназии особо подчеркивалось, что программа классического и реального отделений «полностью соответствует программам русских мужских дореволюционных гимназий» [1, Кн. 34, с. 509].

Не менее успешно развивалась деятельность классической гимназии в Афинах, что объясняется высоким уровнем адаптированности классической гимназии к социально-культурологическим и образовательным условиям Греции, а также оптимальным сочетанием классической архаичности и реалий культурного развития современного социума. В частности, это доказывалось успешным поступлением в университеты и другие высшие учебные заведения страны, что свидетельствовало об академической направленности деятельности гимназии, а также «основательности изучения культуры и истории Греции, высоком уровне языковой подготовки, включавшей в себя древние языки, новогреческий, французский, немецкий и английский языки, изучавшиеся избирательно по желанию гимназиста» [1, Кн. 29–30, с. 6–7].

Следует признать, что практический опыт и педагогические убеждения учителей школ русского зарубежья вошли в сокровищницу педагогической мысли России. Однако, возможно, еще больший интерес с позиции современности вызывают те педагоги и мыслители, которые смогли подняться до уровня глубоких философско-аналитических и методологических обобщений. К их числу, в частности, представляется необходимым отнести философа и публициста Н.А. Бердяева; философа, правоведа, историка образования и педагогики С.И. Гессена; философа, психолога, богослова В.В. Зеньковского; философа, историка и публициста Г.П. Федотова и других. Вероятнее всего, многие из стержнеобразующих идей, выдвинутых крупнейшими педагогами русского зарубежья, имеют все основания лечь в основу концепции духовного развития личности современного элитного образования.

В качестве примера рассмотрим ключевые идеи двух выдающихся представителей

отечественной педагогической науки, оказавшихся вне России и, несмотря на это, принявших попытку изложения концептуального взгляда на прошлое, настоящее и будущее российского образования, — С.И. Гессена и Г.П. Федотова. Характерно, что каждый из них вне зависимости друг от друга в значительной степени разработал общие подходы к формированию духовно-интеллектуальных и профессиональных элит России.

Разумеется, их взгляды не во всем идентичны. Пожалуй, наиболее значимым расхождением между ними является взгляд на роль и место отечественного элитного образования XX века. Так, С.И. Гессен убежден, что практически каждая российская школа в конечном итоге должна достигнуть такого уровня развития и глубины духовного потенциала, что окажется в состоянии участвовать в процессе формирования духовно-интеллектуальных и профессиональных элит российского общества. Он остается сторонником единой, но не единообразной системы общего среднего образования. Целью элитного образования, по его убеждению является формирование личности, характеризующейся «могуществом индивидуальности, которая коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются ее тело и душа... и которые просвечивают в них, как задания для творческих устремлений» [2, с. 365].

В свою очередь, Г.П. Федотов полагал, что в возрождающейся России необходимо существование элитных школ, ориентированных на удовлетворение образовательных запросов детей с высоким уровнем интеллектуальных возможностей, обладающих мотивационной потребностью в упорном и систематическом интеллектуальном труде, способных в будущем сыграть лидирующую роль в развитии науки, духовной культуры, экономики и образования России.

С острой тревогой философ отмечал «не в одной России, а в половине Европы торжествующая демагогия хочет обезглавить элиту и утопить ее в красном, черном, коричневом, по существу, всегда сером национальном однообразии» [3, с. 216].

Этим разрушительным тенденциям должно было противостоять элитное образование. Элитные школы, с точки зрения Г.П. Федотова, должны носить исключительно демократический характер, так как в основе их образовательной

деятельности находится установка на открытость для учащихся из всех социальных слоев общества. В качестве критериев отбора учащихся должны выступать ярко выраженные интеллектуальные задатки ребенка, достаточно высокий уровень общей культуры или, в том случае, если ребенок предварительно формировался в малоинтеллектуальной и недостаточно культурной среде, искреннее стремление к получению элитного образования и постижению высших ценностей духовной культуры общества.

Г.П. Федотов признавал объективную необходимость неизбежного сохранения определенной социальной несправедливости, заключающейся в существовании элитных школ, в силу своей редкости и уникальности недоступных для большей части детей и подростков, но считал существование таких школ глубоко целесообразным и социально оправданным. Однако при этом он был убежден, что элитные школы, являясь флагманами образования, способны оказать позитивное духовное и методологическое воздействие на всю систему российской школы.

Несмотря на столь принципиальные различия, взгляды С.И. Гессена и Г.П. Федотова на духовную основу российского среднего образования в значительной степени близки друг другу и могут явиться основой для формирования современной концепции развития российского элитного образования. Особую значимость для современного развития отечественного образования могут представлять такие ценностные установки школ русского зарубежья:

- культ свободного и напряженного интеллектуального труда,
- стремление к максимальному творческому самовыражению,
- признание уникальности человека как носителя высшего духовного начала,
- отвращение к любым формам социально-политического насилия, любовь к жизни,
- социальный оптимизм,
- готовность к жертвенности во имя счастья «дальних и близких»,
- признание высшего божественного смысла жизненного пути и судьбы каждого человека,
- идеалы любви и христианского всепрощения,
- активное личностное осмысления прошлого, настоящего и будущего России как вечного потока непрекращающегося общественного и духовного саморазвития.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК

Е.Ю. Рогачева

Д. ДЬЮИ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Джон Дьюи (1859—1952) сыграл огромную роль в пересмотре традиционных подходов к подготовке учителя. Он считал важной задачей преодоление догматического склада учителя и формирование рефлексивной культуры педагога. Огромной заслугой Джона Дьюи является то, что он сумел продумать модель организации непрерывной системы педагогического образования принципиально нового типа. Для этого пришлось кардинально изменить существующую традиционную модель. Время требовало не только непревзойденного мастера своего дела, прекрасно владеющего педагогическим и психологическим знаниями, но и личности, пронизанной глубоким стремлением к общественному прогрессу.

Период конца XIX века вплоть до начала 1930-х годов стал свидетелем появления государственных педагогических колледжей и педагогических университетских отделений, которые сыграли важную роль в распространении идей прагматического направления профессиональной подготовки учителя. Школа полковника Фрэнсиса Паркера (the Cook County Normal School) привлекла к началу XX века внимание Дьюи. Он читал там расширенный университетский курс по психологии в рамках разработанной Ф. Паркером программы по подготовке учителей. Она была составлена в логике практико-ориентированного подхода, включала даже опытную исследовательскую практику (field work).

Дьюи стремился интегрировать усилия университетской кафедры педагогики в Чикагском университете, экспериментальной Лаботорной школы, а также школы Ф. Паркера

по подготовке учителей с целью создания площадки для непрерывного педагогического образования. Он делал акцент на «лабораторный подход» к организации практики, пытался заменить традиционную модель «ученичества».

Усиление роли университетской кафедры педагогики, разработка и организация авторских курсов по развитию рефлексивного мышления, роль историко-педагогического знания в компаративном ключе в педагогическом образовании — вот лишь некоторые из актуальных вопросов, которые отражены в хранящихся в архиве Чикагского университета в разделе «Письма президента» материалах («План организации университетской начальной школы», «План организации работы полностью оснащенной кафедры педагогики» (1897), статье о статусе педагогики как университетской дисциплины и других редких документах) [1]. В «Педагогическом меморандуме» Дьюи резко критиковал состояние в области педагогики в США конца XX века за то, что эта наука была отделена от педагогической психологии и социальной этики. Он считал, что этика и психология должны стать для педагогики тем же, чем является изучение научных принципов для работы в лаборатории. Ученый правомерно утверждал, что от существующего разрыва между этими дисциплинами страдают и они сами [2].

К началу XIX века педагогическая платформа прагматистов становится доминирующей в системе подготовки учителя американской школы. Представители новой «философии образования» видели в педагогическом колледже заведение, способное обеспечить

Список литературы

1. Хроника // Русская школа за рубежом. Прага, 1927-1928. Кн. 29-30; Прага, 1931. Кн. 34.
2. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. Берлин, 1923.
3. Федотов Г.П. Судьба и грехи России: избр. ст.: в 2 т. СПб., 1991.

будущему учителю достаточную интеллектуальную подготовку, тренировку воли, формирование характера, свободу от самомнения и уважение к мнению других. Предполагалось перенести акцент с предметного содержания на развитие логических способностей студента, сделать курс обучения своего рода орудием, надежным и гибким инструментом в достижении поставленной цели — подготовить педагога-мастера, тонкого психолога. Д. Дьюи писал, что «курс обучения должен развивать мышление, способствовать формированию гибкого мышления в работе с новым материалом» [3, с. 53]. По мнению Д. Дьюи, академический вариант нормальной школы совершенно не отвечал новому социальному заказу. Он считал, что студент должен усвоить: «знания — нечто большее, чем пассивно воспринятая информация, это есть что-то и оно способно делать что-то» [3, с. 54].

Историко-педагогическое знание, по мнению Дьюи, должно было занимать важное место в профессиональной подготовке учителя. Любопытно, что еще в Чикаго в разделе тематического плана курса по истории педагогики Дьюи, наряду с историей уже сформировавшихся образовательных систем (китайской, римской, греческой и др.) предлагал будущим учителям изучать развитие современной школьной системы и, кроме того, историю развития содержания образования как историческое введение к разделу педагогической психологии. В психолого-педагогическом блоке много внимания уделялось разделу «История теоретических дискуссий по педагогическим проблемам», а также темам «История педагогической доктрины», «Теоретические аспекты педагогической психологии», «Проблемы школоведения».

Дьюи требовал, чтобы студенты регулярно в ходе освоения той или иной темы писали специальные эссе. Они зачитывались перед выпускным экзаменом. История развития школ обсуждалась в контексте современных взглядов на: 1) содержание образования; 2) общепринятые принципы; 3) метод и средства; 4) теорию знания; 5) интерес: а) элементы; б) отношение к игре; 6) отношение педагогической мысли к существовавшей в то время философии; 7) психология — ее историческое развитие и признанный статус по отношению к педагогике; 8) развитие этических стандартов: а) управление, б) дисциплина, в) свобода.

Выдвинув лозунг «обучение посредством делания», Дьюи старался сосредоточить основное внимание в профессиональной подготовке

учителя на практическом аспекте. В работе «Отношение теории к практике в образовании» Дьюи ратует за то, чтобы будущие учителя получили достаточное количество практического обучения. Но лидер прагматизма совсем по-иному представлял организацию педагогической практики. При традиционном подходе она проводилась с целью обеспечить студентам необходимые условия для скорейшего приобретения профессиональных навыков, преподавания и классного руководства, а также педагогических умений («ученичество»). Согласно Дьюи, практика — инструмент, способствующий превращению теоретического обучения, знания содержания и принципов преподавания в поистине действенное и живое целое (лабораторный подход) [4, с. 250].

Именно тогда, когда практика будет рассматриваться в рамках «лабораторного» подхода, во главе угла окажутся интеллектуальные реакции, которые она вызывает, обеспечивая студентам лучшее понимание педагогической значимости содержания предмета, которым они овладевают, а также педагогики, философии воспитания и истории педагогики.

Д. Дьюи правомерно отмечал, что в зависимости от того, какой подход в организации практики (лабораторный или ученический) берется за основу, будет отличаться как сама концепция практики, так и реальная организация практической работы в педагогическом вузе. Отличие будет выражаться и в количестве времени, отведенном на практическую работу, и в моменте введения практической работы, и в методах ее проведения, и в методах руководства практикой [4, с. 250].

Дьюи предлагал четыре фазы в организации педагогической практики:

1. Наблюдение за работой опытных педагогов (Дьюи требовал использовать эту фазу для получения студентами материала для психологического наблюдения и рефлексии, а также понимания концепции школьной системы в целом).
2. Активное включение студентов-практикантов в жизнь ребят и работу школы в роли помощников классного учителя (студенты еще не ведут уроки, цель этой фазы — наблюдение за техническими моментами в организации процесса обучения и классного руководства).
3. Студенты помогают учителю в выборе и организации предметного содержания, пытаются продумывать альтернативные варианты проведения урока.
4. Активная практика (студенты-практиканты имеют достаточную подготовку, чтобы получать максимальную свободу в разработке

и ведении урока). Непременным условием считалось критическое обсуждение каждого урока.

Согласно Дьюи, цель практической работы в колледже — скорее сделать студента мыслящим и творческим, чем обеспечить ему скорейшее овладение педагогическими умениями и навыками. Считая, что одной из главных задач практической подготовки является обеспечение учителю достаточного уровня психологической интуиции, они уже на первой фазе педагогической практики («наблюдение») усматривали возможность успешного перехода в педагогическую психологию. В этом случае период пассивной практики («наблюдение») организовывался, скорее, с «психологической» точки зрения, нежели с чисто практической (посмотреть, как взаимодействуют учитель и ученик, «как один ум отвечает другому»). Это, безусловно, совершенно отличалось от цели, преследуемой при традиционном подходе — посмотреть как опытный учитель добивается хороших результатов при введении или усвоении того или иного материала.

По мнению Д. Дьюи, только «лабораторный» подход к организации практической работы будущих учителей мог дать возможность в дальнейшем грамотно анализировать технические моменты процесса обучения, разглядеть методы и приемы опытного учителя на уроке. Д. Дьюи верно заметил, что только при таком подходе студенты смогут в дальнейшем «тренировать практические приемы, являющиеся важным элементом любого опытного учителя и их психологические эквиваленты, т. е. не просто уяснить, что те или иные приемы работают, а знать, как и почему они работают» [5, с. 261].

При «лабораторном» подходе студенты смогут в дальнейшем самостоятельно оценивать и критически использовать те или иные приемы. Студент должен уяснить, что определенные научные методы и классификации воплощены и могут быть проиллюстрированы в конкретной форме. Дьюи призывал к устранению разрыва между содержанием и методом в процессе профессиональной подготовки учителя.

Д. Дьюи полагал, что было бы целесообразно тесно связать учебный план элементарной и средней школы, где проходила педагогическая практика студентов, с содержанием предметов, преподаваемых в профессиональных учительских заведениях. Таким образом, в свете идей прагматического направления профессиональной подготовки учителя практическая подготовка становится основным

звеном, утверждается «лабораторный» подход в организации педагогической практики.

Под «профессиональным знанием» Д. Дьюи понимал необходимость для учителя знать как можно больше о ребенке, процессе учения и его механизмах (психологическая психология и педология), о прошлом и настоящем практики преподавания как в стране, так и а рубежом (история педагогики и сравнительная педагогика), об организации школьного дела, об отношениях школы к учителю, учащемуся и обществу. Надо отметить, что выделяя в образовании учителя четыре компонента (общая культура, специальная подготовка, профессиональные знания и техническое мастерство), Д. Дьюи делал основной упор на двух последних. Выдвинутая идея триумвирата: «психолог-теоретик — педагог-концептуалист (посредник) — педагог-практик (учитель)» была реализована Дьюи в американской системе подготовки учителя. Уильям Джеймс также указывал на необходимость наличия между психологом как представителем настоящей науки, и учителем еще и посредника, который сможет истолковывать положения психологии применительно к конкретным ситуациям школьного общения. Это явилось своего рода предложением выводить рекомендации для учителя непосредственно из психологии [6, с. 99].

Под влиянием прагматизма совершенно изменились подходы к организации теоретических курсов в системе профессионально-педагогической подготовки учителя. Дьюи подчеркивал, что профессиональная подготовка не должна концентрироваться на предметном содержании, только лишь в информационном плане. Он требовал такого ее содержания, которое удовлетворяло бы запросам учителя средней школы, а главное, запросам ученика средней школы. Именно поэтому техническое мастерство учителя становится важным аспектом его подготовки. Д. Дьюи говорил, что «существует понятие *педагогическая техника*, точно так же, как существует понятие *техника игры на фортепиано*» [7, с. 254]. Он считал, что преподавание — искусство, а истинный учитель — артист, причем право самого учителя считаться артистом измеряется его умением воспитать настроение артиста в том, с кем он занимается [8, с. 195].

Дьюи был уверен, что наиболее эффективное обучение этике можно обеспечить только тогда, когда школа станет влияющей моральной средой, жизненным социальным центром. Он говорил, что «этике и социологии надо обучать одновременно. Нужно поставить практическую этику на научный фундамент» [9, с. 535].

Под нравственным воспитанием подразумевались те нравственные идеи, которые могут стать деятельными мотивами поведения. От педагогического колледжа требовалось, чтобы будущему учителю обеспечивали среду, формирующую его характер, так как именно от этого зависит его твердый моральный фундамент. Дьюи обращал большое внимание на то, чтобы учитель формировал у учащихся вкус к чтению, и поэтому считал, что библиотечное дело как специальный курс будет полезен для учителя. Знание запросов подростков и умелое развитие их интересов, симпатий, антипатий также считалось важным в подготовке учителя.

В начале XX века «ничто не могло удержать педагогические колледжи... от исторической стези прагматизма» [10, с. 154]. После ухода в 1904 году из Чикагского университета и отъезда в Педагогический колледж Колумбийского Университета в Нью-Йорке, Дьюи вместе с У. Килпатриком разрабатывали проблемы создания школы как сообщества исследователей. Они уделяли внимание регулярной педагогической рефлексии, идее интеграции, проектной работе, отработывали формы проведения летних школ для практикующих учителей и др. Эти, безусловно, положительные черты изменили систему подготовки учителя. Произошло расширение учебных планов в результате введения большого числа элективных курсов, появилось множество дифференцированных программ. Центром подготовки учителя становится практическая школа, учебные заведения применяют «лабораторный подход» Д. Дьюи, «учение посредством делания» (“learning by doing”).

Важным элементом профессиональной подготовки учителя стало обучение студентов внеклассной деятельности (extra-curriculum education). Настоятельно звучала мысль о том, что учителя должны стать активными членами общества, иметь свой критический взгляд на события, происходящие в мире и стране. Только тогда они смогут компетентно воспитывать молодое поколение. Курсы «Современная цивилизация», «Современные проблемы», «История цивилизации», «Социальная экономическая организация», «Понимание искусства», «Понимание музыки» значительно расширили профессиональный кругозор учителя [10, с. 156]. В системе профессиональной подготовки учителя появилось множество психолого-педагогических курсов. В основу подбора профессиональных дисциплин был положен принцип интереса, а также индивидуальный подход к обучению. Педагогический колледж

при Колумбийском университете, где плодотворно разворачивалась деятельность Д. Дьюи, становится образцом реформистской философии и практики. Под рубрикой «Теория и практика обучения» насчитывалось 23 курса по общей дидактике и методике главных предметов начальной и средней школы.

Основанный в 1888 году как один из факультетов Колумбийского университета, к началу XX века Педагогический колледж становится педагогическим учебным заведением самого высокого профессионального уровня, всемирно известным центром педагогики. Поистине «ослепительная коллекция светил» собралась в этом учебном заведении. Достаточно назвать Поля Монро — известного энциклопедиста истории педагогики, чьи исследования открыли путь истории образования США; Эдварда Торндайка, экспериментальная работа которого доминировала не только в области педагогической психологии, но и в других сферах; Джона Дьюи и Уильяма Килпатрика, сумевших значительно продвинуться в области разработки теории и практики проблемного обучения; Фрэнка Мак-Мэри, разработавшего новый подход к учебному плану и преподаванию на основе функциональной психологии, П. Смит-Хилл — ученицы Ф. Паркера, Д. Дьюи и С. Холла, развернувшая борьбу против формализма в системе дошкольного воспитания [11, с. 172—173]. Эти люди обеспечили образование целому поколению студентов, которые позднее заняли ключевые позиции не только в США, но и во многих странах мира.

Важно было то, что в распоряжении колледжа имелась школа Горацио Манна, содержащая все ступени, начиная с детского сада и кончая высшей ступенью средней школы, одновременно служившая площадкой для научного наблюдения. Здесь же находилась прекрасно оборудованная начальная школа Спейера, используемая как базовая. Колледж предлагал 4-летний курс обучения с правом получения степени бакалавра, а также различные дифференцированные программы.

Стремясь идти в ногу с жизнью, этот колледж стремился подготовить специалистов самого различного профиля — преподавателей ручного труда, коммерческих предметов, педагогов дошкольных учреждений, учителей всех предметов школьного цикла, словесников, преподавателей в области сельского хозяйства. Для подготовки учителя для сельских школ создавались специальные курсы не только во время так называемых летних сессий, но и как обязательные курсы во всех учебных заведениях

в других семестрах. Такие курсы, как «Сельское образование», «Управление сельской школы», «Организация и руководство сельской школой» к 1923 году составляли 59,8% всего числа курсов образования для села (124 курса в 77 университетах и колледжах). Курсы «Методика преподавания в сельской школе», «Проблема сельской школы», «Наблюдение и практика», «Среднее образование в сельской школе», «Учебный план в сельской школе» составили 40,2% [12, с. 11].

В начале XX века существенно изменился курс философии образования, целью которого было дать студентам понимание методологических основ педагогики, ознакомить их с различными педагогическими теориями, методами и системами, базирующимися на них. Прагматизм становится лидирующей философской системой. В ключе прагматической педагогики стали рассматриваться процесс образования, содержание образования, методы обучения. Студенты осваивали основы прагматической теории, ее тезис о том, что «поскольку воспитание может только развить скрытые возможности, универсальным фактором в образовании может служить только интерес, стремление к самовыражению или самореализации, что является аккомпанементом развития» [13, с. 41].

Большой популярностью пользовались различные психологические курсы. К ним можно отнести курсы педологии, касающиеся младенчества и детства, а также подросткового возраста, содержанием которых стали результаты экспериментальной работы Стэнли Холла в университете Кларка. К 20-м годам XX столетия эти курсы пользовались особой популярностью. Академическая наука психология была поставлена на службу практике. Американцы сделали все возможное, чтобы учитель был вооружен таким знанием по психологии, которое максимально бы «работало» на нужды учителя.

В педагогическом колледже Колумбийского университета открывались курсы по изучению нервной деятельности, экспериментальной психологии. Достаточно назвать следующие курсы: «Основы психологии», «Введение в психологию», «Экспериментальная психология», «Применение экспериментальной психологии к воспитанию», «Генетическая психология», «Умственные расстройства и нервные болезни», «Физиологическая психология», «Патологическая психология» [14, с. 89].

В 1920-е годы здесь же читались лекции по психоанализу. Психологическим по своему характеру, но очень конкретным и практически направленным по содержанию был вводный

курс психологии. Такие темы, как: «Закономерности учения», «Техника учения», «Учет индивидуальных различий» и другие имели самое прямое отношение к работе учителя в классе. В курсах педагогической психологии начинает вводиться термин «психология трудности», подразумевающий, что эффективности внимания можно достигнуть лишь путем сильных стимулов. Будущих учителей знакомили с «психологией внушения», в содержание курсов вводился материал о гипнозе. Акцент делался на психологию интереса.

Курс дидактики, фигурировавший в конце XIX века под названием «общий метод», основывался на формальных ступенях обучения И. Гербарта. В начале XX века он совершенно потерял свои позиции. Акцент начинает делаться на обучение через «проблемы» (Д. Дьюи) и «проекты» (У. Килпатрик). Схема решения проблемы, предложенная Дьюи: восприятие проблемы, ее анализ, выдвижение гипотезы, ее проверка, формулировка окончательных выводов, становится основой для учителя нового типа. Курс «Общий метод» изменяет свое название на «Принципы обучения».

Основным критерием в выборе методов обучения становится способность метода активировать процесс обучения. Развивающий метод должен стимулировать догадку, научить подвергать критическому анализу и экспериментальной проверке напрашивающийся ответ ученика. По мнению Дьюи, развитие получает свое завершение в дискуссии и критическом разборе. Не случайно именно метод дискуссии, открытый форум, свободное обсуждение (open discussion) становятся довольно популярными в 1920-е годы.

Большая заслуга Д. Дьюи в том, что он разработал методику организации проблемной лекции. Он считал, что материал должен доставляться как стимул, а не с догматической окончательностью.

В системе подготовки американского учителя в 20-е годы XX века, получает распространение «казусный метод» (case study) — метод решения конкретных проблем. Это, была по существу, модификация лабораторного метода, позволяющего студенту не только изучать материал, полученный им из собственного опыта и опыта своих коллег, но и параллельно применять усвоенные принципы в собственной деятельности. Характерный для юриспруденции, медицины, социологии и психологии, этот метод начинает активно применяться и в системе педагогического образования. Он использовался во время педагогической практики при составлении практикантами

специальных карточек, в которых фиксировались показатели состояния здоровья учащихся, их развития, школьных успехов, интересов, результаты тестов, отзывы о специфике характера учеников и т. д.

Многие подходы Дьюи сохраняют актуальность и в наши дни, его концепция подготовки учителя исследователя анализируется и интерпретируется применительно к задачам школы XXI века.

Список литературы

1. University President's Papers. Box 30. The University of Chicago Special Collection, Regenstein Library,
2. Pedagogy Memorandum, December 1893 University President's Papers (1889—1923) Box 17, Folder 11 (3 pages). P. 3.
3. Dewey J. College Course: What Should I Expect from it? // The Early Works. London, 1967.. Vol. 3.
4. Dewey J. The Relation of Theory to Practice in Education // The Middle Works. London, 1977. Vol. 3.
5. Dewey J. The Relation of Theory to Practice in Education // The Middle Works. London, 1977. Vol. 3.
6. Краевский В.В. Теория обучения Джерома Брунера // Критика основных направлений современной буржуазной политики в области образования: сб. научн. тр. / под ред. З.А. Мальковой, Б.Л. Вульфсона. М., 1976.
7. Dewey J. The Relation of Theory to Practice in Education // The Middle Works. London, 1977. Vol. 3.
8. Дьюи Д. Введение в философию воспитания / пред. С.Т. Шацкого. М., 1921.
9. Report of the Committee of Seventeen on the Professional Preparation of High School Teachers to the Department of Second Education of the National Education Association. Chicago, 1907.
10. Harper Ch.A. A Century of Public Teacher Education. — Washington, 1939.
11. Holmes M.G. Relation of Theory to Practice in Education // Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1903.
12. Мижусев П.Г. Школа и общество в Америке. СПб., 1902.

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

УДК

М.Н. Ветчинова

УЧИТЕЛЯ-ИНОСТРАНЦЫ В ПЕТЕРБУРГСКИХ ДОРЕВОЛЮЦИОННЫХ ГИМНАЗИЯХ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Петербург XIX — начала XX веков был общероссийским центром педагогической теории и практики. Многие дореволюционные петербургские гимназии были передовыми учебными заведениями, образцами в организации своей деятельности, методах преподавания, отношении к воспитанникам для множества учебных заведений нашей страны. По оценке А.Н. Шевелева, «петербургское общественно-педагогическое движение задавало эффективную модель взаимодействия государства и общества, которая обеспечивала растущую доступность и высокое качество деятельности петербургской школы» [11, с. 71].

Педагогическими лидерами Петербурга того времени были гимназии К.И. Мая, Е.С. Левицкой, Э.П. Шаффе, институты благородных девиц, кадетские корпуса и многие другие учебные заведения, которые оставили значительный след в истории отечественной педагогики. «На фундаменте православия здесь росло и воспитывалось новое, хорошо образованное, социально настроенное, гуманное поколение дворян и интеллигенции» [8, с. 24].

Динамично развивающаяся петербургская система гимназического образования требовала значительного количества учителей. Вместе с отечественными педагогами работало много учителей-иностранцев, которые сыграли важную роль в жизни воспитанников отечественных учебных заведений. Так как латинский, немецкий и французский языки занимали большую часть учебного курса, то, как правило, в их руках было сосредоточено преподавание

«древних» и «новых» языков, а также наблюдение за пансионерами [7, с. 79].

Передовые деятели отечественной педагогики разделяли общую мысль о важной роли учителя иностранного языка, задача которого состояла не только в том, чтобы научить иностранному языку, ему вменялось в обязанность знакомить учеников с культурой страны изучаемого языка. М. Фот называл учителей новых иностранных языков «скромными посредниками» между учениками и современными культурными странами в деле сближения народов и «водворения вечного мира между ними» [10, с. 183]. Безусловно, для решения данной задачи учитель сам должен был быть человеком культурным, нравственным и высокообразованным.

Исторические документы, несмотря на многочисленные заявления о том, что в гимназиях мог преподавать каждый, свидетельствуют о том, что все-таки на русскую службу попадали образованные иностранцы, а не заграничные невежды «числом поболее, ценою подешевле». Профессиональные испытания, которым подвергался будущий учитель иностранного языка, были сложными. Испытуемые должны были показать достаточно глубокие знания не только своего предмета (правильность и грамотность языка), методики преподавания, но и других предметов гимназического курса. Это было связано с тем, что учителю приходилось вести не один предмет в гимназии, а несколько. Подобные экзамены позволяли отсеять людей случайных, недостаточно подготовленных к педагогической деятельности.

Безусловно, иностранные учителя устраивались на работу в российские гимназии по разным причинам. Как отмечал Ю.И. Айхенвальд: «Жизнь с ее тяжелыми экономическими условиями выталкивает много сведуших людей, много культурных работников за пределы их родной страны» [1, с. 59]. Многие иностранцы находили в России не только работу, но и свою судьбу, и, порой, становились русскими подданными. Но, несмотря на это, они все равно оставались французами, немцами, которые не забывали о своей родине, культуре, передавали ее своим потомкам и, конечно же, ученикам тех гимназий, в которых они преподавали.

Личность учителя проявлялась во всех деталях стиля его работы: в отношении к предмету, в выборе методов преподавания, но прежде всего — в отношении к ученикам и ответном отношении к нему воспитанников. По словам Е.В. Белявского, учителя, инспектора, директора Александровской гимназии в Риге в 70-е годы XIX столетия, «о педагоге есть самое правильное и самое беспристрастное мнение — это мнение самих учеников. Ученики разносят славу о педагоге по своим семьям, и, значит, по всему городу. С этим общественным мнением нельзя не считаться» [3, с. 233]. Подтверждением этому являются научные исследования, исторические записки, мемуарная литература, которые хранят множество интересных примеров учительских персоналий. Так, в Санкт-Петербургской частной гимназии К.И. Мая, деятельность которой хорошо известна по воспоминаниям Д.С. Лихачева, ее бывшего воспитанника, большинство учителей являлись университетскими преподавателями, авторами многих учебников и пособий, талантливыми педагогами и известными учеными. Часто в гимназию приглашались преподаватели из-за границы для постоянной практики учащиеся в иностранных языках [5, с. 124].

В 10-й гимназии Санкт-Петербурга «исключительным педагогом» был преподаватель французского языка Луи Мартен. Он был соавтором классического учебника «Morseauxchoisis». Во время занятий он не произносил ни одного слова по-русски и требовал, чтобы ученики говорили только по-французски. По свидетельству очевидцев, «он так объяснял, что даже мы, имея вначале небольшой запас французских слов, все же понимали его. Он был строгий, сидели при нем в классе тихо. Вспоминаем и видим перед собой его высокую фигуру, чисто галльский профиль, приятный низкий баритон. Знали французский язык хорошо, в седьмом-восьмом классе свободно

читали и переводили без словаря, неплохо говорили по-французски, конечно, выговор у некоторых оставался “нижегородским”, этого Мартен преодолеть не мог» [4, с. 14-15].

Особое место среди петербургских женских гимназий занимала гимназия М.Н. Стоюниной, учителя которой использовали в работе прогрессивные методы и индивидуальный подход к учащимся. Так, при изучении новых языков гимназисток делили на группы по уровню знаний, хотя и без учета возраста, что было для той поры инновационным подходом в преподавании иностранных языков.

В Царскосельской общеобразовательной школе Е.С. Левицкой, которая была практически первым заведением в России по совместному обучению и воспитанию мальчиков и девочек, для изучения немецкого, французского и английского языков учащиеся также делились на группы «сильных» и «слабых». Учителя-иностранцы, кроме преподавания новых языков, привлекались на должность воспитателей, и, таким образом, достигалось владение разговорной речью. Идея такого разделения по группам выдвигалась реформаторами средней школы, но Э.Э. Лямбек (известный методист, учитель немецкого языка, преподавал в гимназии К.И. Мая в начале XX века) считал, что это «не фантазии и не несбыточные мечты, а тот опыт, который используется с успехом в некоторых учебных заведениях Петербурга, например в гимназии Стоюниной, Преображенской новой школе, гимназии К.И. Мая» [6, с. 133].

Заслуживает внимания и тот факт, что для проведения практических занятий в гимназии приглашались французы, немцы — носители языка. К этому пункту прибавлялась оговорка, чтобы приглашаемый учитель-иностранец имел «надлежащий учебный ценз», потому что одно происхождение не было гарантией правильности и чистоты французской речи. Без сомнения, активное участие в педагогическом процессе носителя языка способствовало овладению более глубокими языковыми знаниями и являлось одним из главных факторов приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка, пониманию образа жизни народа, его ценностей и идеалов, что оказывало влияние на формирование личности гимназистов.

Несмотря на любовь учителей-иностранцев к своей работе и своим ученикам, их желание сделать процесс обучения новым языкам интересным, в педагогических изданиях нередко были критические отзывы о постановке их преподавания. Среди прочих

причин указывалось на большую текучку учителей иностранных языков, которые поработав в гимназии один-два года, устраивались работать гувернерами или учителями французского языка в семьи. Еще одним негативным моментом, на который указывали современники представленного периода, являлось недостаточное знание учителями-иностранцами русского языка. Представители педагогической общественности считали, что «в этом последнем и надо искать корень того зла, которое является общим для всех заведений. Человек, не понимая и не умея изъясняться на языке, родном ученикам, невольно чувствует себя потерянным, а ученик сознает это и пользуется такой оплошностью» [2, с. 153].

П. Смирновский, воспитатель Кронштадтской гимназии, указывая на причины неуспешности учеников по иностранным языкам, отмечал, что «в одной из петербургских гимназий преподавателей французского языка было трое, и ни один не знал русского языка, системы они не имели никакой» [9, с. 51].

Без сомнения, именно такие случаи давали повод судить о низком уровне преподавания иностранных языков в гимназиях XIX века. Но такие оценки, на наш взгляд, можно оспорить. Исследователи отечественной гимназии рассматриваемого периода отмечали достаточную высокую эффективность процесса обучения иностранным языкам. А негативные моменты были скорее не правилом, а лишь исключением. Воспоминания бывших воспитанников гимназий о работе учителей-иностранцев свидетельствуют, что в основном это были неординарные, порой харизматичные личности, которые прилагали все усилия, чтобы сделать процесс изучения иностранных языков интересным.

Учителя-иностранцы, работавшие в гимназиях Санкт-Петербурга в конце XIX — начале XX века, внесли важный вклад в дело воспитания молодого поколения нашей страны. Позитивный опыт их педагогической деятельности оказал влияние на развитие не только гимназического образования Петербурга, но и на развитие отечественного образования в целом.

Список литературы

1. Айхенвальд Ю.И. Классические и новые языки в средней школе // Вестник воспитания. — 1899. — № 8. С. 54—60.
2. Аничков Н. Историческая записка 50-летия Третьей Санкт-Петербургской гимназии. — СПб., 1873. — 155 с.
3. Белявский Е.В. Педагогические воспоминания. 1861—1902 гг. — М., 1905.
4. Засосов Д.А., Пызин В.И. Из жизни Петербурга 1890—1910-х годов. URL: http://bookz.ru/authors/v-pizin/iz-jizni_988/1-iz-jizni_988.html
5. Литарова Н.В. Частные средние учебные заведения в системе образования России конца XIX — начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1994. — 159 с.
6. Лямбек Э. Иностранные языки в средней школе (статья вторая) // Русская школа. 1907. № 9. С. 131—136.
7. Пашкова Т.И. Учителя-иностранцы в петербургских гимназиях первой половины XIX века // История Петербурга. 2010. № 6 (58). С. 74—80.
8. Рау И.М. Моя любимая бабушка и Александровский институт // История Петербурга. 2004. № 1 (17). С. 22—26.
9. Смирновский П. К вопросу об изучении новых языков в наших гимназиях // Журнал МНП. 1871. № 10. Т. 157. С. 45—58.
10. Фот М. О преподавании языков в школе // Вестник воспитания. 1902. № 5. С. 168—187.
11. Шевелев А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX — начало XX вв.): дис. ...д-ра.пед. наук. СПб., 2007. — 45 с.

УДК

А.В. Овчинников

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 60 — НАЧАЛЕ 70-х ГОДОВ XIX ВЕКА

Полуторавековой юбилей Великих реформ 60-х годов XIX века заставляет вновь обратиться к историческому опыту этого важного, а главное — продуманного, выстраданного российской властью и обществом шага в модернизации страны. Сегодня, исходя из исторического опыта, можно с уверенностью сказать, что благодаря реформам, проведенным по инициативе Александра II, за тридцать — сорок лет российское государство и общество сделали мощный прорыв в своем социально-экономическом, политическом, духовном развитии.

Одной из важнейших задач реформ стало внедрение новаций в уже существовавшее в то время общероссийское образовательное законодательство. А оно ко времени начала реформ стало реальным культурно-историческим явлением, во многом определявшим пути развития народного образования.

В процессе разработки реформ были учтены интересы различных слоев общества. Так, проект нового законодательного положения был разослан отечественным и зарубежным деятелям культуры и образования, а полученные отклики опубликованы в нескольких томах, вышедших значительным по меркам того времени тиражом.

14 июля 1864 года в России было утверждено новое Положение о начальных народных училищах. Властью было принято решение осуществлять мероприятия постепенно, согласуя действия между министрами просвещения и внутренних дел, а также ставя в известность обер-прокурора Синода. Такое решение было исторически оправданно. Оно учитывало глобальность проводимых мероприятий, предусматривало возможные организационно-педагогические и социально-политические риски при реализации новых правовых норм на громадном пространстве Российской империи. Новое Положение обозначало основную цель, с которой открывались начальные народные училища: «утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания» [1, стлб. 1342].

При этом российская политическая власть исходила из необходимости четкого закрепления в правовой норме приоритетов российского просвещения, произрастающих из мно-

говекового отечественного опыта обучения и воспитания детей. На первое место была поставлена определяющая цель — воспитать верноподданного Российской Империи, что могло осуществляться только в рамках нравственного воспитания, базировавшегося в то время на религиозных основах. Это потребовало прекращения государственной монополии на обучение и воспитание населения Российской империи, поэтому власть решила предоставить право обучения и воспитания широкому кругу лиц.

Большое внимание в новом Положении было уделено порядку образования и деятельности училищных советов, получивших широкие полномочия. Отдельные нормы были посвящены порядку их взаимодействия с органами Министерства народного просвещения. Полномочия советов были широки, и от Министерства народного просвещения требовалась большая работа по координации своих действий.

Менее чем через полгода, 19 ноября 1864 года, был издан Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения, определявший цель этих учебных заведений как общее образование воспитывающихся в них юношей и их подготовку в университет и иные высшие учебные заведения. Гимназии подразделялись на реальные и классические.

Принятые документы юридически зафиксировали основные направления организации общего образования в России. Были созданы уездные и губернские училищные советы, которые стали основными органами, способными, по мнению власти, сочетать на местном уровне интересы государства и общества в вопросах народного просвещения. Все сословия теперь могли принимать посильное участие в организации образовательных учреждений. За государственной властью оставались лишь контролирующие функции.

Следует отметить, что именно власть осознала историческую потребность во взаимодействии с создаваемыми общественными институтами в деле модернизации отечественного образования. Это был первый крупный шаг по пути создания государственно-общественной системы управления школьным обучением в стране.

Казалось бы, что процесс реформ получил свое надежное законодательное закрепление. Но изменение политической ситуации в стране, вызванное попыткой террористического акта, заставило власть пересмотреть свое отношение к путям модернизации образования. В этом и состоял парадокс российского общества, ждавшего реформы. А дождавшись реформы, не приняло ее. Более того, высказало власти свое недовольство. Не это ли наглядное подтверждение духовного кризиса воспитания гражданина?

К пересмотру Устава гимназий и прогимназий власть приступила в конце 1866 года. О привлечении широкой общественности к этой работе речь уже не велась. Теперь уже на долгое время лучшие интеллектуальные силы российского общества были отдалены от важнейшего процесса принятия политических и организационных решений, которые определяли стратегию развития народного просвещения в тот важнейший исторический момент, когда закладывались семена мощного модернизационного бума государства Российского. Либералы стояли на философских основах, чуждых российским духовным традициям и это было фактором, не способствующим консолидации общественных и государственных сил на общее благо просвещения. На протяжении длительного времени власть уточняла свои позиции по первоочередным вопросам обучения и воспитания российских граждан. Ведь общего мнения о путях либерального развития России до этого не было никогда.

И только спустя несколько лет, 26 июня 1871 года последовало «Циркулярное предложение начальства учебных округов по поводу Высочайшего учреждения изменений и дополнений в устав гимназий 19 ноября 1864 года». В нем обосновывалась необходимость изменения в школьном законодательстве [2, стлб. 142—143].

Результатом продолжительных подготовительных работ стали новые проекты уставов учебных заведений. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения был высочайше утвержден 30 июля 1871 года, а Устав реальных училищ ведомства Министерства Народного Просвещения — 15 мая 1872 года.

В своем представлении, адресованном Государственному Совету, министр народного просвещения Д.А. Толстой отмечал, что устав 1864 года является одним из полезнейших законоположений: «Наибольшая заслуга устава 1864 года заключается в признании, что только те учебные заведения могут приготавливать учащееся юношество к университетскому обра-

зованию, в которых нераздельны оба древние языка». Недостатки Устава виделись в неопределенности учебного материала по отдельным предметам, концентрации учебного плана на главных предметах — древних языках и математике. «Настоящее мое представление в Государственный Совет вызвано именно неотложной необходимостью освободить устав 1864 года от этих более или менее случайных его неудобств», — так определял граф Толстой сущность своей реформы.

Устав гимназий и прогимназий в новой редакции увеличивал срок обучения. Курс последнего, VII класса составлял два года [2, стлб. 232]. Более подробно были обозначены должностные лица, проводившие воспитательную работу. К ним стали относить: классных наставников с помощниками и надзирателей (в редакции 1864 года — существовал единый термин «воспитатели»). Почетный попечитель учебного заведения мог теперь избираться лишь при условии, если министерство сочтет суммы, вносимые обществом на содержание гимназии, достаточными.

Существенные изменения вносились в полномочия директора, который мог уже самостоятельно, без согласия попечителя учебного округа увольнять преподавателей и служащих. Одной из новелл устава стала возможность для учителя давать, с разрешения педагогического совета, уроки по разным предметам, при наличии у него права на их преподавание. Все преподаватели разделялись по определенным разрядам «по окладам получаемого ими содержания», на четыре — в гимназиях и три — в прогимназиях [2, стлб. 235]. Устанавливался четкий порядок прохождения учительской службы. Повышение окладов происходило с разрешения попечителя учебного округа «за продолжительную, полезную и ревностную службу, преимущественно в одном и том же учебном заведении».

Устав определял условия работы по новым должностям. Классных наставников назначал начальник гимназии или прогимназии из числа преподавателей, имевших наибольшее число уроков в классе. Кандидатура наставника утверждалась попечителем округа. Наставники являлись «ближайшими помощниками Директора и Инспектора в наблюдении за успехами и нравственностью учеников», они принимали «надлежащие меры для преуспеяния оных». Наставники фактически обязаны были следить за всем учебно-воспитательным процессом, контролировать равномерность уроков и предметов, а также осуществлять связь с родителями учащихся. Из-за столь объемной

педагогической работы наставников закон предписывал содержать в каждой гимназии по два помощника наставника, а в прогимназии — по одному. Ряд изменений касался учебной части гимназии, в частности преподаваемых предметов (по классическим гимназиям), что показано в сопоставлении учебных планов, представленных в Уставе редакций 1864 и 1871 годов.

Более подробно, по сравнению с предыдущим нормативным актом, в Уставе редакции 1871 года были прописаны требования к поступавшим в первый класс. Ребенок должен был знать главнейшие утренние и вечерние молитвы и важнейшие события из Ветхого и Нового Заветов; обладать умением бегло и со смыслом читать по-русски напечатанное гражданским шрифтом и пересказывать по предложенным вопросам легкие прочитанные рассказы, а также писать по-русски под диктовку без ошибок, крупным и средним шрифтами, читать по-церковно-славянски. Ряд педагогов полагал, что по сравнению с редакцией 1864 года новые требования были занижены.

Необходимо отметить важное новшество по сравнению с предыдущей редакцией. Если по законодательству 1864 года составление правил о наложении взысканий полностью находилось в ведении педагогических советов, то теперь их утверждение передавалось министру народного просвещения.

Закон продолжил традицию, разрешающую сдачу экзаменов по курсу гимназии и прогимназии в форме экстерна. Однако теперь за возможность такого экзамена экзаменуемый должен был вносить плату в размере 10 рублей «в пользу экзаменаторов». Кроме того, новое положение Устава фактически давало право экстерната всем без исключения лицам, независимо от их социального происхождения.

Некоторые изменения касались педагогических советов. Из их полномочий были выведены вопросы материального обеспечения учебных заведений, нахождения учащихся в пансионах. Все другие права оставались в прежнем объеме, с некоторыми редакционными правками формулировок, фактически не изменявшими смысл правовой нормы.

Были изменены положения Устава 1864 года, касавшиеся почетных попечителей учебных заведений. При этом сохранялась их основная обязанность — контроль над управлением учебным заведением и расходованием денежных средств.

Частично повышался статус директора гимназии и прогимназии. Новый закон определил V и VI чины руководителям гимназий и прогимназий в качестве начальных.

В документах Министерства народного просвещения высказывалась официальная позиция государства в отношении школьного законодательства, существенно изменившегося менее чем за 10 лет. В обосновании внесения изменений отмечалась необходимость усиления научной направленности гимназического образования, приведения в «надлежащее благоустройство» гимназий и прогимназий.

По сравнению с Уставом 1864 года изменения 1871 года усиливали воспитательную направленность гимназий. Наряду с обучением воспитание было названо важнейшей задачей каждого типа учебного заведения. Директорам и инспекторам Министерство народного просвещения настоятельно рекомендовало активно вести преподавательскую деятельность. Учителям же вменялось в обязанность выполнять воспитательные функции, совмещая преподавание и работу в качестве классных наставников. Расширился состав педагогических советов, однако их полномочия были урезаны под предлогом сохранения единообразия в учебном деле. Одновременно с этим решение хозяйственных вопросов было передано особому хозяйственному комитету, что позволяло сосредоточивать работу педагогических советов на решении вопросов обучения и воспитания гимназистов.

Предпринятый пересмотр законодательства в области образования положил начало попыткам власти сузить число вариантов переустройства отечественной системы образования, ограничить вхождение модернизационных притязаний западного образца, добиваясь этого частичным обновлением путей традиционно-консервативного развития в условиях новой политической ситуации.

Произошедшие в это время реформа и так называемая, более по историографической привычке, контрреформа образования были звеньями единого процесса поисков оптимального реформирования российского просвещения. Одна из главных задач этого процесса заключалась в сочетании традиций и новаций, опыта, накопленного отечественной педагогикой и восприятия мировых, особенно европейских, тенденций в развитии общего образования. Государственная власть стремилась обеспечить такое реформирование отечественного образования, при котором сохранялся бы его традиционный нравственный порядок.

Важной тенденцией того времени следует назвать своеобразную «педагогизацию» правовых норм. В стране начало формироваться своеобразное циркулярное право, основанное на многочисленных циркулярах, инструкциях,

авторами которых были известные отечественные ученые-педагоги и практические работники образования, что усиливало воспитательное влияние политических и правовых документов, обеспечивая эффективность внедрения их норм в Российское образование.

Утверждение новой редакции Устава способствовало усилению влияния правовых начал на практику обучения и воспитания конкретных учебных заведений, закрепленную в многочисленных актах, регулировавших их повседневную жизнь. Ведь почти каждый из этих документов утверждался Министром народного просвещения. Их структура и содержание позволяли строить учебный процесс

и воспитание обучающихся на основе прогрессивных в то время норм правового регулирования, не ограничивая при этом свободу педагогического воздействия.

Однако отметим, что в эти годы сохранились многочисленные, ранее принятые нормативные акты, которые вовремя не отменялись, и, будучи по своей сути уже рудиментарными, продолжали существовать в обновляемом образовательном пространстве России. Это негативно сказывалось на всей системе правового регулирования российского образования, во многом дискредитируя в глазах педагогической общественности действительно полезные законодательные новации.

Список литературы

1. Положение о начальных народных училищах от 14 июля 1864 г. // сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 3. СПб., 1876.
2. Циркулярное предложение начальству учебных округов по поводу Высочайшего утверждения изменений и дополнений в устав гимназий 19 ноября 1864 г. // сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 5. СПб., 1881.

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Обзор статей, представленный вниманию читателей, содержит материалы, опубликованные на страницах ведущих российских научных изданий по педагогике и образованию и затрагивающих круг интересов специалистов, ученых, научных работников в области образования и воспитания. Публикации известных ученых, специалистов в области педагогического образования и практики посвящены вопросам непрерывного образования, профессионального образования, дополнительного профессионального образования, постдипломного педагогического образования, повышения квалификации педагогических работников, отличаются своей новизной, актуальностью, проблемностью.

Титкова В.В. Популярность школьников и образовательная среда школы / В.В. Титкова, В.А. Иванюшина, Д.А. Александров // Вопросы образования. — 2013. — № 4. — С. 145—167.

Исследуется связь между успеваемостью ученика и его популярностью среди одноклассников в классах с разным уровнем академической мотивации. Выборка состоит из 5906 учащихся 8—10-х классов в возрасте 14—16 лет (309 классов, 101 школа). Данные анализировались с применением многоуровневого регрессионного анализа (HLM7). Надежность полученных результатов была подтверждена применением специального диадного анализа для сетевых данных (p2). Обнаружены разные эффекты для мальчиков и девочек, свидетельствующие о гендерной специфике факторов популярности. Хорошая успеваемость важнее для популярности девочек, чем для популярности мальчиков. Популярность девочек положительно связана со средним баллом независимо от контекста класса. Связь между оценками мальчиков и их популярностью зависит от контекста: в классах с высокой академической мотивацией эта связь положительна, в классах с низкой мотивацией — отрицательна.

Ястребов Г.А. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации

территорий / Г.А. Ястребов, А.Р. Бессуднов, М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий // Вопросы образования. — 2013. — № 4. — С. 188—246.

Анализируется связь различий в образовательных результатах между российскими школами с их различиями по характеристикам 1) социального состава учащихся, 2) самих образовательных учреждений и 3) территорий, на которых они расположены. Используются данные социальных паспортов, собранные в ходе обследования в Московской и Ярославской области в 2011—2012 гг., а также материалы муниципальной статистики, позволяющие на основе ограниченного набора показателей оценить уровень социально-экономической депривации в поселениях разного типа.

Статистический анализ проводился с использованием двухуровневой регрессионной модели. Результаты анализа позволяют констатировать, что академическая успеваемость (средние показатели ЕГЭ по русскому языку и математике) действительно устойчиво различается для школ 1) с разным социальным составом учащихся и 2) с разным кадровым и материальным обеспечением. Уровень депривации территорий самостоятельного влияния на образовательные результаты не оказывает: типично низкие результаты обучения, например, в сельских школах связаны со свойственной им нехваткой ресурсов и особенностями социального состава учащихся.

Каспржак, А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей / А.Г. Каспржак // Вопросы образования. — 2013. — № 4. — С. 261—282.

Рассматриваются реформы систем подготовки учителей в 12 странах Азии, Европы и Северной Америки, которые были осуществлены в последние десятилетия XX в.: причины реформ, основные изменения, их узловые элементы, которые, по мнению автора статьи, необходимо учесть в ходе проектирования реформы педагогического образования в России. Обсуждаются такие показатели престижности профессии, как размеры заработной платы учителей в разных странах, качество абитуриентов педагогических

вузов. Во многих странах разработаны хорошо зарекомендовавшие себя системы мер для привлечения молодых людей в профессию: предоставление ежемесячных пособий учащимся выпускных классов школ с условием, что они после окончания вуза не менее трех лет отработают в школе; особый порядок зачисления абитуриентов на учительские образовательные программы, при котором наряду с централизованным тестированием проводятся собеседования на пригодность к учительской профессии, творческие конкурсы, запрашиваются рекомендации; предоставление возможности получить педагогическое образование несколькими путями; создание карьерных перспектив. Показано, что в России отсутствуют институциональные механизмы, обеспечивающие закрепление молодых людей в профессии, а изменения, в том числе весьма позитивные, чрезвычайно трудно оформляются нормативно.

Озерова О.К. Анализ состояния сферы дополнительного профессионального образования / О.К. Озерова, Д.Р. Бородин // Вопросы образования. — 2013. — № 4. — С. 300—309.

Представлен анализ статистических показателей, характеризующих один из сегментов рынка образовательных услуг — дополнительное профессиональное образование, а также финансовые стратегии руководителей образовательных организаций. На базе данных федерального статистического наблюдения по форме № 1 — кадры «Сведения о дополнительном профессиональном образовании работников в организациях» (последние отчетные данные за 2010 г.) приводятся сведения о численности прошедших обучение, о возрастной и половой структуре данного контингента, а также о численности обучающихся среди работников разных категорий, о предпочитаемых формах обучения (с отрывом или без отрыва от производства) и длительности обучения. По данным комплексного наблюдения условий жизни населения, проведенного Росстатом в сентябре 2011 г., проанализировано участие населения в дополнительном образовании.

Галагузова Ю.Н. Профессиональная подготовка педагогов в контексте аксиологического подхода / Ю.Н. Галагузова, Т.С. Дорохова // Педагогическое образование и наука. — 2013. — № 6. — С. 129—133.

В статье на основе анализа современной государственной политики в области образования обосновывается необходимость использования аксиологического подхода в профессиональной подготовке педагогов.

Рассматривая личность как результат социализации, авторы считают, «... для становления

личности первостепенное значение имеет культура народа, частью которого он является, ее базовые ценности. Однако современные молодые педагоги не всегда готовы помочь ребенку в социализации... (усвоения ребенком опыта той среды, в которой он воспитывается и его самореализации на основе данного опыта). Более того, часто они сами не обладают ценностями, необходимыми для самореализации в качестве педагога-профессионала. Данное обстоятельство актуализирует необходимость осуществления профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования с позиции аксиологического подхода.

Под профессиональной подготовкой мы будем понимать процесс и результат формирования готовности к определенной (в нашем случае — педагогической) профессиональной деятельности.... Акцентируя внимание на результативной составляющей профессиональной подготовки, уместно ввести понятие «профессиональный менталитет педагога». Отметим, что данное понятие, не смотря на обилие исследований, посвященных собственно менталитету и ментальности, в педагогической науке является не достаточно четко определенным».

В данной статье делается попытка охарактеризовать профессиональный менталитет педагога на примере педагога дошкольного образования.

Наливайко Н.В. Образование и наука в обществе в XX I в. / Н.В. Наливайко, Е.В. Ушакова // Философия образования. — 2013. — № 6. — С. 42—52.

Цель статьи — раскрыть содержание и смыслы современного этапа социального развития в его взаимосвязи с образованием и наукой, а также сущность, роль и символы образования в современном обществе. Исследована специфика социального развития в конце XX — начале XXI вв. Показаны взаимосвязь и различия разных ступеней постиндустриального общества — в виде информационного общества, общества знаний и инновационного общества. Обоснована специфика образовательных систем на этих ступенях социальной организации. Авторами обоснована различная роль и содержание образования в разных формах организации современного общества — знаниевом и инновационном.

Романова К.С. Информационные технологии и современные проблемы образования / К.С. Романова // Философия образования. — 2013. — № 6. — С. 155—160.

В статье рассматриваются ключевые вопросы системы образования. Обосновывается

необходимость создания единой парадигмы для определения целей, задач, методов и средств образования. Коммуникативно-информационные технологии оказывают значительное влияние на сознание и поведение современного человека. Под влиянием IT-технологий изменяется способ мышления у обучающегося человека и происходит формирование научной картины мира. С изменением когнитивного стиля человека, живущего в эпоху информационного общества, растет фрагментарность сознания, распространяется клиповое мышление, разрушается ментальность, утрачивается идентичность. Происходят дегенеративные изменения в поведении людей, складывается объективная база для манипуляции ими.

Ильченко М.С. Инерционность российской системы образования: институциональные особенности и идеологические эффекты / М.С. Ильченко // Философия образования. — 2013. — № 6. — С. 161—167.

В статье рассматривается роль инерции в развитии российской системы образования. Утверждается, что в период масштабных социальных трансформаций 1990-х гг. инерционные механизмы системы образования выполнили важную защитную функцию, позволив сохранить ее ключевые институциональные свойства и устойчивость воспроизводства. Автор полагает, что в сегодняшней ситуации инерционность

не только определяет логику институционального развития российской образовательной сферы, но и непосредственно влияет на ее идеологический характер. Инерционные механизмы подменяют функцию ценностного регулирования воспроизводством социальных рутин и привычек, тем самым способствуя формированию особого типа установок и образцов поведения.

Новосадов С.А. Пути развития и совершенствования методологии получения и усвоения знаний для повышения качества образовательного процесса / С.А. Новосадов // Философия образования. — 2013. — № 6. — С. 186—195.

Рассмотрены на основе абстрактно-логического подхода теоретические вопросы будущего концептуального развития образовательной парадигмы, с позиции переосмысления мировоззрения и миропонимания роли образовательного процесса, как средства получения знаний по мере их потребности обществом. Представлен обоснованный алгоритм методологии выработки и освоения нового знания с точки зрения управленческих функций с выделением прогностической функции; выделены этапы освоения новых знаний в образовательном процессе. С позиции теории управления рассмотрен контур управления, состоящий из вектора цели, вектора текущего состояния, вектора ошибки, т. е. дается системное видение процесса получения нового знания по мере его потребности обществом.

Материал подгот. *Латынская Э.Б.*,
ведущий библиограф ИБЦ

АННОТАЦИИ

Безрогов В.Г., Пичугина В.К. Актуальные тенденции развития историко-педагогического познания на современном этапе: модернизационные аспекты

Статья посвящена развитию современной истории педагогики и образования в контексте его различных тенденций и факторов. Авторы отмечают большую перспективность инновационных тенденций в современной истории педагогики и образования. Адресована всем, кто участвует в созидании историко-педагогического познания, прежде всего, специалистам по методологии педагогических исследований.

Ключевые слова: методология историко-педагогического познания, постмодерн, дискурс, канон, историко-педагогические практики, образовательные институции, история образования, история культуры, история детства.

Bezrogov V.G., Pichugina V.K. Historical-Pedagogical Knowledge Development Current Tendencies at the Present Stage: Modernization Aspects.

The article is devoted to the modern history of pedagogy and education development in the various trends and factors context. The authors point out the wide prospects of innovative trends in the modern pedagogy and education history. It is addressed to everybody who involved in the construction of historical and pedagogical knowledge, and first of all to the educational research methodology specialists.

Keywords: historical-pedagogical knowledge methodology, postmodern, discourse, canon, historical-pedagogical practices, educational institutions, cultural history, education history, childhood history.

Е.Ю. Илалтдинова. Педагогическая наука как объект модернизации (на материале истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко)

В статье методологически обосновывается взаимодействие официального и общественного направлений в изучении педагогического наследия А.С.Макаренко, механизм взаимовлияния педагогической науки и практики в развитии образования. Выявлены общие этапы и тенденции в макаренковедческой историографии.

Ключевые слова: макаренковедение, педагогическая наука как фактор модернизации образования, официальная педагогика, педагогическая общественность, трансформационная, медиационная, унификационная и трансляционная функции педагогической теории, основные этапы и направления изучения педагогического наследия А.С.Макаренко.

E.Y. Ilaltdinova. Pedagogical Science as a Modernization Subject (Based on the History of A.S. Makarenko's Heritage Examination)

The article shows the methodological interaction of official and public areas of activities in A.S. Makarenko's pedagogical heritage studies; mechanism of educational science and practice interaction in the education development. It identifies the general stages and trends in historiography of Makarenko-studies.

Keywords: Makarenko-studies, pedagogical science as an education modernization factor, official pedagogy, pedagogical public, transformational, media, unification and broadcasting function of pedagogical theory, basic steps and directions in A.S. Makarenko's pedagogical heritage studies.

А.А. Романов. Петербургский этап становления отечественной экспериментальной педагогики

В статье раскрываются основные вехи петербургского этапа становления отечественной экспериментальной педагогики как совокупности теоретической, организационной и практической деятельности ряда выдающихся отечественных ученых — И.А. Сикорского, В.М. Бехтерева, А.Ф. Лазурского. Но наибольшее внимание в статье уделяется организаторской роли А.П. Нечаева. Рекомендуются всем, интересующимся проблемами взаимодействия педагогической теории и практики.

Ключевые слова: педагогические инновации, экспериментальная педагогика, педагогическая психология, педология, опытная педагогика.

A.A. Romanov. St.-Petersburg Stage of Domestic Experimental Pedagogy Formation

The article reveals the key milestones of St.-Petersburg stage of domestic experimental pedagogy formation as a combination of theoretical, institutional and practical activities of a number of prominent Russian scientists-I.A. Sikorsky, V.M. Bekhterev, A.F. Lazurskiy. But the greatest attention the article pays to organizational role A.P. Nechaev. It is recommended to everybody who is interested in the problems of pedagogical theory and practiceinteraction.

Keywords: pedagogical innovation, experimental pedagogy, pedagogical psychology, pedagogy, experimental pedagogy.

Захаричева М.А. Аксиологические основания отечественного гимназического образования

Обзор исторического генезиса российских дореволюционных гимназий в контексте традиций, требующих сохранения и развития в модернизации современной отечественной школы. В статье рассматривается роль воспитательной системы и особой школьной среды гимназий. Рекомендуется практикам, работающим в системе гимназического образования.

Ключевые слова: гимназическое образование, этапы исторического генезиса, ценности гимназического образования, реформирование образования.

Zakharischeva M.A. Axiological Bases of Domestic Gymnasium Education

A review of the historical genesis of the pre-revolutionary Russian gymnasiums in the context of traditions that require the preservation and development in the contemporary national school modernization. The article examines the role of the gymnasiums' educational system and the special school environment. It is recommended to practitioners who work in the system of gymnasium education.

Keywords: gymnasium education, historical genesis stages, gymnasium education values, education reform.

Ромашина Е.Ю. Катехизация школьного учебника: исторические основы и современные проблемы

В статье на примере отечественной педагогической традиции показана эволюция использования в российских школьных учебниках вопросно-ответного метода. Автор убедительно показывает, что на разных этапах истории один и тот же метод играл совершенно разную педагогическую роль. Рекомендуется всем исследователям теории учебника и специалистам по педагогическим технологиям.

Ключевые слова: школьный учебник, вопросно-ответный метод преподавания, дореволюционный школьный учебник.

Romashina E.Y. School Textbook's Catecheticalization: Historical Grounds and Contemporary Issues

On the example of patriotic educational tradition the article shows the evolution of Russian school textbooks usage the questionnaires-response method. The author clearly demonstrates that at different historical stages one and the same method played a completely different pedagogic role. It is recommended to all textbook theory researchers and professionals in educational technologies.

Keywords: school textbook, questionnaires-response method of teaching, the pre-revolutionary school textbook.

Тенчурина Л.З. Профессиональная подготовка преподавателей для школ коммерческо-технического профиля в предреволюционной России

В статье дается исторический анализ развития коммерческого образования в России начала XX столетия и подготовки для этой подсистемы профессионального образования преподавателей в рамках различных московских учреждений. Автор убедительно доказывает значение и преимущества психолого-педагогического блока такой подготовки. Рекомендуется современным специалистам в области профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование; коммерческое образование; общественно-педагогическое движение; коммерческие курсы и институт общества распространения коммерческого образования.

Tenchurina L.Z. Teachers' Professional Training for Commercial-Technical Orientation Schools in Pre-Revolutionary Russia.

The article provides a historical analysis of the commercial education development in Russia in the early 20th century and preparing teachers for this vocational education subsystem in various Moscow establishments. The author proves the importance and benefits of such psycho-pedagogical training unit. It is recommended to the experts in the field of vocational education.

Keywords: vocational education; commercial education; social-pedagogical movement; commercial courses and institute of commercial education popularizationsociety.

И.В. Макарова. Содержание воспитания: историко-педагогическая модель

Статья представляет интересный методологический взгляд на историко-педагогический генезис воспитания, его основные парадигмы и актуализацию полученных выводов относительно современных воспитательных задач. Рекомендуется специалистам в области теории и практики воспитания.

Ключевые слова: ретроспективное моделирование содержания воспитания; духовно-нравственное воспитание; воспитательные парадигмы.

I.V. Makarova. The Upbringing Content: Historical-Pedagogical Model

The article is an interesting methodological perspective on historical-pedagogical upbringing Genesis and its basic paradigms. It actualizes the achieved conclusions regarding the modern upbringing tasks. It is recommended to experts in the upbringing theory and practice.

Keywords: upbringing content retrospective simulation; spiritually-moral upbringing; upbringing paradigm.

Лобзаров В.М. Школы русского зарубежья 20—50-х годов XX века и современное образование

Статья посвящена обоснованию совокупности традиций, свойственных такому уникальному педагогическому явлению, как российская школа в эмиграции. Автор доказывает, что духовно-интеллектуальные ценности составляли стержень педагогики, нашедшей свое развитие в трудах С.И. Гессена и Г.П. Федотова

Ключевые слова: школа и педагогика русского зарубежья, элитное образование, духовно-нравственное развитие личности.

Lobzarov V.M. 20—50-ies of XX Century Russian Diaspora Schools and Contemporary Education

The article is devoted to a set of traditions reasoning that are intrinsic to such a unique pedagogical phenomenon as Russian school in exile. The author proves that the spiritual - intellectual values were at the center of pedagogy, as elaborated in the writings of S.I. Hessen and G.P. Fedotov.

Keywords: Russian Diaspora School and education, the elite education, personality's spiritual-moral development.

Е.Ю. Рогачева. Д. Дьюи о профессиональной подготовке учителя

В статье на основе разнообразных источников раскрывается система подготовки школьного педагога как компонент педагогического наследия Д. Дьюи. Показаны принципиально иные основания подготовки учителя, нежели привычные российской педагогике. Статья рекомендована специалистам по теории и практике педагогического образования.

Ключевые слова: лабораторный метод подготовки учителя; рефлексивная культура педагога, педагогика прагматизма. Педагогическая техника.

Rogacheva E.Y. D. Diury about the Teacher's Professional Training.

On the basis of a wide sources variety, the article discloses the school teacher's training system as a component of D. Diury's pedagogical heritage.

It shows teacher's training grounds, fundamentally different from the ones usual for Russian pedagogy. Article is recommended for the experts in pedagogical education theory and practice.

Keywords: teachers' training laboratory method; reflective teacher's culture, pedagogy of pragmatism. Pedagogical technique.

Ветчинова М.Н. Учителя-иностранцы в петербургских дореволюционных гимназиях в конце XIX — начале XX века

На основании разнообразных источников дается общее представление о преподавании новых иностранных языков (французского, немецкого) в петербургских мужских и женских гимназиях предреволюционного периода. Особое место в статье занимает анализ деятельности учителей-иностранцев как носителей изучаемых языка и культуры.

Ключевые слова: петербургская школа, дореволюционные гимназии, преподавание новых иностранных языков, иностранные преподаватели иностранных языков.

Vetchinova M.N. Teachers Foreigners in St. Petersburg Pre-Revolutionary Gymnasiums in Late 19th-Early 20th Century

Basing on diverse sources the article gives a general overview of new foreign languages teaching (French, German) in men's and women's pre-revolutionary St.-Petersburg's gymnasiums. A special place in the article is given to the teachers-foreigners' activities analysis as representatives of learning languages and culture.

Keywords: St.-Petersburg school, pre-revolutionary gymnasium, teaching new foreign languages, foreign teachers of foreign languages.

Овчинников А.В. Образовательное законодательство России во второй половине 60 — начале 70-х годов XIX века

В статье подробно рассматривается содержание и значение для развития отечественной школы юридических оснований реформы образования 1864 года. Дается объективный, вне идеологических суждений обзор начинаний, сопутствовавших реформе образования как на ее начальном, так и на корректировочно-завершающем этапе. Представляет интерес не только для историков, но и для практиков управления системой образования.

Ключевые слова: образовательное законодательство; великие реформы эпохи Александра II; реформа образования 1864 года.

Ovchinnikov A.V. Russian Educational Legislation in the late 60-s -early 70-ies of the XIX century

The contents and significance of the 1864 education reform for the national legal foundation school development is extensively examined in the article. It provides an objective, without ideological judgments review of concomitant the education reform initiatives both at its start and correctional -final stage. It is of interest not only for historians, but also for education management practitioners.

Keywords: educational legislation; Alexander II great reforms; 1864 education reform.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Безрогов Виталий Григорьевич, доктор педагогических наук; профессор; ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской Академии Образования, главный научный сотрудник отдела истории педагогики и образования; e-mail: V_bezrog@rambler.ru

Ветчинова Марина Николаевна, доктор педагогических наук; ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации; e-mail: marx2003@list.ru

Захарищева Марина Алексеевна, доктор педагогических наук; ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», профессор кафедры педагогики; e-mail: zahari-ma@rambler.ru

Илалтдинова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук; доцент; ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», заведующий кафедрой теории и практики иностранных языков и лингводидактики; e-mail: ilaltdin@mail.ru

Лобзаров Вячеслав Михайлович, доктор педагогических наук; профессор; ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет»; профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования; тел. (4822) 52-09-79

Макарова Ирина Вениаминовна, кандидат педагогических наук; доцент; АОУ ДПО «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики» доцент кафедры воспитания и дополнительного образования; e-mail: irvema@mail.ru

Овчинников Анатолий Владимирович, доктор педагогических наук; профессор; ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской Академии Образования, заместитель директора по научной работе; e-mail: anatovch@pisem.net

Пичугина Виктория Константиновна, кандидат педагогических наук; доцент; Волгоградский социально-педагогический университет (Волгоград); доцент кафедры педагогики; e-mail: Pichugina_V@mail.ru

Рогачева Елена Юрьевна, доктор педагогических наук; ФГБОУ ВПО Владимирский государственный Университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, профессор кафедры педагогики; e-mail: erogacheva@hotmail.com

Романов Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук; проф., ФГБОУ ВПО Рязанский государственный педагогический университет, заведующий кафедрой педагогики; e-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Ромашина Екатерина Юрьевна, доктор педагогических наук; профессор; ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук; e-mail: katerinro@yandex.ru

Тенчурина Лидия Захаровна, доктор педагогических наук; профессор; ФГБОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина», заведующая кафедрой «Русский язык»; e-mail: Tenchurina@bk.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Выпуск 2(4)

Редактор *Ю.А. Корневская*
Компьютерная верстка *О.В. Васильева*
Перевод аннотаций *М.В. Захарова*
Дизайн обложки *Ю.А. Корневская*

Подписано в печать 00.00.13. Формат бумаги 60x84/8. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Объем 7,5 печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ № 00.

191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11-13.
Типография Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования