АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ –

государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области.
Образовательная и научная деятельность Академии
сочетается с активной работой по поддержке
и сопровождению инновационного развития
системы образования Московской области.

129344, г. Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5
тел./факс: 8(499)189-12-76
e-mail: rector@asou-mo.ru
www.asou-mo.ru

ISBN 978-5-91543-244-3

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

МОНОГРАФИЯ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ
Кафедра педагогики

С е р и я
Историко-педагогическое знание
Выпуск 115

Г. Б. Корнетов

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Монография

Москва
АСОУ
2018

УДК 37 (091)
ББК 74.03
К 67

Р е ц е н з е н т ы :
М. А. Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, чл.-корр. РАО;
М. И. Макаров, доктор педагогических наук, доцент

Печатается по решению
ученого совета
Академии социального управления

Корнетов Г. Б.

К 67 Развитие теории и практики образования: история и современность: монография / Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2018. – 460 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 115).

ISBN 978-5-91543-244-3

Рассматриваются подходы к историко-теоретическому осмыслению педагогических институций и образовательных институтов общества, историко-педагогический контекст теории и практики современного образования, педагогические проекты и идеи Г. Лейбница, К. Д. Ушинского, К. Н. Вентцеля, образование в России в контексте Октябрьской революции 1917 г., особенности и способы социализации одаренных детей и подростков, подходы к поддержке школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

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

УДК 37 (091)
ББК 74.03

ISBN 978-5-91543-244-3

© Корнетов Г. Б., 2018
© АСОУ, 2018

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Серия «Историко-педагогическое знание» 6
Введение 14
Глава 1. Историко-теоретическое осмысление педагогических институций и образовательных институтов общества 25
1.1. Феномен образования 25
1.2. Педагогическая институция 33
1.3. Социальный (общественный) институт 38
1.4. Теория социального института Б. Малиновского 47
1.5. Институциональный подход 51
1.6. Социологическая концепция функции социального института образования и его исторической эволюции Ф. Э. Шереги 62
1.7. Происхождение древнейших педагогических институций 69
1.8. Концепция института школы В. И. Добренькова и В. Я. Нечаева 80
1.9. Институциональное исследование всемирного историко-педагогического процесса 84
Глава 2. Теоретические проблемы познания педагогического прошлого и настоящего 87
2.1. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования 87
2.2. Особенности и соотношение истории педагогики, педагогической истории и исторической педагогики 102
2.3. Православная педагогика в зеркале старославянского языка: понятийно-терминологический аспект 127
2.4. Основной вопрос педагогики 138
Глава 3. Педагогические проекты и идеи в Российской империи: Г. В. Лейбниц, К. Д. Ушинский, К. Н. Вентцель 146
3.1. Проекты Готфрида Лейбница по распространению образования и науки в России 146
3.2. Общепедагогические идеи К. Д. Ушинского 173
3.3. Теория свободного воспитания К. Н. Вентцеля 197
Глава 4. Образование в России в контексте Октябрьской революции 1917 года 230
4.1. Октябрьская революция 1917 года, ее результаты и последствия в фокусе историко-педагогических исследований 230
4.2. Начало новой эпохи 236
4.3. Образование в Российской империи 240
4.4. 1917 год: от Февраля к Октябрю 250
4.5. Статья П. Ф. Каптерева «Новая школа в новой России» 261
4.6. Программа большевиков в области образования накануне Октябрьской революции 271

4.7. Большевистская атака на российскую школу 277
4.8. Кадетская альтернатива 294
4.9. Феномен советской педагогики 299
Глава 5. Социализация одаренных детей и подростков: понимание и пути организации 309
5.1. Понимание одаренности человека 309
5.2. Понимание социализации человека 315
5.3. Социализация детей и подростков в контексте структурно-динамической теории интеллекта Д. В. Ушакова 319
5.4. Развитие детской одаренности в контексте концепции возрастной одаренности Н. С. Лейтеса 325
5.5. Культурно-психологическая концепция интеллектуальной одаренности Л. И. Ларионовой 328
5.6. Многофакторная модель одаренности Ф. Монкса и И. Ипенбург как концептуальная основа социализации одаренных детей и подростков 331
5.7. Концепция детской одаренности и ее развития А. И. Савенкова 334
5.8. Подход К. Робинсона к развитию детской одаренности 339
5.9. Система работы с одаренными детьми Т. Ф. Сергеевой, Н. А. Прониной, Е. В. Сечкаревой 345
5.10. Концепция педагогической поддержки одаренных детей А. В. Кулемзиной 348
5.11. Концепция социализации одаренных детей Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук 350
5.12. Базовые характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков 352
5.13. Общие рекомендации по разработке и внедрению моделей социализации одаренных детей и подростков 358
5.14. Возможности общественно-активной школы как базы для разработки и внедрения моделей социализации одаренных детей и подростков 361
5.15. Школьный класс как сообщество исследователей в качестве модели социализации одаренных детей и подростков на базе общественно-активной школы 364
Глава 6. Подходы к поддержке школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях 374
6.1. Подход Высшей школы экономики к выравниванию шансов детей на качественное образование 374
6.2. Подход М. Л. Аграновича, основанный на отказе от признания неравенства школ 379
6.3. Подход Академии социального управления к поддержке образовательных учреждений, работающих в сложном социальном контексте 381

6.4. Метод анализа социокультурной ситуации школы А. М. Цирульникова как подход к осмыслению и преодолению неблагоприятных социальных условий деятельности общеобразовательных учреждений 396
6.5. Подход критической педагогики, направленный на преобразование неблагоприятных социальных условий посредством переориентации деятельности школ на подготовку активных субъектов общественной жизни 405
6.6. Подход к поддержке функционирующих в неблагоприятных условиях школ, которые учатся, на основе использования ресурсов «пятой дисциплины» 418
6.7. Подход к поддержке школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, в рамках реализации модели общественно-активной школы 426
6.8. Модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ 433
Заключение 449

Серия
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ»

Серия «Историко-педагогическое знание» основана в 2005 г. Цель серии – способствовать утверждению понимания неразрывного единства исторического и теоретического знания в педагогике, развитию историко-педагогических исследований, совершенствованию преподавания педагогических дисциплин.

Серия адресована научно-педагогическим работникам, студентам, аспирантам и докторантам педагогических специальностей, преподавателям педагогических дисциплин, всем, кто интересуется проблемами истории образования и педагогической мысли.

Автор и руководитель проекта Г. Б. Корнетов.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выпуск 33. Постижение педагогической культуры человечества. В 2 т. Т. 2. Отечественная педагогическая традиция: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выпуск 44. *Шацкий С. Т.* Школа для детей или дети для школы: избранные пед. произведения: в 2 т. / сост. Н. Б. Баранникова; под ред. А. И. Салова. М.: АСОУ, 2011. Т. 1.

Выпуск 45. *Шацкий С. Т.* Школа для детей или дети для школы: избранные пед. произведения: в 2 т. / сост. Н. Б. Баранникова; под ред. А. И. Салова. М.: АСОУ, 2011. Т. 2.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выпуск 65. Образовательный потенциал историко-педагогического знания: сб. науч. тр. / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выпуск 76. Восхождение к истории педагогики. В 2 т. Т. 2. История отечественной педагогики: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2014.

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

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

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

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

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

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

Выпуск 83. Учебно-методическое обеспечение изучения истории педагогики в высших учебных заведениях: сб. науч. ст. и учеб.-метод. материалов / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2014.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Введение

Книга «Развитие теории и практики образования: история и современность» подготовлена в формате Шестого национального форума российских историков педагогики (Москва, Академия социального управления, 19 апреля 2018 г.). В ее основе лежат некоторые материалы, подготовленные авторам в 2013–2017 гг. и ранее представленные в различных журналах, сборниках, учебных пособиях, монографиях. Все эти материалы объединяет идея единства истории и теории педагогики, позволяющая продуктивно ставить и решать проблемы, значимые как для современного образования, так и для реконструкции и интерпретации его прошлого.

Прежде чем перейти к изложению основного содержания книги, попытаемся уточнить, что есть педагогика как наука и каковы ее истоки.

Б. М. Бим-Бад, давая определение *педагогике* в «Энциклопедическом педагогическом словаре», пишет, что это «многозначный термин, обозначающий: 1) различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные и др.) на стратегию (цели), содержание и тактику (технологию) воспитания, обучения, образования; 2) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием; 3) специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию; 4) учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального и послевузовского педагогического образования; 5) искусство, виртуозность, мастерство и тонкости воспитания»[1].

Нас главным образом будет интересовать педагогика в значении *педагогическая наука*. Определяя науку, философ В. С. Степин пишет: «Наука – особый вид познавательной деятельности, нацеленной на выработку объективных, системно представленных и обоснованных знаний о мире… Возникая из потребности практики и особым способом регулируя ее, наука ставит целью выявить сущностные связи (законы), в соответствии с которыми объекты могут преобразовываться в человеческой деятельности… Предметный и объективный способ рассмотрения мира, характерный для науки, отличает ее от иных способов познания… Постоянное стремление науки к расширению поля изучаемых объектов, безотносительно к сегодняшним возможностям их массового практического освоения, выступает тем системообразующим признаком, который обосновывает другие характеристики науки, отличающие ее от обыденного познания… Присущие науке характеристики ее знаний – их системная организация, обоснованность и доказанность… Наряду со знанием об объектах, наука систематически развивает знания о методах… Субъект обыденного познания формируется в самом процессе социализации. Для науки же этого недостаточ-

[1] *Бим-Бад Б. М.* Педагогика // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М., 2002. С. 186.

но. Здесь требуется особое обучение познающего субъекта, которое обеспечивает его умение применять свойственные науке средства и методы при решении ее задач и проблем. Кроме того, систематические занятия наукой предполагают усвоение субъектом особой, свойственной ей системы ценностей. Их фундаментом выступают ценностные установки на поиск истины и на постоянное наращивание истинного знания. Эти условия соответствуют двум фундаментальным и определяющим признакам науки: предметности и объективности научного познания, а также ее нацеленности на изучение все новых объектов, безотносительно к наличным возможностям их массового практического освоения. На базе этих установок исторически развивается система идеалов и норм научного исследования»[1].

Сходного понимания науки придерживался и педагог В. В. Краевский. «Наиболее общим образом науку определяют как сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности», – писал он[2].

Само понимание термина «наука» в различных культурных, философских и науковедческих традициях весьма неоднозначно. Например, британский исследователь Роджер Смит в предисловии к книге «История гуманитарных наук» (*Smith R*. The Fontana History of the Human Sciences. London, 1997) определяет науку как «систематическое знание, рационально обоснованное и, следовательно, рассматриваемое как истинное (хотя оно не обязательно является истинным "на самом деле" – если, конечно, мы понимаем, что значит "на самом деле", ведь это само по себе является серьезной философской проблемой)». При этом он обращает внимание на то, что «современные научные дисциплины являются именно современными. По большей части они представляют собой социальные изобретения конца XIX и XX в.». Он также подчеркивает, что «в процессе написания истории мы не должны принимать какой-то один взгляд на науку как само собой разумеющийся; нельзя также исходить из допущения, будто наше сегодняшнее знание, с его внутренним дисциплинарным делением, представляет собой кульминацию неотвратимого прогресса». Р. Смит заявляет, что, обращаясь к периоду с 1650 по 1900 г., он исследует «истоки тех путей мысли, которые в современный период привели к возникновению социальных и психологических дисциплин». Он отмечает, что «социальные науки, пытающиеся выявить порядок в непостижимом разнообразии человеческих отношений и тем самым отыскать возможности их регулирования, являются типичным выражением духа нового времени. Социальные науки, как следствие, оказываются центральной частью социального мира, который они сами исследуют»[3].

---

[1] *Степин В. С.* Наука // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М., 2009. С. 560–562.

[2] *Краевский В. В.* Общие основы педагогики. М., 2003. С. 8.

[3] *Смит Р.* История гуманитарных наук: пер. с англ. М., 2008. С. 13–14.

В дальнейшем изложении Р. Смит обращает внимание на то, что «авторы по-разному используют термин "наука" в словосочетании "социальные науки". В англоязычных странах на рубеже XIX–XX вв. слово "наука" стало обозначать (часто, но не всегда) "естественную науку" или как минимум совокупность знаний, которая претендует на образование той же объяснительной структуры, что и естественная наука. Такова, например, позитивистская социология. Однако ранее в английском языке, а в языках континентальной Европы (включая русский) и по сей день, слово "наука" обозначало любое систематически сформулированное знание, опирающееся на рациональные основания и, таким образом, принимаемое за истинное. При данном подходе такие дисциплины, как история искусства, филология и даже теология, – науки. Для сравнения: в современном английском языке они обозначаются термином "гуманитарные исследования" (humanities). Различное словоупотребление оставляет психологические и общественные науки в подвешенном состоянии. Для англоговорящих людей современные дебаты о том, является ли и в каком смысле социология наукой, сводятся к рассуждению о том, объясняют ли социологи явления таким же образом, как и представители естественных наук, и, в частности, подтверждают ли они знания методами, сопоставимыми с эмпирическими. В отличие от этого французские, немецкие или российские социологи, исследуя природу своей области как науки, склонны задаваться вопросом, является ли социология формальной, рационально обоснованной совокупностью знаний. Первая позиция связана с тенденцией эмпирического тестирования научных качеств социологии, вторая – с теоретической экспертизой последовательности и дедуктивной строгости социальной теории. Эти позиции не являются взаимоисключающими, но альтернативные акценты, закрепленные в институциализированной практике, достаточно реальны. В противоположность эмпирической науке корни рационалистической концепции ведут к средневековой схоластике и дальше»[1].

М. А. Лукацкий отмечает, что «отнюдь не сразу педагогика смогла заявить о себе как о сложившейся науке. Долгий путь обретения статуса научности – это поиск выверенных теоретических оснований, многократная проверка и перепроверка тех положений, которые принимаются как истинные, способные преобразовать бытие социального института, ответственного за сохранение и умножение культурных и цивилизационных достижений человечества». При этом М. А. Лукацкий подчеркивает, что «педагогика не могла не ориентироваться на то, как наука в лице разных дисциплин (как естественно-научных, так и гуманитарных) понимала себя. Она пристрастно относилась к себе, сверяя свой научный аппарат с научным аппаратом тех наук, которые признавались в то или иное историческое время ведущими научными дисциплинами… Общенаучные основания педагогики за многовековое бытие этой дисциплины претерпели су-

[1] *Смит Р.* История гуманитарных наук. С. 223–224.

щественные изменения. Современная педагогика очень не похожа по своим общенаучным основаниям на ту педагогику, которая бытовала в периоды Античности, Средних веков, эпохи Возрождения, Нового и Новейшего времени. Без взгляда на самою себя, без осмысления того, каковы ее общенаучные основания, педагогика обойтись не может. Взгляд на самою себя нужен ей, чтобы динамично развиваться. Без самопонимания педагогика обречена на стагнацию, на деградацию как наука»[1].

Наука в ее современном виде весьма разнородна. «При анализе современной науки, – отмечает С. А. Лебедев, – можно выделить по крайней мере четыре совершенно различных класса наук, по ряду параметров существенно отличающихся друг от друга: 1) логико-математические; 2) естественно-научные; 3) инженерно-технические и технологические; 4) социально-гуманитарные. Трудно назвать то общее, что их объединяет»[2]. По его мнению, каждому из указанных классов наук присущ особый тип научной рациональности. С. А. Лебедев, рассматривая науку с точки зрения всеобщих характеристик сознания, определяет ее «как рационально-предметную деятельность сознания. Ее цель – построение мыслительных моделей предметов и их оценка на основе внешнего опыта. Источником рационального знания не может быть ни чувственный опыт сам по себе, ни художественное воображение, ни религиозно-мистическое откровение, ни экзистенциальные переживания, а только мышление – либо в форме построения эмпирических моделей чувственного опыта, либо в форме конструирования теоретических объектов (мира "чистых сущностей" или мира идеальных объектов). Полученное в результате деятельности мышления рациональное знание должно отвечать следующим требованиям: понятийно-языковой выразимости, определенности, системности, логической обоснованности, открытости к критике и изменениям… Необходимо подчеркнуть, что рациональное мышление (и рациональное знание) – более широкое понятие, чем научное знание. Хотя всякое научное знание рационально, не всякое рациональное знание научно. Многие пласты обыденного и философского знания рациональны, но не научны. Научная рациональность – это, так сказать, "усиленная" рациональность. Основные свойства научной рациональности: объектная предметность (эмпирическая или теоретическая), однозначность, доказанность, проверямость (эмпирическая или аналитическая), способность к улучшению». Социально-гуманитарную рациональность С. А. Лебедев характеризует следующим образом: «социально-ценностная предметность, рефлексивность, целостность, культурологическая обоснованность, адаптивная полезность»[3].

---

[1] *Лукацкий М. А.* Методологические ориентиры педагогической науки. Тула, 2011. С. 120, 121.

[2] *Лебедев С. А.* Понятие науки // Введение в историю и философию науки / под общ. ред. С. А. Лебедева. М., 2007. С. 151.

[3] *Лебедев С. А.* Понятие науки... С. 151–154. Подробнее об особенностях социально-гуманитарных наук см.: Философия социальных и гуманитарных наук / под общ. ред. С. А. Лебедева. М., 2008.

Очевидно, что в класс социально-гуманитарных наук входят науки о человеке и обществе. Науки о человеке С. А. Лебедев определяет как «комплекс научных дисциплин, изучающих конкретно-научными методами (наблюдение, эксперимент, обобщение, моделирование) человека как сверхсложную, целостную, биосоциальную систему в ее генезисе, развитии, структурном и функциональном многообразии и единстве (антропология, физиология, медицина, психология, педагогика, языкознание, археология и др.)». Науки об обществе (общественные науки) он определяет как «комплекс наук, исследующих человеческое общество, его структуру, законы функционирования и развития общества как некоей целостной системы, существенно отличающейся от различных систем живой и неживой природы. В этот комплекс входят социальная философия, общая история, политология, политическая экономия, общая социология, общая культурология, общее языкознание, социальная психология и др.)»[1].

Из приведенного фрагмента следует, что С. А. Лебедев относит педагогику к числу наук о человеке, т.е. к числу гуманитарных наук. В. Г. Федотова отмечает, что «*разделение социально-гуманитарных наук на социальные и гуманитарные* – методологический подход, исходящий из неоднородности наук о человеке и обществе и проблематизирующий понятие "социально-гуманитарные науки". С одной стороны, есть такие науки, как экономика, социология, наука о праве. С другой – антропология, науки об искусстве, о культуре, история. Первые науки называют социальные науки в узком смысле слова… вторые – гуманитарные науки, эта эмпирическая классификация предполагает уточнение критериев разделения на гуманитарные и социальные науки… По вопросу об их разделении возможно несколько точек зрения. 1. Разделение наук по предмету: социальные науки изучают общие социальные закономерности, структуру общества и его законы; гуманитарные науки – человеческий мир. 2. Разделение наук по методу: социальные науки – это те, в которых используется метод объяснения; гуманитарными науками называют науки, где базовым методологическим средством является понимание. 3. Разделение наук одновременно по предмету и методу. Это предполагает, что специфический объект диктует специфические методы. 4. Разделение наук в соответствии с исследовательскими программами… Наиболее современным и перспективным способом разделения социальных наук и гуманитарных наук может стать их разделение на основе используемых исследовательских программ. Следуя ему, к социальным наукам можно отнести те, которые используют натуралистическую программу с присущей ей моделью объяснения, разделением субъект-объектных отношений. Гуманитарными науками будут называться те, которые применяют культуроцентристскую исследовательскую программу, с характерным для нее устранением субъект-объектных

[1] *Лебедев С. А.* Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). М., 2008. С. 65.

характеристик объекта и использованием понимающей методологии. Научное социальное знание – наиболее объективированный и приближенный к естественным наукам тип знания об обществе, изучающий законы функционирования и развития отдельных социальных сфер и общества в целом, объективные закономерности общественного развития. Здесь субъект-объектное противостояние, противостояние исследователя и изучаемого им фрагмента действительности, намеренно и методически заостряются. Иными словами, описанию и объяснению в такого рода науках поддается лишь то, что имеет значение всеобщего и схватывается в форме понятия. Гуманитарные науки – это науки о человеке, истории, культуре. Но их существование конституировано не столько объектом (знание о человеке, истории, культуре может быть получено не только в гуманитарной, но и в социальной форме), сколько выбором культуроцентристской исследовательской программы, предполагающей выделение субъектной природы самого объекта исследования, диалектики объективного (присущего научному знанию) и субъективного (присущего самому объекту исследования). <…> Подчеркнем еще раз, – заключает В. Г. Федотова, – гуманитарное научное знание может быть получено о любом объекте путем методически заостренного интереса к его субъективной природе и жизненно-смысловому содержанию, социальное знание может быть получено о любом объекте путем намеренно методически подчеркиваемой его объективности и наличии в ней закономерностей»[1].

Педагогика, признаваемая наукой гуманитарной, может использовать и культуроцентристскую, и натуралистическую исследовательские программы. Педагогика изучает педагогическую действительность, которая объективна по отношению к исследующему ее субъекту. Реализуя натуралистическую исследовательскую программу, педагогика стремится выявить объективные закономерности педагогической деятельности и педагогического процесса, сосредотачивается на осмыслении и решении задач формирования социально-типических качеств и свойств людей, на поиске универсальных путей, способов и средств их воспитания и обучения, на выявлении тех свойств человеческой природы, которые определяют общие принципы и подходы к организации образования.

Для педагогики воспитанник-ученик не просто объект педагогического воздействия, обладающий определенными свойствами «материал», а активный субъект педагогического взаимодействия, требующий адекватного понимания со стороны наставника. Реализуя культуроцентристскую исследовательскую программу, педагогика обращается к неповторимости внутреннего мира субъектов педагогической деятельности и педагогического процесса, к уникальности их жизненного опыта и потенциала, осо-

[1] *Федотова В. Г.* Разделение социально-гуманитарных наук на социальные и гуманитарные науки // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М., 2009. С. 792, 793. Об исследовательских программах натурализма и культуроцентизма подробнее см.: *Федотова В. Г.* Натурализм и культуроцентризм // Там же. С. 558–560.

бенностям их психического склада, к самобытности как условий и обстоятельств их жизни, так и каждого конкретного акта воспитания и обучения. На «двойной статус педагогики как социальной и гуманитарной науки», в частности, обращает внимание Н. А. Вершинина[1].

Педагогика как сфера деятельности по выработке, накоплению, обобщению, систематизации, объяснению и интерпретации педагогических представлений, идей, знаний неразрывно связана с практической педагогической деятельностью по воспитанию и обучению людей, по их образованию во все периоды человеческой истории.

Педагогическая деятельность уходит своими корнями в глубокую древность. Ее становление происходило в антропосоциогенезе и являлось неотъемлемой стороной процесса становления человека и общества, генезиса системы социального наследования. Если биологическое наследование обеспечивает воспроизводство одного поколения людей за другим, передавая материальные (генетические) структуры через зародышевые клетки, то социальная сущность формируется у каждого человека посредством усвоения им в ходе общественно-практической деятельности опыта истории. *Социальным наследованием* и называется передача этого опыта от поколения к поколению.

Система социального наследования предполагает наличие специфического *человеческого организма*. Его генетическая (врожденная) поведенческая программа не накладывает фундаментальных запретов на многообразие форм жизнедеятельности. Она обусловливает универсальный, неспециализированный характер поведения, обеспечивает возможность усвоения и осуществления практически необозримого набора видов деятельности. Человеческий организм характеризуется наличием двуногого хождения, полифункционального органа – руки, высоко организованной нервной системы, способности к речи. Главный врожденный, генетически адекватный признак человека – длительное прижизненное созревание и способность к обучению. Эта способность получает невиданное развитие у людей как в связи с формированием *сознательной психики*, так и в связи с возникновением культуры, позволяющей накапливать в неограниченных объемах и передавать от поколения к поколению опыт жизнедеятельности, ибо воплощает его в себе.

Культура, представляющая собой комплекс созданных людьми искусственных структур, в которых воплощен опыт их общественной деятельности – орудий труда, знаковых и коммуникативных систем, норм поведения, верований, произведений искусства и т.п., – основа системы социального наследования. Человеческие качества формируются только и исключительно в процессе освоения индивидами социального опыта, воплощенного в культуре. Индивиды, осваивая культуру, развивают и самих себя, и саму культуру.

---

[1] *Вершинина Н. А.* Методология исследования структуры педагогики: автореф. дис. … докт. пед. наук. СПб., 2009. С. 9.

Наряду с культурой система социального наследования предполагает существование *общественных отношений*, включаясь в которые индивиды становятся субъектами социального общения и взаимодействия. Только установив социальные связи с другими людьми, общаясь с ними, индивиды овладевают специфическим человеческим опытом жизнедеятельности, воплощенным в культуре.

Социальное наследование осуществляется в рамках процессов значительно более широких, чем педагогическая деятельность, от которых оно полностью зависит. Это процессы *социализации*, обеспечивающие превращение индивида в культурное общественное существо, в человека в полном смысле этого слова. Система социального наследования несет в себе фундаментальное, «вечное» противоречие: стихийные, спонтанные, нерегулируемые процессы социализации и инкультурации не обеспечивают развития и формирования у людей всех тех качеств и свойств, которые необходимы им, а также востребованы обществом и меняются по мере исторической эволюции человечества. В той мере, в какой общество, его группы, отдельные люди пытаются преднамеренно разрешить это противоречие, и возникает особая целенаправленная деятельность по созданию условий для развития (формирования) заданных качеств и свойств у каждого растущего человека, а также различные формы ее осмысления и проектирования. Это и есть педагогическая деятельность, направленная на образование (воспитание и обучение) представителей новых поколений. То есть образование (воспитание и обучение) могут быть интерпретированы как формы практической реализации педагогической деятельности, как формы ее осуществления.

Таким образом, с момента своего возникновения и на всем протяжении человеческой истории *педагогическая деятельность* – это активность одних людей, направленная на то, чтобы с помощью специальных средств путем прямых воздействий или через создание особых условий произвести в других людях желаемые, преднамеренные изменения, ожидаемые результаты которых предварительно фиксируются в заранее определяемых целях. Педагогическая деятельность как деятельность человека есть облаченная в процессуальную форму активность субъектов, стремящихся целенаправленно воздействовать на определенный предмет с помощью специально отобранных средств в целях его изменения.

В ходе антропосоциогенеза осуществлялось становление человеческого тела и сознательной психики (биогенез и психогенез), шло формирование искусственной среды (культурогенез), складывались взаимоотношения и институты социального типа (социогенез). В антропосоциогенезе происходило и становление педагогической деятельности[1]. Она сформировалась

[1] О становлении педагогической деятельности в антропосоциогенезе подробнее см.: *Корнетов Г. Б.* Феномен исторически первого типа образования // Школьные технологии. 2007. № 1; *Корнетов Г. Б.* От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2010; *Корнетов Г. Б.* Ранние формы педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 3 (19).

как атрибут жизни общества вместе с человеком современного биологического типа, обладающим сознанием, способностью к целенаправленным действиям, живущим в сообществах социального типа, способным к неограниченному освоению природы посредством развития искусственной культурной среды через бесконечное совершенствование самой этой среды, а не за счет собственных эволюционных изменений.

Педагогическая деятельность с момента своего возникновения предполагала хотя бы некоторое планирование желаемого результата, предварительное определение путей, способов и средств его достижения и, наконец, практическое осуществление действий по достижению поставленной цели. Педагогическая деятельность изначально предполагала наличие ответов как минимум на следующие вопросы: кто ее должен осуществлять? На кого она должна быть направлена? Какие цели она должна преследовать? С помощью каких средств эти цели могут реализовываться? Каким образом можно повысить ее эффективность?

Сама жизнь ставила задачу поиска оптимальных путей и способов планирования и реализации педагогической деятельности. Ее решение с необходимостью предполагало, во-первых, учет особенностей того «материала», с которым ей приходилось иметь дело, т.е. особенностей человека как предмета образования, воспитания, обучения. Во-вторых, определение того, какими качествами должны обладать люди, ее осуществляющие, т.е. каким должен быть воспитатель-учитель для успешной постановки и решения педагогических задач. В-третьих, учет опыта успехов и неудач в деле воспитания и обучения. В-четвертых, понимание того, что и каким образом может использоваться для решения педагогических проблем. В-пятых, осознание роли и значения широкого общественного контекста для осуществления педагогической деятельности. Ф. Хофман писал: «Корни теоретизирования в области образования и воспитания… восходят к самым ранним эпохам развития человечества. Исследуя их, мы сначала с трудом обнаруживаем первые проблески осознания деятельности; постепенно оно увеличивается, все более проясняется коллективный разум человечества»[1].

Постепенно в обществе накапливались педагогические знания, интеллектуальные усилия по осмыслению проблем воспитания и обучения в определенных случаях все более отделялись от непосредственно практической педагогической деятельности, обретали свою логику развития в пространстве духовной эволюции человечества. По словам Э. Д. Днепрова, «в структуре историко-педагогического процесса, охватывающего развитие как практики образования и воспитания, так и педагогического знания, выделяются две основные предметные зоны… Педагогика – одна из форм духовно-практического освоения мира, и педагогическая практика… –

[1] *Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика: (Очерки развития педагогической теории): пер. с нем. М., 1979. С. 12.

исток и сфера материализации педагогических идей»[1]. Несомненно, что обе указанные области неразрывно и органично связаны в историко-педагогическом процессе, но также очевидно и их качественное различие.

В первобытном обществе традиционные средства и способы воспитания и обучения, передаваемые от поколения к поколению, были одновременно первой исторической формой педагогического знания, еще неотрефлексированного, нерасчлененно сочетающего в себе стихийно накопленный опыт с оценкой его социальной значимости. В первобытных общинах охотников и собирателей в условиях имущественного и социального равенства их членов, когда границы в освоении всеобщей единой культуры задавались естественными и общезначимыми, а потому принимаемыми как неизбежная необходимость половозрастными различиями, когда воспитание и обучение органично вписывались в жизнедеятельность людей, декларируемые и практикуемые педагогические нормы совпадали. Традиции воспитания и обучения как знания о средствах и путях достижения педагогических целей (фольклор, обычаи, обряды, ритуалы), отбираемые и сохраняемые в коллективной памяти на протяжении тысячелетий, содержали в себе известные дотеоретические элементы, которые позднее дали ростки *первых педагогических обобщений – исходной точки развития теоретического знания об образовании*.

Медленное, но неуклонное накопление и усложнение социокультурного опыта, возникновение иерархизированных социальных групп и государственной организации, появление письменности, развитие и обогащение практики воспитания и обучения, возникновение школ, а с ними и профессиональной педагогической деятельности сделали необходимым и возможным более высокий уровень педагогического обобщения. Отделение умственного труда от физического как один из моментов утверждения общественного разделения труда стало не только важной предпосылкой возникновения теоретической педагогики, но и *способствовало ее известному отрыву от педагогической практики*, когда «сущее» и «должное» зримо перестали совпадать. Последнему обстоятельству способствовало также появление множества несовпадающих, а подчас и прямо противоречащих друг другу педагогических идеалов у различных социальных, этнических, конфессиональных, профессиональных групп, а также несовпадение материальных и культурных условий их осуществления.

Появившаяся письменность способствовала накоплению и обобщению знаний о целях, путях и способах воспитания и обучения, открывая новые возможности в рефлексии педагогического опыта, которая была недоступна устной традиции. К середине I тыс. до н.э. ряд цивилизаций, опираясь на многовековую культурную традицию Древнего Востока (прежде всего

[1] *Днепров Э. Д.* История педагогики // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. Т. 1. С. 392.

палестино-иудейская, древнеиндийская и древнекитайская), дали блестящие образцы попыток обобщения педагогического знания в рамках религиозных учений иудаизма, индуизма, буддизма, конфуцианства. В сфере осмысления педагогической проблематики на Древнем Востоке происходили те же процессы, на которые указывает В. В. Ильин, раскрывая особенности становления феномена, называемого им *пранаука*. Это, во-первых, формирование «рецептурно-эмпирического, утилитарно-технологического знания, функционирующего как система индуктивных генерализаций и технических навыков». Во-вторых, ориентация «на решение прикладных задач». В-третьих, «пальма первенства, право решающего голоса, предпочтение отдавались не рациональной аргументации и интерсубъективному доказательству… а общественному авторитету». В-четвертых, решение задач «применительно к случаю», концентрирование внимания «на частной практической задаче, от которой не перебрасывался мост к рассмотрению предметов в общем виде». В итоге В. В. Ильин делает следующий вывод: «Древневосточная культура, древневосточное сознание еще не выработало таких способов познания, которые опираются на дискурсивные рассуждения, а не на рецепты, догмы или прорицания, предполагают демократизм в обсуждении вопросов, осуществляют дискуссии с позиции силы рациональных оснований, а не с позиции силы социальных и теологических предрассудков, признают гарантом истины обоснование, а не откровение»[1].

Педагогическая наука в традиционном понимании этого феномена явилась *продуктом развития педагогической мысли западной цивилизации*, которая сознательно и последовательно ориентировалась на рациональное познание и объяснение образования, на выработку и теоретическую схематизацию объективных знаний о нем. Педагогика постепенно превращалась на Западе в самостоятельную отрасль научного знания, оказывая все возрастающее влияние на педагогическую мысль других цивилизаций. Она обретала самостоятельную внутреннюю логику развития, собственный предмет исследования, пытаясь вывести принципы и методы его изучения, открыть законы его функционирования и эволюции, выработать рекомендации по их практическому использованию.

[1] *Ильин В. В.* Генезис и основные исторические этапы развития науки // Введение в историю и философию науки. М., 2007. С. 10–14.

Глава 1
ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУЦИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ ОБЩЕСТВА

1.1. Феномен образования

В «Новейшем психолого-педагогическом словаре» отмечается, что «при всей распространенности и, казалось бы, устойчивости понятия "образование" смысл, вкладываемый в него, все еще требует серьезного научного анализа и обоснования»[1]. *Образование* (образ-ование), в первом приближении понимаемое как процесс и результат *становления некого нового феномена, явления, качества,* как *формирование чего-либо по заданному образцу*, соответствует немецкому *Bildung*, происходящему от *Bild* – образ, который содержит в себе одновременно значение *образца* (*Vorbild*) и *слепка, отображения* (*Nachbild*), а также латинскому *formatio* (от *forma* – форма) – *придание чему-либо неоформившемуся истинной формы.*

Понятие «образование», генетически связанное с понятиями древнегреческой *пайдейи* и латинской *гуманности*, в значении культивирования души посредством раскаяния, очищения и обращения к Божественной природе, выкристаллизовывается в недрах средневековой мистики.

Образование также можно рассматривать как *деятельность*, специфически человеческую активность, направленную на создание условий, необходимых для вхождения людей в систему социальных отношений, для освоения и творческого преобразования ими культуры, для реализации заложенного в них потенциала, для их осуществления как субъектов общественной и индивидуальной жизни.

М. Ганди в статье «Что такое образование?» обратил внимание на то обстоятельство, что «английское слово *education* этимологически значит *выявление*, что подразумевает попытку развить наши скрытые таланты. <…> Когда говорим, что развиваем что-то, это не значит, что мы изменяем качество или природу предмета. Мы извлекаем свойства, заложенные в нем. Следовательно, "образование" может также обозначать и "развертывание"»[2].

В современной литературе образование понимается как «специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида (ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме) в процессе освоения ценностей культуры. Образование есть поэтому синтез обучения и учения (индивидуальной познаватель-

[1] Новейший психолого-педагогический словарь / общ. ред. А. П. Астахов; сост. Е. С. Рапацевич. Мн., 2010. С. 501.

[2] Махатма Ганди. М., 1998. (Антология гуманной педагогики). С. 138.

ной деятельности), воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации. Метафорически образование определяемо как творение образа Человека в индивиде»[1]. Под образованием понимается также «единый процесс физического и духовного становления личности, ее социализации, сознательно ориентированной на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны… В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть прежде всего социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства»[2].

А. М. Моисеев и О. М. Моисеева выделяют 13 оттенков понимания и употребления слова «образование», используемых в контексте образовательной отрасли:

1. Основной способ наследования, передача жизненно важной культурной информации от поколения к поколению в мире людей, в отличие от по преимуществу генетического наследования информации, присущего миру живого до Человека.

2. Предмет потребности человека (что вытекает из п. 1).

3. Вид деятельности человека, один из базовых видов человеческой деятельности вообще.

4. Крупная сфера трудовой деятельности людей, профессия, точнее, расширяющееся множество профессий (причем не только собственно образовательных, но и обеспечивающих). При этом в обществе образование рассматривается кем-то как особая разновидность сферы обслуживания (соответственно – производство образовательных услуг), следующая за социальным заказом, а кем-то другим как сфера общественного служения, следующая лишь общим закономерностям становления личности и собственно образовательным задачам.

5. Явление социальной жизни, вечная, прирожденная функция человеческого общества.

6. Отрасль общественной жизни, причем относящаяся не к «непроизводственной сфере», как это было принято в прежние годы, а к сфере важнейшего и вполне самоокупаемого и ресурсопорождающего духовного производства.

7. Институт (и совокупность более мелких институтов) общества и государства, осуществляющий деятельность и функцию образования.

8. Ведомство и сфера (во втором случае обычно имеют в виду образовательные эффекты не только собственно образовательной, просвещенче-

---

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

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

ской отрасли, но и родственных ей областей здравоохранения, социального обеспечения, культуры, а также образовательное значение общества как целостной системы).

9. Процесс, один из процессов, осуществляемых внутри образовательных институтов или вне их, – внешний по отношению к образовывающейся личности; процесс, сущность которого заключается в содействии становлению человеческого в человеке, как единство обучения и воспитания, процесс развития человека. Образование в этом понимании связано с процессами становления человека как члена общества (социализация) и неповторимой индивидуальности (персонализация).

10. Образование в более узком смысле – как одна из функций образования вообще, как процесс формирования знаний, умений и навыков или познавательная (когнитивная) составляющая более широкого понятия образовательного процесса, как обучение, в отличие от воспитательной работы.

11. Формальная система и система, характеризующаяся множеством конкретных свойств и качеств.

12. Результат образовательного и иных процессов в виде изменений в личности воспитанников и других социально и личностно значимых эффектов.

13. Внутренний процесс самоформирования личности (как внутри институтов образования, так и в форме образования в жизни), перманентный, идущий через всю жизнь и не всегда сопровождающийся сдачей экзаменов и выдачей дипломов. Результатом этого процесса является главное, что есть в каждой личности. При таком понимании образование может происходить где и когда угодно и в принципе может иметь место в рамках любого вида деятельности, который так или иначе развивает человеческое в человеке[1].

В настоящее время, по словам В. В. Серикова, «образование все более предстает как сфера конкурирующих концепций, как своего рода "производство образованности", в котором, как и в других производствах, используются современные наукоемкие технологии, информационные продукты, квалифицированные специалисты. Становясь центральным феноменом культуры, образование все более ориентируется на утверждение сущностного личностного начала в человеке»[2].

С. И. Гессен был убежден, что между образованием и культурой имеется точное соответствие. «Образование, – писал он, – есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено»[3].

---

[1] См.: *Моисеев А. М., Моисеева О. М.* Концептуальные основы и методы анализа образовательных систем. М., 2004. С. 29–30.

[2] *Сериков В. В.* Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. С. 5.

[3] *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 35.

Само бытие человека оказывается его образованием или, иначе, образование человека и есть его бытие. Причем в образовании образовывается не только человек, но и культура, и социальные отношения, которые он постоянно продуцирует. Это обстоятельство определяет тот фундаментальный факт, что при рассмотрении образования внимание можно сконцентрировать как на непрерывном (и в то же время четко фиксируемом) становлении, реализации человека, так и на воспроизводстве культуры и социальности.

Таким образом, очевидно, что образование является сложным, многомерным социокультурным и антропологическим явлением[1], оно появляется одновременно с человеческим обществом и существует на протяжении всей его истории[2].

Многие авторы рассматривают образование в контексте процесса социализации[3], как ее относительно целенаправленно (преднамеренно) организованную часть, существующую в неразрывном единстве и переплетении со стихийной (спонтанной) социализацией. Данный подход был обоснован и последовательно реализован в начале XX в. французским теоретиком и историком педагогики, классиком социологической науки Эмилем Дюркгеймом (1858–1917). В частности, Э. Дюркгейм писал в статье «Воспитание, его природа и роль» о том, «что воспитание состоит в целенаправленной социализации молодого поколения»[4]. В данном случае Э. Дюркгейм под *воспитанием* понимает то, что в отечественной педагогической традиции раньше обычно трактовалось как *воспитание в широком педагогическом смысле* (К. Д. Ушинский, Н. К. Крупская, Т. А. Ильина), а ныне чаще всего интерпретируется российскими исследователями как *образование*. Е. Г. Корнетова обращает внимание на то, что для Э. Дюркгейма «образование являлось широким процессом методической социализации молодого поколения, способом, которым общество воспроизводит условия своего существования»[5].

В «Российской педагогической энциклопедии» педагог Б. М. Бим-Бад и психолог А. В. Петровский определяют образование как «процесс педаго-

---

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Педагогика. Образование. Школа. Пути обучения и воспитания ребенка. М., 2014. С. 24–52; *Корнетов Г. Б.* Педагогика: теория и история: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. М., 2016; *Корнетов Г. Б.* Что такое образование? // Academia: педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 3. С. 48–54.

[2] См.: *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М., 2013; *Корнетов Г. Б.* Происхождение воспитания как общественного явления // Известия АСОУ: научный ежегодник. 2015. М., 2016. Т. 1. С. 142–155.

[3] См.: *Бим-Бад Б. М., Петровский А.* В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1. С. 3–8.

[4] *Дюркгейм Э.* Социология образования: пер. с фр. М., 1996. С. 17–18.

[5] *Корнетова Е. Г.* Педагогическое содержание книги Э. Дюркгейма «Моральное образование» // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Междунар. науч. конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2015. С. 153.

гически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества»[1]. А для социологов В. И. Добренькова и В. Я. Нечаева образование – это «социализация в специально организованной среде»[2]. В то же время В. И. Добреньков и А. И. Кравченко утверждают, что образование – это «социальный институт, состоящий из множества учреждений и институций, включающий средства управления и организации, упорядочивания деятельности и дисциплинирования поведения»[3].

По мнению философа О. В. Долженко, существует четыре основания образования, которые связаны с 1) местом образования в жизни общества; 2) уяснением роли образования в жизни индивида; 3) развитием системы образования путем инноваций; 4) уяснением роли образования в развитии субъектов социально-экономической деятельности[4]. Педагог Б. С. Гершунский рассматривал образование как ценность, как систему, как процесс, как результат[5]. Педагоги Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинова отмечают, что «понятие "образование" имеет три основных значения: образование – это достояние личности; образование – процесс обретения личностью своего достояния; система образования – социальный институт, существующий для того, чтобы помогать всем гражданам обрести такое достояние»[6]. При этом они обращают внимание на то, что «появление в истории системы образования связано с необходимостью сохранения культуры… В традиционной образовательной системе, – продолжают Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинова, – ведущую роль играют ценности сохранения и трансляции культуры, порядка, размеренности, предсказуемости»[7].

При осмыслении феномена «образование» важно иметь в виду, что, по словам философов Н. П. Пищулина и Ю. А. Огородникова, «образование есть способ формирования человека как человека развитого, в соответствии с возможностями и уровнем культуры конкретно-исторического времени. Образование человека есть в то же время и образование общества, и образование человечества, их духовно-нравственного ядра, приобретающего действительность в культуре, понимаемой как деятельность и процесс. Образование не может иметь целью только механическую передачу культурного и нравственного опыта предшествующих поколений, образование наряду с другими сферами человеческой деятельности есть создание нового опыта и новой культуры новых поколений как необходимого усло-

---

[1] *Бим-Бад Б. М., Петровский А. В*. Образование // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1999. Т. 2. С. 62.

[2] *Добреньков В. И., Нечаев В. Я*. Общество и образование. М., 2003. С. 90.

[3] *Добреньков В. И., Кравченко А. И*. Фундаментальная социология. В 15 т. Т. 8. Социализация и образование. М., 2005. С. 629.

[4] См.: *Долженко О. В.* Очерки по философии образования. М., 1995. С. 11.

[5] См.: *Гершунский Б. С*. Философия образования: учеб. пособие. М., 1998.

[6] *Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И*. Введение в философию образования. М., 2000. С. 96.

[7] Там же. С. 104, 198.

вия формирования человека своего времени, но, разумеется, с опорой и на фундаменте, на ступени предшествующих опыта и культуры»[1].

Культурологи С. В. Родионова и А. Я. Флиер, определяя понятие «образование», пишут, что это «одна из наиболее значимых форм социокультурного воспроизводства общества, повышения его адаптивных возможностей в постоянно меняющихся исторических условиях средствами институцианализированной трансляции знания. <…> Процессы инкультурации личности, усвоения ею норм и ценностей, регулирующих коллективную жизнедеятельность и поддерживающих необходимый уровень социальной консолидации, обеспечивают социальное воспроизводство общества как системной культурной целостности»[2].

Для социолога С. А. Шароновой «понятие "образование" предстает в виде содержательной, интерпретативной и системной сущности. Содержательная сущность данного понятия может рассматриваться как культурный капитал, состоящий из знаний и опыта предыдущих поколений. Интерпретативная сущность образования связана с социальной рефлексией. При этом внутренняя интерпретация состоит в выборе и эксплуатации определенной части знаний и опыта из общего наследия. Внешняя интерпретативность объединяет научные воззрения исследователей, которые, в свою очередь, зависят от исторического, социального и культурного контекста. Системная сущность образования выражается в самостоятельности феномена "образование" и его неотъемлемой связи с культурой»[3]. С. А. Шаронова выделяет три функции образования (передача ценностей, социальный контроль, структурализация общества) в качестве функциональной зоны интерпретаций[4].

По мнению социологов Г. Е. Зборовского и Е. А. Шуклиной, под образованием следует «понимать устойчивую форму организации общественной жизни и совместной деятельности людей, заключающую в себе совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами (на основе действующих определенных норм и принципов) для реализации социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляются обучение, воспитание, развитие и социализация личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией. <…> В приведенном определении образования, – продолжают Г. Е. Зборовский и Е. А. Шуклина, – нашли отражение такие структурные элементы любого социального института, как

[1] *Пищулин Н. П., Огородников Ю. А.* Философия образования. М., 2003. С. 30–31.

[2] *Родионова С. В., Флиер А. Я.* Образование // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулепова. М., 2015. С. 459.

[3] *Шаронова С. А.* Универсальные константы института образования – механизмы воспроизводства общества: автореф. дис. … докт. социол. наук. М., 2005. С. 17–18.

[4] Там же. С. 21.

а) наличие особой формы организации жизнедеятельности людей; б) специальные учреждения для такой организации с соответствующей группой лиц, уполномоченных выполнять необходимые социальные функции и роли по управлению деятельностью и ее контролю; в) нормы и принципы отношений между этими официальными лицами и членами института, а также санкции за невыполнение этих норм и принципов; г) необходимые материальные средства (общественные здания, оборудование, финансы и др.); д) особые функции и направления деятельности»[1].

Наиболее влиятельный мыслитель образования XX столетия американский философ, педагог, психолог, социолог, политолог Джон Дьюи (1859–1952), акцентируя внимание на антропологическом измерении образования и последовательно отстаивая демократические ценности, писал: «Мы можем определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта. <…> Цель образования, – заключал он далее, – дать человеку возможность продолжать образование или, иначе, что цель и награда учения – продолжение возможности расти»[2].

Сегодня в отечественной науке при определении образования часто ссылаются на дефиницию, содержащуюся в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором говорится: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»[3].

В приведенной дефиниции образование интерпретируется, во-первых, как целенаправленное явление; во-вторых, как процесс; в-третьих, как единство воспитания и обучения; в-четвертых, как общественное благо (ценность); в-пятых, как результат; в-шестых, как достояние личности. В содержащемся в законе определении зримо выделяются и социокультурный, и антропологический аспекты образования. Хотя в законе образование напрямую и не рассматривается как деятельность, далее акцентируется внимание на деятельностной природе воспитания и обучения как его составляющих: «Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обу-

---

[1] *Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А.* Социология образования: учеб. пособие. М., 2005. С. 127–128.

[2] *Дьюи Дж.* Демократия и образование: пер. с англ. М., 2003. С. 76, 98.

[3] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по состоянию на 2017 год. М., 2017. С. 4.

чающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни»[1].

Образование в самом общем смысле можно рассматривать как преднамеренный (целенаправленный) способ:

- передачи накопленной в обществе культуры (социального опыта) новым поколениям, формирование и развитие у них способности к использованию достижений культуры, ее воспроизводству и преобразованию;
- обеспечения воспроизводства, функционирования и развития общества, его различных сфер (экономической, социальной, политической, духовной), подсистем, социальных структур;
- приведения человека к принятой в обществе норме, формирования его по заданному образцу;
- обеспечения общественного порядка, как инструмент социального (государственного, религиозного, этнического, идеологического, партийного и т.п.) контроля за человеком;
- выявления, реализации и развития потенциала человека.

Таким образом, *образование*, с одной стороны, предстает как сложный и многогранный *социокультурный феномен*, обеспечивающий сохранение, воспроизводство, функционирование, развитие общества в целом, его отдельных сфер, подсистем и структур посредством формирования субъектов общественной жизни. А с другой стороны – как *антропологический феномен*, формирующий и развивающий человека, способствующий его становлению и реализации, осуществлению в пространстве социального и культурного бытия. Также образование можно рассматривать как сферу общественной жизни, *особый социальный институт*, находящийся в поле зрения различных наук, в том числе педагогики.

Педагогика изучает и проектирует образование в контексте решения проблем преднамеренной организации формирования человека, определения целей и задач, поиска путей и средств, создания необходимых условий для его развития. Педагогика как отрасль научного знания, по словам В. В. Краевского, «с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой – указывает, как нужно обучать и воспитывать[2]», т.е. педагогика является одновременно наукой о сущем и о должном в образовании.

---

[1] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по состоянию на 2017 год. С. 4.

[2] *Краевский В. В.* Общие основы педагогики: учебник. М., 2003. С. 12.

1.2. Педагогическая институция

Являясь сложным многоаспектным феноменом, находящимся в поле зрения различных наук, образование может иметь различные интерпретации, в том числе:

- *культурологическую*, трактующую образование в качестве способа передачи, освоения и преобразования культуры в системе межпоколенных и межличностных связей;
- *этнологическую*, трактующую образование в качестве способа наследования этнической культуры;
- *социологическую*, трактующую образование как социальный институт, который осуществляет преднамеренную социализацию индивидов, контроль за их развитием, обеспечивает воспроизводство или преобразование социальной структуры, социальную селекцию или противостоит ей;
- *экономическую*, трактующую образование с точки зрения воспроизводства и развития человеческого ресурса экономической жизни общества;
- *политическую*, трактующую образование как способ обеспечения человеческим ресурсом решения различных политических задач, политической индоктринации и политического воспитания граждан;
- *антропологическую*, трактующую образование с точки зрения осуществления человека как телесного, душевного и духовного существа на протяжении всей его жизни в его онтогенетическом развитии в пространстве культуры и социальных отношений;
- *психологическую*, трактующую образование с точки зрения генезиса психических функций человека.

Образование исследуют самые различные научные дисциплины, и оно входит в сферу объекта их исследования. Но как целостная, качественно определенная область действительности образование традиционно является *особым объектом только и исключительно науки педагогики*, которая изучает его под вполне определенным углом зрения. В. В. Краевский писал: «*Объектом педагогики является образование как особая, социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человека к жизни в обществе*. <…> Если признается наличие у педагогики теоретического уровня, ее предмет можно сформулировать так: *это система отношений, возникающих в образовательной деятельности, являющейся объектом педагогической науки*»[1].

Для педагогики образование есть прежде всего *педагогическая реальность*. По мнению И. А. Колесниковой, «под педагогической реальностью подразумевается вся совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, проявлений в теоретическом, практическом, духовном

[1] *Краевский В. В.* Общие основы педагогики. С. 11.

опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов»[1]. Исторически конструирование педагогической реальности оказывается конструированием пространства принуждения человека к освоению культуры, к овладению социальными ролями и нормами социальной жизни, позволяющими эффективно взаимодействовать с другими людьми в обществе.

Педагогика рассматривает образование, во-первых, как *педагогическую деятельность*, являющую собой форму целенаправленной человеческой активности, стремящейся определить и обеспечить желаемые изменения в развивающемся человеке с помощью использования особого педагогического инструментария. Во-вторых, – как *педагогический процесс*, являющий собой череду последовательных изменений субъектов педагогического взаимодействия, происходящих в заданном направлении с использованием специального содержания, технологий, методов, форм, средств в соответствии с заданными педагогическими целями. В-третьих, – как *педагогические отношения*, возникающие между людьми в ходе образования. В-четвертых, – как *педагогический результат* и взаимодействия субъектов педагогической деятельности, и развертывания педагогического процесса, и осуществления педагогических отношений. В-пятых, – как *единство воспитания и обучения* человека. И, наконец, в-шестых, – как *педагогический институт* (или как *педагогическую институцию*).

Н. Аберкомби, С. Хилл и Б. С. Тернер пишут о том, что термин «институт» «широко используется для описания регулярно повторяющихся в течение длительного времени социальных практик, санкционируемых и поддерживаемых с помощью социальных норм и имеющих важное значение в структуре общества. Так же, как и понятие роли, понятие института обозначает установленные образцы поведения, однако институт рассматривается как картина более высокого порядка, более общая, включающая множество людей»[2].

Э. Дюркгейм, с 1903 г. руководивший кафедрой науки о воспитании в Сорбонне (с 1913 г. – кафедра науки о воспитании и социологии), писал, что в общественной жизни имеет место «закрепление, установление вне нас определенных способов действий и суждений, которые не зависят от каждой отдельно взятой воли. <…> Есть слово, которое, если несколько расширить его обычное значение, довольно хорошо выражает этот весьма специфический способ бытия; это слово "институт". В самом деле, не искажая смысла этого выражения, можно назвать институтом все верования, все способы поведения, установленные группой»[3]. По мнению Дюркгейма,

---

[1] *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. С. 11.

[2] *Аберкомби Н., Хилл С., Тернет Б.* С. Социологический словарь: пер. с англ. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2004. С. 166–167.

[3] *Дюркгейм Э.* Метод социологии // О разделении общественного труда. Метод социологии: пер. с фр. / Э. Дюркгейм. М., 1990. С. 405.

высказанному им в статье «Воспитание, его природа и роль», обратясь к воспитанию[1], нельзя не увидеть «совокупности практик и институтов, медленно создававшихся на протяжении времени, объединенных со всеми другими социальными институтами и выражающими их»[2]. В статье «Педагогика и социология» Э. Дюркгейм писал: «Среди всех педагогических институтов, может быть, нет ни одного, который не был бы аналогом социального института, основные черты которого он воспроизводит в уменьшенном, как бы миниатюрном виде. <…> Стало быть, можно надеяться на то, что социология – наука о социальных институтах – поможет нам понять, чем являются, или предположить, чем должны быть педагогические институты»[3]. В лекции «Развитие и роль среднего образования во Франции» Э. Дюркгейм утверждал, что для того, «чтобы суметь воспользоваться существующими педагогическими институтами, надо хотя бы знать, что они из себя представляют. Эффективно можно воздействовать на вещи лишь тогда, когда знаешь их природу»[4]. Говоря об образовательных учреждениях и школьных системах, он обращал внимание на то, что «все эти институты далеко не соответствуют некой вечной потребности. Следовательно, они зависят не от универсальных потребностей человека, достигшего определенной ступени цивилизации, а от определенных причин, от совершенно особых социальных состояний, которые может раскрыть нам только исторический анализ»[5].

Термин «институт образования» используется представителями различных отраслей знания, имеет междисциплинарный характер, однако наиболее часто употребляется социологами. Он не отражает в должной мере специфику педагогической рамки интерпретации образования, задаваемой педагогической наукой и определяющей специфику педагогических исследований этого феномена. Термин «педагогический институт» весьма неоднозначен. Прежде всего он воспринимается как слово, обозначающее высшее учебное заведение, осуществляющее подготовку педагогических кадров[6].

Представляется, что в педагогических исследованиях вместо обозначенных выше терминов «институт образования» и «педагогический институт» целесообразно использовать термин «педагогическая институция». Термин «институция» имеет различные трактовки. Например, институцией часто называют «пособие по древнеримскому праву, составленное в Ви-

---

[1] Читай *образованию*.

[2] *Дюркгейм Э.* Социология образования. С. 13.

[3] Там же. С. 60, 61.

[4] Там же. С. 72.

[5] Там же.

[6] В энциклопедии «Историческая культурология» термин «институт» определяется как «один из типов высшего учебного заведения, осуществляющего подготовку специалистов высшей квалификации для различных сфер профессиональной деятельности, а также кадров высшей квалификации через аспирантуру» (*Кандаурова Т. Н.* Институт // Историческая культурология. С. 261).

зантии и имеющее силу закона»[1]. В одном из пособий по социологии образования говорится, что «"институции" – нормы, обычаи поведения в обществе… "институты" – закрепление норм и обычаев в виде законов, организаций, учреждений»[2].

О. В. Иншаков связывает понятие «институция» с пониманием институциональной природы и специфики людей. Он отмечает, что «этимологическое значение слова "институция" (от лат. *institution*) – устройство, образ действия или наставление, учение, указание. Поэтому ее следует понимать онтологически, как форму социализации человеческой функции (действия, операции или комплекса операций…). Гносеологически институция – свод, система знаний (инструкций) по осуществлению этой функции, как описание данной функции для передачи информации о ней, для обучения. Для формирования актора, способного выполнять эту функцию в системе правил, норм, положений, инструкций»[3]. О. В. Иншаков пишет: «В основе понимания институциональной природы и специфики человека должно лежать понимание институции как фактора и продукта жизнедеятельности человека»[4]. О. В. Иншаков обращает внимание на то, что «поскольку в… жизни общества функциональным является все, то без введения в устойчивую социальную форму (то есть без институции) никакое действие… не может быть осуществлено. <…> Каждая институция зависит от знаний, умений и навыков своего актора; используемых им технических средств; предметов деятельности и среды; внутренней структуры, места и роли в обществе; пространственно-временного континуума и контура осуществляемой деятельности. <…> Институция, социально закрепляя функции человека в его деятельности, относится в одну группу с однородными ей. <…> Институция должна быть понята как процесс и как форма социальной спецификации и фиксации функций человеческой жизнедеятельности за индивидами, группами или сообществами, присеваемая и воспроизводимая ими»[5].

Определяя понятие «институт», О. В. Иншаков пишет: «Институт (от лат. *institutitum*) – установление, учреждение или организация, посредством которых институции реализуются. В этих институциональных организациях воспроизводятся социально дифференцированные и закрепленные функции, где им обучают новых акторов, делая их агентами соответствующих институтов. В этом эволюционная роль институтов как "твердых структур" в… системах, в отличие от "мягких" институций, которые, только "затвердев" в социальных структурах организаций, приобретаются и сохраняются»[6].

---

[1] Большой словарь иностранных слов. 7-е изд., испр. и доп. / сост. А. Ю. Москвин. М., 2008. С. 207.

[2] Институционализм. URL: https://ru.wikipedia.org

[3] *Иншаков О. В*. Институты и институции в современной экономической теории // Вестник ВоГУ. Сер. 3. 2007. Вып. 11. С. 10.

[4] Там же. С. 8–9.

[5] Там же. С. 9, 13.

[6] Там же. С. 10.

Каждая из представленных точек зрения на интерпретацию понятия «институция» имеет свои традиции и логику. Наряду с указанными позициями существует точка зрения, согласно которой по своему значению термины «институт» и «институция» весьма близки. Так, «Викословарь» определяет *институт* как «совокупность норм, правил и отношений в какой-либо сфере человеческой деятельности»[1], а *институцию* – как «совокупность норм, правил, символов и т.п., регулирующих какую-либо сферу жизни, деятельности»[2]. Именно эта последняя точка зрения и будет далее положена в основание трактовки *педагогической институции*, понимаемой как *педагогический институт* в самом широком смысле этого слова.

Педагогические институции являются продуктом культурно-исторического развития. В них закреплены некоторые значимые черты и характеристики педагогической деятельности и педагогических отношений в их материальной и идеальной формах. Педагогическая институция укоренена психологически, связана с необходимостью исполнения институциональных требований, влияющих на человеческое поведение. По словам Э. В. Безчеремных, «для воспитателя педагогическая система… выступает в качестве внешней силы (института)»[3]. В качестве *педагогических институций* в рамках педагогических исследований могут, в частности, рассматриваться:

1. Социальные институты, создаваемые и существующие в обществе специально или преимущественно для решения педагогических проблем и традиционно понимаемые как образовательные институты. Это прежде всего институт *ученичества* и институт *школы*, которые имеют разнообразное конкретно-историческое наполнение и по-разному интерпретируются различными исследователями.

2. Социальные институты, реализующие различные функции в обществе, в том числе и педагогические, которые признаются их неотъемлемым свойством. Так, в качестве педагогических институций могут быть рассмотрены такие институты, как *семья*, *община*, *мужской союз, женский союз*, *детская организация*, *молодежная организация*, *спортивное общество*, *просветительская организация*, *ритуал*, *обряд*, *религия*, *церковь*, *библиотека*, *дом культуры*, *кружок по интересам*, *тюрьма* и т.п. Все они могут изучаться в логике решения задач педагогических исследований, естественно, с учетом и в контексте всей полифонии их социальных функций.

3. Социальные институты, выражающие ментальные и когнитивные структуры, связанные с выработкой и развитием педагогических идей, представлений, знаний, ценностей и т.п. на уровне обыденного, религиозного, философского, научного сознания, идеологии. Прежде всего, это *народная педагогика* и *педагогическая наука*, *педагогические идеи*, *педагоги-*

[1] Институт. URL: https://ru.wiktionary.org/

[2] Там же.

[3] Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. М., 1994. С. 15.

ческие учения, *педагогические концепции*, *педагогические теории*, *педагогические технологии*, *педагогические методики*. Кроме того, это те элементы различных наук, религиозных, философских, идеологических, антропологических учений, обыденного сознания, фольклорных и литературных произведений, которые связаны с поиском идеалов, целей, путей, методов, средств, форм образования людей. Они могут получать последовательную педагогическую интерпретацию и использоваться педагогической наукой и практикой для решения присущих им исследовательских задач, входя в структуру педагогического знания.

4. Социальные институты, обеспечивающие *нормативно-юридическое руководство педагогической деятельностью,* регулирующие ее, – законы, постановления и другие правовые акты (например, Федеральный закон об образовании в Российской Федерации, постановление, утвердившее Концепцию модернизации российского образования и т.п.), образовательные стандарты и т.п.

5. Социальные институты, воплощающие *социальные (социально-педагогические) роли* субъектов педагогической деятельности и участников педагогического процесса (учитель – ученик; воспитатель – воспитанник; наставник – питомец и т.п.).

В принципе, с точки зрения *концепции педагогики среды* (или так называемой *средовой педагогики*) педагогической институцией может являться любой элемент социокультурной среды, который преднамеренно педагогизируется и оказывается элементом образовательной среды, направленной на развитие человека[1].

Таким образом, *педагогическую институцию* в самом общем виде можно определить, как социальный институт, имеющий специфическую педагогическую смысловую нагрузку, реализующий педагогические функции посредством когнитивной и практической педагогической деятельности, организации педагогического процесса. Именно педагогическая деятельность и педагогический процесс в структуре педагогической институции обеспечивают постановку и решение специфически педагогических познавательных и практических задач.

1.3. Социальный (общественный) институт

Рассмотрение педагогической институции как особого социального института предполагает необходимость уточнить понимание того, что такое *социальный* (*общественный*) *институт*[2], тем более что в науке существу-

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Педагогическая среда: потенциал и проектирование // Школьные технологии. 2006. № 3. С. 23–32.

[2] В нашем понимании термины «социальный институт» и «культурный институт» весьма созвучны. Размышляя о том, что такое *культурный институт*, А. Я. Флиер пишет, что термин «институт культурный» обычно употребляется в двух смыслах: непосредственном и

ют различные интерпретации этого понятия. А. Г. Моргунова отмечает, что «само понятие "социальный институт" (от лат. institutum– учреждение, установление) получило свое право на жизнь прежде всего в юриспруденции, где его использовали для обозначения отдельного комплекса норм права, регулирующих определенную группу общественных отношений одного порядка и обычно составляющих часть соответствующей отрасли права. Такими институтами в юридической науке считались, например, наследование, брак, собственность и т.п. Со второй половины XIX в. к институтам общества начали проявлять повышенный интерес философы, социологи, затем политологи, экономисты»[1].

Правовед Ж.-Л. Бержель, обращая внимание на различное восприятие понятия «институт» историками, социологами и юристами, писал: «Историк видит свою задачу в описании феноменов социальной жизни в том виде, в каком они проявлялись и раскрывались на предыдущих этапах развития общества, восходя одновременно к праву и к обычаям: историки изучают общественные классы, семью, государство, церковь, экономику… как формы выражения какой-то эпохи и эволюции какой-то цивилизации. Социологи наблюдают факты общественной жизни людей в совокупности их внешних и внутренних связей. В праве они видят общественный институт, а под институтом они понимают объединения людей, организованные согласно правилам, порождаемым этими объединениями и предъявляемым членам таких объединений средствами власти. Для юриста институты – это не общественные образования, но "совокупности правил", организованные вокруг одной главной идеи, например, организация семьи, собственности, государства… Эти институты необходимы для координации юридических правил и для преемственности юридической системы»[2]. От себя добавим, что педагоги обращаются к понятию «институт» для исследования и проектирования педагогической реальности, интерпретации и осуществления образования, воспитания и обучения как видов педагогической деятельности и моделей педагогического процесса, концептуализации представлений и знаний о них.

расширительном. Культурный институт в непосредственном смысле – это некая конкретная организация, которая выполняет функцию создания, хранения или трансляции культурно значимой продукции. Культурный институт в расширительном смысле (иногда говорят «институция») – это стихийно сложившийся и функционирующий порядок (нормы) осуществления какой-либо культурной функции, как правило, никем не регулируемой специально. Таковы традиции, нравы, обычаи, ритуалы, художественные стили и философские течения, школы и направления в науке и т.п. Следует помнить, что под понятие "институт культурный" попадают не только стационарные коллективы людей, исполняющие что-либо, но и сами процедуры исполнения этого (например, институт инициации, институт похорон, институт богослужения и т.п.)». (*Флиер А. Я.* Институт культурный // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулепова. М., 2015. С. 263.)

[1] *Моргунова А. Г.* Образование как социальный институт. URL: http://vestniksamgu.ssau.ru/gum/2002web3/phyl/200230502.html

[2] *Бержель Ж.-Л.* Общая теория права: пер. с фр. М, 2000. С. 313.

Напомним еще раз, что «термин "институт" имеет множество значений. В европейские языки он пришел из латинского: *institution* – установление, устройство. Со временем он приобрел два значения – узкое техническое (название специализированных научных и учебных заведений) и широкое социальное: совокупность норм права по определенному кругу общественных отношений, например, институт брака, институт наследования. В узком техническом смысле мы используем слово "институт" в названии каких-либо учреждений»[1]. О. В. Иншаков подчеркивает, что «институциональное направление в науках об обществе – социологии и экономике, философии и истории, юриспруденции и культурологии, этнографии, антропологии и других – использует понятие социального института весьма многозначно». Согласно его наблюдению, в широком смысле «к институтам относят все нормы и правила, организации и учреждения, органы и отношения, сообщества и статусы, рутины и ритуалы, обычаи и традиции, образ мышления и поведения. <…> Понятие института связывают как с отдельными людьми, так и с группами, классами, нациями, сообществами и человеческим обществом в целом»[2].

Один из основоположников институционализма американский экономист и социолог Торстейн Веблен (1857–1929) отмечал, что институты – это «привычный образ мысли, руководствуясь которым живут люди»[3]. Т. Веблен также обратил внимание на то, что «институты – это результаты процессов, происходивших в прошлом, и, следовательно, не находятся в полном согласии с требованиями настоящего времени. <…> Окружение, обстановка, потребности общественной жизни… изменяются изо дня в день, и каждое последующее состояние общества, едва успев установиться, уже обнаруживает тенденцию к устареванию»[4]. Следует также помнить мысль Ж.-Л. Бержеля о том, что для институтов характерна устойчивость, систематичность, длительность[5].

При определении понятия «социальный институт» исследователи, концентрируя внимание на различных сторонах анализируемого явления, трактовали его по-разному, например, как:

- специализированный орган, выполняющий в обществе определенные функции (*Г. Спенсер*);
- набор верований и практик, которые становятся нормативно обязательными и ориентированы на поддержание социального порядка (*Э. Дюркгейм*);
- организацию, включающую в себя людей, а также идею, идеал, принцип, служащих ориентиром для извлечения энергии этих индивидов (*М. Орну*);

---

[1] *Добреньков В. И., Кравченко А. И.* Фундаментальная социология. Т. 5. Социальная структура. М., 2004. С. 174.

[2] *Иншаков О. В.* Институты и институции в современной экономической теории… С. 6–7.

[3] *Веблен Т.* Теория праздного класса: пер. с англ. М., 1984. С. 202.

[4] Там же. С. 77.

[5] См.: *Бержель Ж.-Л.* Общая теория права. С. 320–323.

• общественную форму некоторой совокупности социальных ролей (*Р. Миллс*);

• регулирующее учреждение, которое направляет в определенное русло действия людей, упорядочивая их поведение и побуждая идти проторенными путями, желательными для общества (*А. Гелен*);

• систему культурных элементов, ориентированных на удовлетворение набора конкретных социальных потребностей или целей, культурно санкционированный способ выполнения работы или совокупности работ (*Л. Бовье*);

• совокупность норм и образцов поведения, которые относятся только к людям и являют собой сложную конфигурацию обычаев, традиций, верований, установок, правил-регуляторов и законов, которые имеют определенную цель и выполняют определенные функции (*Дж. Бернард, Л. Томпсон*);

• решающий фактор интеграции и стабилизации общественных систем (*Т. Парсонс*);

• регулярный паттерн, т.е. программа, налагаемая обществом на поведение индивидов (*П. Бергер, Б. Бергер*);

• организационная система связей и социальных норм, объединяющая значимые общественные ценности и процедуры, которые удовлетворяют основные потребности общества (*С. С. Фролов*);

• ценностно-нормативные комплексы, посредством которых направляются и контролируются действия людей в жизненно важных сферах (*М. С. Комарова*);

• устойчивый комплекс формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, которые регулируют взаимодействие людей в определенной сфере жизнедеятельности и организуют его в систему ролей и статусов (*В. Ф. Анурин*).

Все перечисленные выше трактовки социального института в той или иной степени могут быть приложимы и к интерпретации педагогических институций, являющихся достоянием педагогической реальности, которая пронизывает всю жизнь общества, сознание и поведение людей.

В. И. Добреньков и А. И. Кравченко высказали предположение о том, что все многообразие подходов к пониманию социального института можно свести к пяти основным точкам зрения. Согласно этим точкам зрения, «*социальный институт* представляет собой: ролевую систему, в которую включаются также нормы и статусы; совокупность обычаев, традиций и правил поведения; формальную и неформальную организации; совокупность норм и учреждений, регулирующих определенную сферу общественных отношений; обособленный комплекс социальных действий»[1].

[1] *Добреньков В. И., Кравченко А. И.* Фундаментальная социология. Т. 5. С. 182.

В социологии, являющейся наукой, которая уделяет самое пристальное внимание изучению социальных институтов, возникло особое направление – *институциональная социология*, изучающая «устойчивые формы организации и регулирования общественной жизни. <…> В институциональной социологии социальный институт выполняет такие функции, как: 1) воспроизводство членов общества; 2) социализацию (различные формы передачи индивиду социально значимых норм и ценностей); 3) производство и распределение; 4) соблюдение порядка и поддержание морального климата»[1]. В заданном контексте можно отметить, что педагогическая институция а) прямо и непосредственно воспроизводит членов общества, способствуя их прижизненному развитию и формированию; б) обеспечивает их преднамеренную социализацию; в) способствует соблюдению порядка и поддержанию морального климата в социальных группах. Педагогическая институция, как уже говорилось выше, выполняет в обществе и другие функции.

По аналогии с институциональной социологией следует поставить вопрос о создании в рамках педагогической науки особого направления – *институциональной педагогики*, изучающей устойчивые формы организации и регулирования когнитивной и практической педагогической деятельности, воспроизводства и развития педагогических отношений, проектирования и осуществления педагогического процесса. Институциональная педагогика может, в частности, базироваться на институциональном анализе педагогической реальности, который, следуя логике Э. Гидденса, «осуществляется в суспензии умений и знаний факторов, имеющих дело с институциями, хронически воспроизводящими правила и ресурсы»[2] постановки и решения педагогических проблем в теории и практике образования.

В. Матусевич выделяет пять типов дефиниций социального института. Во-первых, *бихевиористский тип*, охватывающий определения, трактующие институт как устоявшийся, организованный способ действия, который регулярно воспроизводится в повседневной жизнедеятельности людей. Во-вторых, *аксиологически-нормативный тип*, акцентирующий внимание не на самом действии и его признаках, а на средствах организации действия, которыми являются образцы и правила поведения, признаваемые обществом должными, получившие нормативный статус, концентрирующиеся вокруг основных признаваемых обществом ценностей. В-третьих, *функциональный тип*, очерчивающий институт как социальную роль, важную для существования общности и выполняющую определенную социальную функцию. В-четвертых, *организационный тип*, трактующий институт как формальную организацию, как объединение людей, которое призвано реа-

[1] *Добреньков В. И., Кравченко А. И.* Фундаментальная социология. Т. 5. С. 179.
[2] *Гидденс Э.* Устроение общества. Очерк теории структурации: пер. с англ. М., 2003. С. 498.

лизовывать более или менее четко определенные цели и обеспечено для этих необходимых средств. В-пятых, *правовой тип*, критерием которого является происхождение институтов, понимаемых как общественные образования, порожденные и санкционированные государством, которое обеспечивает их необходимыми средствами, включая нормативные средства (статус, средства и цель деятельности института определяются и закрепляются правом)[1].

По мнению В. Матусевича, все пять выделенных типов определений института односторонни. «Прежде всего, – пишет он, – это проявляется в свойственной им фрагментарности, поскольку каждый из них акцентирует внимание либо на структуре института (1-й и 2-й типы), либо на его функциях (3-й и 4-й типы), либо на генезисе (5-й), не обеспечивая тем самым полного и целостного освещения»[2]. Согласно его позиции, комплексное определение института «должно предполагать не столько последовательное описание его различных признаков, сколько воспроизводство их взаимосвязей, благодаря чему отдельные характеристики института интегрируются в целостное его восприятие»[3]. В. Матусевич обращает внимание на то, что «в многообразии функций, приписываемых институту, можно выделить как минимум две, наиболее распространенные в дефинициях. Во-первых, речь идет о регулировании человеческой деятельности в ее разных организационных формах и общественных сферах и, во-вторых, об удовлетворении общественных потребностей»[4].

По В. Матусевичу, дефиниция социального института должна являть собой единство его генетического, функционального и структурного определений. Разъясняя свою точку зрения, он пишет: «Существует две наиболее общие формы активности социальных субъектов: действие и взаимодействие, которые имеют разные источники детерминации, отличные способы организации и регуляции. В частности, действие детерминируется потребностями, отражающими зависимость субъекта от объектов потребностей. Эта форма активности не выходит за пределы субъект-объектных отношений, в контексте которых ее организация и регуляция остаются компетенцией субъекта. Что касается взаимодействия социальных субъектов, то оно детерминируется их интересами. Последние, отражая взаимозависимость субъектов в обеспечении оптимальных условий удовлетворения их потребностей, побуждают их к взаимодействию. Контрарный характер интересов обусловливает необходимость его внешней (социальной) регуляции, нормативными средствами которой служат правовые и моральные нормы, а организационными – разного рода официальные учреж-

[1] См.: *Матусевич В.* Социальный институт: функции, генезис, структура // Социология: теория, методы, маркетинг. 2004. № 4. С. 43–44.

[2] Там же. С. 45.

[3] Там же. С. 46.

[4] Там же.

дения и общественное мнение. Комбинация структурных элементов института (норм, учреждений или репрезентантов общественного мнения) зависит от интересов субъектов взаимодействия и особенностей ситуации, в которой оно происходит»[1].

Согласно точке зрения В. М. Розина, «в институтах человек встречается сам с собой, со своими замыслами и идеями, но такими, которые выступают в форме отчужденной институциональной реальности. <…> Институтом называют и целое, и его части: в связи с этим говорят об иерархии институтов; институт – это и главная институциональная идея (хартия), и правила, определяющие институциональные процедуры, и организация, предполагающая действие власти; наконец, институт – это устойчивое, воспроизводящееся в культуре образование»[2]. К основным признакам социального института В. М. Розин относит: преемственность, иерархичность, артикулированную хартию, правила[3].

Обращая внимание на то, что «институты – это органы или даже самостоятельные организмы социального целого как своеобразной (культурной) формы социальной жизни», В. М. Розин отмечает, что с точки зрения инструментального понимания социального института институт представляет собой «*средство* ("социальный инструмент"), удовлетворяющее сложившиеся социальные потребности. <…> Когда мы замыкаем понимание института на потребности, – пишет далее В. М. Розин, – то, с одной стороны, удается провести характерную для традиционной социологии функциональную трактовку (именно потребности задают функции институтов), но с другой – исследователь сталкивается с рядом серьезных проблем. Например, что кого детерминирует: потребности институты или, наоборот, институты потребности»[4].

В. М. Розин предлагает следующую структуру процесса становления социального института: «Процесс становления запускается "социальным напряжением", требующим своего разрешения, осознаваемым позднее, при становлении социального института, как вызов, социальная проблема (мы же говорим о проблемной ситуации). Это, так сказать, первая структурная характеристика процесса становления социального института. Вторая характеристика – *наличие сообщества или популяции, заинтересованной в решении данной проблемы*. Эти сообщества создают и продвигают новообразования, тем самым способствуя появлению новых институтов. Как правило, в процессе формирования социальных институтов принимает участие не одно заинтересованное сообщество, а два-три. <…> Следующая характеристика процесса становления – *изобретение средств* (новых схем

[1] *Матусевич В*. Социальный институт: функции, генезис, структура… С. 55–56.

[2] *Розин В. М*. Становление и особенности социальных институтов: культурно-исторический и методологический анализ. М., 2013. С. 10, 21.

[3] Там же. С. 45.

[4] Там же. С. 22, 24.

и процедур), позволяющих разрешать проблемную ситуацию. <…> При становлении новых институтов большое значение имеет борьба за власть и зоны влияния. Дело в том, что институты складываются не в вакууме, а в пространстве *социальной организации культуры*, где уже распределены зоны влияния и сложилась та или иная конфигурация власти. Единственная возможность, как необходимое условие становления нового института, – изменение сложившейся конфигурации, перераспределение властных полномочий. Это можно считать третьей структурной характеристикой процесса становления социального института. <…> Четвертая, можно сказать, завершающая характеристика становления нового института – его *осознание и самоописание*. Именно здесь формулируется миссия нового института, описываются характерные для него процедуры, создаются институциональные правила, в какой-то форме обсуждаются интересы институциональных сообществ»[1].

В. М. Розин, давая обобщенную характеристику социального института, обращает внимание на то, что, во-первых, институт является способом социального существования жизнедеятельности человека. Во-вторых, институт представляет собой симбиотическое образование, т.е. в его рамках деятельность «живет» на организованном, институциональном поведении людей, которое, в свою очередь, пользуется плодами деятельности. В-третьих, институт выполняет определенные функции (разрешает социальные проблемы). В-четвертых, институт устойчиво воспроизводится, являясь в какой-то мере осознанным и доступным в смысле освоения заинтересованными социальными популяциями. В-пятых, в ходе становления институт консолидирует своих «пользователей» (определенные заинтересованные в этом институте сообщества и популяции), предлагает способы решения стоящих перед ними проблем, в борьбе за власть с другими институтами обустраивает свою «территорию». В-шестых, воспроизводство институтов предполагает их осознание: рефлексию их функций (миссии), основной схемы института, отношений с другими институтами, описание процедур и пользователей[2].

Размышляя об общей логике генезиса социальных институтов, В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев, во многом опираясь на идеи П. Бергера и Т. Лукмана[3], выделяют шесть этапов институционализации форм общения людей: 1) хабитуализация (опривычивание) и типизация (выстраивание типичных ситуаций); 2) ролевая идентификация и ролевая типизация (взаимная типизация действий на основе интеракции людей); 3) социальная норма, выполняющая функцию реставратора институциональных матриц для

---

[1] *Розин В. М.* Становление и особенности социальных институтов: культурно-исторический и методологический анализ. С. 58–59, 63.

[2] Там же. С. 87.

[3] См.: *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания: пер. с англ. М., 1995.

каждого нового поколения и имеющая знаково-символическую оболочку, которая выражает не конкретных людей – участников действий, а социум, его установления; 4) институция (своеобразные молекулы общественных связей), являющаяся ролевой матрицей общения с комплексом норм, поддерживающих общение, глубоко укоренившаяся в человеческой культуре, поскольку поддерживает устойчивость наиболее важных сторон общественной жизни; 5) легитимация (объяснение и оправдание определенного порядка, способствующее его пониманию и признанию), обеспечивающая совмещение в индивидуальном и коллективном сознании знаковых реалий (символических структур) и субъективной реальности (событий), являющаяся распознаванием содержащегося в знаковых структурах смысла; 6) институт, являющийся формальной организацией, члены которой выполняют определенные функции, глубоко проникшей в социальную жизнь, использующей формы адаптации, сеть знакового опосредования, нормативного регулирования, легитимации[1].

П. Бергер и Т. Лукман обратили внимание на процесс легитимации институтов. Они писали: «Легитимация "объясняет" институциональный порядок, придавая когнитивную обоснованность объективированным значениям. Легитимация оправдывает институциональный порядок, придавая нормативный характер его практическим императивам. Важно понять, что легитимация имеет когнитивный и нормативный аспекты. Иначе говоря, легитимация – это не просто вопрос "ценностей". Она всегда включает также и "знание". <…> Зачатки легитимации появляются сразу же, как только систему лингвистических объективаций человеческого опыта начинают передавать последующим поколениям… К этому первому уровню зарождающейся легитимации относятся все простые утверждения типа "так уж устроены вещи" – самые быстрые и успешные ответы на детские вопросы "почему? ". Понятно, что этот уровень – дотеоретический. Но он является основой самоочевидного "знания", на которой должны строиться все последующие теории, и наоборот – это уровень, которого должны достичь все теории, чтобы быть включенными в традицию. <…> Второй уровень легитимации содержит теоретические утверждения в зачаточной форме. Здесь можно обнаружить различные объяснительные схемы относительного ряда объективных значений. Эти схемы весьма прагматичны, непосредственно связаны с конкретными действиями. Пословицы, моральные максимы, народная мудрость, сказки, легенды, часто передаваемые в поэтической форме, – примеры этого уровня. <…> Третий уровень легитимации содержит явные теории, с помощью которых институциональный сектор легитимируется в терминах дифференцированной системы знания. Такие легитимации предусматривают хорошо понятные системы отсчета для соответствующих секторов институционализированного пове-

[1] См.: *Добреньков В. И., Нечаев В. Я.* Общество и образование. С. 20–34.

дения. Из-за их сложности и специализации они зачастую поручаются специальному персоналу, который передает их с помощью формализованных процедур посвящения… Вместе с развитием специализированных теорий легитимации и с тем, что они все время находятся в распоряжении экспертов в этой области, легитимация выходит за пределы практического применения и становится "чистой теорией". На этой стадии сфера легитимации начинает достигать сравнительной самостоятельности относительно легитимируемых институтов и в конечном счете может привести к возникновению своих собственных институциональных процессов. <…> Четвертый уровень легитимации составляют символические универсумы. Это системы теоретической традиции, впитавшей различные области значений и включающей институциональный порядок во всей его символической целостности. <…> Все сектора институционального порядка интегрированы во всеобъемлющую систему отсчета, которая составляет универсум в буквальном значении слова, так как любой человеческий опыт теперь можно понять, как имеющий место в его пределах. Символический универсум понимается как матрица всех социально объективированных и субъективно реальных значений; целое историческое общество и целая индивидуальная биография рассматриваются как явления, происходящие в рамках этого универсума».[1]

Существует множество теорий социального (общественного) института. В качестве примера рассмотрим более подробно одну из них.

1.4. Теория социального института Б. Малиновского

Создатель современного функционализма британский антрополог, культуролог и социолог польского происхождения Бронислав Малиновский (1884–1942) в своей итоговой работе «Научная теория культуры» (1941) рассмотрел особенности общественных институтов, понимая их как *институты культуры*. Излагая свою позицию, он писал: «Культура – это единое целое, состоящее из инструментов производства и предметов потребления, правил взаимодействия между людьми, идей и ремесел, верований и обычаев. <…> Культурная традиция должна передаваться от одного поколения другому. Поэтому в любой культуре обязаны существовать методы и механизмы общения. Должны также поддерживаться порядок и законность, ведь в основе любого культурного достижения лежит совместная деятельность. Поэтому в любом сообществе обязаны существовать установления для санкционирования обычая, этики и закона. <…> Анализ, при помощи которого мы пытаемся определить отношения между культурным действием и человеческой потребностью – базовой или про-

[1] *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. С. 152–157.

изводной, – позволительно назвать функциональным. Ибо функцию нельзя определить иначе, нежели как удовлетворение некоторой потребности путем деятельности, в рамках которой люди сотрудничают, используют артефакты и потребляют плоды своего труда. <…> За этим определением стоит еще один принцип, который применим к осмыслению любой фазы культурного поведения. Главное понятие здесь – организация. Чтобы достичь какой-либо цели, люди должны организоваться. <…> Организация предполагает вполне определенную схему или структуру, основные составляющие которой универсальны – в том смысле, что они применимы ко всем организованным группам людей, которые, в свою очередь, универсальны и встречаются повсюду. Я предлагаю, – писал Б. Малиновский, – называть единицу организации в человеческом сообществе старым, но до сих пор не имевшим ясного определения и не всегда употреблявшимся последовательно термином "*институт*". *Это понятие подразумевает соглашение по поводу некоторого ряда традиционных ценностей, которые объединяют группу людей. Предполагается также, что эти люди находятся в определенных отношениях друг к другу и к специфической части их естественной или искусственной среды. В соответствии с поставленной целью и согласно предписаниям традиции, подчиняясь специфическим нормам данной группы и используя те материальные средства, которыми они владеют, люди действуют сообща и таким образом удовлетворяют свои желания, в то же время воздействуя на окружающую* среду. <…> Наши два типа анализа, функциональный и институциональный, позволят нам определить более точно и детально, что такое культура. Культура – это единое целое, состоящее частью из автономных, а частью из согласованных между собой институтов. <…> Она служит удовлетворению всего спектра базовых, инструментальных и интегративных потребностей»[1].

Б. Малиновский обратил внимание на то, что все фазы существования каждого человека «оказываются связаны с той или иной системой организованной деятельности, из которых и состоит наша культура»[2]. Он подчеркивал, что «организация всякой системы деятельности предполагает принятие некоторых базовых ценностей и законов. В частности, любая организация людей создается ради достижения некоторой цели, признанной самими этими людьми и обществом в целом. <…> Признанная цель группы, то есть, собственно, ее "хартия", и общий результат ее деятельности, то есть ее функция, должны отчетливо различаться. "Хартия" – это идея, лежащая в основе культурного института, поддерживаемая его участниками и определяемая обществом в целом. Функция же – это роль данного института, она определяется исследователем культуры, будь эта культура

[1] *Малиновский Б.* Научная теория культуры: пер. с англ. 2-е изд., испр. М., 2005. С. 41–44.
[2] Там же. С. 49.

развитой или примитивной. Короче говоря, если мы хотим описать жизнь индивидуума в нашей цивилизации или в любой другой культуре, мы должны связать его деятельность с социальной схемой организации жизни, то есть с системой превалирующих в этой культуре институтов. А лучшее возможное описание культуры состояло бы из перечисления и анализа всех институтов, составляющих эту культуру. Я полагаю, – писал далее Б. Малиновский, – что именно такой подход к исследованию общества дефакто уже практикуется, хотя часто и не декларируется, историками, экономистами, политологами и представителями других ветвей гуманитарного знания. Историки в большей мере заняты политическими институтами. Экономисты работают с институтами, организованными для производства, распределения и потребления товаров. Историки науки и религии, включая компаративистов, более или менее успешно оперируют явлениями познания и веры, как они представлены в соответствующих формах культурной организации. Что касается изучения так называемых духовных аспектов цивилизации, то здесь трезвый и предметный подход с точки зрения социальной организации до сих пор не был признан. Авторы работ по истории философской мысли, политической идеологии, научных открытий или художественного творчества слишком часто пренебрегают тем фактом, что любая *индивидуальная форма вдохновения* может стать полностью фактом культурной реальности только в том случае, если она согласуется с общепринятым мнением группы, находит материальные средства выражения и таким образом становится определенным культурным институтом»[1].

Согласно сформулированному им представлению об организованной системе целенаправленных видов деятельности, Б. Малиновский писал, что «человеческие существа, рождаясь, вступают в уже сформировавшиеся традиционные группы. Или же иногда они организуют или учреждают такие группы. "Хартию" (charter) некоторого института я определяю как систему ценностей, ради которых люди организуют группу или вступают в уже организованные группы. Понятие "участников" (personnel) некоторого института подразумевает группу людей, организованную в соответствии с определенными принципами власти, разделения функций, распределения привилегий и обязанностей. Понятие "правил" или "норм" некоторого института указывает на технические приобретаемые навыки, привычки, правовые нормы и этические обязательства, которые принимаются членами группы или им предписываются. Как уже отсюда становится понятно, и организация участников социального института, и природа правил, которым следуют, напрямую связаны с "хартией". В каком-то смысле и состав участников, и правила производны и зависимы от "хартии". Один немаловажный фактор прослеживается повсюду в нашем анализе: всякая организованная группа неизменно отталкивается от материального окружения, с

[1] *Малиновский Б.* Научная теория культуры. С. 49–50.

которым она всегда тесно связана. Социальный институт не может висеть в воздухе или неопределенным образом плыть в пространстве. Каждый институт имеет свой материальный субстрат, то есть некоторую специально выделенную долю материальных средств и орудий, а также часть материальных благ – плодов согласованной деятельности. Будучи организованы в соответствии с "хартией" и сотрудничая в рамках этой организации, следуя правилам некоторого специфического рода занятий и используя имеющийся в их распоряжении материальный аппарат, участники группы включаются в деятельность, ради которой они и организовались в группу. Разница между деятельностью и правилами очень четкая. Деятельность зависит от умений, возможностей, честности и добросовестности ее участников. Деятельность непременно отклоняется от правил, которые представляют собой идеал, не обязательно осуществимый в реальности. Деятельность воплощена в реальном поведении; правила часто зафиксированы в предписаниях, текстах и инструкциях. И наконец, мы ввели понятие "функции", под которым подразумевается общий результат организованной деятельности, в противопоставление "хартии", то есть традиционно или вновь определяемой заявленной цели. <…> Любой род продуктивной деятельности должен быть организован одним и только одним определенным образом, посредством которого этот род деятельности стабилизируется, то есть включается в культурное наследие некоторой группы. <…> Каждый институт, то есть организованный тип деятельности, обладает определенной структурой. Для того, чтобы наблюдать некоторый институт, понять его, описать и теоретически его осмыслить, нужно проанализировать его указанным здесь образом и только так. <…> Никакой элемент, "признак" культуры, обычай или идея не определяются и не могут быть определены иначе как путем помещения в реальный и релевантный контекст культурного института. <…> Анализ культуры с точки зрения социальных институтов – не только единственно возможный, но и необходимый путь. <…> Институт является реальной обособленной единицей (isolate) для анализа культуры»[1].

Б. Малиновский обратил внимание на то, что «по ходу развития культуры виды занятий и специфические задачи постепенно все более и более дифференцируются и требуют специальных институтов. Обучение должно присутствовать уже у самых примитивных народов; даже на заре человечества должна была существовать передача традиционных технических навыков, ценностей и идей. При этом такое обучение происходит в рамках семьи, локальной группы, объединений сверстников-приятелей, возрастных классов или гильдии ремесленников, где новичок получает образование. Специальные институты для воспитания молодежи: школы, колледжи и университеты – одно из последних приобретений человечества. Подоб-

[1] *Малиновский Б.* Научная теория культуры. С. 52–54.

ным же образом истинное знание и даже наука присутствуют и на самых ранних стадиях культуры. И только на самых высоких уровнях развития организованные исследовательские работы оказываются институциализованы. То же касается права и промышленности, благотворительных институтов и таких профессий, как медик, преподаватель, профсоюзный лидер или инженер»[1].

Таким образом, по мнению Б. Малиновского, именно институт «является легитимной изолированной единицей анализа культуры»[2]. Он подчеркивал, что «в понятии института, а также в утверждении о том, что каждая культура может быть проанализирована через институты и что основной меркой всех культур является набор типов институтов – во всем этом имплицитно уже содержится несколько обобщений или научно установленных закономерностей»[3].

Следуя логике Б. Малиновского, можно утверждать, что педагогическая реальность, как в масштабе истории человечества в целом, так и в рамках конкретных цивилизаций, формаций, культур, эпох, государств, народов, конфессий и т.п., может быть проанализирована через педагогическую институцию (являющуюся социальным институтом). Педагогическая реальность, составляющая содержание конкретных педагогических культур, предполагает набор определенных педагогических институций однотипных именно для данной педагогической культуры.

1.5. Институциональный подход

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

Опираясь на определение и характеристику институционального подхода, которую дает историк А. В. Лубский применительно к познанию исторической реальности в терминологическом словаре «Теория и методология исторической науки»[4], институциональный подход как форму и способ

---

[1] *Малиновский Б.* Научная теория культуры. С. 57–58.

[2] Там же. С. 51.

[3] Там же. С. 63.

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

изучения педагогической реальности в единстве ее прошлого, настоящего и будущего состояний можно проинтерпретировать следующим образом:

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

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

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

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

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

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

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

А. В. Лубский, раскрывая содержание институционального подхода, обращает внимание на то, что этот подход ориентирован на принцип историзма. По его мнению, «институты организуют взаимоотношения между людьми, структурируют повседневную жизнь, уменьшают неопределенность, задавая набор социальных альтернатив, которые имеются у каждого человека. <…> Историческое развитие рассматривается как процесс, детерминируемый социальной памятью. Она влияет на выбор пути общественного развития с учетом предшествующей траектории ("path dependence"): в обществе воспроизводится институциональная система прошлого с постепенным внесением в нее изменений. Быстрее всего изменяются институты, которые относятся к внешнему, поверхностному слою, тогда как глубинные институты проявляют устойчивость»[1].

[1] *Лубский А. В.* Институциональный подход… С. 134.

Отвечая на вопрос, что сегодня объединяет представителей институционального подхода, которые исследуют современное общество, социолог С. Г. Кирдина пишет: «Применение ими соответствующих исследовательских схем к анализу социальных явлений дает некоторые новые результаты, обусловленные "разрешительной" силой институциональной методологии: 1. Исследования на микроуровне позволяют выделить и описать складывающиеся социальные практики, которые в дальнейшем институционализируются и начинают формировать новое пространство социальных ограничений, предпочтений, возможностей; 2. Исследования на макроуровне выделяют базовые институты, задающие социентальную природу общества и формирующие рамки, пределы институциональных преобразований, осуществляемых на микроуровне в процессе непосредственной экономической, политической и социальной деятельности; 3. Сочетание макро- и микроуровней исследований позволяет определить не только характер, но и глубину происходящих институциональных изменений и социальных трансформаций, что создает базу для построения прогнозов и перспектив дальнейшего хода трансформационного процесса»[1].

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

Институционально-педагогические исследования на микроуровне должны также учитывать идею В. В. Радаева, который указывает на целесообразность в рамках реализации институционального подхода за основную единицу анализа принять «не сами институты, а *действие*, понимаемое в веберовском духе – как внутренне осмысленная деятельность, ориентированная на действия других»[2]. Это позволяет рассматривать педагогическое действие как форму социального действия, как нечто укорененное в соци-

---

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

[2] *Радаев В. В.* Новый институциональный подход: построение исследовательской схемы // Журнал социологии и социальной антропологии. 2001. Т. 4, № 3. С. 113.

альных отношениях и структурах, т.е. включенное в широкий социальный контекст. При этом институты В. В. Радаев понимает «как *правила поведения и способы поддержания этих правил*. <…> Институты, – продолжает он, – фиксируют *типологические элементы действия*, связанного с соблюдением или несоблюдением правил. В таком понимании институты образуют не жесткий каркас, а гибкую поддерживающую структуру, изменяющуюся под влиянием практического действия. Институты также включают типичные способы заполнения этой структуры, что еще более тесно связывает их с практикой повседневного действия»[1]. Педагогические институции, согласно логике В. В. Радаева, и ограничивают, и стимулируют повседневное действие педагогических агентов.

Американский экономист Дуглас Норт (1920–2015), получивший в 1993 г. (вместе с Р. Фогелем) Нобелевскую премию по экономике, будучи одним из наиболее выдающихся представителей современного неоинституционализма[2], предложил свою версию институционального (институционально-когнитивного подхода).

То, что вариант институционального подхода, разработанного Д. Нортом, называют *институционально-когнитивным*, во многом определяется позицией американского исследователя, согласно которой «невозможно понять ход истории… не признавая центральную роль субъективных преференций в контексте формальных институциональных ограничений, которые позволяют нам выражать наши убеждения с нулевыми или очень незначительными издержками. Идеи, организационные идеологии и даже религиозный фанатизм играют очень важную роль в формировании обществ»[3]. Д. Норт обращает внимание на то, что отношения «между знанием и идеологией… носят характер двусторонней зависимости: развитие знания формирует наше восприятие окружающего мира, что, в свою очередь, направляет наши исследовательские усилия. <…> То, каким образом развивается знание, влияет на восприятие людьми окружающего мира и, следовательно, на то, как они объясняют и оправдывают его»[4].

---

[1] *Радаев В. В.* Новый институциональный подход: построение исследовательской схемы… С. 113–114.

[2] Неоинституционализм признает, что социальные институты играют большую роль в жизни общества, и ориентируется на междисциплинарные подходы к решению институциональных проблем. Неоинституционализм обращает особое внимание на ограничения, которые обусловлены институциональной структурой общества, сужающей поле индивидуального выбора. При этом вводятся поведенческие предпосылки – ограниченной рациональности и оппортунистического поведения. Первая предпосылка означает, что человек, обладающий ограниченной информацией, может минимизировать не только различного рода издержки, но и интеллектуальные усилия. Вторая означает преследование собственного интереса (см.: Новая институциональная экономика. URL: https://ru.wikipedia.org/).

[3] *Норт Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики: пер. с англ. М., 1997. С. 65.

[4] Там же. С. 101.

В своей Нобелевской лекции, конкретизируя идею институционально-когнитивного подхода, Д. Норт говорил о том, что «история показывает, что идеи, идеологии, мифы, догмы и предрассудки имеют большое значение. <…> Ментальные модели могут постоянно корректироваться с учетом приобретаемого опыта, включающего также восприятие чужих идей. <…> Нивелировать различия ментальных моделей, существующих в сознании членов того или иного общества, и передавать унифицированные представления от поколения к поколению позволяет общность культурного наследия. В архаичных обществах именно культура обеспечивала коммуникацию между людьми; выступая в форме религиозных верований, мифов, заповедей, она несла в себе также общепризнанные объяснения явлений, выходящих за рамки непосредственного опыта. Однако такого рода мировоззренческие системы характерны не только для примитивных обществ, они составляют важный элемент современной жизни. Трансформация этих систем в социальные… структуры осуществляется посредством институтов, будь то формальные правила или неформальные нормы поведения. Между ментальными моделями и институтами существует тесная связь. Ментальные модели – это внутренние представления, формируемые когнитивными системами индивидов для истолкования окружающего мира. Институты – это внешние (для сознания) конструкции, создаваемые людьми для того, чтобы структурировать и упорядочить этот окружающий мир»[1].

Идеи Д. Норта, разработанные им прежде всего применительно к задачам экономических исследований, обладают большим эвристическим потенциалом для институциональной интерпретации педагогического прошлого и настоящего в истории человеческого общества. Сам Д. Норт признавал возможность использования разработанной им версии институционального подхода, в том числе и применительно к изучению сферы образования, говоря о том, что институты обеспечивают социальный порядок, а «социальный порядок включает политическую, экономическую, культурную, религиозную, военную и образовательную системы»[2].

Д. Норт указывал на необходимость исторического изучения[3] процессов и событий общественной жизни, подчеркивая при этом значимость рассмотрения динамики различных социальных институтов во времени и пространстве. Этим он признавал свою приверженность принципу историзма. Д. Норт писал: «История имеет значение. Она имеет значение не

---

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

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

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

просто потому, что мы можем извлечь уроки из прошлого, но и потому, что настоящее и будущее связаны с прошлой непрерывностью институтов общества. Выбор, который мы делаем сегодня или завтра, сформирован прошлым. А прошлое может быть понято нами только как процесс институционального развития»[1].

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

По мнению Д. Норта, «институты – это "правила игры" в обществе или, выражаясь более формально, созданные человеком ограничительные рамки, которые организуют взаимоотношения между людьми. Следовательно, они задают структуру побудительных мотивов человеческого взаимодействия – будь то в политике, социальной сфере или экономике. Институциональные изменения определяют то, как общества развиваются во времени, и таким образом являются ключом к пониманию исторических перемен»[2].

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

Д. Норт отмечал, что «институты уменьшают неопределенность, структурируя повседневную жизнь. Они организуют взаимоотношения между людьми. <…> Институты определяют и ограничивают набор альтернатив, которые имеются у каждого человека. Институты включают в себя все формы отношений, созданных людьми для того, чтобы придать определенную структуру человеческим взаимоотношениям. <…> Они бывают и формальными, и неформальными. <…> Формальные ограничения – такие, как правила, придуманные людьми, и неформальные ограничения – такие, как общепринятые условности и кодексы поведения. Институты могут

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

[2] Там же. С. 17.

быть продуктом сознательного человеческого замысла… или просто складываться в процессе исторического развития, подобно обычному праву»[1].

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

Д. Норт отмечал, что «институциональные ограничения включают как запреты индивидам совершать определенные действия, так и, иногда, указания, при каких условиях отдельным индивидам разрешены некоторые действия. <…> Институты представляют собой рамки, в пределах которых люди взаимодействуют друг с другом. <…> Они состоят из формальных писаных правил и обычно неписаных кодексов поведения, которые лежат глубже формальных правил и дополняют их. <…> Правила и неформальные кодексы иногда нарушаются, и тогда нарушитель подвергается наказанию. Поэтому важный элемент механизма функционирования институтов состоит в том, что установление факта нарушения не требует специальных усилий и что нарушитель подвергается суровому наказанию»[3].

---

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

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

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

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

По мнению Д. Норта, существует «принципиальное различие между институтами и организациями. Подобно институтам, организации структурируют взаимоотношения между людьми. <…> В понятие "организация" входят политические органы и учреждения… экономические структуры… общественные учреждения… и образовательные учреждения (школы, университеты, центры профессионального обучения). Организация – это группа людей, объединенных стремлением сообща достичь какой-либо цели. Чтобы смоделировать организацию, необходимо проанализировать ее руководящие органы, умения и навыки членов, а также влияние обучения в процессе деятельности (*learning by doing*) на достижение организацией успеха к определенному времени. Институциональные рамки оказывают решающее влияние и на то, какие именно организации возникают, и на то, как они развиваются. Но, в свою очередь, и организации оказывают влияние на процесс изменения институциональных рамок. <…> Организации создаются для достижения определенных целей благодаря тому, что существующий набор ограничений… создает возможности для соответствующей деятельности; поэтому в процессе движения к цели организации выступают главными агентами институциональных изменений. <…> Определение институтов как ограничений, накладываемых на себя людьми, комплементарно по отношению к идеям неоклассической теории выбора. <…> Важность подхода, принятого теорией выбора, заключается в том, что в основании набора логически последовательных и потенциально верифицируемых гипотез должна лежать теория человеческого поведения. <…> Институты создаются людьми. Люди развивают и изменяют институты; поэтому… теория должна начаться с индивида. В то же время огра-

ничения, накладываемые институтами на человеческий выбор, оказывают влияние на самого индивида. Соединение индивидуального выбора с ограничениями, налагаемыми институтами на весь перечень выборов, является важным шагом в сторону интегрального социального анализа»[1]. Согласно точке зрения Д. Норта, «институты сохраняют устойчивость лишь при условии, что их поддерживают заинтересованные в этом организации… культивация новых поведенческих норм, поддерживающих и легитимирующих новые правила, – это длительный процесс»[2].

Феномен *педагогическая институция* шире феномена *педагогическая организация*. Педагогическая организация представляет собой возможный вариант существования педагогической институции. Педагогические институции могут также существовать и в других формах, например, в форме социальной и педагогической роли учителя и роли ученика, педагогического ритуала, образовательного стандарта, педагогического учения, образовательной технологии и т.п. Педагогическая институция всегда задает сетку ограничений и разрешений применительно к деятельности и общению людей, существующих в рамках педагогической реальности, создающих и воспроизводящих, развивающих и преобразующих ее. При этом субъекты педагогической деятельности и педагогических отношений, действуя в задаваемых институциями рамках, осуществляют целеполагание, рефлексию и оценку, сознательный выбор, который может быть весьма разнообразным. Субъекты педагогической деятельности могут с большим или меньшим успехом выходить за институциональные рамки, преодолевать их, создавая тем самым предпосылки для возникновения новых педагогических институций или для трансформации уже существующих.

Д. Норт утверждал, что «главная роль, которую институты играют в обществе, заключается в уменьшении неопределенности путем установления устойчивой (хотя не обязательно эффективной) структуры взаимодействия между людьми, но устойчивость институтов ни в коей мере не противоречит тому факту, что они претерпевают изменения»[3]. Он подчеркивал, что «институциональные изменения – это сложный процесс, потому что предельные изменения могут быть следствием изменений в правилах, неформальных ограничениях, в способах и эффективности принуждения к исполнению правил и ограничений. Более того, процесс институциональных изменений обычно носит инкрементный[4], а не дискретный характер. Объяснение того, как и почему происходят инкрементные изменения и почему даже дискретные изменения (такие, как революции и завоевания)

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

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

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

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

никогда не являются абсолютно дискретными, состоит в укорененности неформальных ограничений в обществе. Хотя формальные правила можно изменить за одну ночь путем принятия политических или юридических решений, неформальные ограничения, воплощенные в обычаях, традициях и кодексах поведения, гораздо менее восприимчивы к сознательным человеческим усилиям. Эти культурные ограничения не только связывают прошлое с настоящим и будущим, но и дают нам ключ к пониманию пути исторического развития»[1].

Педагогические институции в массе своей являются исключительно консервативными социальными институтами. Изначально они были ориентированы на обеспечение воспроизводства того, что уже было, что уже есть, причем воспроизводство «не вообще всего», а того, в чем заинтересованы те или иные общественные силы, социальные группы, что прошло исторический отбор и получило определенную педагогическую адаптацию в процессе общественно-исторической практики человечества, его отдельных групп. При этом на каждом новом этапе человеческой истории сначала крайне медленно и незаметно, но постепенно все с большей и большей интенсивностью нарастает тенденция к обновлению педагогических институций, преодолению традиций, догм и стереотипов, обретению ими инновационного и альтернативного характера. Важно, во-первых, различать а) возникновение и развитие новых педагогических институций на уровне когнитивных структур педагогического сознания, педагогической мысли, педагогической науки; б) становление педагогических институций на уровне практической педагогической деятельности; в) возникновение и развитие связей и взаимопереходов между ними. Во-вторых, следует различать а) возникновение единичных педагогических институций, не получивших сколько-нибудь широкого распространения на когнитивном и практическом уровне, однако в силу тех или иных причин прямо или опосредованно влияющих на теорию и практику образования; б) становление педагогических институций, проникающих в «массовую» педагогическую реальность. При этом следует обращать особое внимание на имеющие место переходы первых во вторые. Обозначенный контекст исторической динамики педагогических институций позволяет сформировать адекватное представление о педагогическом прошлом, настоящем и будущем в их органической взаимосвязи и конкретно-историческом многообразии.

По мнению Д. Норта, неформальные ограничения «возникают из информации, передаваемой посредством социальных механизмов, и являются частью того наследия, которое мы называем культурой»[2]. Он определял культуру как «передачу, путем обучения и имитации, от одного поколения к другому знаний, ценностей и других факторов, влияющих на поведение».

[1] *Норт Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 21.
[2] Там же. С. 57.

При этом Д. Норт указывал, что «культура с помощью языка задает концептуальные рамки для кодирования и интерпретации информации, которую предоставляют мозгу наши чувства»[1]. Он писал о том, что «способы переработки информации человеческим сознанием не только являются основой существования институтов, но и ключом к пониманию того, каким образом неформальные ограничения выполняют важную роль в формировании выборов в кратко- и долгосрочной эволюции общества. В краткосрочном плане культура определяет способы переработки и использования информации индивидами и, следовательно, может влиять на конкретное содержание неформальных ограничений. Обычаи, как и нормы, привязаны к определенной культуре»[2]. Д. Норт фиксирует, что «формальные и неформальные ограничения отличаются друг от друга только по степени проявления. Представьте себе, – писал он, – континуум от табу, обычаев и традиций на одном конце до писаных конституций – на другом. Путь нашего мысленного взгляда, долгий и неровный, от неписаных традиций и обычаев до писаных законов лежит в одном направлении: мы двигаемся от менее сложных обществ к более сложным. Очевидно, что возрастание сложности выражается в увеличении специализации и разделения труда в более сложных обществах»[3].

Педагогическую реальность, существующую в пространстве человеческого бытия и человеческого сознания, можно представить, как педагогическую культуру, являющуюся неотъемлемой частью многогранной человеческой культуры и повсеместно пронизывающую ее[4]. Педагогические

---

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

[2] Там же. С. 64.

[3] Там же. С. 67.

[4] Педагогическая деятельность порождает *педагогическую культуру*, и сама становится ее составной процессуальной частью. В педагогической культуре находит воплощение педагогический опыт людей. Являясь результатом практической и познавательной деятельности человечества в области образования, он отражает уровень овладения способами воспитания и обучения на каждом этапе общественного развития. Опыт конденсируется в педагогических традициях, обеспечивающих преемственную связь между элементами и этапами развития педагогической реальности и передачу от поколения к поколению ценностей образования, знаний о различных способах постановки и решения педагогических проблем. *Педагогическая культура общества* является процессом и результатом практической и когнитивной педагогической деятельности людей на протяжении всей социальной истории. Она воплощает в себе успехи и неудачи в деле образования новых поколений, достижения и просчеты, ставшие результатом попыток понять и осмыслить то, чем образование является, как и почему развивается и каким должно быть на практике. Педагогическая культура общества исторически и социально изменчива. Она различна в разные эпохи у разных народов, в рамках различных цивилизаций и культур, сообществ и групп. Эти различия определяются не только различиями в педагогическом опыте, его объеме и характере, но также этническими, религиозными и корпоративными традициями, уровнем и особенностями экономического развития, формами государственно-политического устройства, социально-классовой и профессиональной структурой общества, своеобразием уклада семейной жизни, достижениями научной и философской мысли и т.п. Педагогическая культура воплощена в устной традиции, в обрядах и ритуалах, в зданиях учреждений образования и технических средствах обучения, в учебни-

институции, являясь своеобразными «смысловыми узлами» педагогической культуры, выступают и в качестве организующего начала, и в качестве установленных рамок, и в качестве основы для дальнейших изменений, и в качестве инструмента для когнитивной и практической педагогической деятельности в ее различии и единстве. Формальные и неформальные ограничения, содержащиеся в педагогических институциях, оказываются важнейшими элементами педагогического наследия человечества, развивающимися, взаимодействующими и взаимопроникающими на протяжении всей общественной истории.

Следуя логике институционально-когнитивного подхода, развиваемого Д. Нортом, нужно признать, что ключом к объяснению природы педагогической мысли и педагогической практики, а также характера и особенностей их исторического развития «служат сложные способы организации отношений между людьми – институты, упорядочивающие… отношения»[1]. Этот подход не просто «может пролить свет на важнейшие структуры, позволяющие упорядочивать человеческие сообщества»[2], он может помочь прояснить происхождение, сущность, особенности и историческую динамику педагогических институций, являющихся структурами, которые упорядочивают педагогическую деятельность и педагогическое общение людей.

1.6. Социологическая концепция функции социального института образования и его исторической эволюции Ф. Э. Шереги

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

По мнению Ф. Э Шереги, «научный анализ функций образования возможен только в том случае, если оно воспринимается как социальный институт, учитывая его явную форму и латентное содержание (сущность).

ках и монографиях, книгах и статьях, в произведениях искусства. Педагогическая культура воплощена в самих людях, которые ее создают, овладевают ею и реализуют ее в своей деятельности и общении. И, наконец, педагогическая культура воплощена в педагогических институциях. Подробнее см., например: *Алова Н. Н*. Педагогическая культура: функциональный анализ // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2013. № 1 (77). Ч. 2. С. 9–13; *Бенин В. Л.* Сущность понятия «педагогическая культура» // Понятийный аппарат педагогики / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург, 1996. Вып. 2. С. 275–283; *Видт И. Е.* Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. 2002. № 3. С. 3–7.

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

[2] Там же.

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

Явная форма – механизм воспроизводства социально-профессиональной структуры общества, латентное содержание – воспроизводство распределительных отношений. В первом случае речь идет об экономической, во втором – о социальной составляющей, перманентно находящихся в состоянии противоречия. Связующее звено, призванное сглаживать это противоречие, – нормативные социальные отношения, вместе с системой профессиональной подготовки молодежи выступающие соответственно как интегрирующая и дифференцирующая функции образования»[1].

Раскрывая особенности интегративной и дифференцирующей функций образования, Ф. Э. Шереги пишет: «*Интегративная функция* образования реализуется в процессе приобщения молодого поколения к культурным ценностям, нравственным идеалам, принципам мировоззрения, формируя тем самым социальную общность. <…> Она призвана *в массовом масштабе формировать мировоззрение молодого поколения, лежащее в основе восприятия личностью господствующих распределительных отношений как социально справедливых*. *Дифференцирующая функция образования реализуется в потенциальном рассредоточении молодого поколения по пирамидальным ячейкам социально-профессиональной структуры*, вносящая в социальную общность противоречия, выраженные в различии экономических интересов органических элементов (групп) социальной структуры. <…> *Воспроизводство социальной структуры – это фиксация распределительных отношений в форме социальных институтов*. Поэтому жизненная траектория личности есть постоянное стремление к статусности; иными словами, желание занять в социальной структуре общества (или в экономических терминах – в общественном разделении труда) тот статус, который обеспечивает наиболее благоприятную позицию в распределении общественных благ, "вытеснив" из этих отношений старшее поколение. И в этом уже проявляется сущность образования как социального института – именно та сущность, которая породила все социальные институты, регулирующие распределительные отношения на уровне общества и потребление на уровне личности. Иными словами, опосредуя отношения поколений, образование выступает в философских терминах как особенное, или мера, призванная сдержать перерастание противоречия "ротационного процесса" в конфликт, тем самым содействуя разрешению противоречия в эволюционной форме, в отличие от революционной»[2].

Анализируя социальные функции образования, Ф. Э. Шереги подчеркивает, что «основная филогенетическая интегративная функция образования, реализуемая в процессе социализации личности – в связи с чем общество берет на себя основные расходы на этой стадии ее взросления, – в первую очередь идеологическая. Ее чаще всего называют воспитанием, и

[1] См.: *Шереги Ф. Э.* Образование как социальный институт: функции и дисфункции… С. 13.

[2] См.: Там же. С. 13–14.

она обязательно присутствует во всех формах познавательного процесса, даже в преподавании естественно-научных предметов»[1].

Согласно точке зрения Ф. Э. Шереги, особенности функционирования образования как социального института, природа их изменений в эволюции человеческого общества могут быть поняты только с точки зрения исторического подхода. По его словам, «при поиске онтогенетической функции образования центральный вопрос – *почему зародилась* система образования как устойчивый социальный институт, то есть как форма распределительных отношений. При таком ретроспективно ориентированном подходе сам процесс образования с позиций социологии – лишь форма приложения труда, соответствующая его общественному разделению, и в эту форму "вплетен" также характер "образовательных обязательств" учащихся. <…> С изменением форм общественного разделения труда (по мере развития цивилизации) меняется и форма образования. При этом исторически сложившиеся формы не исчезают, а кумулятивно интегрируются в каждую последующую форму, изменяя свой "облик", но в целом сохраняя сущностное содержание (ключевую роль в распределительных отношениях через разрешение противоречия между поколениями). Говоря о динамике системы образования, следует иметь в виду его историческую эволюцию»[2].

Ф. Э. Шереги соотносит исторические формы системы образования с формами цивилизаций, число и особенности которых, по его мнению, в целом соответствуют пяти общественно-экономическим формациям, выделенным К. Марксом в середине XIX столетия[3].

В своей статье Ф. Э. Шереги пишет о том, что применительно к *первобытному обществу* (племени) нельзя говорить об образовании в нынешнем его понимании, так как старшее поколение не тратило силы на деятельность, которая была не продуктивной с точки зрения производства, т.е. добывания средств к существованию, необходимых для выживания. Ф. Э. Шереги утверждает, что в первобытную эпоху «обучение имеет форму ***подражания***: старшее поколение передает молодому навыки производственной деятельности путем его непосредственного включения по формуле "делай как я". Это не просто подражание, а активное посильное участие молодого поколения в процессе добычи, то есть обучение, совмещенное с "производственной практикой" и имеющее ярко выраженный характер соревновательности, профессионального и социального самоутверждения. Основная экономическая составляющая этого процесса в целом заключается в возможности получить прибавочный продукт, что ассоциируется с *производительностью труда*, "техническим инструментом"

[1] См.: *Шереги Ф. Э.* Образование как социальный институт: функции и дисфункции… С. 15.

[2] См.: Там же. С. 15–16.

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

которого выступает молодое поколение, а "технологией" – процесс образования (самообразования в форме подражания). <…> Образование в форме подражания неминуемо порождает *трудовую конкуренцию*, которая стимулирует молодое поколение совершенствовать свои производственные навыки. Приобретение навыков труда посредством подражания и стремление превзойти "учителя" в конкуренции воспринимается молодым поколением как *игра*, и потому *соперничество в сознании молодого поколения не идентифицировано собственно с трудовым процессом и производством прибавочного продукта*. Трудовой процесс выступает лишь условием ("полем") соперничества… Процесс образования уже в это время содержит две функциональные составляющие: профессиональное обучение и социальную "интеграцию" (в нынешних терминах – социализацию). В первобытной общине первая функция является доминирующей, а вторая реализуется директивно, ограничивая индивидуальную свободу посредством системы *запретов* (табу). Во многом эта свойственная первобытному обществу система образования сегодня воплощена в дошкольном образовании, где подражание как активная форма обучения заменено *имитацией* за счет широкого использования игрушек и игр»[1].

Следующий этап развития человеческого общества определяется Ф. Э. Шереги как *рабовладельческая цивилизация*. По его мнению, в новых исторических условиях на фоне углубления разделения труда и повышения его производительности, появления формализированного управления и прослойки профессиональных военных «структурная дифференциация родовой "семьи" происходит по характеру труда, идентифицированного с социально-ролевыми функциями, имеющими форму "родства" и воспринимаемыми индивидом примерно так, как сегодня воспринимаются родственные роли в кровных семьях. По этой причине трудовые обязанности отождествляются массовым сознанием с этическими предписаниями поведения индивида среди "родни". Латентная (скрытая) функция этих предписаний – служить принципами незыблемости распределительных отношений. Там, где производство и распределение в массовом сознании отождествлены с понятием *обязательства перед членами рода*, процесс образования с точки зрения сохранения устойчивости господствующих распределительных отношений достаточно фокусировать на *формировании этического сознания*, то есть принципов (предписаний, традиций, обычаев) взаимоотношения членов родовой "семьи", которые одновременно есть принципы ее жизнедеятельности. Несоблюдение этики ведет к исключению индивида из рода, потере им своей социальной (семейно-родовой) идентичности. Этика становится главным социально образующим стержнем рабовладельческой цивилизации и гарантом ее равновесия. На этой исторической

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

стадии основная функция образования – формирование этического облика индивида, и, в соответствии с этим, исторически вторая форма образования, всеобщая в родовой "семье" – ***воспитание***. На данной стадии цивилизации профессиональное обучение уступает первенство формированию этического облика (в терминах феодализма – теологического, в терминах капитализма – правового), именно оно, а не разделение труда гарантирует признание индивидом правомерности господствующих принципов распределения. Образование как воспитание на принципах этики было призвано "внедрить" в массовое сознание ценностную природу этих принципов, гарантируя таким образом позитивное восприятие массами существующих распределительных отношений первого классового общества… концентрируя свои усилия на воспитании молодого поколения в духе беспрекословного соблюдения этических принципов классовых отношений»[1].

Характеризуя особенности института образования на следующем этапе истории человеческого общества, Ф. Э. Шереги пишет: «На третьей стадии (феодальной) развитие цивилизации происходит по направлению, в котором в общественное разделение труда включаются и духовные (теологические) отношения, увеличивая тем самым потребляющую часть общества в ущерб производящей. <…> Консервация социального статуса в форме каст среди индоидных народов, позднее "заимствованная" в форме феодальных сословий европейскими народами, сужает профессиональную мобильность до уровня производственных отношений внутри *патриархальной семьи*. Между семьями складывается отраслевая специализация, что с появлением городов составило основу зарождения цеховой специализации. Сохранение феодального социального статуса означает консервацию как профессионального становления производственных отношений, так и отношений распределения, а также *постоянство принципов морали*. В отличие от морали, этика предшествовавшей цивилизации носит динамичный характер, актуальность для индивида ее принципов меняется вместе с изменением его семейно-родового статуса. Принципы морали едины в течение всей жизни индивида и для любого социального статуса. <…> Отсутствие для индивида возможности вертикального продвижения в социальной структуре здесь решено путем замены реальной формы социального динамизма виртуальной – *реинкарнацией*, которая обеспечивает индивиду статусную ротацию в "следующей жизни", но только *при строгом соблюдении принципов морали*. В такой ситуации свобода индивида в выборе своего профессионального становления сведена к минимуму, то есть у него нет возможности соотносить свои потенциальные природные задатки с теми профессиональными и социальными функциями, которые ему навязывает общество. Эти функции предписаны каждому индивиду с момента рождения, причем не только для тех, кто входит в состав производящей

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

части общества, но и для тех, кто входит в состав общественной надстройки. Сложившаяся ситуация, при которой одни принуждены производить, другие принуждены потреблять или управлять, приучает всех к мысли об объективной обоснованности ("божественном происхождении") этого принуждения – образование посему тоже выступает как ***принуждение***. Эта форма образования в нынешней цивилизации трансформировалась в профессиональное образование, в принудительной форме дифференцирующее молодое поколение по сегментам профессиональной структуры общества (общественного разделения труда)»[1].

Переход к капиталистической цивилизации, по мнению Ф. Э. Шереги, привел к тому, что ситуацию на рынке труда определяет спрос, «объективно обусловленный технологической структурой производства, а формирование предложения происходит путем профессионального обучения индивида в соответствии с запросами производства. Поэтому на стадии капиталистического общества основной формой образования выступает ***обучение***. Идеология распределительных отношений представлена кодифицированным правом, носящим классовый характер и по своей природе являющимся консервативным. По причине консервативности право насыщено противоречиями, однако его действенность от имени государства обеспечивают профессиональные силовые структуры. Заложником "образовательного диктата" со стороны технологической структуры производства являются не только те, кто непосредственно производит прибавочный продукт, но и те, кто присваивает основную его часть на правах собственника средств производства. Без затрат основной части прибавочного продукта на расширенное развитие производства собственник подвержен опасности разориться в конкуренции и навсегда потерять свой социальный статус. *Это значит, что движущей силой образования становится собственно производство, именно оно обеспечивает условия эксплуатации*, то есть "работа" образования на эксплуатацию здесь становится явной»[2].

Дальнейшее развитие цивилизации Ф. Э. Шереги связывает с процессами диверсификации науки в производство и, соответственно, увеличением доли интеллектуальной составляющей труда, что уже сегодня привело к появлению понятия «компетентностное образование». Одновременно с этим, пишет Ф. Э. Шереги, «будет происходить превращение трудовой деятельности в образ жизни в виде максимальной синхронизации индивидуальных способностей и характера труда. В этом случае сами природные задатки индивида станут естественной предпосылкой выполнения труда, который ему по силам и который он может выполнить качественно. Принудительная форма образования утратит свою актуальность и перерастет в самообразование (перманентное образование), основанное на информаци-

[1] *Шереги Ф. Э.* Образование как социальный институт: функции и дисфункции… С. 21–22.
[2] Там же. С. 24–25.

онном обмене. Доминирующей будет такая форма образования, как ***информирование***. Образование станет перманентным (всеобщим); и эксплуатация, уже в виртуальной форме, "выйдет" за пределы функционирующего общества. Это будет *эксплуатация живущим поколением облеченного в информацию знания как овеществленной духовной деятельности прошлых поколений*. В современных условиях функцию воспитания взяло на себя общее образование, содействующее формированию этического (функция рабовладельческой цивилизации), теологического (функция феодальной цивилизации) и правового (функция капиталистической цивилизации) сознания молодого поколения. В соответствии с отмеченной тенденцией ключевую роль в будущем сыграет самовоспитание»[1].

Проведенный Ф. Э. Шереги ретроспективный анализ образования как социального образовательного института позволил ему сделать вывод, что этот институт имеет пять исторических форм. По мнению Ф. Э. Шереги, п е р в о й исторической формой образования является *подражание*. Суть подражания – в освоении подрастающим поколением навыков охоты, а также связанных с жизнью племени видов труда без права на единоличное присвоение результатов этого труда. Сегодня это дошкольное образование. В т о р у ю историческую форму образования Ф. Э. Шереги понимает как *воспитание*. Воспитание предстает в качестве вуалирования классового принципа распределения прибавочного продукта и стимулирования развития элементов надстройки. Сегодня это общее образование, формирующее мировоззрение подрастающих поколений. Т р е т ь е й исторической формой образования, утверждает Ф. Э. Шереги, является *принуждение*. Принуждение осуществляется в условиях абсолютной эксплуатации труда в кастовом (сословном) феодальном обществе. Обучение оказывается полностью связанным с социальным статусом индивида в сословной общественной структуре. Оно не зависит от природных способностей человека и направлено исключительно на формирование условий эксплуатации. Сегодня это образование в классических университетах и элитных образовательных учреждениях, не связанных с узкой технологической специализацией. Ч е т в е р т о й исторической формой образования, согласно Ф. Э. Шереги, является *обучение*. Обучение предстает как формирование индивидуальной рабочей силы, свободной на рынке труда, но полностью детерминированной технологией производства. Образование в форме обучения и в лице массовых производителей, и в лице собственников и организаторов производства, и в лице политических органов, регулирующих распределительные отношения, производит рабов производства. Сегодня это профессионально специализирующие учреждения образования. Будущую п я т у ю историческую форму образования Ф. Э. Шереги определяет как *информирование*. Информирование – это широкое образование,

[1] *Шереги Ф. Э.* Образование как социальный институт: функции и дисфункции… С. 25.

имеющее своей основной формой компетентностное образование, возможно, преимущественно дистанционное. Оно базируется на использовании будущим поколением овеществленного духовного потенциала всех прошлых цивилизаций, т.е. на эксплуатации истории[1].

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

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

1.7. Происхождение древнейших педагогических институций

Обращение к началу становления педагогической реальности в истории человеческого общества помогает прояснить, каким образом возникли исторически первые педагогические институции, ставшие исходной точкой

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

[2] Там же. С. 26.

всей последующей эволюции педагогических институций[1]. В ходе антропосоциогенеза осуществлялось становление человеческого тела и психики (биогенез и психогенез), шло формирование искусственной среды (культурогенез), складывались взаимоотношения и институты социального типа (социогенез).

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

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

О зарождении первых зачатков социальных (в том числе и педагогических) механизмов передачи жизненного опыта от поколения к поколению свидетельствуют древнейшие искусственные структуры (культурные объекты) – орудия труда. Археологические открытия 50–70-х годов XX столетия в Южной и Восточной Африке отодвинули гипотетическое время появления первых орудий труда до 2,5–3 млн лет назад. Даже самые примитивные орудия требовали передачи определенного опыта их изготовления: знания о свойствах камня, дерева, кости, умения и навыки обработки сырья не могли быть самостоятельно получены подрастающими особями

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

в достаточном объеме в оптимальные сроки. Формирование социальных механизмов обучения опиралось на существующее у высших обезьян демонстративное манипулирование, в ходе которого они передают информацию о различных объектах и способах действия с ними наблюдающим за ними особям. Усложнение форм и технологии производства орудий обусловливало возрастание роли вмешательства старших при усвоении младшими производственного опыта.

Гипотетические представители первого антропологического типа формирующихся людей – хабилисы (около 3–1,5 млн лет назад), изготовлявшие орудия 7–10 ударами оббивки, предположительно могли стимулировать соответствующую производственную деятельность у подрастающих поколений. Архантропы (около 1,5–0,5 млн лет назад), способные создать 25–30 ударами оббивки стандартизированные каменные рубила, могли обучать подростков изготовлению орудий заданной формы. Палеоантропы (около 500–40 тыс. лет назад), относящиеся к последнему гипотетическому эволюционному типу формирующихся людей, вероятно, могли решать задачи обучения подростков производству многих десятков видов орудий с помощью 80–100 операций оббивки и ретуши, только систематически используя показ и упражнение.

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

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

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

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

Образование возникало не как одностороннее воздействие взрослого на ребенка, а как их взаимодействие при руководящей, организующей роли первого и активном освоении передаваемого опыта вторым. *Образование возникало как процесс*, органически и естественно *сочетающий в себе и обучение*, направленное на интеллектуально-практическое развитие стано-

вящегося человека, на обеспечение усвоения им знаний, умений, навыков, способов деятельности, и *воспитание*, направленное на его эмоциональное, мотивационно-ценностное и волевое, нравственно-практическое развитие. Руководство физическим и интеллектуальным, нравственным и трудовым развитием индивидов сливалось в единый поток, обеспечивало формирование у них качеств, необходимых в условиях возникающего общества и отражающих конкретный уровень исторических достижений.

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

Археологические материалы позволяют предположить, что приобщение к накопленному опыту у палеоантропов имело место не только в процессе повседневного общения, но и в ходе специальных религиозно окрашенных ритуализированных обрядов, которые исторически предшествовали инициациям.

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

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

Таким образом, первой причиной, обусловившей возникновение обрядовых форм воспитания, была необходимость специальной подготовки подрастающих поколений к охоте на крупных опасных животных. Эта подготовка должна была предшествовать охоте, так как в противном случае неподготовленные члены первобытных коллективов были бы не только беспомощны и бесполезны, но и явились бы помехой при выслеживании и преследовании медведей, мамонтов, зубров и т.п. Она предполагала овладение подростками суммой определенных знаний, умений и навыков, формирование у них мужества и стойкости, развитие воли, физической выносливости. В силу того, что одна праобщина палеоантропов, как правило, преимущественно охотилась на один вид животных, «программа» подготовки к охоте была единой в основных, существенных аспектах на протяжении многих и многих поколений. Эта подготовка сливалась с охотничьими обрядами, носившими магический и тотемистический характер,

становилась их составной частью. Причем подобная ритуализированная форма передачи подрастающим поколениям охотничьего опыта была единственно возможной в ту эпоху. И это является второй важнейшей причиной, обусловившей зарождение обрядов, напоминающих позднейшие инициации в праобщинах мустьерских палеоантропов.

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

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

В ритуализированной форме должна была передаваться не только «программа» охоты, но и зародившиеся социальные стереотипы поведения в целом. Рассматривать обряды, имевшие место в мустьерскую эпоху, в качестве своеобразных церемоний, исторически предшествовавших инициациям, позволяет также тот факт, что в праобщинах палеоантропов уже вполне сложилась естественная половозрастная система разделения труда. Юноши-подростки по достижении определенного возраста переходили из

групп женщин в группу мужчин. Этот переход обусловливал изменение их положения в жизни праобщины, а также предполагал усвоение ими определенной части накопленного опыта, связанного прежде всего с их будущей охотничьей деятельностью. Фиксация социального изменения в мустьерскую эпоху могла осуществляться лишь в форме обряда: приобщение к сложной программе поведения уже в то время требовало специального ритуала, что доказывают многочисленные погребения палеоантропов. Эти погребения свидетельствуют о существовании обрядов, отражавших все этапы жизненного цикла палеоантропов – от рождения и достижения физической и социальной зрелости до смерти.

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

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

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

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

стратификацию коллективов по возрасту, но и закрепляли группирование их членов по полу.

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

Подростков начинали готовить к возрастным инициациям с момента наступления половой зрелости. С инициациями в первобытных общинах связан важнейший этап воспитания подрастающих поколений. В своей классической форме они сохранились у австралийских аборигенов. У коренных жителей Австралии инициации проходили как мальчики (обычно по достижении 10–12 лет), так и девочки (обычно после первой менструации). Инициация знаменовала собой переход от невежества к знанию, от безответственности к долгу, от безмятежного детства к дисциплинированной зрелости. Она состояла из нескольких циклов и продолжалась в течение длительного времени, растягиваясь у некоторых племен на 15–20 лет.

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

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

да являлось успешное прохождение инициируемыми всех испытаний, часто сопровождавшихся физическими мучениями (пост, обрезание, выбивание зубов и т.п.).

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

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

Сравнительно-историческое изучение мирового фольклора, в том числе русских народных сказок, данных этнографии позволяет установить связь сюжетов с обрядами посвящения. Древние инициации нашли наиболее яркое отражение в сказке «Хитрая наука». Ее сюжет основан на том, что высланный или изгнанный из дома юноша попадает к колдуну и, пройдя специальный курс обучения, возвращается домой, обладая каким-нибудь необычайным мастерством. Данный сюжет встречается в сказках не только восточных славян, но и других народов мира.

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

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

В мифах австралийцев и других народов мира нашла выражение идея, согласно которой инициации – это не просто вооружение подростка знаниями, ранее ему неизвестными, не просто приобщение его к сакральным тайнам, не просто целенаправленное формирование у него определенных личностных качеств и не просто проверка его зрелости. Инициации – это также еще (и прежде всего) обряд, пройдя который, подросток получает

силу, исходящую от тотемного божества и умерших великих предков и делающую его могущественным и непобедимым.

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

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

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

щееся вне его непосредственного педагогического общения с учеником, становится важнейшим источником его образовательной деятельности.

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

Образование как социальный институт, как педагогическая институция выделяется из потока жизни по предметным критериям. Первоначально пространство образования растворено, во-первых, в пространстве повседневной жизни и, во-вторых, в пространстве синкретического сакрального ритуала. То есть предметность образования устойчиво фиксируется и закрепляется за социальными институтами, имеющими более широкую предметность: а) за формами общности людей (община, семья), обладающими качествами пространства повседневной жизни; б) за обрядами-ритуалами (например, инициациями), обладающими качествами «неповседневности».

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

К таким институциям относятся ученичество и школа.

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

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

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

1.8. Концепция института школы В. И. Добренькова и В. Я. Нечаева

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

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

В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев соотносят школу прежде всего с феноменом *дисциплины*. Дисциплина, пишут они, «моделирует ситуации об-

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

щения, взаимодействия человека, расширяет, наполняет их контекст общественным опытом. Одна из наиболее важных функций дисциплины – трансляция накопленного культурного опыта, знания. Ее достоинство и предназначение – емко "упаковывать", фрагментировать опыт, делать его фрагменты удобными, восприимчивыми для усвоения тех, кто пожелает (или кому потребуется) их понять, освоить, особенно для подрастающих поколений. Эта основная функция дисциплины реализуется в школьном образовании. <…> Огромный, накопленный культурой запас знаний разрушится, если его не освоит каждое новое поколение. Школа выполняет, пожалуй, наиболее ответственную задачу цивилизации – *легитимации* дисциплинарных систем знания, то есть принятия и признания субъектами знаково-символических систем (дисциплин) как своего собственного знания, как ориентиров поведения. К школе мы относим любую форму полидисциплинарного обучения, будь то начальная, средняя, высшая, профессиональная или другая школа. Это учебное заведение, в котором преподают несколько учебных дисциплин, – институт образования нынешней цивилизации. …Школа не занимается прямой трансляцией опыта в виде событий жизни людей от прежнего к новому поколению. <…> Основу обучения… в школе составляют систематические занятия. <…> Школьные занятия лишены прямой утилитарной направленности – это *упражнения со знаково-символическими средствами*. <…> Школьное образование основано на дисциплинарном обучении. Общая особенность дисциплины как рода *деятельности – принцип дисциплинарного действия*: поведение строится как следование нормам текста, оно обусловлено не предметом, не приспособленным навыком с последующей ориентацией, а знанием, приобретенным прошлым опытом, обозначенным текстом. <…> *Школа изначально вводит полидисциплирность обучения*. <…> Школьные учебные занятия приобретают свою институциональную ролевую матрицу общения (институцию) – "учитель – ученик"… и связывают ее со всеми другими институтами, поддерживающими новый особый вид текстовой деятельности. Вместе с ролевой матрицей *школа вводит и свои нормы регулирования взаимоотношений учителя и ученика*, поэтому школьное занятие называется учебной дисциплиной. <…> Основное содержание школьных занятий – изучение учебных дисциплин. <…> Учебная дисциплина… строится на основе произведений дисциплинарных форм культуры – религии, искусства, науки, технологии. <…> Особенность учебных дисциплин в том, что они представляют редуцированное знание (то, что создано, накоплено в других родовых дисциплинах). <…> Существенным фактором учебного редуцирования является выработка педагогически и дидактически приемлемого обучения, такой формы преподавания учебных дисциплин, которая учитывала бы возможность их усвоения учащимися. Школа выполняет и некий общественный заказ, сообразно которому она формирует программы обучения. <…> *Динамика школьных дисциплин отражает дисципли-*

нарную динамику в культуре общества. *Легитимность учебной дисциплинарности стала поддерживаться ее научным обоснованием*. Школа стала действенным институтом социализации. <…> *Школа ввела игру в качестве базиса учебного занятия, всех своих технологий*, прежде всего заимствовав ее *условность*, тем самым сняв напряжение ответственности, довлеющее над профессиональным занятием, и отчасти переведя побудительный режим в режим коллективного соперничества. <…> Она *перевела обучение в публичное, коллективное занятие, ввела аудиторность* как более широкую модель социальной жизни, нежели то, что могла предоставить семья. Школа стала *самостоятельным институциональным миром публичного общения*, необходимым атрибутом образования, она сослужила и свою главную службу – стала средством институционализации учебных действий, сохранения в них следов священнодействия, возвышая веру в значимость, в тот общественный смысл, который она содержит в себе»[1].

В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев указывают на необходимость различать понятия «образование» и «школа». По их мнению, школа является ведущим, но далеко не единственным институтом образования современной цивилизации. «Образовательные институты (институции), – пишут они, – складываются и вне школы – там, где появляется необходимость специальной подготовки индивида, где начинает функционировать ролевая матрица "учитель – ученик", где появляется свой "дидактический арсенал". Очаги образования имеются во всех сферах – производстве, семье, государстве и др. Но школа – особый институт образования, характеризующийся следующими чертами: письменный текст как базовый объект обучения; общение в рамках институциональной ролевой матрицы *учитель – ученик*, поддерживаемое собственным этосом "учебного сообщества"; аудиторность и коллективное обучение как ближайшее средство интерсубъективного контекста сущностей-понятий и психологически комфортный механизм общения; дисциплинарность в организации учебных занятий и сопутствующая ей концептуализация программ обучения; наличие некоего общего стандарта обучения, который является предпосылкой легитимирующей функции школы как социального института. Школа не создавалась в поле "чистого опыта", она наследовала матрицы социализации предшествующих культур и цивилизаций. В современных технологиях обучения нетрудно обнаружить слепки с прежних матриц: заучивание и упражнения как необходимый элемент ритуала, лекция как проповедь, привычные санкции одобрения и порицания. Ступени образования воспроизводят наследование обрядов инициации и сопутствующих им испытаний»[2].

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

[1] *Добреньков В. И., Нечаев В. Я.* Общество и образование. С. 77–81.
[2] Там же. С. 86.

П е р в ы й этап – жреческая школа (III–II тыс. до н.э.). Обучение текстовой деятельности служит элементом ритуала посвящения в жреческие обязанности. Вводится полидисциплинарная подготовка с групповым дисциплинарным обучением.

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

Т р е т и й этап – средневековая школа (VI–XV вв.). Обучение приобретает систематический характер и академическую основу – стандарты в виде базисных учебных дисциплин и университет как центр развития образования и всей культуры.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.9. Институциональное исследование всемирного историко-педагогического процесса

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

Всемирный историко-педагогический процесс предстает как неотъемлемая педагогическая составляющая развития человеческой культуры. Всемирный историко-педагогический процесс есть развивающаяся педагогическая реальность в пространстве эволюционирующей социальной реальности на всем протяжении истории общества с древнейших времен до наших дней.

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

Диалектика всемирного историко-педагогического процесса во многом раскрывается сквозь призму его институционального анализа. С одной стороны, сама жизнь ставит перед человечеством проблемы, связанные с необходимостью воспитания и обучения подрастающих поколений, их образования, передачи им накопленного социального опыта, знаний, формирования у них умений, навыков, компетенций, ценностных установок, развития способности мыслить и сопереживать, общаться и взаимодейст-

вовать с другими людьми, подчиняться и действовать самостоятельно и ответственно, быть дисциплинированными. В процессе осуществления практической педагогической деятельности по решению этих проблем возникают педагогические институции, которые являются определенными общественными структурами. Они задают определенный формат этой целенаправленной активности, определяют ее границы, создают условия для ее успешного осуществления и дальнейшего развития. По мере проявления указанных проблем, в ходе более или менее успешного их разрешения происходит рефлексия, осмысление, интерпретация этих проблем, создаются когнитивные модели, вбирающие в себя проектируемые способы и полученный опыт их решения. В итоге формируются педагогические институции, организующие когнитивную педагогическую деятельность в форме пословиц и поговорок, поучений и рекомендаций, концепций и теорий, подходов и технологий, художественных образов. То есть в виде того, что конденсируется вокруг педагогических идей и педагогических учений, вырастающих из общественной практики по образованию, воспитанию, обучению людей[1].

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

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

средственной педагогической деятельности, сколько из идеальных педагогических проектов[1].

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

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

Глава 2
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЗНАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО И НАСТОЯЩЕГО

2.1. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования

Образование, понимаемое как преднамеренная деятельность, направленная на изменение человека путем непосредственного или опосредованного воздействия на него, путем целенаправленного создания условий для его развития (формирования), возникло одновременно с обществом и существует на протяжении всей его истории. Вместе с практикой образования развивалась и ментальная деятельность по ее восприятию, осмыслению, оценке и конструированию, результатом которой являлись идеи, представления, знания, а позднее и концепции, учения, теории о возможностях и границах, идеалах и целях, путях и способах, результатах и закономерностях образования.

Образование многолико… Оно может вплетаться в повседневное общение людей, как бы растворяясь в различных формах их взаимодействия. Оно может быть особой функцией отдельных социальных институтов, например, таких, как семья и община. Оно может осуществляться в рамках специальных общественных институций (школа, ученичество и т.п.). При этом образование всегда тесно связано со всеми областями и процессами общественной жизни, с материальной и духовной культурой, с экономикой, социальной сферой, политикой, религией, философией, наукой, со всем многообразием условий и факторов существования человека.

Образование – важнейший инструмент воспроизводства человеческого в человеке. Оно осуществляется человеком и направлено на человека. Человек есть существо образовывающее и образовывающееся. В центре образования всегда находится человек – субъект общественного бытия, созидатель и носитель общественного сознания, творец, потребитель и преобразователь культуры, существо одновременно уникальное и социально-типическое.

Человечество в каждый конкретный момент, живя в современном ему обществе, прямо и непосредственно имеет дело с тем, что можно назвать теорией и практикой современного образования. *Современность* – это не просто «момент настоящего», который непрерывно перетекает из будущего в прошлое, а потому оказывается неуловимым. Это хронологически фиксируемый интервал времени, определенная временна́я протяженность, определенный более или менее длительный период времени, имеющий относительно устойчивые качественные характеристики, выражающие внутреннее сущностное единство той эпохи, которую мы называем современной. Современность – это не только «сегодня», не только «вчера», не

только «завтра». Границы современности условны и текучи. Они могут определяться по разным основаниям, что в каждом конкретном случае может менять и рамки современности, и понимание ее содержательного наполнения, и ее временну́ю и пространственную протяженность. Так, если рассматривать современное западное общество как постиндустриальное, то его становление начинается в 1950–1960-е годы, что можно считать началом современной эпохи – эпохи постиндустриального общества. Если современное западное общество рассматривать как общество знаний, то его становление начинается позднее, в 1980–1990-е годы, что можно считать началом современной эпохи – эпохи общества знания.

Начало современной эпохи для России обычно связывают с 1991 г., когда она обрела государственный суверенитет в результате распада Советского Союза, отказалась от идеи построения коммунизма, начала радикальные социально-экономические и политические преобразования, резко сменила идеологический курс.

Современное образование также понятие неоднозначное, допускающее различные трактовки. На Западе, несмотря на всю его культурную и педагогическую неоднородность, начало эпохи современного образования можно связать с развертыванием процессов глобализации, информатизации, стандартизации образования, его переориентации на компетентностный подход, со все большим признанием, наряду с формальным образованием, значения образования неформального и информального, с развитием сетевых форм образования, институтов и практик непрерывного образования. При этом признание необходимости наличия всеобщего, обязательного, доступного, качественного образования все более сочетается с пониманием того, что школа, во всяком случае в ее традиционных формах, хотя и медленно, но неуклонно утрачивает роль образовательного института, способного преимущественно обеспечивать требуемое обучение и воспитание людей. Становление современного образования на Западе началось в 1960–1970-е годы. В 1980–1990-е годы этот процесс заметно усилился. На рубеже XX–XXI вв. современное образование предстает вполне сложившимся, продолжая динамично развиваться сегодня, имея вполне определенную перспективу и в будущем.

Становлению современного российского образования положили начало попытки на рубеже 1980–1990-х годов преодолеть негативные черты советской школы. Этот процесс был крайне сложным и противоречивым. Строго говоря, сегодня отечественное образование определяют те черты, которые оформились в первой половине 2010-х годов и были закреплены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, в непрерывно корректируемых федеральных государственных образовательных стандартах, в профессиональном стандарте педагога. Современное отечественное образование во многом определяют установки на интеграцию России в мировое образовательное про-

странство, на последовательную стандартизацию образования на основе внедрения компетентностного подхода и информационных технологий, на жесткую регламентацию деятельности образовательных учреждений и работающих в них лиц.

Теория и практика образования вообще, теория и практика современного образования в частности в принципе не могут быть адекватно восприняты, объяснены, поняты и оценены вне самых широких, по сути, бесконечно многообразных общественных и антропологических контекстов, определяющих значение образования и задающих его смыслы. В широком смысле *контекст* – это среда, в которой существует объект, это совокупность различных факторов, необходимых для понимания и объяснения какого-либо явления действительности. Контекст – это то, в чем объект существует и что во многом его определяет; пространство связей и отношений объекта, динамика и изменение которых оказывают влияние на его характер и особенности. Слово «контекст» происходит от латинского *contextus* – сплетение, связь и глагола *contexere* – ткать, сплетать, далее из *cum* (варианты: *com*-, *con*-, *cor*-) – с, вместе + *texere* – ткать, плести. В русском языке слово «контекст» существует с XVIII в., оно заимствовано через французское *contexte*.

Теорию и практику современного образования можно рассматривать во множестве разнообразных контекстов:

- различных сфер общественной жизни (экономической, социальной, политической, духовной);
- различных цивилизаций (дальневосточной, южноазиатской, ближневосточной, западной, российской и т.д.);
- различных государств с присущими им особенностями;
- различных философских, социологических, политологических, культурологических, антропологических и психологических концепций;
- различных религиозных учений;
- различных антропологических интерпретаций;
- различных педагогических подходов, теорий, технологий и систем.

Важнейшим контекстом рассмотрения теории и практики современного образования, как, впрочем, и любого процесса, события, феномена, является *исторический контекст*. Согласно историческому принципу познания действительности (разделяемому далеко не всеми исследователями), каждое явление может быть понято только и исключительно в результате рассмотрения того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло и чем с этой точки зрения стало теперь. При этом исторический генезис предмета предполагается рассматривать в системе его самых широких связей и отношений с окружающей действительностью. Принцип историзма предполагает также последовательное различение прошлого и настоящего, осмысление современности как особого состояния бытия объектов.

Историческое рассмотрение теории и практики современного образования допускает возможность акцентирования внимания на различных

аспектах их генезиса, например, экономического, политического, нормативно-правового, идеологического, этнического, конфессионального и т.п. Причем каждый из возможных аспектов задает свой самобытный контекст историческому рассмотрению теории и практики образования.

Нас будет интересовать *историко-педагогический контекст*. Признано, что образование – это объект междисциплинарного исследования. Именно поэтому многие авторы доказывают, что педагогика не является универсальной теорией образования. В логике особенностей своего предмета образование изучают такие науки, как экономика, социология, культурология, политология, этнология, история, психология и др. Педагогика рассматривает образование с точки зрения организации взаимодействия образовывающего и образовывающегося, определения, конструирования и реализации целей и задач, путей и способов педагогической деятельности, оценки ее результатов, методов и условий повышения ее эффективности и качества. Если признать образование объектом педагогики, то тогда ее предметом можно считать педагогическую деятельность субъектов педагогического процесса, как практическую, так и ментальную.

Обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики современного образования способствует пониманию того, каким образом, в чем именно и в какой степени педагогическое прошлое влияет на педагогическое настоящее, каким образом существует в нем, как обусловливает его развитие.

Современное образование в историко-педагогическом контексте можно рассматривать: 1) по трактовкам соотношения и связи прошлого, настоящего и будущего; 2) по проблематике; 3) по ценностным ориентирам; 4) по задачам и инструментам исследования; 5) по концептуальным основаниям; 6) по пониманию того, что есть образование, его теория и практика, как они связаны между собой, с другими процессами и событиями жизни общества и людей; 7) по трактовкам идеи прогресса; 8) по особенностям направленности на человека, общество, государство, экономику, культуру, духовную жизнь, религию и т.д.

Обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики современного образования предполагает движение от настоящего к прошлому, «прочтение» педагогического прошлого с точки зрения современных достижений и трудностей образования, событий и процессов, происходящих в нем сегодня и требующих адекватного осмысления, объяснения, понимания, оценки. Затем движение от педагогического прошлого к педагогическому настоящему, к теории и практике современного образования, а затем и к педагогическому будущему.

Вписывая теорию и практику современного образования в историко-педагогический контекст, исследователю важно понять: почему именно это, а не то признается современностью? Сводится ли определение современности только и исключительно к определению временны́х и простран-

ственных границ? Не является ли, например, Сократ, живший два с половиной тысячелетия назад, значительно более современным педагогом, деятелем образования, чем многих из тех, кто живет, действует и размышляет в образовании в одно с нами время?

Обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики современного образования предполагает обращение к истории педагогики. Еще в 1857 г. К. Д. Ушинский упрекал современных ему авторов в том, что педагогические «вопросы, давно рассмотренные с самых различных сторон, разрешаются вновь односторонне, как будто бы у них не было своей истории»[1].

История педагогики – это взгляд из дня сегодняшнего, обращенный в день вчерашний, она изучает, описывает, реконструирует, объясняет, интерпретирует, понимает, оценивает педагогическое прошлое, которое предстает как нечто иное по сравнению с современностью, ей предшествующее и на нее повлиявшее, связанное с ней многими явными и неявными нитями.

История педагогики легитимна настолько, насколько признано существование *педагогического прошлого*, отличающегося от педагогического настоящего. Понятие «педагогическое прошлое» является основополагающим для истории педагогики, ибо само ее существование возможно и оправдано разделением педагогического прошлого (того, что было) и педагогического настоящего (того, что есть). Но педагогическое прошлое весьма и весьма неоднородно. В 1961 г. британский политолог и историк М. Оукшот в статье «Что такое история?» выделил три типа исторического прошлого[2]. Его подход применим и к анализу педагогического прошлого.

Во-первых, следуя идеям М. Оукшота, можно выделить педагогическое прошлое, которое *присутствует в педагогическом настоящем*, является его составной частью, используется им и при этом не воспринимается как прошлое. По сути, прошлым оказывается все, чем пользуются люди в настоящем, например, педагогические идеи, принципы, нормы, правила, подходы, теории, технологии, методики; язык, используемый при воспитании и обучении; письменные тексты; здания, в которых осуществляется образовательный процесс; учебники, учебные пособия, а также другие средства организации педагогической деятельности и т.д. То есть практически все элементы педагогического настоящего были созданы в педагогическом прошлом.

Во-вторых, можно выделить педагогическое прошлое, *зафиксированное в продуктах человеческой деятельности*, которые воспринимаются как созданные в прошлом, отождествляются с ним, но физически сущест-

---

[1] *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. М., 2002. С. 14.

[2] *Oakeshott M.* What is History? // Oakeshott M. Selected Writings. Vol. 1. What is History? and other essays / ed. Luke O'Sullivan. Thorverton, 2004. P. 319–332.

вуют в настоящем. Это могут быть объекты из прошлого, которые в определенных контекстах и ситуациях, будучи используемыми в настоящем, противопоставляются ему. Также это могут быть объекты, в настоящем неиспользуемые и изначально воспринимаемые как относящиеся к прошлому, например: изображения, отражающие процесс обучения и воспитания в давно ушедшие времена, тексты с описанием педагогической деятельности давних лет и т.п.

В-третьих, можно выделить педагогическое прошлое, которое *сконструировано педагогическим сознанием* на основе осмысления зафиксированных остатков прошлого, выступающих в роли того, что именуется историческими источниками. Это педагогическое прошлое физически не присутствует и не может присутствовать в педагогическом настоящем. Оно является продуктом человеческого воображения и существует только и исключительно в воображении людей, фиксирующем его в знаково-символических формах (текстах). История педагогики стремится реконструировать, описать, объяснить, понять именно это педагогическое прошлое, обращаясь при этом ко второму типу педагогического прошлого как источнику для решения этой задачи.

Педагогическое прошлое может быть также представлено как *педагогическое наследие*, т.е. следы, «остатки» прошлого в современной жизни, как сложная совокупность культурных объектов (материальных артефактов, семиотических структур, идеальных образов, традиций и стереотипов поведения и т.п.). Педагогическое наследие выражает отношение к педагогическому прошлому как к достоянию дня сегодняшнего, оно знакомо и привычно, в него изначально привнесены современные цели и намерения, оно естественным образом органично вплетено в современную педагогическую идеальную и материальную реальность не как ее предыстория, а как ее сегодняшний элемент, как ее неотъемлемая составная часть. В значении наследия педагогическое прошлое одновременно оказывается достоянием и педагогики, ибо есть факт дня сегодняшнего, и достоянием истории педагогики, ибо представляет уже происшедшее, состоявшееся, непонятное вне того исторического контекста, когда оно происходило.

Педагогическое прошлое во многих случаях оказывается средством легитимации теории и практики современного образования. Оно как бы удостоверяет наши нынешние установки и действия посредством подтверждения их сходства с прежними, придавая тем самым им законную силу. «Прежнее употребление, – пишет Д. Лоуэнталь, – налагает свою печать на то, что сделано сегодня. Исторический прецедент придает легитимность существующим ныне явлениям… Предшествующие события узаконивают совершаемые нами поступки на основании утверждения, прямого или косвенного, о том, что то, что было прежде, нужно продолжить и дальше»[1].

[1] *Лоуэнталь Д.* Прошлое – чужая страна: пер. с англ. СПб., 2004. С. 89.

Педагогическое прошлое проявляет себя в уроках, которые оно нам преподносит и которые весьма поучительны для теории и практики современного образования. В одних случаях прошлое может служить определенной моделью, образцом того, как надо и как не надо действовать сегодня в образовании. В других случаях педагогическое прошлое оказывается своеобразным проводником и путеводителем, даже если и не указывает на конкретные прецеденты, то помогает осмыслить некоторые контуры современной теории и практики образования.

Педагогическое прошлое задает координаты, необходимые для ориентации при постижении современных проблем теории и практики образования, позволяет вписать их в пространство педагогической культуры, выявить присущие им общие, особенные и единичные характеристики, соотнести с традициями и тенденциями развития педагогического знания и педагогической практики, с различными педагогическими парадигмами, концепциями, системами, методиками и технологиями. Сама возможность интерпретации, идентификации, обобщения, систематизации, классификации и типологизации педагогических феноменов различной степени общности может быть успешно реализована лишь в пространстве всей педагогической культуры, органично соединяющей в себе и прошлое, и настоящее, и продуктивный прогностический взгляд.

История педагогики дает образцы «идеальных педагогических героев», отдающих свое сердце, все свои силы детям, воспитанию и обучению подрастающих поколений, борьбе за их счастье и одновременно успешно разрабатывающих и решающих различные важнейшие проблемы педагогической организации их жизни и образования, создания условий для полноценного развития детей. К числу таких «идеальных героев» традиционно относят, например, Сократа и Витторино да Фельтре, Я. А. Коменского и И. Г. Песталоцци, М. Монтессори и А. Нилла, Я. Корчака и К. Роджерса, Н. И. Пирогова и Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля и С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко и В. Н. Сороку-Росинского, В. А. Сухомлинского и О. С. Газмана.

Без обращения к педагогическому прошлому невозможно осмысленно проинтерпретировать многообразные педагогические ценности, идеалы и цели, способы их обоснования, пути и средства их практического достижения. История педагогики позволяет выявить постоянные и всеобщие принципы бытия человека как воспитателя и воспитуемого, как субъекта и предмета образования. Обращение к педагогическому прошлому способствует открытию постоянных и всеобщих принципов природы педагогического познания, педагогической деятельности и педагогического общения, структуры и динамики педагогического процесса, возникновения, функционирования, развития и трансформации педагогических идей и институций.

Историко-педагогическое знание в широком смысле – субъективный образ прошлой педагогической реальности, выраженный в понятиях и представлениях. В узком смысле – это обладание обоснованной информа-

цией о педагогическом прошлом. Историко-педагогическое знание есть понимание педагогического прошлого, позволяющее использовать информацию о нем для решения различных задач, в том числе проблем теории и практики современного образования.

Говоря об историко-педагогическом знании, следует помнить о существовании *двух трактовок истории*: история как прошлое (историческая действительность прошедшего времени) и история как образ прошлого (результат мышления и изложения историка), как представляемая нами прошедшая реальность[1]. Историко-педагогическое знание является: а) формой социальной и индивидуальной памяти о педагогическом прошлом; б) свернутой схемой, осуществляющейся и осмысленной ранее педагогической деятельности, и общения; в) результатом обозначения, структурирования и осмысления событий и процессов педагогического прошлого. В предельном своем значении оно есть результат познания педагогического прошлого, существовавшей ранее педагогической действительности, ее верное отражение в мышлении человека, обладание пониманием – правильным и в субъективном, и в объективном отношении, которое позволяет строить суждения и выводы, представляющиеся достаточно надежными для того, чтобы рассматривать их как знание. Историко-педагогическое знание, являясь более или менее адекватным результатом познавательных процессов, фиксирует информацию о педагогическом прошлом, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека объективные свойства и закономерности изучаемых объектов посредством их реконструкции (конструкции).

Историко-педагогическое знание в непрерывном потоке познания, в диалоге различных методологий, подходов, точек зрения всегда «открыто» и «недосказано», многозначно в контексте бесконечного множества возможных интерпретаций. Оно есть текущий результат открытого для обсуждения и критики (в рамках некоторого сообщества) изучения проблем, событий, феноменов педагогического прошлого (согласно правилам описания и нормам удовлетворительности, принятым данным сообществом) по некоторым формальным или неформальным процедурам.

История педагогики как «изучающая» история направлена на реконструкцию (конструирование), описание, объяснение, интерпретацию педагогического прошлого. Она пытается его воспроизвести и сформулировать законы функционирования и развития его элементов, выявить закономерности движения историко-педагогического процесса. *История педагогики как «поучающая» история* направлена на получение знаний (как формы существования и систематизации результатов соответствующих познавательных усилий), влияющих на нашу позицию по отношению к педагоги-

[1] См.*: Вжосек В.* Методология истории как теория и история исторического мышления // Историческая наука сегодня: теории, методы, перспективы. М., 2011. С. 108–109.

ческой реальности, на конструирование самой этой реальности, на систему педагогических ценностей, на педагогическое кредо.

История педагогики позволяет выявить постоянные и всеобщие принципы бытия человека как образовывающего и образовывающегося, как субъекта и предмета образования. Обращение к педагогическому прошлому способствует открытию постоянных и всеобщих принципов природы педагогического познания, педагогической деятельности и педагогического общения, структуры и динамики педагогического процесса, возникновения, функционирования, развития и трансформации педагогических идей и институций. А без этого невозможно постижение теории и практики современного образования.

Обращение к педагогическому прошлому необходимо для того, чтобы:

- познавать это самое прошлое (цель науки – познание мира, открытие истины, выявление законов функционирования и развития рассматриваемых объектов), и именно в познании педагогического прошлого как такового заключается самоценность истории педагогики;
- извлекать уроки для сегодняшнего дня, содержащиеся и в достижениях, и в неудачах прошлого;
- прояснять истоки, сущность, характер, особенности современной ситуации в теории и практике образования;
- находить решение проблем теории и практики современного образования;
- определять перспективы развития теории и практики современного образования;
- подтверждать или опровергать педагогические идеи, подходы, учения, реализуемые в теории и практике современного образования;
- осуществлять личностное самоопределение в педагогическом пространстве, вырабатывать, проверять, уточнять педагогическое кредо, формировать педагогическое мировоззрение, определять собственную позицию по отношению к теории и практике современного образования;
- продуцировать инновационные педагогические идеи для теории и практики современного образования (ретроинновации, эвристические озарения).

Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Оно дает координаты и инструменты ориентации в педагогических проблемах, помогает понять их истоки и осмыслить имеющийся опыт их решения, определить пути и способы их разрешения. История педагогики – уникальная лаборатория, в которой на протяжении многих веков накапливался и апробировался опыт постановки и решения проблем образования новых поколений.

Концептуализация педагогического знания при решении проблем теории и практики современного образования позволяет включать в единое теоретическое пространство знания как о феноменах педагогического прошлого, так и о феноменах педагогического настоящего. При таком

подходе критерием отбора педагогического знания оказывается не его пространственно-временная определенность, а некая содержательная наполненность, выстраивающаяся вокруг сходных педагогических феноменов, однотипных педагогических проблем, способов их постановки, осмысления и решения. Это позволяет не только представить педагогическое настоящее как продукт педагогического прошлого, тысячами нитей связанного и с современной педагогической реальностью, и с ее будущим состоянием, но также:

- идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего, типологизировать и систематизировать их, сделать их узнаваемыми, постигать их значения и смыслы;
- обеспечить включение получаемого историко-педагогического знания в пространство равноправного диалога с теоретико-педагогическим знанием, используя совокупный познавательный, эвристический, прогностический потенциал феноменов педагогического прошлого и настоящего как для осмысления различных проблем теории и практики образования, так и для их решения;
- осуществить отбор наиболее репрезентативных педагогических идей и практик, существовавших и существующих в рамках избранного концептуализирующего дискурса, представить их как его эталонные образцы, выделить те из них, которые наиболее значимы для современного педагогического сознания.

История педагогики может и должна дать ответы на вопросы: что же мы знаем в педагогике? Насколько наше знание достоверно? На что оно опирается и чем подкрепляется?

История педагогики призвана способствовать:

- получению знаний о предпосылках, условиях, факторах, движущих силах и тенденциях развития теории и практики современного образования, о взаимосвязи их прошлых, настоящих и будущих форм;
- уточнению и обогащению знаний о сущности, возможностях и границах образования, различных путях и средствах его осуществления, степени и условиях их эффективности, способах их оптимизации, различных трактовках природы педагогического знания, способах постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений в различные исторические эпохи у разных народов;
- выработке системы педагогических ценностей, способности сознательно ориентироваться в многообразных подходах к постановке целей и организации образования, идентифицировать их с конкретными педагогическими традициями, соотносить с различными представлениями о природе человека, общества, познания, с нравственными императивами и эстетическими идеалами, религиозными учениями, политическими доктринами и научными концепциями.

Именно в решении всего указанного комплекса задач и реализуется *эвристическая функция* истории педагогики, которая превращает ее из знания о педагогическом прошлом в эффективный инструмент объяснения и осмысления самого широкого круга современных проблем теории и практики образования, в один из источников познания тенденций и перспектив развития педагогической реальности в будущем. История педагогики исключительно значима для педагогики, познающей и проектирующей теорию и практику современного образования.

История педагогики определяет смысл педагогических проблем и предлагает различные способы их решения. Смысл педагогических проблем задан исторически; в истории педагогики были предложены решения проблем, которые нужно знать, ибо без этого нельзя заниматься педагогикой. Развитие педагогики предполагает ее постоянный диалог с собственным прошлым – не только переосмысление истории педагогики в свете современного опыта, но и нахождение в ней идей, помогающих в осмыслении и решении тех вопросов, которые волнуют педагогику сегодня.

История педагогики, представленная как история постановки и решения педагогических проблем, как история успехов и неудач в деле образования новых поколений, как опыт осмысления и проектирования воспитания и обучения, оказывается не просто историческим введением в теорию и практику современного образования. Она оказывается необходимым условием их адекватного понимания, эффективного функционирования и успешного развития. Исторический контекст раскрывает суть педагогических проблем, их движение, делает возможным их осознание и объяснение. Исторический взгляд позволяет выявить стереотипы в постановке и решении педагогических проблем как на уровне педагогической практики, так и на уровне педагогического сознания, понять их влияние на теорию и практику современного образования.

История педагогики делает возможным понимание истоков, детерминант, природы, характера и особенностей динамики педагогических традиций, механизмов их трансформации и взаимодействия, а также соотношения традиций и новаций. История педагогики дает знание об истоках, содержании, направленности и взаимодействии тенденций педагогического развития. Перед педагогикой стоит задача не только обнаружить, восстановить, объяснить и осмыслить прошлое (чем, собственно, традиционно и занимается история педагогики), но и сделать его собственным прошлым, т.е. частью настоящего, а также понять как условие возможности будущего. Прошлое в форме наследия присутствует в настоящем в виде понятий, идей, концепций, теорий, способов действия, стереотипов и т.п.

А. Я. Гуревич обращал внимание на то, что «историческое познание есть одна из тех интеллектуальных форм, в которых современные общества и культуры отдают себе отчет о самих себе. Сознаем мы это или нет, но все вопросы, которые возникают у историков, в итоге, пусть сложно опосредованно, продиктованы современностью, проблематикой нашей куль-

туры, ее трудностями и потребностями. То, что не занимает наших мыслей сегодня, не может сделаться и предметом изучения прошлого. Другими словами, история есть не что иное, как средство самосознания общества. Из этого утверждения ни в коей мере не следует, будто мы опрокидываем современность в прошлое и пытаемся модернизировать или вписать в несовременность. Но хотелось бы со всей настойчивостью подчеркнуть, что историческое исследование всегда и неизменно продиктовано запросами современности и представляет собой диалог между настоящим и прошлым. Мы задаем людям прошлого НАШИ вопросы, но добиваемся от них ИХ ответов»[1]. Еще более жестко выразил эту позицию Х. Келлнер, подчеркивающий, что «настоящее есть единственная вещь, которая действительно существует, и поэтому есть три формы настоящего: настоящее прошлого, заключенное в памяти; настоящее настоящего, заключенное в опыте; настоящее будущего, заключенное в антиципации или в надежде. Даже прошлое есть только способ существования настоящего… Настоящее есть момент, который управляет всеми прошлыми событиями и доминирует над их значением»[2].

В. Вернер утверждает, что «настоящее несамостоятельно», являясь бесконечно тонкой и постоянно передвигающейся линией водораздела между прошлым и будущим. Он доказывает, что история является ключом к пониманию мира, в котором мы живем. По его мнению, происходит это так, потому что сутью нашего мира является историчность, т.е. бытие и изменчивость во времени. Из этого следует, что историческая ретроспектива представляет собой основную перспективу познания общественной действительности – перспективу познания понимания общественных явлений. Конкретизируя свою точку зрения, он пишет: «Когда мы описываем явления "уже существующие", мы изучаем их историю, то есть общественные знания о существовании этих явлений в прошлом. Когда мы выявляем существование этих явлений, то тем более исследуем их историю, поскольку поиск смысла и значений явлений мы можем вести исключительно в уже существующих (исторических) знаниях о существовании этих явлений. Знание *почему*? и *с какой целью*? носит исторический характер, поскольку отсылает нас к контексту возникновения данного явления… знание о том, *какую роль играет данное явление*, также исторично, поскольку, чтобы ответить на вопрос, мы должны познать связанные с данным явлением события, которые уже произошли (и, таким образом, историчны); знание о том, *выполняют ли явления свою роль хорошо или плохо*, разумеется, также исторично, поскольку требует сопоставления разных исторических событий: цели, для реализации которой явление возникло, и действий, реализующих или не реализующих эту цель»[3].

---

[1] *Гуревич А. Я.* Из выступления на защите докторской диссертации А. Л. Юрганова // Одиссей. Человек в истории. М., 2000. С. 299–300.

[2] Цит. по: *Доманска Э.* Философия истории после постмодерна: пер. с англ. М., 2010. С. 98.

[3] *Вернер В.* Какое сознание имеет исторический характер // История и современность. 2007. № 2. С. 56–57.

Сказанное В. Вернером в полной мере относится и к педагогическому настоящему. Более того, педагогическое настоящее, как, впрочем, и любое другое настоящее, при ближайшем рассмотрении оказывается педагогическим прошлым. Этот тезис блестяще подтверждают размышления Р. Дж. Коллингвуда, доказывавшего, что, по сути, всякое человеческое изыскание исторично. «Историческое знание, – писал он, – не ограничивается только областью отдаленного прошлого. Если с помощью исторического мышления мы воспроизводим и открываем для себя вновь мысль Хаммурапи или Солона, то тем же путем мы открываем мысль друга, написавшего нам письмо, или же незнакомого человека, переходящего улицу. Нет никакой необходимости и в разделении между историком и предметом его исследования. Только с помощью исторического мышления я могу открыть, что я думал десять лет тому назад, читая написанное мною тогда, или же что я думал пять минут назад, размышляя над действием, которое я тогда совершил и которое удивило меня, когда я осознавал его. В этом смысле всякое познание духа исторично. Единственный способ познания моего собственного сознания состоит в выполнении тех или иных мысленных действий и в анализе их после того, как они были выполнены. Если я хочу узнать, что я думаю о каком-то предмете, я пытаюсь привести мои идеи о нем в определенный порядок записав их или другим образом, а затем, упорядочив и сформулировав их, я могу исследовать полученный результат как исторический документ и установить, каковы были мои идеи об этом предмете в тот момент, когда я предпринимал умственную работу. Если же я не удовлетворен им, я могу проделать эту работу снова. Если я хочу определить еще неизвестные мне способности моего ума, например, могу ли я сочинять стихи, я должен попытаться написать несколько стихотворений и посмотреть, покажутся ли они мне и другим подлинно поэтическими произведениями. Если я хочу выяснить, оправданы ли мои подозрения насчет моих пороков, я должен проанализировать свои поступки и понять, каковы они были в действительности. Я могу также совершать новые поступки и затем исследовать их. Все эти изыскания историчны по своему характеру. Они начинаются с исследования свершившихся фактов, идей, которые я обдумал и выразил, поступков, которые я совершил. Оценку же того, что я только начал делать и все еще делаю, дать невозможно. Только с помощью того же исторического метода я могу проникнуть в сознание другого или же в коллективное сознание (что бы ни означало данное выражение) какого-нибудь сообщества или эпохи»[1].

При таком подходе педагогическое настоящее (как и любое настоящее) оказывается педагогическим прошлым. Однако прошлое и настоящее жестко разделяются как в общественном сознании вообще, так и в научном познании. И. М. Савельева и А. В. Полетаев отмечают, что «если история

[1] *Коллингвуд Р. Дж.* Идея истории. Автобиография: пер. с англ. М., 1980. С. 208–209.

идентифицируется "по времени" как общенаучное знание о прошлой социальной реальности, то из этого следует, что общественные науки в целом занимаются "настоящим"». Они задаются вопросами: «Если история – знание о прошлом, то как определить по параметру времени остальные общественные науки? Если они являются знанием о настоящем, то где граница между прошлым и настоящим в общественно-научном знании и чем она определяется?». Отвечая на вопрос о разделении истории и общественных наук по линии прошлого и настоящего, И. М. Савельева и А. В. Полетаев пишут: «Это различение связано с формированием понимания исторического прошлого как Другого… Тем самым определяется граница между настоящим и прошлым: к настоящему, то есть предмету специализированных общественных наук, относится та часть прошлого, когда общество не было Другим по отношению к настоящему, и поэтому к нему применимы схемы, модели, теории и концепции, созданные для анализа современности. Ясно, что эта граница условна и размыта»[1].

Для понимания роли историко-педагогического контекста в познании теории и практики современного образования в его современном педагогическом осмыслении необходимо обратиться к обоснованной в начале XIX в. Г. Гегелем и позднее развитой К. Марксом идее, согласно которой логика исследования различных объектов требует единства их исторического и логического рассмотрения. Сущность данной позиции была сформулирована К. Марксом следующим образом: «С чего начинается история, с того же должен начинаться и ход мыслей, и его дальнейшее движение будет представлять собой не что иное, как отражение исторического процесса в абстрактной и теоретически последовательной форме, отражение исправленное, но исправленное соответственно законам, которые дает сам действительный исторический процесс, причем каждый момент должен рассматриваться в той точке его развития, где процесс достигает полной зрелости своей классической формы»[2]. Осмысливая это положение, Э. В. Ильенков обращал особое внимание на то, что «логическое есть понятое (в понятиях выраженное) историческое». Он подчеркивал, что история «вооружает теоретика объективным ориентиром, с помощью которого можно дать верное логическое изображение предмета, добиться того, чтобы это логическое стало действительным, а не мнимым изображением объекта в его развитии, а не в статике»[3].

Если следовать точке зрения В. С. Библера, изложенной в статье «История философии как философия»[4], соотношение исторического и логиче-

---

[1] *Савельева И. М., Полетаев А. В.* Знание о прошлом: теория и история. Т. 1. Конструирование прошлого. СПб., 2003. С. 234–237.

[2] *Маркс К.* К критике политической экономии // Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. Т. 13. С. 497.

[3] *Ильенков Э. В.* Философия и культура. М., 1991. С. 294, 300.

[4] См.: *Библер В. С.* История философии как философия (к началам логики культуры) // Историко-философский ежегодник. М., 1989. С. 39–54.

ского рассмотрения педагогических феноменов может быть представлено следующим образом. История педагогики есть единственная истинная педагогика, т.е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления. Логика педагогического мышления существует и развивается в логическом общении (диалоге), во-первых, между многими логически одновременными педагогическими взглядами, идеями, концепциями, теориями, системами и т.п., а во-вторых, между одновременно существующей педагогической мыслью и педагогической практикой во всем их конкретном многообразии. Именно в истории педагогики проявляется действительная соотнесенность не только различных педагогических представлений и подходов, но и педагогической мысли и педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. Само существование и развитие педагогической логики происходит в точках их взаимовлияния, взаимопорождения, взаимообоснования, взаимоотрицания. И разнообразные феномены педагогической мысли, и разнообразные феномены педагогической практики, и разнообразные феномены их взаимосвязи возникают впервые исторически необходимо, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но, исторически возникнув, они неизбежно логически самообосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами». В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжающихся диалогов. В этих диалогах происходит постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение. Уже существующие педагогические идеи, концепции, теории, системы, технологии, практики развиваются не только за счет их ассимиляции вновь возникающими педагогическими феноменами, но и за счет развития своих потенциальных возможностей, актуализация которых имеет собственную логику и определяется множеством условий, факторов и обстоятельств. Логика педагогического мышления не снимает историю педагогики, не выпрямляет ее. Наоборот, она усиливает уникальность многообразных исторических форм педагогической мысли и педагогической практики, обосновывает бесконечную значимость каждой из них, делает их диалог необходимым условием развития педагогики как таковой. Таким образом, любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в истории педагогики, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и целостное. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а историю педагогики в педагогику.

Таким образом, историко-педагогический контекст позволяет теории и практике современного образования: 1) глубже и полнее осознать, осмыслить, понять, объяснить, интерпретировать, оценить себя; 2) выявить эле-

менты («остатки») прошлого, существующие в настоящем; 3) извлечь для себя уроки из прошлого; 4) идентифицировать себя с определенными традициями и тенденциями, направлениями и течениями; 5) легитимизировать себя.

2.2. Особенности и соотношение истории педагогики, педагогической истории и исторической педагогики

В «Российской педагогической энциклопедии» Э. Д. Днепров писал, что *история педагогики* – это «область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, а также во взаимосвязи с современной проблематикой образования и педагогической науки. Интерпретируя данные педагогики, социологии, истории философии и культуры, истории психологии и др., история педагогики рассматривает историко-педагогический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса»[1]. Говоря об истории педагогики как области науки, Э. Д. Днепров не определил, к какой именно научной области она принадлежит. Он указывал при этом на связь истории педагогики со многими областями научного знания, а также на включенность историко-педагогического процесса в историко-культурный процесс.

История педагогики (понимаемая как история педагогической мысли и педагогической практики в их различии и теснейшей взаимосвязи) многими авторами рассматривается в составе педагогики как области «научных дисциплин о воспитании и обучении, образовании человека» (Б. М. Бим-Бад). Рассматривая состав педагогических научных дисциплин, Б. М. Бим-Бад пишет о том, что «эволюцию и современное состояние педагогических систем, институтов и целей изучает *история педагогики*»[2]. Эта точка зрения имеет широкое распространение[3].

Н. В. Чекалева утверждает, что «историко-педагогическое знание возникло и развивалось в составе педагогического». При этом она пишет: «Поскольку история образования занимает пограничное положение между двумя науками – историей и педагогикой, историко-педагогическое знание можно определить как междисциплинарное, в котором синтезирована и историческая, и педагогическая проблематика». Н. В. Чекалева, опираясь на определение истории педагогики, данное Э. Д. Днепровым, указывает, что «история образования (читай *история педагогики. – Г. К.*) – междис-

[1] *Днепров Э. Д.* История педагогики // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 392.

[2] *Бим-Бад Б. М.* Педагогика // Педагогический энциклопедический словарь. М, 2002. С. 186.

[3] См., например: *Астафьева Е. Н.* Постигаем историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Academia: педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 59–62; *Астафьева Е. Н.* Восхождение к истории педагогики // Там же. № 4. С. 57–62.

циплинарная область педагогики и исторической науки. Она изучает становление практики и теории воспитания, образования и обучения в их взаимодействии как составной части общего историко-педагогического процесса во взаимосвязи прошлого с настоящим, что позволяет выявлять закономерности образовательно-воспитательной деятельности, прогнозируя тенденции ее дальнейшего развития»[1].

В то же время существует традиция рассмотрения истории педагогики как науки преимущественно исторической. Так, по мнению Р. Олдриджа (Великобритания), «история педагогики – это лишь часть общей истории»[2]. «История педагогики, – пишет П. Каспар (Франция), – не является самостоятельной областью исследований. Ее угодья составляют часть владений историка. Ее динамизм поэтому прежде всего связан с развитием историографии в целом, ее подходов, задач и проблем»[3]. П. Сола (Испания) указывает на необходимость понимания «истории педагогики как части социальной и интеллектуальной истории»; он считает жизненно важным «включение истории педагогики в историю общества», подчеркивая, что «история образования следует… за взлетами и падениями истории»[4].

Существует традиция отнесения истории педагогики к культурологическим дисциплинам. Так, Э. Йоханингмайер (США) пишет о том, что, по мнению ряда авторов, история педагогики – это «не что иное, как часть истории культуры»[5].

Сегодня ни у кого из исследователей не вызывает сомнения тот факт, что история педагогики многомерна и многоаспектна. Можно говорить о том, что она как минимум педагогична, исторична, культурологична, социологична, политологична, этнологична, антропологична, психологична, философична, экономична, а также религиосообразна. Что это значит?

Во-первых, и прежде всего, история педагогики *педагогична*. Она дает историческое выражение и предмету педагогики, и самой педагогике как отрасли знания, центрируя свое внимание на развитии педагогической практики и педагогической мысли (на историко-педагогическом процессе) в пространстве эволюции общества, его культуры, экономической, социальной, политической, духовной сфер. При этом история педагогики и педагогика оказываются самым тесным и неразрывным образом связанными, в определенном смысле являя собой органическое единство.

История педагогики не только реконструирует, описывает, объясняет, интерпретирует, конструирует педагогическое прошлое, обобщает, кон-

---

[1] *Чекалева Н. В.* Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе. СПб., 2008. С. 22–23.

[2] *Олдридж Р.* Предмет, практика и политика. Личный взгляд на значение истории педагогики // История педагогики как учебный предмет: международное исследование. М., 1995. С. 54.

[3] *Каспар П.* Современная историко-педагогическая наука во Франции // Там же. С. 216.

[4] *Сола П.* Причина современного кризиса истории педагогики // Там же. С. 54, 57.

[5] *Йоханингмайер Э.* История педагогики как учебная дисциплина: ее характер, цели и методы // Там же. С. 125.

цептуализирует и систематизирует его. Она также обеспечивает возможность соотнесения педагогического прошлого с современной теорией и практикой образования, с их достижениями и трудностями, с их традициями, тенденциями и перспективами развития. Педагогическое прошлое предстает и как то, что было, что уже состоялось, что осталось в ушедшем времени (собственно история), и как то, что существует сегодня, что воспринимается в качестве наследия, вплетенного в живую ткань современной педагогической культуры и являющегося ее органичной и неотъемлемой составляющей, что не только само обладает динамичным множеством значений и смыслов, но и способствует осознанию, осмыслению, объяснению и пониманию того, что называют современной теорией и практикой образования.

Педагогическая природа истории педагогики определяет назначение и смысл такой важнейшей процедуры, как историко-педагогическая интерпретация человеческой истории, элементов, событий и процессов экономической, социальной, политической, духовной жизни, культуры и т.п. с целью решения проблем познания педагогической реальности прошлого, ее конструирования и осмысления.

Во-вторых, история педагогики *исторична*. В ее основе лежит обращение к историческому прошлому, причем прежде всего к тому прошлому, которое уже состоялось и прошло, которое надо реконструировать, описать, объяснить, интерпретировать, сконструировать. Обращение к прошлому ставит перед историками педагогики те же проблемы, которые встают перед историком вообще: о соотношении объективного и субъективного в постигаемом образе прошлого, возможностях, границах, источниках и методах его познания, путях и способах его истолкования, влиянии субъективной позиции, ценностных ориентирах и методологических предпочтениях историка на получаемые им результаты исследования и т.п. Если педагогическая направленность истории педагогики задает рамку проблемного поля исследователя, то историческая направленность прежде всего определяет его источниковую базу и методы работы с ней. На историю педагогики также влияет то социокультурное пространство, которое оказывается в фокусе исторических исследований, определяя новые методы исследования и раскрывая новые грани прошлого. Например, возникновение истории повседневности и микроистории открывает возможности для формирования новых направлений историко-педагогических исследований[1].

В-третьих, история педагогики *культурологична*, так как рассматривает эволюцию педагогической мысли и педагогической практики, являющихся элементами культуры, в пространстве динамики многогранной культуры

[1] См., например: *Кошелева О. Е.* Концептуализация историко-педагогического процесса в макро- и микроподходах // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. В 2 ч. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики. М., 2001. С. 66–110.

общества как неотъемлемую часть культуры, обеспечивающую саму возможность культуротворчества. Ибо педагогическая деятельность есть единственная деятельность, направленная на воспроизводство всех других деятельностей, на воспроизводство субъекта культурной жизни, на воплощение культуры в человеке, который, в свою очередь, воплощает себя в культуре.

В-четвертых, история педагогики *социологична*, так как рассматривает историческую динамику педагогических феноменов в контексте динамики социальных отношений, институтов, структур. Истолкование образования, которое является одним из потоков социализации (по Э. Дюркгейму, образование – методично организованная социализация), невозможно вне контекста всей совокупности процессов, социализирующих человека. Генезис и эволюцию педагогической деятельности, становление педагогической реальности социология позволяет интерпретировать в логике процессов институциализации и легитимации образовательных институтов и возникающих в связи с этим социальных отношений и структур, а также процессов воспроизводства социальных групп разного типа.

В-пятых, история педагогики *политологична*, ибо рассматривает историко-педагогический процесс в связи с развитием государственной политики в сфере образования, борьбой различных политических сил вокруг проблем просвещения. «*Образование* как явление общественной жизни, – пишет Э. Д. Днепров, – выступает в трех основных ипостасях: как *социальный институт*, как *система образовательных учреждений* и как *образовательная практика*. Выстраивание и организация "взаимодействия" этих трех основных граней, сущностей образования в соответствии с единой национальной целью, в единой социальной (социально-педагогической) логике – *смысл и предмет образовательной политики*»[1].

В-шестых, история педагогики *этнологична*, ибо рассматривает педагогическую культуру, традиции, ритуалы, обычаи, обряды, практики, способы и результаты их рефлексии и отражения в памятниках устного народного творчества и письменности у групп и народов, стоящих на разных уровнях общественного развития, в разных регионах земного шара. Например, огромный интерес для истории педагогики (да и для педагогики в целом) представляют данные, полученные в результате исследований по этнографии детства[2].

В-седьмых, история педагогики *антропологична*, ибо рассматривает педагогические процессы как процессы, способствующие порождению чело-

[1] *Днепров Э. Д.* Российское образование в XIX – начале XX века. В 2 т. Т. 1. Политическая история российского образования. М., 2011. С. 13.

[2] См., например: Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / отв. ред. И. С. Кон. М., 1983; Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии / отв. ред. И. С. Кон, А. М. Решетов. М., 1988.

веческого в человеке в контексте осмысления и реализации разных способов организации формирования и развития людей, живущих в разных обществах, цивилизациях, культурах, эпохах, группах и являющихся в то же самое время представителями биологического вида Homo sapiens. Антропологичность истории педагогики усиливается благодаря оформлению в рамках педагогики педагогической антропологии, центрирующей свое внимание на человеке как субъекте педагогической деятельности и педагогического процесса, прежде всего, говоря словами К. Д. Ушинского, на человеке как предмете воспитания.

В-восьмых, история педагогики *психологична*, так как, с одной стороны, предполагает знание того, каким образом понимались и трактовались особенности человеческой психики в различных исторических условиях у субъектов педагогической деятельности, а с другой – знание особенностей психических процессов, зависящих от тех социокультурных условий, в которых они формировались и протекали у людей разных исторических эпох, культур, цивилизаций.

В-девятых, история педагогики *философична*, и не только потому, что она вычленяет педагогический компонент в истории мировой философской мысли, прослеживая его влияние на теорию и практику образования, но и потому, что обращена к философским основаниям педагогических идей и практик. Философы во все времена были отнюдь не безразличны к педагогической проблематике. Она не просто является неотъемлемой составной частью наследия огромного большинства философов, но при ближайшем рассмотрении оказывается важнейшим смыслопорождающим элементом. К числу таких философов, например, в западной интеллектуально-культурной традиции относятся Платон, Аристотель, Сенека, Ф. Аквинский, Августин, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеций, И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Г. Спенсер, А. Бергсон, В. Дильтей, М. Бубер, К. Поппер, М. Фуко и многие, многие другие. Более того, в начале XX столетия прагматист Дж. Дьюи в США, неокантианцы П. Наторп в Германии и С. И. Гессен в России обосновывали педагогику как практическую философию.

В-десятых, история педагогики *экономична*, так как ее проблематика оказывается неразрывно связанной с эволюцией экономики. И не только потому, что экономика влияет на объем и характер многих ресурсов, обеспечивающих возникновение, функционирование и развитие педагогической деятельности. Педагогика, которая прямо и непосредственно связана с воспроизводством человека, в свою очередь, оказывается важным фактором формирования человеческих ресурсов экономической деятельности общества. Кроме того, возможности и потребности экономического развития выступают одним из главных источников, определяющих требования, предъявляемые обществом к результатам педагогических усилий его институтов.

В-десятых, историю педагогики невозможно рассматривать вне контекста религиоведения, имея в виду ее *религиосообразность*. Ибо историче-

ская эволюция педагогической мысли и педагогической практики самым неразрывном образом связана с развитием религиозного сознания людей, их религиозных практик, конфессиональных организаций человечества. Религиозный опыт людей, их религиозные представления влияли и на трактовку образовательных идеалов, и на определение конкретных педагогических целей, и на отбор содержания образования, и на выбор путей, способов и средств их достижения, и на организацию взаимоотношений субъектов педагогического взаимодействия, и на понимание роли и места воспитания и обучения в жизни человека и общества. Многие стереотипы, сформировавшиеся в рамках религиозного сознания, проникли в сознание педагогическое, прочно в нем укоренившись.

Раннее в своих публикациях я рассматривал историю педагогики прежде всего как науку педагогическую, взятую в единстве ее педагогического и исторического аспектов[1]. Однако история педагогики как история педагогической мысли и педагогической практики в их теснейшей взаимосвязи является неотъемлемой частью человеческой истории, существующей на всем ее протяжении. История педагогики неразрывно связана с развитием экономической, социальной, политической и духовной сфер жизни общества, органично вплетена в историко-культурный процесс. С этой точки зрения рассмотрение различных аспектов истории педагогики (например, истории образования, воспитания, обучения, школы, ученичества, педагогических идей, учений, институций, персоналий и т.п.) может осуществляться в рамках собственно исторических исследований. Ибо исторические исследования в самом общем виде направлены на то, чтобы реконструировать, описать, объяснить и понять прошлое человечества во всем его бесконечном многообразии, попытаться постичь наше прошлое в единстве с нашим настоящим и возможным будущим. Именно поэтому некоторые авторы, в том числе и упомянутые выше П. Каспар, Р. Олдридж, П. Сола, рассматривают историю педагогики преимущественно как часть истории, а не как часть педагогики и стремятся интерпретировать ее в контексте и логике исторических исследований. В России так называемые *гражданские историки* традиционно исследуют педагогическую проблематику, главным образом связанную с историей образования. По этой проблематике успешно защищаются диссертации по специальности «Исторические науки»[2].

---

[1] См., например: *Корнетов Г. Б.* Понимание педагогики как истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 4 (28). С. 123–134; *Корнетов Г. Б.* История педагогики как наука педагогическая и историческая // Педагогическая наука: генезис и прогноз развития: материалы Международной научно-теоретической конференции. Москва, 28–29 мая 2014 г.: в 2 ч. / ИТИП РАО. М., 2014. Ч. 1. С. 9–38.

[2] См., например: *Константинова Т. А.* История горнозаводского образования в Забайкалье: 1723–1917: дис. … канд. ист. наук. Чита, 2006; *Макарова А. И.* История женского образования в Якутии: конец XIX – начало XX века: дис. … канд. ист. наук. Якутск, 2002; *Манюхина О. А.* История богословского образования в Ранней Византии: дис. … канд. ист. наук. Бел-

Возникает вопрос: возможно ли говорить о педагогической истории как особом направлении исторических исследований? Вопрос этот далеко не праздный. В 2014 г. под редакцией академика РАН А. О. Чубарьяна был издан терминологический словарь «Теория и методология исторической науки». В нем перечислены как особые направления исторических исследований аграрная история, гендерная история, глобальная история, история идей, история повседневности, квантитативная история, культурная история, локальная история, история ментальностей, микроистория, национальная история, новая биографическая история (новая иографика), отечественная история, региональная история, история религии, социальная история, теоретическая история, устная история и др. Однако педагогической истории в этом перечне нет.

Прежде чем обсуждать перспективы педагогической истории, обратим внимание на то, что историков отнюдь не смущает наличие большого количества «различных историй». Хотя в отношении педагогики совсем недавно раздавались призывы прекратить множить «педагогические сущности». Почти 20 лет назад, в 1997 г., в журнале «Педагогика» известный теоретик педагогики академик РАО В. В. Краевский (1926–2010) опубликовал статью «Сколько у нас педагогик?». В этой статье он выразил свою обеспокоенность по поводу того обстоятельства, «что каждый Божий день миру является какая-нибудь педагогика». Он, в частности, писал: «Процесс пошел давно, а сейчас принял обвальный характер: музейная педагогика, педагогика сотрудничества, педагогика сотворчества, педагогика развития, спортивная, коррекционная и т.д. Где-то на черте между старым и новым расположилась социальная педагогика, она же педагогика социальной работы. И каждая – особая, каждая как бы сама по себе. Давно предостерегал мудрец от умножения сущностей. Педагогика – разве не сущность? Зачем же ее заставляют размножаться с такой страшной быстротой? Прорезаются все новые сущности, плодятся как кролики, потом разбегаются как тараканы. И рассмотреть-то их как следует некогда. Если педагогик слишком много, теряется смысл самого слова, его категориальный характер»[1].

Заявленная В. В. Краевским позиция вызывает искреннее недоумение. В ней проявилось явное смешение уровней интерпретации того, что есть педагогика. На одном уровне (более общем, «высоком») педагогика может и должна рассматриваться в соотношении с другими науками (или отраслями знаний). И тогда она оказывается родовым понятием, позволяющим

город, 2013; *Патраева М. Н*. Общеобразовательные школы города Стерлитамака Башкирской АССР в 1946–1978 гг.: дис. … канд. ист. наук. Уфа, 2007; *Ушмаева К. А*. Основные этапы и особенности развития исторического образования в вузах России (20–90-е годы XX века): дис. … докт. ист. наук. Пятигорск, 2011 и др.

[1] *Краевский В. В*. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4. С. 114.

отделить и определить то, что есть «педагогика», от «непедагогики» («непедагогик»), к которым, например, можно отнести такие науки, как психология, социология, культурология, а также такие формы общественного сознания, как философия и религия. На этом уровне может и должна существовать только одна педагогика. И это ни у кого не вызывает ни малейшего сомнения. Но на другом уровне (более конкретном, «низком») педагогика может и должна быть конкретизирована в соответствии с определенными наборами признаков и представлена как некий вид педагогики, обладающий всеми ее общими родовыми качествами и одновременно специфическими для данного вида педагогики особенными характеристиками. Такая конкретизация необходима для идентификации (и самоидентификации) различных педагогических концепций и теорий, учений и идей, течений и направлений, подходов и систем, технологий и методик, для их успешной систематизации, классификации и типологизации, т.е. для их осмысления, понимания, интерпретации и упорядочивания.

Очевидно, что историки понимают: наличие множества историй внутри одной науки истории отнюдь не затемняет ее. Наоборот, такой плюрализм позволяет полнее и глубже постигать историю, способствует самоопределению исследователей, разработке и обоснованию ими различных методологических подходов и программ, конкретных исследовательских методов, приемов и средств, способов постановки и решения проблем познания человеческого прошлого с учетом специфики и особенностей его бесконечного многообразия, а также использованию достижений различных отраслей научного знания, науковедческих подходов и гносеологических установок.

Принято говорить об истории педагогики. Имеет ли смысл говорить о *педагогической истории*?

В упоминавшемся выше терминологическом словаре «Теория и методология исторической науки» разделены два понятия: *история культуры* и *культурная история*. В нем, в частности, говорится, что *история культуры* – это «1) междисциплинарная область знания, направленная на изучение явлений и процессов исторического развития культуры от зарождения ее первых архаических форм до современного состояния; 2) специализация истории; 3) специализация культурологии»[1]. А *культурная история* – это «направление современной исторической науки; предмет культурной истории – история социокультурных форм, процессов и коммуникаций, культурных значений, коллективных представлений и символов, различных стилей мышления»[2]. Следует отметить, что сегодня культурная история является интенсивно развивающимся направлением исторической науки[3].

---

[1] Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. М., 2010. С. 194.

[2] Там же. С. 240.

[3] См., например: *Берк П.* Что такое культурная история: пер. с англ. М., 2015.

Если принять предложенное разделение и осмыслить сквозь его призму соотношение истории педагогики и педагогической истории, то можно сделать следующие предположения:

- история педагогики предстает как междисциплинарная область знания, направленная на изучение явлений и процессов исторического развития педагогики от зарождения ее первых архаических форм до современного состояния;
- история педагогики может конституироваться и в рамках педагогики, как области научных исследований теории и практики образования, воспитания, обучения (что чаще всего и происходит), и в рамках истории, как области познания прошлого человечества, и в рамках других областей познания, с которыми история педагогики оказывается связанной многими нитями (например, истории культуры);
- педагогическая история оказывается специфической областью только и исключительно истории, определяемой спецификой той предметной области, которую она в истории охватывает; причем эта специфика может и должна определяться не только тем, что педагогическая история обращена к прошлому теории и практики образования, но и особенностями той проблематики, которую она в этом прошлом исследует.

Размышляя о педагогической истории, следует иметь в виду, что она имеет перед собой всю необозримую панораму человеческой истории, выявляя и исследуя в ней все то, что, так или иначе, связано с тем, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, знаковыми и коммуникативными системами, как встраиваются в пространство общественных отношений и взаимодействий, как овладевают социальными ролями, как развивают свой собственный потенциал, как изменяются и преобразуются, как приобретают новые свойства и качества. Все эти процессы пронизаны педагогическими усилиями, все они могут быть рассмотрены с точки зрения наличия в них педагогической целесообразности, а также их значимости для понимания истории образования, особенностей его осмысления и проектирования, понимания его природы, механизмов, целей, путей, способов, средств организации, успехов и неудач воспитания и обучения. Педагогические усилия иногда оказываются во многом спонтанными, трудноуловимыми, как бы растворенными в многообразии жизненных потоков. Иногда – вполне определенными, но все же самым тесным образом переплетенными с другими потоками социализации, хотя и явственно просматриваются в их стихии. Иногда – ясно обособленными, зримо очерченными в пространстве человеческой жизни и бытия общества. Так же и ментальный аспект педагогической деятельности. Он, будучи связанным с практикой образования, с воспитанием и обучением, пронизывает практические педагогические усилия, отражает и обобщает педагогический опыт, проистекает из идеальных религиозных, философских и идеологических построений, порождается экстраполяцией достижений различных

отраслей знания (антропологии, психологии, социологии, политологии и др.) на постановку и решение проблем образования, воплощается в проектировании и конструировании целей, способов и средств педагогических действий, в осмыслении результатов образования, воспитания и обучения.

В центре внимания педагогической истории оказывается *педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни*, всех общественных процессов и институций, всех событий экономической, социальной, политической и духовной истории, всех аспектов производства, бытия и преобразования культуры во всех ее формах и проявлениях, всех потоков социализации, осуществляющихся во времени и пространстве динамичного человеческого бытия. Без выявления, объяснения и интерпретации этой педагогической целесообразности в историческом развитии человечества оказывается невозможной как реконструкция целостной эволюции общества, так и ее объяснение, понимание. И очевидно, что решение этих проблем является задачей не истории педагогики (как дисциплины педагогической, т.е. лежащей в области педагогики), а педагогической истории (как дисциплины исторической, т.е. входящей в область истории).

Исследователи давно осознали то обстоятельство, что история образования и педагогической мысли не только определяется комплексом процессов, происходящих в истории человеческого общества, но и сама влияет на эту историю, позволяет лучше осмыслить ее. Еще в середине XIX столетия К. Шмидт писал: «Развитие единичного человека зависит от степени развития народа, среди которого он живет, точно так же и от степени развития человечества, в среде которого стоит народ. И поскольку высока или низка эта ступень развития человечества и народа, постольку же будут более или менее совершенны воззрения и понятия относительно единичного человека, а следовательно, также и воспитание его. Научный и художественный, религиозный и государственный строй народа и ступень, занимаемая его членами, обусловливают равномерно и степень его системы воспитания. Следовательно, педагогика и развитие ее состоят в самой тесной связи с культурой народа вообще. Ибо сокровенную суть свою, мысли, чувства и желания человек стремится осуществить также и вне себя. Человек хочет дать другим только то, что составляет его собственное бытие и его сущность, и он может дать другим только то, что есть в нем самом и чем он обладает. Согласно с этим он хочет и может воспитывать подрастающие поколения по таким лишь началам и для таких лишь целей, которые он считает высшими. Воспитание идет вперед заодно с культурой народа, а потому *народ в своем воспитании и при посредстве его обнаруживает опять-таки, до какой степени культуры дошел и развился сам: жизнь народа и прочее отражается в его педагогических принципах и прочем; педагогические формы служат зеркалом его жизни*. Подобно единичному воспитателю, и народ в деле воспитания хочет сделать из воспитываемых членов то же, чем он стал сам для себя; итак, он повторяет

свое собственное развитие, воспитывая свое потомство, и путем воспитания последнему дается непосредственно то, чего достиг народ путем своей исторической деятельности и своего развития. Воспитанием народ упрочивает существование и свое развитие. Итак, *воспитание зависит от жизни и развития ее, и в свою очередь оно создает новую жизнь и новое развитие* (курсив мой. – *Г. К.*)»[1].

Важнейшая задача (и проблема) педагогической истории – исследовать влияние теории и практики образования на развитие человеческого общества на всем протяжении его исторической эволюции. «Только педагог-историк, – писал К. Д. Ушинский, – может уяснить нам влияние общества в его историческом развитии на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно только… но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов»[2].

Влияние образования на общество всегда было огромным и останется таковым. Например, рассматривая современное ему общество как общество, выросшее в школе, И. Иллич (1926–2002) в книге «Освобождение от школ» (1970) утверждал, что «школьной стала сама социальная действительность»[3]. Именно педагогическая история должна рассмотреть вопрос о том, как школа, порожденная на определенном этапе человеческой истории потребностями общества в организованном образовании подрастающих поколений, пережив множество модификаций, превратилась в мощный фактор, определяющий характер и особенности жизни людей, их менталитет, особенности их поведения и взаимоотношений.

Раскрывая значение педагогической истории для познания, объяснения и понимания всей человеческой истории, Б. М. Бим-Бад пишет: «Рефлексия истории образования и теоретической мысли в области педагогики – ключ к пониманию путей развития человечества в целом. Гражданская, военная, культурная история (не как историография, а как действительное временно́е развертывание событий, процессов и явлений человеческой жизни на Земле) невозможна вне системы преемственности. Поэтому педагогические феномены суть предпосылка, а не только следствие истории человечества. В самом деле, всякий предмет, каждое произведение искусств или техники, любые события или факты истории имели место только потому, что их производили, совершали обученные тому люди, умевшие это *сделать* люди. Их учили. Кто, как? В истории нет ничего, что могло бы существовать вне и помимо педагогики… Если прежде историю

[1] *Шмидт К.* История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. В 4 т. Т. 1. История педагогики дохристианской эпохи / пер. Э. Р. Циммерман; доп., изм. В. Ланг. 3-е изд., испр. и доп. М., 1877. С. 5–6.

[2] *Ушинский К. Д.* Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М., 2002. Ч. 1. С. 38.

[3] *Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: пер. с англ., нем. М., 2006. С. 26.

педагогики связывали с историей культуры, если прежде прослеживали влияние гражданской истории на эволюцию школ, то теперь пришло время увидеть зависимость всего без исключения, что было и есть, от педагогической практики и теоретических ее разработок. За любым педагогическим учением усматривали всю философию и религию каждой данной эпохи. И успехи истории педагогики зависели от успехов истории философии, истории религии, истории общественной мысли, всех исторических наук. Пора перевернуть это соотношение. Что была бы древнеегипетская религия без жреческих школ, и была бы она вообще? Риторический вопрос»[1]. В этом контексте педагогическая история может и должна конституироваться и встать в один ряд с уже упомянутыми выше аграрной историей, гендерной историей, культурной историей, социальной историей и т.п.

Историю педагогики следует также соотнести не только с педагогической историей, но и с исторической педагогикой. По сути своей, *история педагогики* призвана, во-первых, реконструировать и описать педагогическое прошлое во всем его бесконечном многообразии. Во-вторых, – объяснить и понять, почему оно было именно таким, а не иным, в чем причины происходивших в нем конкретных педагогических событий, трансформаций педагогических структур разного уровня, как эти события и трансформации связаны между собой, раскрыть их значения и постичь в их смыслы. В-третьих, – выявить закономерности историко-педагогического развития. Суть же исторической педагогики иная.

Историческая педагогика – это не синоним истории педагогики. Это педагогика, которая вносит в рассмотрение как педагогических понятий, подходов, концепций, теорий, так и событий, структур, институций, процессов *историческое измерение*. При этом обращение к этому историческому измерению изначально подчинено задаче адекватного восприятия, объяснения и понимания того, что называют современной педагогикой (если мы говорим о педагогике как отрасли знания), а также педагогической современностью (если мы говорим о педагогической реальности в жизни человека, группы людей, общества).

Историческая педагогика прямо и непосредственно опирается на историю педагогики, использует ее достижения. По-существу, историческая педагогика рассматривает теорию и практику современного образования в историческом контексте, причем делает это последовательно и систематически, а не от случая к случаю. Исторический контекст оказывается необходимым условием получения значимого, обоснованного, адекватного исследовательского результата. Еще К. Д. Ушинский упрекал современных ему авторов в том, что педагогические «вопросы, давно рассмотренные с самых различных сторон, разрешаются вновь односторонне, как

[1] *Бим-Бад Б. М.* Что такое история педагогики? // Современная российская история педагогики: методология изучения и теоретические подходы. М., 2014. С. 11–12.

будто бы у них не было своей истории»[1]. Именно обращение к истории во многом позволяет избежать односторонних подходов к постановке и решению проблем теории и практики образования. Ибо именно в истории вычленялись и осмысливались различные аспекты педагогических проблем, предлагались, обосновывались и опробовались различные пути, способы и средства их решения в самых различных ситуациях с использованием разнообразных ресурсов.

Историческая педагогика может ставить (и ставит) перед историей педагогики проблемы, связанные с познанием педагогического прошлого, которые корректно призвана решать (и решает) именно история педагогики, опираясь на методологию и методы историко-педагогических исследований, используя корпус историко-педагогических источников, проводя их изучение и интерпретацию.

История педагогики сфокусирована не на вопросах о том, что, когда, как и почему было, и откуда мы это знаем. *Историческая педагогика* сфокусирована на вопросах о том, что из того, что было, и каким образом помогает прояснить то, что есть сейчас и попытаться предсказать, что будет.

Важные ориентиры для разработки исторической педагогики дал М. М. Рубинштейн (1978–1953) в изданной в 1916 г. книге «История педагогических идей в ее основных чертах», хотя он не использовал термин «историческая педагогика». М. М. Рубинштейн обратил внимание на то, что «обращение к истории педагогических идей диктуется всякому, кто интересуется современным положением вопросов воспитания и обучения, не только необходимостью знать то, что было раньше, – необходимостью исследовать тот фундамент, на котором мы строим дальше… История, верно понятая, это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача говорить о жизни и живом. *История учит* – вот та основная мысль, с которой следует подходить к ней… Из нее мы узнаем не только то, что было, но также получаем некоторое представление и поучение о том, чего требует от нас жизнь в настоящем и что нужно для будущего. То, что мы называем прошлым, настоящим и будущим, это все крайне условные подразделения. В действительном потоке исторической жизни нет, в сущности, нигде резкой общей грани, где можно было бы сказать: вот здесь умерло старое, здесь народилось новое время и отсюда начинается новая жизнь»[2]. По мнению М. М. Рубинштейна, «когда на поле жизни окончательно начинает брать перевес новое, старое далеко еще не умерло и не устранилось от влияния, и часто очень значительного, на текущую жизнь. Отголоски его еще долгие годы слышатся в настоящем и даже доносятся до более или менее отдаленного будущего. Вместе с тем легко понять, что то, что мы

[1] *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. М., 2002. С. 14.

[2] *Рубинштейн М. М.* История педагогических идей в ее основных чертах. 2-е изд. Иркутск, 1922. С. 1.

называем настоящим, также сплетается из того, что было, и того, что будет, чего мы ждем, – это слиток из прошлого и будущего: стоит нам остаться в прошлом без наследства, которое мы могли бы ценить, и в особенности стоит нам утратить будущее, утратить то, на что можно надеяться, чего желать и к чему стремиться, как настоящее обращается в мертвую точку, лишенную всякого содержания и смысла»[1].

Для понимания сути исторической педагогики исключительное значение имеет мысль М. М. Рубинштейна о познавательном и эвристическом потенциале педагогического прошлого для осмысления и решения современных педагогических проблем: «То, что было, и то, что будет, неразрывно связаны с тем, что есть, и, вглядываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы далеким, часто очень далеким прошлым, и тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен попытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы и т.д. Иначе он неминуемо впадет в ложь неисторичности; он будет решать вопрос с ложною мыслью, что его рассудочные выкладки одни ложатся на чашки весов, а затем в действительности обнаружится, что на сцену немедленно выступают неучтенные им исторические силы и направят ход событий по совсем иной колее, чем он предполагал. Как часто мы разумом приходим к известным выводам, но итог наших действий далеко не совпадает с ними… За нами тянется большой исторический хвост традиций и фактов, как огромная реальная сила, принимающая самое непосредственное участие в решении вопросов современности. Это решение в действительности дается не только нашим сознательным усилием, но в еще большей степени на чашки весов ложится огромный удельный вес того, что создалось исторически. *Прошлое*, вне всякого сомнения, *обязывает* и его игнорировать нельзя»[2].

По мнению М. М. Рубинштейна, обращение к истории, к своему прошлому помогает педагогике преодолеть крайности как легкомысленного новаторства, так и нежизненного консерватизма. Он пришел «к выводу, что за нею должна быть последовательно признана огромная роль большого оздоровляющего фактора: она является хорошим противоядием против немотивированного легкомысленного новаторства и, с другой стороны, против нежизненного консерватизма. Эта оздоровляющая роль истории должна быть особенно ценна в наше переходное время, когда новое и старое ведут в педагогике горячую борьбу друг с другом. В этой атмосфере старое усиленно использует свое положение, освященное традициями, и

[1] *Рубинштейн М. М.* История педагогических идей в ее основных чертах. С. 1–2.
[2] Там же. С. 2–3.

будет всячески задерживать живые педагогические стремления идти вровень с продвигающейся вперед жизнью. Утрата соприкосновения с живой действительностью опасна везде, она особенно опасна в области педагогики, этой истинной служанки жизни. Но соприкосновение с жизнью может быть утрачено и на почве новаторства, когда последнее исходит из отрешенной от жизни, абсолютно отвлеченно построенной цели; над всем становится губительный наивный принцип, что все новое хорошо, все старое тем самым осуждено на изгнание, и в результате получаются безнадежные попытки направить русло жизни в свою сторону, в результате – крах и разочарование многих и многих педагогических чаяний и тяжелая оплата их массой неприспособленных человеческих жизней»[1].

Признавая, что история не повторяется, М. М. Рубинштейн подчеркивал, «что неповторяемость событий нисколько не уничтожает их поучительности; пережив и осмыслив их, учтя исторические ошибки, как и спасительные правильные шаги, мы делаем отсюда свои выводы, свободные от данного момента и событий, приложимые к другим эпохам и условиям; мы, как и везде, получаем возможность умозаключать по аналогии»[2].

Для прояснения *специфики исторической педагогики* важен ряд идей, высказанных М. М. Рубинштейном.

Во-первых, он предлагает осуществить «своего рода подведение итогов того, что получено в наследство от прошлого, – итогов, созданных равнодействующей из действия внешних условий, объективных факторов и свободных человеческой воли, стремлений и помыслов»[3].

Во-вторых, М. М. Рубинштейн говорит о необходимости прямо и непосредственно связать историю с современностью: «Мы в истории возьмем прямое направление на современность, на ее жгучие интересы. От угрожающей нам в этом случае некоторой односторонности нас должна оградить сама история. Наша история… не совпадает с историей педагогики. Мы не только не будем стремиться к тому, чтобы охватить все наше педагогическое прошлое, – это и вообще совершенно невыполнимая задача, – но мы сознательно ограничим свою задачу обзором тех идейных итогов, которые лежат в основном русле развития педагогики. Только при установлении направления на современность, только в отношении настоящего времени есть прошлое. Безотносительно нельзя говорить о том, что *было*: вопрос о том, что было, навевается тем, что есть. Если мы откажемся от этой мысли, то мы безнадежно потеряемся в безбрежном океане всяких событий, оставшихся позади человечества»[4].

В-третьих, М. М. Рубинштейн, предупреждая об опасности затеряться в бесконечном множестве фактов педагогического прошлого, предлагает

---

[1] *Рубинштейн М. М.* История педагогических идей в ее основных чертах. С. 3.
[2] Там же. С. 3–4.
[3] Там же. С. 4.
[4] Там же. С. 4–5.

критерий их отбора: «Единственная возможность отыскать исторически значительные элементы повелительно диктует взяться за отбор фактов и идей в этом прошлом на основе определенного основного критерия. Вот таким критерием отбора для нас и должна служить связь с жизнью и широкими общественно-социальными условиями и направление на современность... Наше право на это и даже обязанность идти этим путем обосновывается тем, что как воспитание, так и обучение мыслимы только на почве общества. Даже при индивидуальном воспитании должно существовать по меньшей мере сообщество учителя и ученика. Многое и многое в нашем прошлом принадлежало своей эпохе и ушло со сцены вместе со своим временем и его преходящими условиями. Но когда отпало временное, преходящее, тогда обнаруживаются настоящие исторические элементы, способные войти в непреходящий инвентарь истории»[1].

В-четвертых, М. М. Рубинштейн отмечает, что рассмотрение отдельных средств и мер, «к которым прибегала данная эпоха в воспитании и обучении, в большинстве случаев оказываются настолько тесно сросшимися со своим временем, что они исчезают вместе с ним. Во всяком случае, широкий обзор их – дело истории педагогики»[2]. Мы же добавим, что это *не дело исторической педагогики*.

Идея исторической педагогики созвучна пониманию педагогики как истории педагогики[3]. Педагогика как история педагогики обращается к педагогическому прошлому как необходимому инструменту выявления, постановки, осмысления, решения современных педагогических проблем. Для нее педагогическое прошлое не есть нечто существовавшее там и тогда, а есть нечто существующее «здесь и сейчас». Таким образом, возникает проблема соотношения в педагогике «там и тогда» и «здесь и сейчас», иными словами, соотношения педагогического прошлого и педагогического настоящего, если признать возможность рассматривать «там и тогда» и «здесь и сейчас» в поле единого непрерывного исторического пространства, тянущегося из прошлого через настоящее в будущее и постоянно изменяющегося.

Педагогическое прошлое, воспринимаемое как *другое* по отношению к педагогическому настоящему, традиционно оказывается в фокусе внимания истории педагогики, познающей это другое. Педагогика же познает педагогическое настоящее, отличающееся от этого *прошедшего другого*. Такова принятая схема. И нет смысла ее оспаривать, несмотря на вполне закономерный вопрос: где же все-таки закачивается прошлое (*другое*) и начинается настоящее? Эта схема вполне разумна и, без всякого сомнения, имеет право на существование. Она, в частности, находит свое отражение в трактовке эволюции педагогики в логике развития наукоучения (В. С. Биб-

[1] *Рубинштейн М. М.* История педагогических идей в ее основных чертах. С. 5.

[2] Там же.

[3] См.: *Корнетов Г. Б.* Педагогика как история педагогики // Историко-педагогической ежегодник. 2014 год / АСОУ. М., 2014. (Историко-педагогическое знание). С. 13–24.

лер) как науки (или отрасли знания), все глубже проникающей в познаваемый предмет и с этой точки зрения естественным образом все более и более знающей в каждый последующий момент своего существования.

Логика наукоучения отражает поступательное движение педагогического знания, вектор его прогрессивного развития. Здесь *прогресс педагогического знания* (а понятие «прогресс», особенно учитывая его постмодернистскую критику, следует употреблять очень и очень осторожно), во-первых, связан с возрастанием обоснованности педагогического знания достижениями научной мысли, которое как тенденция явственно прослеживается в ходе человеческой истории. Например, более адекватно ставить и решать педагогические проблемы позволяет развитие, накопление и переосмысление антропологических знаний, лежащих в основе понимания человека как предмета и субъекта педагогической деятельности. Так, развитие знаний о природе, становлении и функционировании человеческой психики делает возможным разрабатывать новые и переосмысливать уже имеющиеся интерпретации процесса обучения, способы постановки и решения дидактических проблем, а также находить более эффективные пути организации образовательного процесса.

Во-вторых, прогресс педагогического знания связан с учетом и использованием того культурного потенциала, который постепенно накапливается обществом и не только ставит новые педагогические задачи, но и предоставляет принципиально новые возможности для их решения. Например, последовательное изобретение и распространение письменности, книгопечатания и информационно-компьютерных технологий открывали качественно новые горизонты педагогической деятельности, в прямом смысле слова революционизировали ее. Так, менялись способы фиксации содержания образования, средства его передачи и освоения, методы организации образовательного процесса.

В-третьих, прогресс педагогического знания связан с использованием того потенциала, который открывает для педагогики возможность осмысления причин, характера и последствий успехов и неудач в деле обучения и воспитания, извлечения значимых уроков для дальнейшей мыслительной и практической педагогической деятельности. Например, опыт разработки и реализации различных подходов к организации учебной деятельности показывает, какие учебные задачи и при каких условиях могут быть успешно решены с помощью того или иного конкретного дидактического подхода. Так, многовековая история проблемного обучения, восходящая к майевтике Сократа, наглядно и убедительно показывает, что этот способ организации образовательного процесса эффективно содействует развитию самостоятельного критического мышления, но требует ограничения обязательного объема содержания образования, подлежащего усвоению, так как предполагает наличие значительного времени, необходимого для постановки и поиска решения учебных проблем (для организации и осуществления учебной поисковой деятельности).

В-четвертых, прогресс педагогического знания связан с постоянным накоплением, обогащением и пересмотром множащихся педагогических подходов, концепций, теорий, систем, технологий, методик (т.е. педагогических идей и практик), их осмыслением, переосмыслением, анализом и синтезом, пониманием их возможностей и ограничений в различных условиях и применительно к решению различных образовательных задач. Например, идея природосообразности образования, восходящая как минимум к Демокриту, на протяжении двух с половиной тысячелетий развивалась и переосмысливалась как важнейший принцип построения и осуществления педагогической деятельности. Так, требование соответствия образования природе ребенка реализовывалось по-разному в зависимости от понимания этой природы, в частности от признания и интерпретации ее активного, деятельного характера.

Логика наукоучения приводит к тому, что под педагогическим настоящим понимается то, что представлено существующими «здесь и сейчас» проблемами теории и практики образования, рассматриваемыми с точки зрения сегодняшней педагогики, стоящей на плечах предшествующей педагогической истории, впитывающей и перерабатывающей ее опыт, ее достижения. Таким образом, логика наукоучения предполагает достаточно четкое разделение между историей педагогики и собственно (современной) педагогикой.

Логике наукоучения В. С. Библер противопоставляет логику культуры[1]. Осмысление в логике культуры развивающейся во времени и пространстве педагогики предполагает признание того, что значимые достижения теории и практики образования отнюдь не нарастают по линии восходящего прогресса, а создаются в самые различные моменты истории и сосуществуют в своеобразном синхронном ряду в каждый данный момент «здесь и теперь».

Любой фрагмент исторического прошлого может, в принципе, восприниматься неисторично. Это происходит в том случае, если мы не ставим задачей его постижение, объяснение и понимание именно как феномена истории, порожденного и детерминированного конкретной обстановкой места и времени, являющегося результатом деятельности и взаимодействия конкретных исторических людей в конкретных обстоятельствах своей эпохи и культуры. Например, мы можем сегодня читать «Государство» Платона, «Великую дидактику» Я. А. Коменского, «Опыты» М. Монтеня, «Эмиля» Ж.-Ж. Руссо, «Человека как предмет воспитания» К. Д. Ушинского, «Воспитание и образование» Л. Н. Толстого даже не пытаясь воспринять их исторически. Мы можем рассматривать их как факт современного педагогического сознания, как источник значимых «здесь и сейчас» педагогических идей, как то, что помогает адекватнее ставить, глубже по-

[1] См.: *Библер В. С.* От наукоучения к логике культуры. М., 1991.

нимать и эффективнее решать самые злободневные проблемы современной теории и практики образования. Точно так же можно рассматривать только и исключительно в логике сегодняшнего дня какой-либо фрагмент педагогической практики прошлого, с большей или меньшей достоверностью и полнотой доносимый нам историческими источниками, будь то общение Сократа со своими учениками, воспитание монахов в монастыре Бенедикта Нурсийского, обучение в Царскосельском лицее или уклад жизни в колонии им. М. Горького, руководимой А. С. Макаренко.

Другое дело, что координаты места и времени, исторические обстоятельства событий педагогического прошлого оказываются значимыми для их существенно более адекватного восприятия и глубокого понимания сегодня, позволяют избежать их искажения и модернизации. Отвечая по мере возможности на вопросы о том, почему, для чего, каким образом они происходили, какие последствия имели, что значили в истории и какими смыслами наполнялись своими создателями, «вписывая» их в историю, мы значительно лучше сможем разобраться в них, уловить существенно более богатую палитру значений, в них содержащуюся, наполнить их большим количеством собственных смыслов. А это, в свою очередь, придаст им большую действенность в деле осознания и решения проблем теории и практики современного образования.

Говоря об исторической педагогике, следует рассматривать историко-педагогическую реальность не как нечто, лежащее рядом с педагогической реальностью или являющееся ее составной частью, но как саму эту педагогическую реальность. Историческое измерение не только предшествует современному измерению педагогической мысли и практики образования, но и одновременно как бы сосуществует с ним в одной смысловой плоскости. Для исторической педагогики исключительно важно выявление и осознание точек превращения идеи (теории) в практику и практики в идею (теорию). При этом важно понять, осмыслить, какова нормативная рамка этой идеи (векторная, рамочная, скелетная, панцирная) и каков характер практики (массовый, штучный). Исследуя свой предмет, историческая педагогика неизбежно должна включать его прошлое, его состоявшуюся, действительную историю в его настоящее, как причину бытия этого настоящего, по сути, тождественную с этим бытием. При этом важно помнить, что в настоящем неизбежно имеются зародыши будущего. Только такое понимание предмета исторической педагогики придаст ему полный логический объем, сделает его логически всеобщим.

Историческая педагогика исходит из необходимости исторического и логического рассмотрения педагогических феноменов в неразрывном единстве, что может быть представлено следующим образом. Историческая педагогика адекватна самой *логике педагогического мышления*. Логика педагогического мышления существует и развивается в логическом общении (диалоге), во-первых, между многими логически одновременными

педагогическими взглядами, идеями, концепциями, теориями, системами и т.п., а во-вторых, между одновременно существующей педагогической мыслью и педагогической практикой во всем их конкретном многообразии. Именно в исторической педагогике проявляется действительная соотнесенность не только различных педагогических представлений и подходов, но и педагогической мысли и педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. Само существование и развитие педагогической логики происходит в точках их взаимовлияния, взаимопорождения, взаимообоснования, взаимоотрицания. И разнообразные феномены педагогической мысли, и разнообразные феномены педагогической практики, и разнообразные феномены их взаимосвязи возникают впервые исторически необходимо, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но, исторически возникнув, они неизбежно логически самообосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами». В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжающихся диалогов. В этих диалогах происходит постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение. Уже существующие педагогические идеи, концепции, теории, системы, технологии, практики развиваются не только за счет их ассимиляции вновь возникающими педагогическими феноменами, но и за счет развития своих потенциальных возможностей, актуализация которых имеет собственную логику и определяется множеством условий, факторов и обстоятельств. Логика педагогического мышления не снимает исторического развития педагогики, не выпрямляет ее. Наоборот, она усиливает уникальность многообразных исторических форм педагогической мысли и педагогической практики, обосновывает бесконечную значимость каждой из них, делает их диалог необходимым условием развития педагогики как таковой.

Таким образом, любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в исторической педагогике, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и целостное. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а историю педагогики в педагогику, что и осуществляется самым естественным образом в исторической педагогике.

Чтобы объяснить процессы, происходящие в теории и практике образования, адекватно интерпретировать трансформации, меняющие их облик, попытаться предсказать будущие состояния и пути движения к ним, необходим исторический способ рассмотрения современной педагогической теории и практики. Исторический взгляд позволяет проникнуть в логику и направленность их динамики, понять условия, факторы, движущие силы, тенденции, традиции и закономерности, определяющие эволюцию теории

и практики образования в неразделимом единстве их прошлых, современных и будущих состояний.

Авторитетный американский социолог Р. Лахман предлагает «сосредоточиться на понимании того, как… анализ исторического изменения позволяет нам понять как истоки современного мира, так и объем и последствия текущих трансформаций»[1]. Он утверждает, что историческая интерпретация «может помочь нам понять тот мир, в котором будет проходить наша жизнь. Она дает контекст, исходя из которого можно определить величину и значимость нынешних изменений… отличить фундаментальное социальное изменение от простых новшеств»[2]. А это значит полнее постичь, глубже понять и точнее объяснить изменения и в педагогической сфере.

Важно внятно ответить на три вопроса:

1. Насколько историческая педагогика способна описывать, объяснять и интерпретировать изменения, происходившие в теории и практике образования в прошлом?

2. В какой степени она способна помочь понять изменения, происходящие в этих сферах сегодня?

3. Насколько историческая педагогика может способствовать предсказанию их изменений в будущем?

Исследуя педагогическую теорию и практику, необходимо помнить об их «вечной» исторической вариативности. Согласно справедливому замечанию Ч. Тилли, «фундаментальными принципами исторической вариативности являются время и место»[3].

Р. Лахман подчеркивает, что «события обретают значимость, когда вызывают другие события, складывающиеся в кумулятивную цепочку и трансформирующие социальную реальность»[4]. И далее продолжает: «Понимание того, как люди создают и понимают свой мир, и выявление соответствующих причин и следствий возможны только в рамках временной последовательности. Нам нужно знать, что происходило сначала – иными словами, нам нужно изучать историю, устанавливать причинно-следственные связи»[5]. А из этого следует, что «историческое понимание обеспечивает контекст для рассмотрения последствий… событий»[6]. При этом «необходимо выяснить, в каком свете социальные акторы видят самих себя и свою деятельность… отследить происходящее со временем изменение в культурных убеждениях и практиках и показать, как культура направля-

[1] *Лахман Р.* Что такое историческая социология?: пер. с англ. М., 2016. С. 20.

[2] Там же. С. 20–21.

[3] *Tilly Ch.* How (and what) are historians doing // Divided Knowledge Across Disciplines, Across Cultures. Newbury Park: Sage, 1991. P. 86–117, 87.

[4] *Лахман Р.* Что такое историческая социология? С. 30.

[5] Там же. С. 34.

[6] Там же. С. 37.

ет и ограничивает убеждения и поступки акторов»[1]. Таким образом, согласно Р. Лахману, «первый шаг в объяснении того, как создается произведение культуры или как понимается и живет культура, состоит в том, чтобы поместить этот продукт или это представление в исторический контекст»[2]. Все сказанное в полной мере относится и к познанию феноменов педагогической мысли, и к познанию педагогических практик, и к познанию педагогических институций.

В каждой конкретной ситуации исторический взгляд видит «кульминацию некой цепочки событий, открывающих возможность для одних действий и в то же время закрывающих для других»[3]. Возникает необходимость не только выявлять, описывать, объяснять и интерпретировать отдельные ситуации, события, структуры в историческом контексте процессов, которые их породили. Следует также за самобытными чертами каждого конкретного случая выявить то, что составляет их сходство, провести системный анализ различий в попытке найти закономерности, способные ответить за исход каждого случая. На этой основе возможно создание теорий, объясняющих все соответствующие случаи и проясняющих причины сходства и вариативности. Ч. Тилли пишет: «В той мере, в какой социальные процессы подвержены эффекту колеи, в той мере, в какой последовательность предшествующих событий накладывает ограничения на происходящее в данный момент времени, – историческое знание о последовательности становится основополагающим»[4].

Следуя логике Р. Лахмана, необходимо выяснить, каким образом педагогические деятели, как и любые социальные акторы, «связаны рамками сделанного ими и их предшественниками в прежние времена»[5]. К. Маркс был прав, когда писал: «Люди сами делают свою историю, но они не делают ее так, как им вздумается, при обстоятельствах, которые не сами они выбрали, а которые непосредственно имеются налицо, даны им и перешли от прошлого»[6].

Человек является и творцом истории, и ее творением. Именно поэтому объяснение (и интерпретация) того, что происходит в обществе, не может не быть историческим. Р. Лахман пишет: «Мы конструируем исторические объяснения того, как человеческие действия, предпринятые в прошлом, порождают нас самих и формируют тот социальный мир, в котором мы обитаем и который весьма многообразно накладывает ограничения на наши желания, убеждения, решения и действия. В то же время мы – акторы,

[1] *Лахман Р.* Что такое историческая социология? С. 181, 189.

[2] Там же. С. 199.

[3] Там же. С. 27.

[4] *Tilly Ch.* How (and what) are historians doing // Divided Knowledge Across Disciplines, Across Cultures. P. 86.

[5] *Лахман Р.* Что такое историческая социология? С. 28.

[6] *Маркс К.* Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта // Соч. Т. 8 / К. Маркс, Ф. Энгельс. С. 119.

творящие историю, создающие новый социальный порядок там, где в нашем мире существуют лакуны для трансформационного действия. И характер нашей ограниченности, имеющиеся у нас возможности для трансформированного действия предопределены исторически. Наши возможности и ограничивающие нас рамки отличаются от тех, что были у людей, живших до нас, и наши действия служат гарантией того, что в будущем возможности для действия опять будут другими»[1].

Следуя логике Р. Лахмана[2], трактовка взятых в неразрывном единстве прошлого, настоящего и будущего теории и практики образования *с позиций исторической педагогики* должна способствовать:

- во-первых, различению несущественных повседневных педагогических действий человека и тех редких моментов, когда люди трансформировали структуры теории и практики образования;
- во-вторых, объяснению того, почему трансформационные педагогические события случаются в некое конкретное время и в некоем конкретном месте, а не где-либо и когда-либо еще;
- в-третьих, демонстрации того, как одни педагогические события делают возможным наступление позднейших педагогических событий.

Примером реализации модели исторической педагогики применительно к обсуждению проблем теории и практики современного образования является книга «Школа будущего», соавтором которой является современный американский педагог Кен Робинсон. К. Робинсон рассматривает современную ситуацию в образовании в контексте ее предыстории. Знание особенностей исторической эволюции школы позволяет ему лучше понять ее сегодняшнюю специфику, уяснить истоки и природу трудностей и противоречий современного образования. Он обращает внимание на то, что «у недомогания нынешней системы образования много симптомов, но мы не увидим их до тех пор, пока не выявим более глубокие проблемы, приведшие к их возникновению. Одной из них является промышленный характер государственного образования. В двух словах суть данной проблемы такова: в большинстве развитых стран системы массового государственного образования появились только в XIX веке. Они создавались в значительной степени для удовлетворения потребностей промышленной революции в рабочей силе и базировались на принципах массового производства. По словам сторонников движения за стандартизацию образования, их цель – повысить эффективность и улучшить отчетность образовательных систем. Но загвоздка в том, что эти системы в корне непригодны для резко изменившихся условий жизни в XXI веке»[3].

---

[1] *Лахман Р.* Что такое историческая социология? С. 28–29.

[2] Там же. С. 29.

[3] *Робинсон К., Ароника Л.* Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка: пер. с англ. М., 2016. С. 21.

Для К. Робинсона, который не является профессиональным историком педагогики и не проводит историко-педагогического исследования, обращение к историческому опыту образования является и источником поиска путей решения современных педагогических проблем, и способом обоснования своего теоретического подхода. «В одном из недавних интервью, – пишет К. Робинсон, – меня спросили о моих теориях. Я ответил, что это не просто теории. Я действительно предлагаю разнообразную теоретическую базу для своего подхода, но то, за что я ратую, носит отнюдь не гипотетический характер. Мой подход основан на многолетнем практическом опыте и исследованиях эффективных методик, применяемых в сфере образования, а также того, что мотивирует учащихся и учителей на высочайшие достижения, а что нет. При этом я опираюсь на давние образовательные традиции. Рекомендуемый мной подход имеет глубокие корни в истории преподавания и обучения с древнейших времен. Это вовсе не дань моде или преходящие тенденции. Мой подход базируется на принципах, которые всегда вдохновляли преобразующее образование и которые промышленное образование, несмотря на все его достижения, систематически отодвигало на задний план»[1].

Еще более последовательно идею исторической педагогики реализует профессор Бирмингемского университета Г. Томас в книге «Образование. Очень краткое введение». Он с сожалением указывает на то обстоятельство, что «очень немногие хорошо представляют, почему школы существуют в своем нынешнем виде: интеллектуальные традиции, сформировавшие образование, остаются неразличимыми для большинства наблюдателей… Возможно, именно этим в представлениях о том, что такое образование и какой путь развития оно прошло, объясняется скудость творческого воображения в деле его улучшения»[2]. Для того чтобы прояснить читателю ситуацию, сложившуюся в современном образовании на Западе и наметить пути ее развития, Г. Томас сосредоточил свое внимание на том, «каким образом формировались идеи об образовании».[3]

По мнению Г. Томаса, как минимум со времен Сократа и Платона на протяжении всей истории образования всегда сохранялось на удивление устойчивое напряжение между двумя полюсами: заучиванием фактов и развитием мышления. Он пишет, что сторонникам выделенных им мыслительных традиций «свойственны разные взгляды не только на знание и обучение, но и на детей – на то, что такое ребенок и как он должен развиваться. Как нам следует относиться к знанию? Существует ли определенный массив знания, который нужно записывать, накапливать и передавать из поколения в поколение? Или же знание обладает текучей, изменчивой природой и приносит пользу только тогда, когда его обнаруживают и ус-

[1] *Робинсон К., Ароника Л.* Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка. С. 25–26.
[2] *Томас Г.* Образование. Очень краткое введение: пер. с англ. М., 2016. С. 9.
[3] Там же. С. 10.

ваивают самостоятельно? Как нам следует относиться к обучению? В чем его цель – в правильном усвоении фактов и умений или же в развитии способности самостоятельно рассуждать и решать задачи? Как нам следует относиться к детям? Считаем ли мы, что дети – это прежде всего члены общества и часть экономического процесса, и поэтому их необходимо подготовить к этой роли – роли будущих взрослых? Или же наша роль как воспитателей состоит в том, чтобы меньше думать о подготовке и больше – о развитии? Другими словами, следует ли нам рассматривать детей как независимых и по-разному мыслящих индивидов, способных благодаря своим врожденным способностям и своим отличиям внести разнообразный вклад в культурную традицию, частью которой они являются?»[1].

Г. Томас показывает, что школа сегодняшнего дня как бы вобрала в себя различные ответы на обозначенные им вопросы, даваемые на протяжении многих столетий, постоянно синтезируя и пересматривая их. Как и К. Робинсон, опираясь на педагогическое прошлое, он приходит к выводу, что современное образование во многом воплощает в себе то, что уже неактуально, что сформировалось в совершенно других исторических условиях и требует радикальных изменений. Исторический взгляд позволяет ему четко сформулировать и аргументированно обосновать свою позицию.

Таким образом, историческая педагогика дает возможность продуктивно ставить и эффективно решать проблемы теории и практики современного образования.

Глубже понять специфику исторической педагогики позволит еще одно обращение к опыту современной культурологи. В культурологии, как мы уже отмечали, сегодня последовательно различают *историю культуры* и *историческую культурологию*. А. Я. Флиер определяет историю культуры как совокупность процессов исторического развития культуры общества, рассмотренную на протяжении всей истории человечества и воплощенную в соответствующих исследованиях и аналитических описаниях[2]. Э. А. Шулепова, отмечая, что «историческая культурология позволяет увидеть следы прошлого в настоящем», подчеркивает: «Историческая культурология, в отличие от истории культуры, не выступает как история фактов или событий, а предлагает анализ постоянно меняющегося от одного этапа к другому целостного феномена культуры, изучает собственно социальный механизм этой смены. Это путь подлинного диалога с прошлым»[3]. А. Я. Флиер обращает внимание на то, что «историческая культурология – это наука, изучающая историю цивилизации и культуры, однако с позиций не исторической, а культурологической методологии познания… Поскольку все явле-

[1] *Томас Г.* Образование. Очень краткое введение. С. 34.

[2] *Флиер А. Я.* История культуры // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулепова. М., 2015. С. 284.

[3] *Шулепова Э. А.* Культурология и ее исторические основания // Там же. С. 9.

ния, изучаемые культурологией, имеют *историческое происхождение*, а культурные процессы подвержены *историческим изменениям*, в недрах культурологической науки складывается особое направление исследований, которое концентрируется именно на проблемах *исторической динамики* культуры, происхождения культурных феноменов, изменчивости фундаментальных принципов и технологий организации и осуществления социальной жизнедеятельности сообществ. Это направление в последние десятилетия получило название исторической культурологи»[1].

Следуя логике культурологов, можно сказать, что историческая педагогика изучает историю прежде всего не с исторической, а с педагогической методологии познания (естественно, используя при этом инструментарий познания прошлого, разработанный историками). С точки зрения педагогики история – это динамика порождения, функционирования и изменений различных идеальных и материальных содержаний и форм деятельности и взаимоотношений людей в области педагогической практики и педагогической мысли человечества, которые вплетены в различные сферы жизни общества и пронизывают существование как конкретных людей, так и их групп разной степени общности.

Таким образом, использование концептов «история педагогики», «педагогическая история» и «историческая педагогика» позволяет исследовать разные аспекты педагогического прошлого человечества, ставить и решать разные познавательные задачи, рассматривать это прошлое в разных контекстах общественной истории, продуктивно сопрягать их с проблемами теории и практики современного образования.

2.3. Православная педагогика в зеркале старославянского языка: понятийно-терминологический аспект

Стремление познать историю развития отечественного образования и педагогической мысли обращает нас к рассмотрению их истоков, тех точек роста, которые стали исходными в становлении и последующей эволюции российских педагогических традиций. Данные о дописьменной педагогической истории восточных славян и тем более их древнейших предков в связи с явным дефицитом источников являются более чем фрагментарными, хотя и позволяют гипотетически реконструировать эту историю в самых общих чертах[2].

На качественно новом уровне обращение к истокам отечественной педагогической культуры становится возможным благодаря появлению кор-

---

[1] *Флиер А. Я.* Историческая культурология как область знания // Историческая культурология. С. 9, 10.

[2] См., например: *Корнетов Г. Б.* Воспитание у восточных славян в VI–IX вв. // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. М., 1989. С. 23–27.

пуса письменных источников. Их анализ, историко-педагогическая интерпретация возможны на основе различных методологических установок и исследовательских методик, которые в конечном счете дополняют и обогащают друг друга.

Одно из важных направлений историко-педагогических исследований связано с изучением становления понятийно-терминологического аппарата отечественной педагогики. По справедливому замечанию О. Е. Кошелевой сегодня рассмотрение понятий «в их исторической ретроспективе, или, иначе говоря, изучение того, откуда и как возникло понятие и как оно в дальнейшем изменилось, какую роль играло в формировании культурных и социальных практик, стало необходимым элементом научного исследования»[1].

В последние годы появились интересные работы А. Н. Рыжова, в которых автор обстоятельно и системно рассматривает генезис отечественных педагогических понятий начиная с XI в.[2] Автор обосновывает точку зрения, согласно которой «становление русской педагогической терминологии относится к периоду XI–XIII вв., когда славянские княжества получили письменность и сложившуюся за тысячелетие до этого христианскую систему ценностей, а вместе с ней систему терминов и понятий, имевших конкретную содержательную нагрузку»[3].

Христианство пришло к восточным славянам в форме православия вместе со старославянским языком и созданной на его основе письменностью. В начале 60-х гг. IX в. правитель Великой Моравии (славянского государства, находившегося на Среднем Дунае) князь Ростислав, стремившийся обрести независимость от Священной Римской империи, обратился к византийскому императору Михаилу III с просьбой прислать в Моравию священнослужителей, способных проповедовать христианство на родном для местного населения славянском языке, а также заложить основы собственного церковного управления. В 863 г. в Моравию из Византии была послана миссия, которую возглавили уроженцы г. Фессалоники (Солунь) греки по национальности братья Мефодий (в миру Михаил, 815–885) и Кирилл (в миру Константин, 827–869).

Солунские братья, люди высоко образованные, имевшие опыт миссионерства среди славянских народов, активно занялись просветительской деятельностью и церковным строительством в Великой Моравии. У местных жителей отсутствовала собственная письменность. Кирилл, хорошо

---

[1] *Кошелева О. Е.* История педагогики как лекарство от тоски по прошлому // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 1 (10). С. 44.

[2] См.: *Рыжов А. Н.* Из истории становления основных педагогических понятий в России (XI–XVII вв.) // Вопросы образования. 2008. № 4; *Рыжов А. Н.* Генезис педагогических понятий в России в XI–XX веках. М., 2012.

[3] *Рыжов А. Н.* Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI в.): автореф. дис. … докт. пед. наук. М., 2013. С. 20.

владевший древнеболгарским диалектом славянского языка, а также знакомый с другими славянскими диалектами, которые в IX в. мало различались между собой, будучи территориальными разновидностями одного языка, для перевода церковных книг создал *старославянский язык*. В старославянском языке наряду с собственно славянской лексикой отразилась лексика античная, а также ближневосточная. Огромное влияние на старославянский язык оказали хорошо известные солунским братьям византийские религиозные, философские, этические, эстетические, политические традиции, неразрывно связанные как с христианством, так и с античным, прежде всего древнегреческим, наследием. Для записи текстов на старославянском языке на основе латинского алфавита Кирилл создал славянскую азбуку *глаголицу*.

В 867 г. миссионерскую деятельность Кирилла и Мефодия поддержал римский папа, а старославянский язык стал официально признанным литературным языком славян. На основе старославянского языка возникли различные диалекты церковно-славянского языка (в том числе и так называемый древнерусский извод), на которых велось богослужение в ряде православных стран, в том числе и на Руси по мере ее христианизации. Позднее была создана *кириллица*, отличающаяся от глаголицы тем, что основывалась на начертаниях букв греческого уставного письма. Наряду с глаголицей она стала вариантом старославянской азбуки. Кириллица была использована в некоторых государствах как алфавит старославянского и церковно-славянского языков, а также для создания алфавитов ряда славянских языков – русского, белорусского, болгарского, македонского, русинского, сербского, украинского, черногорского. Вероятным создателем кириллицы считается ученик солунских братьев равноапостольный Климент Охридский (840–916), болгарский и всеславянский просветитель. Согласно другой версии, создателями кириллицы признаются Кирилл и Мефодий.

Солунские братья были канонизированы как святые, почитаемые и католической, и православной церковью. В славянском православии они почитаются как святые равноапостольные «учители словенские». Кирилл и Мефодий переводили на старославянский язык богослужебные книги, проповедовали христианство в различных славянских государствах, в частности в Болгарии. Под их влияние правитель Болгарии Борис I (852–889) в 864 г. принял крещение и официальный титул князя, а в 865 г. объявил христианство государственной религией. Борис и его преемники на болгарском престоле способствовали распространению христианства в других славянских землях. В Болгарии была создана староболгарская азбука, основанная на кириллице.

В 886 г. в Болгарию из Великой Моравии прибыли изгнанные под влиянием немецкого католического духовенства ученики Кирилла и Мефодия. В том же году в столице Первого Болгарского царства Плиске по повелению Бориса I учеником Кирилла и Мефодия Наумом (830-е – 910)

была создана Преславская книжная школа, ставшая первой в истории славянской книжной школой. В 893 г. Симеон I Великий, правивший Болгарией в 893–927 гг. и признанный в 913 г. Византией царем и императором болгар, перенес основную деятельность школы в новую столицу Болгарии город Великий Преслав. При Симеоне I в 918 г. Болгарская православная церковь стала самостоятельной, возглавляемой патриархом, который освятил царский титул Симеона. В конце IX – X в. Преславская книжная школа являлась главным культурным и литературным центром Первого Болгарского царства и многих славянских народов. В ней на старославянский язык переводились церковные христианские тексты, обучались ученики, создавались оригинальные литературные произведения. В 972 г. школа была сожжена войсками византийского императора Иоанна I Цимисхия.

В X в. старославянский язык начинает проникать на территорию восточных славян, предков русских, украинцев и белорусов. Общим предком русского, белорусского и украинского языков был древнерусский язык – язык восточных славян примерно VI–XIV вв. С XI в. начинается письменный период древнерусского языка, относительно стандартизированная форма которого использовалась в основном для юридически документов. Вместе с тем большинство религиозных, летописных, литературных текстов писалось на церковно-славянском языке (древнерусском изводе старославянского языка). Древнерусский язык продолжал оставаться разговорным языком живого общения. В то же время русский и церковнославянский языки не были изолированы друг от друга, а взаимодействовали на протяжении всей своей истории.

В 988 г. киевский князь Владимир Святославович объявил православное христианство, проникновение которого на Русь началось еще в предшествующее столетие, официальной религией Древнерусского государства. Священные книги, написанные кириллицей на старославянском языке, пришли на Русь из Болгарии, которая в X в. являлась главным центром распространения письменности и православия у славянских народов, в том числе и у восточных славян. С середины X в. восточные славяне все более активно начали использовать кириллицу, которая и была положена в основу алфавитов славянских языков. Став языком Русской православной церкви, старославянский язык испытал на себе влияние древнерусского языка, включив в себя многие элементы живой восточнославянской речи.

Вопрос о существовании в дохристианской период «русских письменов», так называемых черт и резов, остается до конца не проясненным. В современной литературе отмечается, что «у древнеславянских народов существовали зачатки письменности, сохранились упоминания о "чертах и резах" – до сих пор не понятной и даже не идентифицированной точно системе записи. Существуют упоминания иностранцев о "русских письменах"»[1].

[1] Древнерусское государство IX–XVII вв. / под ред. В. В. Гуляевой. М., 2006. С. 37.

Начало восприятия восточными славянами христианства было сопряжено с освоением церковных текстов, написанных на старославянском языке. Именно старославянский язык нес в себе ту систему терминов и понятий, которые организовывали восприятие педагогической реальности в рамках христианской картины мира. Христианству была изначально присуща основополагающая педагогическая идея неограниченной воспитуемости человека, возможности его перевоспитать, как бы пересоздав его изнутри, привести к желаемому образу, в основе которого лежит образ Бога. Эта идея пронизывала все христианское вероучение с момента его возникновения, превращая христианство по самой своей сути в учение педагогическое, при том что сама педагогика в отдельную дисциплину не выделялась, насыщая собой христианскую мысль, христианскую литературу в целом. В христианских текстах определялись идеалы и цели педагогической деятельности, ее субъекты и их взаимоотношения, пути, способы, средства, формы, содержание, институции воспитания и обучения. Педагогическая идеология христианства порождала религиозные традиции и практики воспитания и обучения, существовавшие в сложном симбиозе с традициями и практиками народной педагогики, профессионального обучения, сословного воспитания, которые в условиях средневекового христианского мира, свою очередь, тяготели к христианским основаниям, но отнюдь не сводились только и исключительно к ним.

К сожалению, в упоминавшихся выше работах А. Н. Рыжкова отсутствует системный лингвистический анализ педагогической терминологии исходных форм старославянского языка. Восполнить этот пробел позволяет монографическое исследование Т. И. Вендиной «Средневековый человек в зеркале старославянского языка»[1], в котором автор, опираясь на корпус древнейших памятников старославянской письменности X–XI вв., а также на материалы «Старославянского словаря»[2] и ряда других тематических изданий, рассматривает различные аспекты жизни людей того времени, их мировосприятие на основе анализа старославянских слов.

Обращение к антрополого-педагогическому содержанию старославянского языка X–XI вв. позволяет хотя бы частично реконструировать то ощущение педагогической реальности, то ее восприятие, которое было присуще христианам рассматриваемой эпохи и которое стало значительным фактором формирования отечественной православной педагогической культуры первых столетий истории русского государства, возникшего, по мнению ряда исследователей, в конце IX в.[3] Таким образом, появляется возможность попытаться наполнить реальным содержанием то единое

[1] *Вендина Т. И.* Средневековый человек в зеркале старославянского языка. М., 2002.

[2] Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков) / под ред. Р. М. Цейтлина, Р. Вечерки, Э. Благовой. М., 1994.

[3] См., например: *Котляр Н. Ф.* К вопросу о зарождении феодальных отношений в восточнославянском обществе // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2014. № 1 (55).

смысловое пространство, которое объединяло и повседневную педагогическую практику отдельного человека, и ее интеллектуальную рефлексию, и бессознательную память социального коллектива.

Старославянский язык изначально возник и существовал как язык сакральный, связанный с совершенно определенным типом культуры, религиозной, православно-христианской по самой своей сути, что определяло его смысловые ограничения и тематическую однородность. Весь лексикон старославянского языка был организован вокруг человека, согласно христианскому вероучению, сотворенного Богом по своему образу и подобию и поставленному Творцом в центр мироздания. Само развитие человека, его нравственное становление понималось как движение к Богу, уподобление образу Бога – *богообразьн* (богоподобный). Понятие подобия входило в понятие образа – *подобление* (образ, подобие), *подобьствие* (образ, вид, подобие). Образ Бога представал прообразом и образцом сотворенного им человека – *образ* (прообраз, образец, пример), *собразьн* (похожий, подобный). В то же время образы являются символами веры – *образ* (символ, знак, знамение). Образ указывал на действие и способ совершение действия – *образ* (способ, образ), *образити* (создать, уподобить), *въобразити* (уподобить), *въображати ся* (уподобляться, следовать образцу).

Бог в старославянском языке – *вседржитель* (вседержитель), *всевладыка* (властитель всего), *здатель* (создатель), *сзадатель* (создатель, творец), *родотворц* (творец), *животворц* (тот, который дает жизнь, животворящий), *животвора* (животворящий).

«Человек» в старославянском языке мог обозначаться тремя словами – *человек* (человек; слуга, служитель), *муж* (мужчина, человек, солдат, муж), *плтьн* (человек). Два первых существительных указывают на земные функции человека, а последнее (прилагательное от «плоть» в значении существительного) – на него как на существо физическое.

Человек воспринимался, во-первых, как существо плотское, а потому смертное. Человек как физическое существо характеризовался, в частности, через указание на его возрастные признаки – *детищ* (ребенок), *младенищ* (младенец), *отрокищ* (мальчик, дитя, отрок), *отроковица* (девочка-подросток), *девица* (девушка), *юнота* (юноша), *старица* (старая женщина, старуха), *старец* (старый человек, старик). Жизнь человека имела четыре временных отрезка – *младеньчество* (младенчество), *отрочина* (детство), *юность* (юность, молодость), *старость* (старость). При этом существовало несколько существительных, обозначающих раннее детство, возраст, когда человек воспринимался как невинное существо, – *дитище* (ребенок), *отроча* (ребенок, дитя), *чадце* (дитя), *крмленник* (грудной ребенок), *малы* (дитя), *младенищ* (младенец), *младенц* (младенец). Во многом благодаря словам Иисуса, обращенным к своим ученикам: «Истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в царство небесное»

(Мф. 18:2), образ безгрешного *дитяти* утвердился как норма человеческого существования.

Во-вторых, человек воспринимался как существо социальное, относящееся к одной из четырех общественных групп – «властвующих и управляющих», «сражающихся», «молящихся», «трудящихся». Среди профессиональных групп выделялись группы, имеющие отношение к педагогической деятельности – *казатель* (наставник), *наставник* (руководитель, наставник), *пестун* (воспитатель, наставник), *учитель* (учитель, наставник). Человек рассматривался также и в системе семейных отношений, и как представитель этнической группы, и в логике других аспектов социальной жизни.

И, в-третьих, человек также, и прежде всего, воспринимался как существо, наделенное бессмертной душой, предназначением которого является служение Господу. Человек, как существо духовное, рассматривался в отношении к Богу, с точки зрения праведности и греховности, набожности и благочестия, его нравственности, добродетелей и пороков. Выделялась лексическая группа, характеризующая человека с точки зрения его отношения к знаниям, его мудрости – *книжник* (книжник, знаток законов), *некнижник* (неученый человек), *мудр* и *премудр* (мудрец), *хитрец* (знаток, мудрец), *словолюбец* (книжник, любитель письменного слова).

В своем предельном выражении идеальный образ человека, предстающий в памятниках старославянской письменности, – это святой праведник, учащий жить во Христе и дающий образец такой жизни. Идеальный человек характеризовался следующими прилагательными: *благообразен* (добропорядочный, почтенный), *богочестив* (чтущий бога), *богомудростен* (мудрый, как бог), *богоносив* (носящий в себе бога), *доброговен* (набожный, благочестивый), *благотворив* (делающий добро), *доброразумив* (очень сведущий, знающий), *поучалив* (поучающий), *богообразен* (богоподобен). Многие из приведенных словообразований свидетельствуют о том, что образ идеального человека уподоблен Богу, по образу и подобию которого он, согласно христианской традиции, и был сотворен.

В старославянском языке человек являет собой единство, во-первых, плоти, т.е. физического тела, во-вторых, вечного и несотворимого духа и, в-третьих, сотворенной Богом души. Плоть представлялась временным пристанищем души, вдыхаемый Богом в человека, который, умирая, испускает дух – *вдонати* (вдохнуть), *издыхати* (испускать дух, умирать), *без духа* (мертвый, бездыханный), *предати души* (испустить дух, умереть). Душа связывала человека с Богом и божественная благодать обеспечивала ему душевное спокойствие – *благодушие* (душевное спокойствие). Душа связывалась с сердцем, которое считалось средоточием переживаний и чувств человека – *срьдьчьн* (сердечный, душевный), *сердце* (сердце; сердце как средоточие чувств, переживаний), *обсрьдование* (сердечность, расположенность), *милосрьдние* (сострадание, милосердие). Дух связывался с

разумом человека, с его мыслью – *мыслън* (мыслящий, разумный; духовный), *смыслън* (наделенный разумом; духовный).

Глаголы в старославянском языке дают исчерпывающие характеристики интеллектуальных действий человека, его мыслительной деятельности. Думать для человека, значит мыслить, размышлять – *мыслити* (думать, мылить, размышлять), *размыслити* (обдумать, поразмыслить), *мудровати* (думать, размышлять, рассуждать). Думая, человек воспринимает и понимает мир – *домыслити ся* (понять), *недомыслити* (не понимать), *умыслити* (понять, осознать). Именно мысль побуждала волю и порождала желание – *помыслити* (подумать, обдумать; замыслить, задумать, захотеть).

Мысль представлялась существующей вне человека. Для понимания чего-либо мысль надо было принять извне, «вместить в себя» – *приняти* (понять), *вместити ся* (понять), *вмещати* (понимать). Мысль надо было сделать частью внутреннего мира и таким образом прийти и к истинному знанию, и к истинному пониманию – *сведети* (знать, понимать), и пробудить совесть – *сведь* (совесть), *свесть* (сознание, мысль и совесть).

Старославянский язык ориентировал человека на то, чтобы он учился думать, размышлять, рассуждать – *поучати* (размышлять, рассуждать), *поучити ся* (обдумать, рассудить), *поучити* (научить). Таким образом, человек обретал способность обдумывать свои жизненные планы – *мыслити* (намереваться, замышлять), *размышляти* (обдумывать, размышлять), *помышляти* (задумывать, желать), *примыслить* (придумать, изобрести), *створити* (выдумать).

Высшая мудрость приписывалась Богу, а истинная вера рассматривалась как *вера премудрости*; она требовала постижения Бога – *богопознание* (познание бога), *богоразумие* (познание бога). Сама «мудрость» воспринималась через отношении – Богу – *богомудростьн* (мудрый как бог), *богомудр* (божественно мудрый). В старославянском языке мудрость – это, во-первых, разум, остры ум, интеллект – *разум* (мудрость; разум, ум, интеллект), *смысл* (мудрость; разум, рассудок, ум), *хытрость* (остроумие, мудрость); во-вторых, рассудительность – *мудрьство* (мудрость, рассудительность); в-третьих, знания – *мудрость* (мудрость; знания; наука, учение), *доброразумив* (очень сведущий, знающий); в-четвертых, умение и мастерство – *хытрость* (искусность, мастерство, умение; мудрость; выдумка, замысел); в-пятых, хитрость и коварство – *художьство* (мудрость; хитрость, коварство). Таким образом, мудрый человек – это прежде всего человек в своих знаниях подобный Богу, человек ученый, обладающий знаниями и рассудительностью, умелый и хитрый.

В старославянском языке и разум, и Бог – это «слово». Переводя с греческого на славянский первую строку Евангелия от Иоанна, Кирилл и Мефодий перевели «логос» как «слово». В церковно-славянском варианте Нового завета эта фраза звучит: «Въ началѣ бѣ слово и слово бѣ къ Богу и Бог бѣ слово», а в синодальном переводе Библии: «В начале было Слово, и

Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Ин. 1:1). Таким образом, в старославянском «слово» – *слово* (разум; проповедь; заповедь, поучение; Священное писание). Разум это не только ум, это еще и мысль – *смысл* (разум, рассудок, ум, образ мыслей; мудрость; замысел, намерение; цель, значение, смысл), *размыслан* (разум). При этом «разум» и «ум» во многом вмещали друг друга – *разум* (разум, ум, интеллект; мудрость; понимание, постижение, осознание; мышление, мысль; смысл), а *ум* (мысль, помыслы; разум, рассудок; образ мыслей).

Старославянский язык отражал движение к пониманию через овладение знанием – умыслить (понять, осознать) и фиксировал различие знания чувственного и сверхчувственного. Познание мира человеком начиналось с его чувственного восприятия – *чувствовати* (ощущать, сознавать), *чути* (осознавать, замечать; воспринимать), *видети* (знать), *знати* (знать и видеть), *смотрити* (узнать, осознать). Лишь затем результаты чувственного восприятия становились достоянием разума – *поразумети* (понять, уразуметь), *разумети* (понять, постигать; почувствовать, осознать), *разумевати* (понимать, постигать), *умети* (мочь, быть в состоянии; знать).

В старославянском языке понятие «знание, которым обладал человек», передавалось глаголами *видети*, *знати*, *умети*, а также их производными. Сверхчувственное знание, имевшее божественный характер, передавалось глаголами с корнем *вед-*, которые имели значение «предвидеть, предугадать» – *ведети* (предвидеть), *проуведети* (предугадать, предвидеть). Корень *вед-* отсылает к знанию, учению, сознанию – *вѣдь* (знание, познание), *повѣдь* (учение, наука), *свесть* (сознание, мысль; совесть).

Глаголы, выражающие действия, связанные с получением знаний, свидетельствуют о том, что в старославянском языке различались понятия «учить» и «учиться». Понятие «учиться» – *учити ся* (учиться, быть учеником) связывалось с желанием учиться, с волевым импульсом, с поиском знаний – *взискати* (изучать; захотеть, пожелать), со стремлением познать, постичь окружающий мир – *навыкнѧти* (научиться; познать, понять).

Учить – это, во-первых, наставлять – *научати* (учить, наставлять), *научити* (научить, наставить), *поучати* (поучать, наставить), *ставлати* (наставлять, поучать), *учити* (учить, наставлять). И, во-вторых, утешать и ободрять в учении – *утешати* (поучать, наставлять; утешать, ободрять).

Воспитание старославянский язык связывает с вскармливанием человека духовной пищей – *питати* (воспитывать), *вспитети* (воспитать). Воспитать, также вывести человека в люди – *взводити* (воспитывать). Наставник наставлял, показывал путь, дорогу к знанию – *наставити* (показать путь; научить), *наставлѧти* (показывать путь; учить), *навести* (направить).

Обучать – это, во-первых, конечно же, учить читать, писать, считать – *чисти*, *писати*, *ищитати*. Во-вторых, обучать – это наставлять, вразумлять, давать образец для подражания – *проображати* (показывать, представлять), *прообразити* (показать, представить). В-третьих, обучать – это

показывать истинный путь – *учити* (показывать), *поведети* (показать), *авити* (сделать явным, показать), *обавити* (явить, показать), *показати* (оказать), *указати* (указать, показать). В-четвертых, обучать – это побуждать к совершенствованию – *учити* (побуждать), *свршати ся* (совершенствоваться), помогать раскрывать в себе образ Божий. Именно поэтому *правити* (верно преподавать) – это обучая, направить человека к спасению его души.

Истинный путь жизни человека, путь спасения его души, то к чему прежде всего должно было обратить человека обучение в старославянском языке связывалось со значением уподобления, следования образцу. Этим высшим образцом был Бог, и человек, неся в себе его образ, становился причастным Богу, подражал ему, стремясь посредством подражания достичь высшего блага, которым и был Бог. Обучение оказывалось подражанием, уподоблением Богу, стремлением воспроизвести в себе его образ, тот образ, по подобию которого человек и был создан Творцом – *вображати ся* (уподобиляться, следовать образцу), *подобити ся* (уподобляться, быть подобным), *приподобити ся* (уподобиться), *уподобити ся* (уподобиться, стать подобным), *уподобляти ся* (уподобляться, становится подобным), *подражати* (подражать), *приложити ся* (уподобиться).

В старославянском языке отразилась идея обучения и воспитания человека на основе питания его души, подражания святым праведникам, следования установленным образцам, стремления к уподоблению образу Творца – *образити* (создать, уподобить), *образити* (образовать, создать), *творити* (делать кого- или что-либо каким-либо), *створити* (превратить, сделать кого-либо кем-либо, что-либо чем-либо).

Образ учителя, наставника оказывался неразрывно связанным с образом Христа – учителя, наставника, пастыря, несущего свет знания – *светитель* (несущий свет), *просветити* (прояснить; открыть, выявить), *навести* (направить, навести), *наведи мя господи на путь твои*, *обавити* (явить, открыть; проявить, показать), *учитель* (учитель, наставник), *учити* (наставлять, учить), *пастух* (пастырь).

Для христианина благая жизнь – это земной путь к спасению, путь движения к Богу, который и «есть Добро»[1]. Поэтому христианин прежде всего должен чтить Бога. В старославянском языке он *доброчестив* (набожный). «Добро» в старославянском языке есть «благо» – *благо* (добро), *благость* (доброта, милость), *благыни* (добро, доброта), *добр* (хороший, добрый), *доброчестие* (благочестие, надежность), *доброчестен* (благочестивый, набожный). Однако благо исходило от Бога – *благодеть* (благодеяние; добро), *благость* (милость; доброта). Бог есть Благо. В отношении «добра» человек в старославянском языке занимал активную позицию. Он

[1] *Дионисий Ареопаг*. О божественных именах. Гл. 4. Об именах «Добро», «Свет», «Красота», «Любовь», «Экстаз», «Рвение», о том, что зла не существует, что оно не от Сущего и не в числе сущих. URL: http://hesychasm.ru/library/dar/tname. htm#gl4

постигал добро разумом (*доброразумив*), принимал его (*добронимати*). Благо лежало в основе веры человека в Бога (*благоверие*), жившей в его душе и определявшей его душевной спокойствие (*благоверие*). Благо исходило от Бога. Оно изволялось (*благоизволение*) и дарилось (*благословление*) человеку Богом.

Человек должен стремиться быть добрым, т.е. совершать благие деяния. Добро – это «благое деяние» – *добротворити* (делать добро), *добродея* (делающий добро), *добродеяние* (добрые дела, добродетель), *добродетельн* (добродетельный), *добродеян* (добродетельный), *добрость* (добродетель), *доброта* (добродетель). Добро также – это разум, знания – *доброразумив* (очень сведущий; знающий), это смелость – *дрзость* (смелость). И, наконец, добро – это стремление следовать принятым нормам, образцам, правилам поведения – *доброобразен* (добропорядочный), *образ* (пример; образец).

Добродетель понималась как сознательное изволение человеком добра и блага – *благоизволение* (добордетель), *благодеть* (добродетель), *добрость* (добродетель), *доброта* (добродетель). Добродетель оказывалась путем, движением, приближением к Богу через добро и благо, ибо предельным добром и благом был сам Бог. Добродетель сопрягалась, во-первых, с верой и набожностью человека – *доброчесть* (добродетель), *доброчестие* (набожность); во-вторых, с благими делами человека – *доброделание* (добрые дела; добродетель); в-третьих, с чистотой человеческой души и помыслов – *чистота* (непорочность; чистота), *чистотсть* (непорочность; чистота), *чист* (непорочный; безгрешный).

Подводя итоги проведенному антрополого-педагогическому анализу содержания старославянского языка X–XI вв., следует обратить внимание на то, что в ряду основополагающих педагогических понятий отсутствует понятие «образование». Это противоречит точке зрения А. Н. Рыжова, утверждающего, что «центральное место в системе педагогических понятий с XI в. занимал термин "образование"»[1]. Словарный состав старославянского языка вполне обоснованно позволяет предположить, что в сознании людей того времени существовала идея необходимости стремиться к уподоблению *образу Божию*. Несомненно также, что эта идея имела педагогическое значение, так как не могла не повлиять на содержание образовательного идеала христианина средневековой эпохи, когда сознание человека было религиозным. Однако само понятие «образование» отсутствует. Кстати, О. Е. Кошелева обращает внимание на «некорректность его применения по отношению к Древней Руси»[2].

К числу важнейших педагогических понятий старославянского языка, вероятно, следует отнести аналоги слов «учить», «обучать», «учиться».

[1] *Рыжов А. Н.* Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI в.). С. 18.
[2] *Кошелева О. Е.* История педагогики как лекарство от тоски по прошлому… С. 45.

Эти слова, связаны с осуществлением организации процесса передачи и получения знаний. Изначально сакральный характер старославянского языка проявился, в частности, в том, что истинное, высшее, религиозное знание в определенном смысле отождествлялось с мудростью, трактовалось как основа постижения мира, его осознания и понимания. Обучение направляло человека к спасению его души. И именно на таком обучении, на обучении, стремящемся к уподоблению человека Богу, делался особый упор. В этом контексте становится понятным и связь в старославянском языке значения слова «воспитание» с вскармливанием человека, его души духовной пищей, и то особое значение, которое в Древней Руси придавали *учению книжному*, воспринимая книгу, являющуюся источником священного знания, как школу, о чем убедительно пишет М. С. Киселева в разделе «Образовательный контекст: книга как школа» своей монографии «Учение книжное: текст и контекст древнерусской книжности»[1].

Следует признать, что в старославянском языке существовала интенция к тому, чтобы воспринимать обучение и воспитание человека как движение к установленному *образцу*, в основе которого лежит *образ* Бога. Это открывало перспективу для формирования в будущем педагогического понятия «образование». Признавая это обстоятельство, следует иметь в виду, что само слово «образование», даже если его рассматривать только и исключительно в педагогическом контексте, имело и имеет различные трактовки даже в рамках отечественной педагогической культуры.

2.4. Основной вопрос педагогики

Современный интерес к теоретическим проблемам педагогики, являющийся отражением фундаментальных сдвигов, происходящих в теории и практике образования на протяжении нескольких последних десятилетий, вновь заставляет нас обратиться к тому, что называют основным вопросом педагогики.

В силу многолетнего доминирования в нашей стране марксизма, как официальной идеологии советского периода отечественной истории, на развитие российского научного менталитета большое влияние оказала идея основного вопроса философии, трактовку которой дал в 1886 г. Ф. Энгельс в работе «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии»[2]. При этом сегодня является признанным тот факт, что, по словам М. Р. Демина, «термин "основной вопрос философии" использовался профессиональными философами значительно раньше, чем это было сделано Энгельсом»[3].

---

[1] См.: *Киселева М. С.* Учение книжное: текст и контекст древнерусской книжности. М., 2000.

[2] См.: *Энгельс Ф.* Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. Т. 21. С. 269–317.

[3] *Демин М. Р.* Еще раз об основном вопросе философии: мышление и бытие в немецкой философии середины XIX в. // Эпистемология & философия науки. 2011. Т. 29, № 3. С. 135.

Т. И. Ойзерман, раскрывая суть марксистского понимания основного вопроса философии, на закате советской эпохи писал: «*Основной вопрос философии*, вопрос об отношении сознания к бытию, духовного к материальному вообще… Основной вопрос философии включает в себя, помимо вопроса об объективно существующем отношении психического и физического, первичности духовного или материального, также вопрос о познавательном отношении человеческого сознания к миру»[1].

По мнению современных философов Г. Г. Кириленко и Е. В. Шевцова, в целом двигающихся в русле марксистской интерпретации основного вопроса философии, «решить свои жизненные проблемы человек как носитель философского разума может двумя способами: либо признать приоритет одной из сторон мировоззренческого противостояния, либо искать точки их объединения. Основной вопрос философии – это ценностная доминанта философии как "жизненного разума", раскрывающая смысложизненную направленность философии, ее стремление найти пути к решению основной человеческой проблемы – "быть или не быть"»[2].

К идее «основного вопроса» той или иной науки в нашей стране после Октябрьской революции постоянно обращались представители разных отраслей знания, в том числе и тех научных дисциплин, которые центрируются вокруг проблемы человека. Так, известный в 1920-х – первой половине 1930-х гг. педолог А. Б. Залкинд (1888–1936) высказывал предположение, что «биодинамика детства (этот основной вопрос педологии) должна быть развернута с первых дней жизни ребенка»[3]. Уже в 1920-е годы в нашей стране исследователи активно обсуждали проблему основного вопроса педагогики. Например, погибший в жерновах сталинских репрессий А. П. Пинкевич (1883–1939) в духе своего времени утверждал, что «основной вопрос для новой педагогики – вопрос о классовом характере нашей новой школы»[4].

Сегодня в отечественной педагогической литературе встречаются самые разные трактовки основного вопроса педагогики. Одни авторы пишут: «Основной вопрос педагогики – что есть человек образующийся?»[5]. Другие говорят о том, что «цель воспитания – это основной вопрос педагогики, определяющий принципы, содержание, методы, формы и результат воспитания»[6]. И примеры эти можно множить и множить.

---

[1] *Ойзерман Т. И.* Основной вопрос философии // Философский энциклопедический словарь. М., 1983 С. 468.

[2] *Кириленко Г. Г., Шевцов Е. В.* Краткий философский словарь. М., 2010. С. 262.

[3] *Залкинд А. Б.* Вопросы советской педагогики. 2-е изд., испр., доп. М.; Л., 1930. С. 106.

[4] *Пинкевич А. П.* Педагогика и марксизм. М., 1930. С. 134.

[5] Педагогическая антропология: метод. рекомендации / под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова, Е. Г. Пономарева. Ставрополь, 2007. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/ article_full.php?aid=1141&binn_rubrik_pl_articles=106

[6] *Пешкова В. Е.* Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие. В 7 ч. Ч. 3. Теория и методика воспитания. М.; Берлин, 2015. С. 9.

В этой связи возникают две взаимосвязанные проблемы: 1) имеет ли вообще смысл использовать в педагогике идею основного вопроса, присущего этой отрасли научного знания, и искать на него ответ; 2) если признать, что эта идея продуктивна, то как все же может быть содержательно определен и обоснован основной вопрос педагогики.

Адекватно поставить и конструктивно решить названные проблемы в принципе невозможно вне широкого историко-педагогического контекста, во-первых, позволяющего опереться на арсенал тех познавательных средств, которые выработала и апробировала педагогика на протяжении своей многотысячелетней истории, и, во-вторых, делающего возможным использовать потенциал педагогических подходов и достижений разных эпох и культур, осмысленных в логике продуктивного диалога[1].

Говоря об основном вопросе педагогики как о педагогической идее, следует вспомнить, что «*идея* как некий идеальный конструкт является средством осмысления человеком действительности. Идея есть не только установление адекватных описаний действительности, но и соответствие конкретным целям социальной деятельности, возможности их реализации. С этой точки зрения идея предстает как синтез знания истины, должного и возможного… *Педагогические идеи* фиксируют, во-первых, существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности, во-вторых, ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать, в-третьих, пути, способы, механизмы, средства движения от существующей реальности к желаемой педагогической. Причем все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности. Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний»[2].

Таким образом, *идея основного вопроса педагогики* может рассматриваться как идеальный конструкт, позволяющий человеку осмыслить педагогическую реальность с точки зрения вычленения в ней основного содержания, выражающего отношение человека к этой реальности, его ценностные установки,

---

[1] См.: *Астафьева Е. Н.* Восхождение к истории педагогики // Academia: педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 57–63; *Астафьева Е. Н.* Постигаем историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Там же. С. 59–62; *Астафьева Е. Н.* Современное учебно-методическое обеспечение преподавания истории педагогики в российских вузах // Историко-педагогический журнал. 2015. № 3. С. 51–71; *Корнетов Г. Б.* Понимание педагогики как истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 4 (28). С. 123–134; *Корнетов Г. Б.* История педагогики как наука педагогическая и историческая // Педагогическая наука: генезис и прогноз развития: материалы Международной научно-теоретической конференции. Москва, 28–29 мая 2014 г.: в 2 ч. / ИТИП РАО М., 2014. Ч. 1. С. 9–38; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2016. С. 14–31.

[2] *Корнетов Г. Б.* История педагогических идей // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1. С. 197–198.

стремления определить магистральные направления, пути и способы преобразования педагогической реальности.

«Словарь русского языка» С. И. Ожегова определяет термин «основа» следующим образом: «1. Внутренняя опорная часть предметов, остов… 2. Источник, главное, на чем строится что-нибудь, что является сущностью чего-нибудь. 3. *мн*. Исходные, главные положения чего-нибудь…»[1]. Термин «основной» тот же словарь определяет как «наиболее важный, главный»[2].

Следуя предложенной логике, можно утверждать, что стремление определить основной вопрос педагогики является весьма продуктивной педагогической идеей, так как способствует пониманию того, что является главным, исходным положением того или иного педагогического подхода, педагогической концепции, теории, системы, что лежит в основании той или иной схемы концептуализации педагогической реальности, ее объяснения и интерпретации.

Прежде всего следует особо отметить, что в том случае, если исследователи следуют принципу методологического монизма и признают правильной только одну методологию, то, пытаясь сформулировать основной вопрос педагогики, они ищут ключ к пониманию того, что в рамках используемой ими методологии является наиболее важным и должно стать исходным положением разрабатываемой ими интерпретации педагогики. Именно такой подход присущ классической науке, и именно его пытались последовательно реализовывать советские педагоги-марксисты. Хотя, конечно, марксистами их можно назвать с оговоркой, помня, что это были неомарксисты ленинско-сталинского толка. Рассматриваемый подход допускает возможность существования только одной формулировки основного вопроса педагогики, формулировки единственно правильной и верной, необходимой для принятия всеми, кто обращается к этой проблеме, ибо истина в науке, согласно принципу методологического монизма, всегда одна и постигаться может только и исключительно в ходе реализации единственной, истинной методологии познания.

Следование же принципу методологического плюрализма, наоборот, позволяет предположить возможность и необходимость разных способов постановки основного вопроса педагогики и, соответственно, получения на него различных ответов[3]. Данная точка зрения характеризуется признанием того обстоятельства, что, во-первых, существующие различные методологии научного исследования, опирающиеся на различные философские и мировоззренческие основания и системы, не взаимоисключают, а взаимодополняют и даже

---

[1] *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / под общ. ред. Л. И. Скворцовой. 24-е изд., испр. М., 2007. С. 323.

[2] Там же. С. 323.

[3] См.: *Бермус А. Г.* Введение в гуманитарную методологию: научная монография. М., 2007; *Корнетов Г. Б.* Теория истории педагогики: монография. М., 2013; *Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А.* История педагогики: теоретическое введение: учеб. пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. 2-е изд., перераб., доп. М., 2015.

взаимообогащают друг друга. Во-вторых, неизбежно имеют место различные жизненные установки и системы ценностей у конкретных исследователей, обращающихся к изучению педагогической реальности. В-третьих, в ходе познания педагогической реальности эта реальность может по-разному трактоваться, по-разному проблематизироваться, внимание может акцентироваться на различных ее аспектах. Все это неизбежно приводит к тому, что решений проблемы, что такое основной вопрос педагогики и каково его содержание, может быть предложено практически бесконечное множество, и каждый вариант при этом будет иметь свое обоснование. Однако каждое предлагаемое решение должно быть тщательно аргументировано, логически выверено и давать четкое представление о том, на каких основаниях базируется; какую методологию реализует; в рамках каких культурных, научных, философских традиций предлагается; какими социальными и жизненными обстоятельствами обусловливается; на какие ценности ориентируется; на каких аспектах педагогической реальности акцентируется внимание.

Очевидно, например, что утверждение «Основной вопрос для новой педагогики – вопрос о классовом характере нашей новой школы» есть прежде всего продукт марксистско-ленинского учения о взаимодействии производительных сил и производственных отношений, о борьбе классов как важной движущей силе общественного развития, о детерминации позиции человека его классовой принадлежностью, о школе как проводнике влияния господствующих классов на народные массы. Предлагаемый ответ направлен на то, чтобы прямо и непосредственно рассматривать педагогическую деятельность в качестве инструмента решения политических и идеологических задач и, исходя из этого, ставить и решать проблемы воспитания и обучения подрастающих поколений. Большевики открыто заявляли, что школа является важнейшим орудием построения коммунизма в Советской России.

Утверждение «Основной вопрос педагогики – что есть человек образующийся?» – это прежде всего реализация антропологической установки в педагогике. Предлагаемый ответ акцентирует внимание на том, что педагогическое познание и педагогическую деятельность прямо и непосредственно необходимо строить на знании и понимании природы человека. Раскрывая сущность антропологической установки, Б. М. Бим-Бад пишет: «Деятельность воспитания предполагает проникновение в природу человека, понимание его сущности. Она обязана исходить из истины человеческой природы в ее реальном историческом бытии… Педагогические закономерности, практически действенные учения, теории, модели, прогнозы, рекомендации, оценки сущего и чертежа должного могут строиться только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке»[1].

Следует отметить, что признание идеи классового характера школы отнюдь не исключает необходимости первоочередного обращения к антро-

[1] *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология: учебник и практикум. М., 2015. С. 5.

пологическим основаниям педагогической деятельности данного института как фактора обеспечения эффективности осуществляемого в нем образования. А сосредоточение внимания на педагогико-антропологической проблематике предполагает самое внимательное отношение к вопросам социокультурных обстоятельств педагогической деятельности, включающих ее классовую составляющую.

Утверждение «Цель воспитания – это основной вопрос педагогики, определяющий принципы, содержание, методы, формы и результат воспитания» акцентирует внимание на самой логике педагогической деятельности, реализуемой в структуре планируемого и осуществляемого педагогического процесса. Ибо цель выражает намерения человека и определяет направление того пути, по которому он следует (или, во всяком случае, собирается следовать), а также требования к тем средствам, которые должны помочь человеку пройти намеченный путь. При этом, однако, упускается из виду, что мировоззренческие установки исследователя, так же как и принципы, на которых базируется воспитание, оказывают прямое и непосредственное влияние на то, каким образом определяется цель воспитания, как определяются его содержание, методы и формы, как позиционируются субъекты педагогического процесса. Цель воспитания также прямо и непосредственно зависит от понимания степени воспитуемости и обучаемости человека и определяется как социокультурными обстоятельствами и условиями проектирования и осуществления воспитательного процесса, так и накопленным педагогическим опытом.

Попытаемся дать такую формулировку основного вопроса педагогики, которая бы в максимальной степени позволяла учитывать различные аспекты и особенности педагогической реальности. При этом отметим, что основной вопрос педагогики может быть корректно сформулирован только в том случае, если будут четко определены основания его постановки и логика его концептуализации. А этой проблеме в педагогической литературе специального внимания не уделяется.

Педагогика как отрасль научного знания рассматривает вопросы изучения, проектирования, осуществления прямого или опосредованного взаимодействия между субъектами (группами субъектов), один из которых (учитель, воспитатель) стремится вызвать желаемые им (обществом, государством, группами людей и т.п.) изменения некоторых качеств, свойств, черт другого субъекта (ученика, воспитанника), преднамеренно развивая (формируя) его.

В поле зрения педагогики прежде всего оказывается широкий круг проблем, непосредственно связанных с взаимодействием субъектов педагогического процесса, с организацией педагогической деятельности. Успешность решения этих проблем во многом зависит от того, каким образом:

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

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

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

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

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

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

И реалистичность, и реализуемость, во-первых, требуют адекватного познания, постижения имеющейся педагогической реальности (взятой в самом широком контексте той социокультурной реальности, частью которой она является), ее изучения, описания, объяснения, понимания, оценки. Во-вторых, реалистичность и реализуемость предполагают способность, готовность и умение адекватно проектировать желаемую педагогическую реальность. И, наконец, в-третьих, реалистичность и реализуемость требуют выбора адекватных путей, способов и средств практического осуществления теоретических педагогических проектов.

Исходя из вышесказанного, попытаемся определить, что есть основной вопрос педагогики. При этом следует оговориться, что предлагаемая точка зрения не является единственно возможной и универсальной при решении поставленной проблемы. Она имеет свой эвристический смысл лишь в логике приведенных рассуждений, определяющих ее потенциал и границы[1].

Основной вопрос педагогики – это вопрос о том, каким образом может и должно быть организовано образование, воспитание, обучение человека на основе его максимально возможного личностного вовлечения в педагогиче-

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

ский процесс и эффективного использования наличных достоверных знаний о его воспитуемости и обучаемости; имеющихся педагогических способов и средств работы с ним; всех видов наличных ресурсов; потребностей и запросов всех сфер жизни общества (экономической, социальной, политической, духовной) и его различных субъектов.

История педагогики показывает, что предлагаемый вариант определения основного вопроса педагогики значим для понимания педагогической реальности на всем протяжении эволюции человеческого общества в рамках разных эпох, культур и цивилизаций[1]. Хотя, естественно, охватываемая им проблематика постигалась, осмысливалась, рефлексировалась по-разному, в разных соотношениях, с разной степенью полноты и глубины.

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

Так, при парадигмально-педагогическом осмыслении педагогической реальности, взятой в ее историческом развитии и рассматриваемой сквозь призму парадигм педагогики авторитета, манипуляции и поддержки, акцент делается на способах организации взаимодействия субъектов педагогического процесса с точки зрения механизма личностного вовлечения в него ученика (воспитанника) в различных социокультурных обстоятельствах и с использованием разных педагогических «инструментов»[2]. Базовыми механизмами личностного вовлечения учеников (воспитанников) в педагогический процесс признаются авторитет, манипуляция и поддержка, каждый из которых имеет свой, особый педагогический (и теоретический, и практический) смысл. Они также имеют свои антропологический и социокультурный смыслы. Это в совокупности позволяет концептуализировать педагогическое знание и выстраивать модели педагогической деятельности и педагогического общения разной степени общности.

Таким образом, основной вопрос педагогики является способом концептуализации педагогического знания высокого уровня и обобщения. Одновременно он предстает как инструмент, позволяющий целостно интерпретировать различные способы осмысления педагогической реальности более низкого уровня, давая основу для научной систематизации, классификации, типологии.

---

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М., 2013.

[2] См.: *Корнетов, Г. Б.* Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // Academia: педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 3. С. 46–56.

Глава 3
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ И ИДЕИ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ: Г. В. ЛЕЙБНИЦ, К. Д. УШИНСКИЙ, К. Н. ВЕНТЦЕЛЬ

3.1. Проекты Готфрида Лейбница по распространению образования и науки в России

Готфрид Вильгельм Лейбниц – гений Нового времени, один из величайших мыслителей всех времен и народов, ушел из жизни 14 ноября 1716 г. в возрасте 70 лет. Д. А. Баюк и О. Б. Федорова справедливо указывают на «удивительный даже для XVII в. универсализм Лейбница. «Невозможно, – пишут они, – найти ни одной сколько-нибудь значимой современной ему проблемы в любой из областей знания – математике, естествознании, технике, философии, теологии или филологии, по которой у Лейбница не было бы своей обоснованной позиции, изложенной если не в изданных сочинениях, то в более или менее обширном рукописном наследии. <…> Именно Лейбниц в наибольшей степени среди титанов научной революции XVII в. может служить образцом, к которому следует стремиться»[1].

Б. В. Марков следующим образом оценивает величие фигуры немецкого просветителя и государственного деятеля, ученого, философа, богослова: «Всем известны заслуги Лейбница. Важнейшим его открытием является дифференциальное и интегральное исчисление. Его арифметическая машина для извлечения квадратных и кубических корней стала важной вехой развития счетных устройств. Он разработал новую динамическую картину мира, а также способствовал становлению научной химии. Лейбниц интересовался горным делом, палеонтологией, географией, языкознанием и медициной, и в каждой из этих наук он был пионером. Лейбниц был юристом и дипломатом… и считал, что право предназначено не для угнетения, а для защиты людей. Исторические труды Лейбница стали образцом для историографии. Его "Монадология" позволила совместить национальное своеобразие культуры и универсальные ценности. Он первым понял возможности сравнительного анализа языков для реконструкции генеалогии народов. Значительные усилия Лейбниц приложил для воссоединения церквей, для доказательства гармонии веры и разума. Он был организатором науки и создал проекты четырех академий, которые, по его замыслу, должны были способствовать связи теории и практики. В полной мере гений Лейбница проявился в философии, в которой он преодолел резкое разделение индивидуального и универсального, возможности и необходимости»[2].

---

[1] *Баюк Д. А., Федорова О. Б.* Лейбниц в России: переводы и их авторы // Вопросы истории естествознания и техники. 2014. № 2. С. 3–4.

[2] *Марков Б. В.* Своевременная философия Готфрида Лейбница // И. Лейбниц и его век / В. Герье. СПб., 2008. С. 800–801.

Но и этот впечатляющий список заслуг Лейбница далеко не полон. Он создал науку комбинаторику, описал двоичную систему счисления, ввел понятие живой силы в механику, в психологии выдвинул понятие бессознательно «малых перцепций» и развил учение о бессознательной психической жизни, составил генеалогию многих знатных родов и т.д., и т.п.

Главной идеей, вдохновлявшей Лейбница на протяжении всей его жизни, была забота о человечестве. Г. Г. Майоров отмечал, что «Лейбниц был гуманистом в самом высоком смысле этого слова. Он по-настоящему любил человека и созданную им культуру. Он любил их не как вдохновенный романтик, а как трезвый логик – не закрывая глаза на человеческие пороки и теневые аспекты культуры… Он видит, что род человеческий… бредет в потемках без всякой путеводной звезды, во всем полагаясь на фортуну, что власть имущие равнодушны к истине и меньше всего думают, как облегчить участь подданных. …Лейбниц видит, как благодаря… науке совершенствуются силы разрушения – силы войны, которые, как он мудро замечает, при достаточном развитии могут когда-нибудь стать неуправляемыми и повернуть человечество назад, от науки к варварству»[1].

Считая, что человек «есть как бы материал для наивысшего активного, каковым является Божество»[2], и видя «корень человеческой свободы в образе Бога»[3], Лейбниц утверждал, что «исследование природы направляется прежде всего на признание славы Творца в удивительной красоте вещей и в достойных своего изобретателя машинах, а затем на сохранение здоровья и умножение удобств человеческой жизни»[4].

Характеризуя основные векторы деятельности Лейбница, В. А. Анри подчеркивал, что «два определенных направления должны быть отмечены в деятельности Лейбница. Во-первых, его главная забота была всегда сосредоточена на развитии наук и искусств, в этом он видел главное благо человечества; он ставил эту заботу выше национальной. <…> Вторая характерная черта Лейбница – это его постоянное стремление к организации международных отношений»[5]. Лейбниц был величайшим просветителем своего времени. Созидая науку, он стремился к ее повсеместному распространению, к всемерному развитию образования и культуры у всех народов. Он был искренне убежден в том, что с помощью воспитания людей можно сделать добродетельными.

---

[1] *Майоров Г. Г.* Лейбниц как философ науки // Труды по философии науки / Г. В. Лейбниц. М., 2010. С. 3, 40.

[2] *Лейбниц Г. В.* Лейбниц – курфюрстине Софии: пер. с фр. Г. Г. Майорова // Соч.: в 4 т. М.: 1984. Т. 3. С. 387.

[3] *Лейбниц Г. В.* О свободе от необходимости в выборе: пер. с лат. О. М. Башкиной // EINA: Проблемы философии и теологии. 2014. Т. 3, № 1/2 (5/6). С. 284.

[4] *Лейбниц В. Г.* О приумножении наук: пер. с лат. Г. Г. Майорова // Соч.: в 4 т. М., 1982. Т. 1. С. 173.

[5] *Анри В. А.* Роль Лейбница в создании научных школ в России // Успехи физических наук: научный журнал. 1999. Т. 169. С. 1329.

Особое место в биографии Лейбница-просветителя занимают его взаимоотношения с Россией, с Петром Великим и его чиновниками. По мнению С. Малинина, «Лейбниц полагал, что история творится исключительно выдающимися личностями. Этим в значительной степени объясняется его повышенный, можно даже сказать, преувеличенный интерес к фигуре Петра I, страстное стремление сблизиться с русским самодержцем»[1]. В. А. Куренной обращает внимание на то обстоятельство, что «через многочисленные письма и записки Лейбница лейтмотивом проходит образ России как "невозделанного поля", tabula rasa и т.д., которое позволяет возвести новую постройку по единому плану, избежав тех искажений, которые успели вкрасться в европейские учреждения. <…> Применительно к наукам и образованию Россия для Лейбница – чистый лист. Строить там – не значит перестраивать, а значит возводить согласно единому разумному замыслу»[2]. Эта позиция Лейбница являла собой квинтэссенцию идеологии Просвещения. Российский историк права и образования М. Ф. Владимирский-Буданов писал в конце XIX в.: «Изо всей… толпы изобретателей секретов, как выучить русский народ цивилизации в несколько уроков, блестящее исключение составляет величайший ум той эпохи Лейбниц. <…> Лейбниц… находит цель в самом образовании, а не подчиняет его другим целям»[3].

Когда молодой царь Петр в конце XVII в., размышляя о преобразовании России, обратил свои взоры к Западной Европе, на это событие, по словам русского историка В. И. Герье, «отозвался на Западе с особенным сочувствием тот замечательный человек, который с редкой обширностью и глубиной ума обнимал все важные вопросы и задачи своего времени и который, как он сам выразился, всю жизнь искал великого государя, чтобы, пользуясь его могуществом, осуществить свои заветные планы в интересах цивилизации. С первых известий о "героических намерениях" молодого Петра Лейбниц не переставал до конца своей жизни искать случая, чтобы видеться с царем, не переставал писать проекты и делал предложения, чтобы обогатить науку новыми материалами и перенести эту науку на новую "девственную почву"»[4].

Именно Владимир Иванович Герье впервые сделал предметом специального изучения взаимоотношения Лейбница и Петра I, и в связи с этим проекты великого мыслителя, касающиеся распространения образования и наук в России. В 1868 г. В. И. Герье защитил диссертацию на степень док-

---

[1] *Малинин С.* «Российский интерес» Готфрида Вильгельма Лейбница. URL: http://ruskline.ru/monitoring_smi/2001/08/01/rossijskij_interes_gotfrida_vil_gel_ma_lejbnica/

[2] *Куренной В. А.* Лейбниц и петровские реформы // Отечественные записки. 2004. № 2. С. 440.

[3] Цит. по: *Любжин А. И.* История русской школы императорской эпохи. В 3 т. Т. 1. Русская школа XVIII столетия. Кн. 1. М., 2014. С. 318.

[4] *Герье В. И.* Предисловие // Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому. СПб., 1873. С. V–VI.

тора наук по теме «Лейбниц и его век» и опубликовал ее в качестве монографии[1]. Затем, в продолжение осуществленного исследования, В. И. Герье подготовил и издал в 1871 г. второй том монографии под названием «Отношение Лейбница к России и Петру Великому по неизданным бумагам Лейбница в Ганноверской библиотеке»[2]. Оба тома были переизданы в 2008 г. в формате одной книги[3]. В 1873 г. В. И. Герье издал «Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому». В эту книгу он включил 244 текста на немецком, французском и латинском языках без русского перевода, написанных в 1692–1716 гг.

Практически все последующие обращения к теме просветительских проектов Лейбница применительно к России строились на основе материалов исследований и публикаций В. И. Герье. Так, Е. Н. Медынский в своем обширном курсе истории отечественной педагогики, опираясь на его работы, упоминает о проекте организации народного образования, представленном Лейбницем Петру I, и отмечает его ярко выраженный реалистический характер и энциклопедическую направленность программ обучения[4].

Лейбниц в отечественной литературе традиционно упоминался как человек, стоявший у истоков создания Российской академии наук. Так, в 1870 г. П. П. Пекарский писал о том, «что наша Академия наук основана императором по мысли и внушениям Лейбница»[5]. А в 2013 г. академик РАН, физик А. А. Захаров говорил по этому поводу: «Идею основать Академию Петру подсказал Готфрид Лейбниц, имевший опыт создания Берлинской академии, он настойчиво посоветовал Петру организовать подобную академию в России. Лейбниц и должен считаться духовным отцом нашей Академии. Почему Лейбниц посоветовал основать академию, а не университет, каких в Европе в то время было более шестидесяти? Главной задачей средневековых европейских университетов являлась подготовка специалистов по богословию, праву и медицине – основным профессиям, дающим будущим бакалаврам и магистрам возможность самостоятельной и успешной практики. Хотя математика и астрономия входили в число "семи свободных искусств", религия оставалась важнейшей частью занятий вплоть до XIX в. В Новое время, когда наиболее проницательным государственным деятелям стало очевидно, какую потенциально громадную практическую силу заключает в себе светская чистая наука, в Европе стали появляться академии. Первой была основана в Риме в 1603 г. Академия деи

[1] *Герье В. И.* Лейбниц и его век. СПб., 1868.

[2] См.: *Герье В. И.* Лейбниц и его век. Т. 2. Отношение Лейбница к России и Петру Великому по неизданным бумагам Лейбница в Ганноверской библиотеке. СПб., 1871.

[3] *Герье В. И.* Лейбниц и его век. СПб., 2008.

[4] См.: *Медынский Е. Н.* История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. 2- изд., испр. и доп. М., 1938. С. 66.

[5] *Пекарский П. П.* История Императорской Академии наук в Петербурге: в 2 т. СПб., 1870. Т. 1. С. XXII.

Линчеи. <…> В 1660 г. было основано Лондонское королевское общество, а в 1666 г. Кольбер, министр Людовика XVI, основал Парижскую академию наук. В Парижской академии принцип "академической свободы" был осуществлен в самом полном варианте: академики получают содержание от государства, но они свободны в выборе направлений своих исследований»[1].

Идеи Лейбница о развитии образования и науки в России, как правило, не оказывались в фокусе исследовательских интересов после работ В. И. Герье. Так, например, в выпуске альманаха «Философский век», специально посвященном проблемам взаимоотношений Лейбница и России (1996), эта тема была полностью проигнорирована[2]. Однако в последние годы ситуация стала меняться. В 2004 г. В. А. Куренной отметил, что «недавно некоторые идеи Лейбница были актуализированы в контексте новейшей истории постсоветского реформационного процесса. Это своего рода "неолейбницианство" обнаруживается в документах, посвященных нынешней административной реформе в России (с прямой ссылкой на работу Герье). Так, в рамках предложений Центра стратегических разработок по реформированию государственной службы в качестве одного из принципиальных пунктов указывалось на необходимость возврата к лейбницианской модели подготовки государственных служащих в независимых (вневедомственных) учебных заведениях – в противоположность позднесоветской и постсоветской ведомственной системе»[3]. Значительное внимание просветительским проектам Лейбница в первой части первого тома фундаментальной «Истории русской школы» уделяет А. И. Любжин[4].

Биография Лейбница достаточно подробно изложена и в уже упомянутых выше работах В. И. Герье, и в книгах М. М. Филиппова, И. Б. Погребысского, Л. А. Петрушенко, посвященных жизни и судьбе великого мыслителя[5]. Особенно обстоятельно в отечественной литературе анализируются его философские взгляды, которым специально посвящены монографии И. С. Нарского, Г. Г. Майорова и О. А. Петрушенко.[6]. В 1982–1989 гг. в СССР было осуществлено издание сочинений Лейбница в четырех томах[7]. Обзор переводов и изданий работ Лейбница в России, а также посвященных ему

---

[1] *Захаров А. А*. Академия наук и Россия // Троицкий вариант. Наука. 2013. 10 сент. № 18 (137). С. 2.

[2] См.: Философский век. Г. В. Лейбниц и Россия: [материалы Международной конференции. Санкт-Петербург, 26–27 июня 1996 г.] / отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. СПб., 1996.

[3] *Куренной В. А*. Лейбниц и петровские реформы… С. 437.

[4] См.: *Любжин А. И*. История русской школы императорской эпохи. Т. 1. Кн. 1. С. 303–318.

[5] См.: *Филиппов М. М*. Готфрид Лейбниц. Его жизнь и деятельность: научная, общественная, философская. М., 1893; *Погребысский И. Б*. Георг Вильгельм Лейбниц (1646–1716). М., 1971; *Петрушенко Л. А*. Лейбниц. Его жизнь и судьба. М., 1999.

[6] См.: *Нарский И. С*. Готфрид Лейбниц. М., 1972; *Майоров Г. Г*. Теоретическая философия Готфрида В. Лейбница. М., 1973; *Петрушенко Л. А*. Философия Лейбница на фоне эпохи. М., 2009.

[7] См.: *Лейбниц Г. В*. Сочинения: в 4 т. М., 1982–1989.

исследований содержится в статье Д. А. Баюка и О. Б. Федоровой «Лейбниц в России: переводы и их авторы», опубликованной в 2014 г.[1]

Готфрид Вильгельм Лейбниц родился 21 июня (1 июля) 1646 г. в саксонском городе Лейпциге за два года до окончания кровавой Тридцатилетней войны, за три года до казни английского короля Карла I Стюарта, за 37 лет до осады Вены турками. О предках Лейбница И. Б. Погребысский пишет: «По отцовской линии – это учителя, органист, бургомистр небольшого города, горных дел мастер. И дед Лейбница со стороны отца пошел по горному делу и женат был на дочери горного десятника. Фридрих Лейбниц, отец ученого, пролагал себе дорогу в жизни собственными силами: родителей он потерял, будучи студентом. Специализировался как юрист, был нотариусом, потом делопроизводителем ("актуарием") Лейпцигского университета, принимал деятельное участие в управлении университетом в тяжелые годы Тридцатилетней войны, выказав и практическую сметку, и дипломатические способности, наконец, в 1640 г. стал профессором морали на философском факультете того же университета. От первой жены он имел двух детей, сына и дочь, после ее смерти женился вторично, но быстро овдовел и только в третьем браке с Катариной Шмук нашел подругу жизни, которая занялась воспитанием детей от первого брака и сделала его отцом еще одного сына, Готфрида Вильгельма, и дочери, младшей сестры ученого. Дед Лейбница по матери Вильгельм Шмук был видным юристом, профессором Лейпцигского университета по кафедре римского права»[2].

В семье Лейбниц получил протестантское религиозное воспитание, которое оказало значительное влияние на его мировоззрение. В школе он проявил большие способности, увлекся логикой, писал стихи, читал много книг помимо школьной программы, чем вызывал недовольство учителей, которое отнюдь не способствовало формированию у него положительного отношения к существовавшей в то время школьной системе.

В возрасте 15 лет Лейбниц поступил в университет. В 1661–1666 гг. он учился в Лейпцигском и Йенском университетах, занимался юриспруденцией, логикой и особенно математикой, которая отсутствовала в программе его школьного образования. В 1666 г. в возрасте 20 лет на философском факультете Лейпцигского университета Лейбниц защитил диссертацию «О комбинаторном искусстве». В конце того же года в Альтдорфском университете он защитил свою вторую докторскую диссертацию «О запутанных судебных случаях». Диссертация имела большой успех, и Лейбницу предложили занять должность в университете.

Лейбницу была уготовлена блестящая университетская карьера, но он выбрал другой жизненный путь. Во многом это было связано с тем, что к

[1] См.: Вопросы истории естествознания и техники. 2014. № 2. С. 3–24.
[2] *Погребысский И. Б.* Георг Вильгельм Лейбниц (1646–1716). С. 22–23.

тому времени университеты являлись оплотом средневековой схоластики, отнюдь не способствуя развитию передовой науки XVII столетия, названного веком Разума, и грядущего XVIII столетия, названного веком Просвещения. По словам В. И. Герье, «схоластика могла быть совершенно вытеснена только коренным преобразованием воспитательного и научного метода, только внесением в школу и науку реальных элементов. Это преобразование было совершено великими математическими открытиями, на которых основывалась новая философия. В этом поражении схоластики посредством математики, в этом преобразовании научного и воспитательного метода Лейбниц играл первенствующую роль. Он был для Германии тем, чем Бэкон был для Англии, Декарт для Франции»[1].

Б. М. Бим-Бад обращает внимание на то, что «Лейбниц, который высоко чтил Я. А. Коменского и даже посвятил ему стихи на латинском языке, явно находился под влиянием его педагогических идей»[2]. Чех Ян Амос Коменский (1592–1670) стоял у истоков европейского Просвещения. Он доказывал, что образование всех («панпедия») ведет к утверждению всеобщей мудрости («пансофии») и является тем самым важнейшим средством «исправления дел человеческих». Поэтому Коменский, провозглашая необходимость обучения «всех всему», заложил фундамент научной педагогики и идеологии Просвещения[3]. Дело Коменского подхватили и продолжили его младшие современники – англичанин Джон Локк и немец Готфрид Лейбниц.

Прожив некоторое время в одном самых передовых городов Германии той эпохи – Нюрнберге, Лейбниц избрал путь государственной службы, которую он сочетал с исследовательской деятельностью, сотрудничая с научными обществами, появившимися в то время в Западной Европе. Являясь сторонником просвещенного княжеского абсолютизма в Германии, раздробленной в то время на множество мелких государственных образований (княжеств, графств, епископств, городов), Лейбниц в 1668–1672 гг. находился на службе у майнцского курфюрста. Он вел работу по упорядочению местного законодательства и теоретическому осмыслению права, а также проводил исторические исследования и разрабатывал различные научные проблемы.

Уже в это время Лейбниц искал пути, позволяющие обеспечить политическое единство раздробленной феодальной Германии перед лицом других европейских государств, преодолеть религиозные распри между католиками и протестантами, а также между представителями различных течений протестантизма. При этом у Лейбница постепенно сформировалось

---

[1] *Герье В. И.* Лейбниц и его век. СПб., 2008. С. 8.

[2] *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М., 2015. С. 129.

[3] См.: *Коменский Я.* А. Панпедия / пер. с лат. М. М. Сокольской; отв. ред. Г. Б. Корнетов, Э. Д. Днепров. М., 2003.

особое понимание того, каким образом Западной Европе следует выстраивать отношения с Востоком. По словам В. И. Герье, «Лейбниц один из первых стал смотреть на Восток не глазами только христианина, который ищет там мест, дорогих для его религиозных воспоминаний, но глазами человека, который желал бы перенести туда благодеяния цивилизации, освободить народы, погибающие под гнетом варварского деспотизма, вызвать их к политической жизни и ввести в общую семью народов, трудящихся для цивилизации. С Лейбница мы можем начать третий период в великом состязании Европы с Азией – период борьбы за успехи и торжество цивилизации, борьбы не истребительной и бесплодной, как религиозные войны, но оживляющей и призывающей к возрождению народы Востока»[1]. Далее Герье подчеркивал, что «для Лейбница понятие человечества совпало с понятием христианского мира или христианства, и вследствие этого в его глазах интересы цивилизации и науки совпадали с распространением христианской религии и истинного благочестия»[2].

Лейбниц проявлял особый интерес к богословским проблемам, философии, математике, естествознанию, механике, политике. Он самым внимательным образом изучал труды Дж. Бруно, Г. Галилея, Т. Гоббса, Р. Декарта, И. Кеплера, Я. Коменского, Б. Паскаля, Б. Спинозы, других выдающихся мыслителей. В Германии того времени еще не существовало научных обществ, но они были созданы в других странах. Уже в 1670-х гг. Лейбниц регулярно посылал результаты своих исследований в Лондонское королевское общество и в Парижскую академию наук, которые благосклонно принимали труды молодого ученого. По словам И. С. Нарского, проводя научные исследования и будучи глубоко религиозным человеком, «он желал придать самой религии просветительский характер, дабы подкрепить идеи Просвещения "авторитетом" религиозных аргументов. Желая положить конец спорам между церковью и наукой, чтобы последняя могла развиваться беспрепятственно, он старался согласовывать теистические концепции с натурализмом ради того, чтобы изучение природы, жизни людей и их истории смело опиралось на факты, а не оглядывалось с опаской на библейские тексты. <…> Лейбниц был творцом одной из самых оригинальных и плодотворных философских систем Нового времени»[3].

В 1672–1676 гг. Лейбниц находился с дипломатической миссией в Париже. Столица Франции была наиболее оживленным центром научной, философской, богословской и литературной жизни того времени, в которой Лейбниц принимал самое активное участие, разрабатывая вопросы богословия, философии, математики, физики, механики. И. С. Нарский пишет, что «в столице Франции ему удалось лично и через переписку завязать контакты с такими титанами науки, как Ферма, Гюйгенс, Папен, и с

[1] *Герье В. И.* Лейбниц и его век. СПб., 2008. С. 134–135.
[2] Там же. С. 600.
[3] *Нарский И. С.* Готфрид Лейбниц. С. 9, 11.

такими видными философами, как Мальбранш и Арно. Все интересует Лейбница – тайны бесконечности, над которыми ломал голову Паскаль, и автоматическое регулирование машин, использованное в паровом котле Папена, и субстанциальная структура мира, о которой картезианцы и их противники спорили горячо и бесплодно. Из Парижа Лейбниц смог совершить кратковременные поездки в Лондон, Амстердам и Гаагу, где познакомился с Ньютоном и Бойлем, несколько раз повидал Спинозу (последний раз – в 1676 г., за полгода до смерти голландского мудреца)»[1]. В 1673 г. Лейбниц стал членом Лондонского Королевского общества. Позднее, в 1699 г., Лейбниц был избран членом Парижской академии наук.

В 1700 г. по инициативе Лейбница была создана Академия наук в Берлине. Он ее возглавил, став первым президентом. Лейбниц добился того, что Берлинская академия, во-первых, имела национальный характер, заботилась о сохранении чистоты немецкого языка, придавала особое значение исследованию германской политической и церковной истории. Во-вторых, академия имела практическую направленность, не замыкаясь только и исключительно на теоретических исследованиях. В-третьих, академия была призвана способствовать распространению христианства посредством миссионерской деятельности.

Попытки Лейбница учредить подобные академии в Дрездене, Вене и Петербурге лишь частично увенчались успехом. В 1713 г. Лейбниц предложил создать академию в Вене, но Императорская академия в столице Австрии была открыта лишь в 1847 г. Также безуспешно Лейбниц предлагал саксонскому курфюрсту Августу II создать академию наук в Дрездене. Однако в 1764 г. в Дрездене была основана Академия живописи, скульптуры, гравюры и архитектуры, по сути, являвшаяся образовательным учреждением. В России Академия наук также была учреждена в Санкт-Петербурге уже после смерти Лейбница, в 1724 г., хотя ее проект начал разрабатываться раньше. В 1918 г. В. А. Анри писал: «11-го июня 1718 года, ровно двести лет тому назад, на докладе, представленном Генрихом Фиком, в котором развивался план организации высшей коллегии наук по подобию того, который много раз предлагал Лейбниц, Петр Великий написал "Сделать Академию"»[2].

С 1676 г. Лейбниц в течение 40 лет находился на службе при Брауншвейг-Люнебургском герцогском дворе в Ганновере. Он числился заведующим придворной библиотекой. В эти годы Лейбниц активно занимался философскими и богословскими размышлениями, исследованиями в области математики, физики и естествознания, разрабатывал проекты в области промышленности и сельского хозяйства, изучал политику и историю, исследовал генеалогию и публиковал различные документы, выпол-

[1] *Нарский И. С.* Готфрид Лейбниц. С. 13–14.

[2] *Анри В. А.* Роль Лейбница в создании научных школ в России // Успехи физических наук. 1999. Т. 169. С. 1329.

нял многочисленные дипломатические миссии, активно участвовал в юридической и законодательной деятельности. В 1714 г. герцог Георг Людвиг унаследовал английскую корону, но не взял Лейбница с собой в Лондон.

Лейбниц создал оригинальное политическое учение. В его основу он положил идею врожденной человеку справедливости как того фундамента, на котором должна строиться вся общественная жизнь. Идеальный государь для него – это просвещенный творец, обладающий высокими человеческими качествами. Именно могущественный, справедливый и просвещенный государь может способствовать развитию образования, науки, общечеловеческих интересов, используя сосредоточенную в его руках власть. По словам И. С. Нарского, Лейбниц «мечтал о достижении политической гармонии в самых разных планах – между общегерманским монархическим принципом и княжеским партикуляризмом, между государственными и находящимися в оппозиции церковными учреждениями, между различными европейскими государствами. <…> Лейбниц выдвинул логические основания, по которым совершенство мира может состоять только в *процессе* его совершенствования»[1].

Лейбниц воспринимал европейскую культуру как христианскую. Он лелеял мысль о проведении вселенского собора, который смог бы решить задачу объединения и католиков, и всех протестантов, и православных, тем самым создав основу для прочного союза всех европейских государств, включая в Россию. «Лейбниц, – писал В. И. Герье, – был одним из самых деятельных поборников слияния христианских церквей. Он вносил в политику идеи прогресса и цивилизации. <…> Из великих людей Запада он стоит всех ближе к России. <…> Лейбниц, может быть, первый из политиков Запада понял значение новой силы, внес ее в свои политические соображения и начал возлагать на Россию свои надежды для восстановления равновесия и успокоения Европы»[2].

В XVII столетии, с приходом к власти в 1613 г. династии Романовых, оправившись от Великой смуты и польско-шведской интервенции, Российское государство укреплялось, расширяло свои границы не только на востоке, но и на западе, начинало все более активно влиять на европейскую политику. Так, в результате Русско-польской войны 1654–1667 гг. к России отошли Смоленск, Дорогобуж, Невель, Северская земля с Черниговом и Стародубом, Польша признала за Россией право на Левобережную Малороссию, а в 1686 г. и право на Киев.

Западная и Центральная Европа, изнуренная Тридцатилетней войной 1630–1648 гг., пережившая осаду Вены турками в 1683 г., непрерывно терзаемая межрелигиозными и межгосударственными распрями, пыталась понять перспективы своих отношений с укрепляющимся восточным сосе-

[1] *Нарский И. С.* Готфрид Лейбниц. С. 137, 166.
[2] *Герье В. И.* Лейбниц и его век. СПб., 2008. С. 6–7, 9, 510.

дом, постепенно преодолевавшим свое негативное отношение к «латинянам» и отказывающимся от традиционного изоляционизма. В 1684 г. Австрия, Речь Посполитая и Венеция создали Священный союз, направленный против Османской империи. Они попытались привлечь на свою сторону Россию, противостоявшую в то время Турции и Крымскому ханству. Хотя в 1687 и 1689 гг. русские войска и осуществили два неудачных похода на Крым, полноценного сотрудничества не получилось, главным образом из-за противоречий между Россией и Речью Посполитой по поводу Украины.

Лейбниц видел в России великое государство, которое могло бы стать посредником между Западом и Востоком, помочь изгнать турок из Европы, способствовать установлению политических и торговых связей с Китаем. Он надеялся, что Россия откроет к себе доступ западной культуры, будет использовать опыт и достижения европейского образования. В. В. Соколов пишет о том, что «особый случай улучшить мир с помощью науки представился Лейбницу, когда он познакомился с русским царем Петром I»[1].

Петр родился в 1672 г., на царский престол вступил в 1682 г., самостоятельно стал править с 1689 г., хотя формально его соправителем оставался старший – болезненный и неспособный – брат Иван, умерший в 1696 г. По словам Н. И. Павленко, «воспитывался Петр по исстари заведенному обычаю», но он был исключительно одарен, и «она, эта одаренность, объясняет наличие многих достоинств у взрослого Петра: его репутацию выдающегося государственного деятеля, талантливого полководца и дипломата, энциклопедически образованного человека»[2].

Петр I, много общавшийся в годы своего взросления с иностранцами, которые жили в Москве в Немецкой слободе, проникся большим интересом и уважением к достижениям западной цивилизации и считал необходимым не только превратить Россию в великую европейскую державу, но и привнести европейскую культуру, науку и образование в отечественную почву. В 1695 г. Петр I начал проводить активную внешнюю политику – стремясь обеспечить выход державы к южным морям, он предпринял военный поход на Азов, которым владели Османы. Поход окончился неудачей. Обнаружившийся недостаток в квалифицированных кадрах, прежде всего инженерах, Петр I решил восполнить за счет иностранных специалистов. Организовать их приезд в Москву царь поручил К. Нефимонову, отправленному послом в декабре 1695 г. в Вену для подтверждения союза с Австрией против турок. В 1696 г. Петр I начал строительство флота и предпринял второй поход на Азов, завершившийся взятием города.

А. Л. Андреев указывает на то, что «Петр хочет побеждать не только на поле боя и занять выгодные ниши в мировом товарообороте, но, если так можно выразиться, "переделать", "перекроить" россиян. Характерно, что

[1] *Соколов В. В.* Философский синтез Готфрида Лейбница // Собр. соч. / Г. В. Лейбниц. М., 1982. Т. 1. С. 14.

[2] *Павленко Н. И.* Петр Великий. М., 1994. С. 6, 24.

образ России "отрожденной" (то есть переродившейся), мотив преображения россиян в "новый народ" постоянно звучит в риторике нарождающейся "просвещенной" империи. <…> Российская империя проектировалась и строилась как огромное просветительское учреждение, правда, рассматривающее научные, культурные и образовательные задачи в первую очередь в качестве "государственных", что предполагало в том числе и использование для их решения методов государственного принуждения. Этос учения, сопрягаемый то с идеей общего блага, то с государственной пользой, был ведущей, может быть, даже самой главной культурно-идеологической доминантой идущей от Петра традиции»[1].

Царь начал посылать россиян на учебу за границу. По словам Д. О. Серова, «впервые сразу целую группу российских подданных отправили на учебу за рубеж в 1696 г. Тогда "для науки воинских дел" в Италию, Голландию и Англию были посланы 61 знатный дворянин (23 из которых принадлежали к княжеским родам) и столько же прикомандированных к ним солдат. В правление Петра I такая практика стала регулярной и осуществлялась преимущественно в приказном порядке и главным образом для обучения военному и особенно военно-морскому делу»[2].

В декабре 1696 г. Петр I объявил указ об отправлении Великого посольства в окрестные государства, к цесарю (императору Священной Римской империи), к английскому и датскому королям, к римскому папе, к Голландским Штатам, Бранденбургскому курфюрсту, в Венецию. В ранге первого посла ехал ближайший сподвижник царя – уроженец Женевы, кальвинист, российский генерал и адмирал Франц Лефорт. Посольство включало многочисленный штат, в который входил царь Петр I под именем десятника Петра Михайлова. Великое посольство выехало из Москвы в марте 1697 г.

Именно Великое посольство стало поворотной точкой в развитии взаимоотношений Лейбница и России. Первоначально отношение Лейбница к России было весьма настороженным, что было типично для Западной Европы того времени. М. М. Филиппов писал об этом: «Москва на польском престоле будет, по словам Лейбница, второй Турцией, и, избрав московского царя, Польша откроет дорогу варварству, которое подавит европейскую цивилизацию. Это было написано в 1669 г. Шестнадцать лет спустя взгляды Лейбница значительно меняются. В 1695 г. он, под влиянием слухов о Петре I, уже замышляет устроить союз между Бранденбургом и Московским царством»[3].

---

[1] *Андреев А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты. М., 2008. С. 35, 37.

[2] *Серов Дм.* «И желаю цесарской язык изучить в совершенство». Как при Петре I набирались уму разуму за границей дипломатические чиновники и их дети // Отечественные записки. 2012. № 4 (49). С. 247.

[3] *Филиппов М. М.* Готфрид Лейбниц. Его жизнь и деятельность: научная, общественная, философская. С. 85.

Однако Лейбниц начал интересоваться Россией задолго до успехов Петра I. Уже во второй половине 1680-х гг. он собирал о ней различные сведения, проявляя особый интерес к лингвистическим, филологическим и этнографическим данным о восточных славянах и сопредельных с ними народах, а также о географии России. К середине 1690-х гг. Лейбниц высоко оценил и потенциал России, и потенциал ее молодого царя. Этот интерес к огромной стране, впрочем, существенно расширившийся и углубившийся, Лейбниц сохранил на протяжении всей своей последующей жизни. Он видел в России великое государство, способное, во-первых, стать посредником между Западом и Востоком и, во-вторых, изгнать турок из Европы, для которой в конце XVII в. они являлись постоянной военной угрозой. Он надеялся, что Россия откроет к себе доступ достижениям западной цивилизации, будет использовать опыт европейского образования, науки и культуры.

Лейбниц считал, что европейские правители должны извлечь максимальную пользу из пребывания Петра I в их государствах для сближения с Россией и поддержки его реформаторских начинаний. По словам Б. В. Маркова, «первая поездка Петра I в Европу предоставляла широчайшие возможности для предприимчивых людей. Но Лейбниц был дальновиднее других, которые заботились лишь о выгодных контрактах, – он думал о просвещении России в интересах человечества»[1].

Узнав о Великом посольстве, в 1697 г. Лейбниц подготовил записку, адресованную Петру I, он планировал передать ее русскому царю. Была ли эта записка передана царю, неизвестно, также неизвестно, удалось ли Лейбницу встретиться с Петром I. Однако доподлинно известно, что Лейбниц вступил в прямые сношения с племянником великого посла Лефорта Петром Лефортом. Лейбниц писал 1 октября 1697 г. в черновике письма к нумизмату Морелю: «Вы даже подумать не можете, насколько я разъярен тем, что недостаточно пользуются пребыванием Московского Царя и теми благими намерениями, которые он выказывает. Завоевать разум одного единственного человека, такого как Царь или китайский монарх, и обратить его к истинному благу, внушая ревность к славе Божией и совершенствованию людей, – это дороже сотни выигранных сражений, ибо от воли таких людей зависят миллионы других»[2].

Записка 1697 г., по словам В. И. Герье, «любопытна, потому что показывает, что Лейбниц с самого начала принял близко к сердцу дело преобразования России и готов был служить ему. Она представляет любопытную программу всего того, что Лейбниц считал необходимым, чтобы ввести в России европейское образование. Она отличается от всех позднейших записок тем, что проникнута живым впечатлением, которое произвела

[1] *Марков Б. В.* Своевременная философия Готфрида Лейбница… С. 791.

[2] Цит. по: *Любжин А. И.* История русской школы императорской эпохи. Т. 1, кн. 1. С. 303.

на Лейбница личность молодого государя, поставившего себе целью цивилизовать свой народ»[1].

Лейбниц видел «лучшую цель» великого государя в благоустройстве своей страны, указывая на необходимость «совершенствовать у себя в отечестве страну, людей и все, что с этим связано». Он предлагал, во-первых, основать центральное учреждение для наук и художеств. Во-вторых, привлечь способных иностранцев. В-третьих, выписать из заграницы такие вещи, которые стоят этого. В-четвертых, посылать подданных путешествовать, приняв надлежащие предосторожности. В-пятых, просвещать народ у себя. В-шестых, составить точное описание страны, чтобы узнать ее нужды. И, наконец, в-седьмых, доставить ей то, что ей недостает.

Конкретизируя пятый пункт предложенной им программы благоустройства России, Лейбниц писал: «Просвещение народа у себя требует учреждения низших и высших школ, как для изучения наук и художеств, так и для телесных упражнений. Для этого необходимо сделать выбор хороших преподавателей, которые умели бы вести детей и юношество не только путем науки, но и добродетели. Нужно начертать для них инструкции, составить особенные книги для них и для их учеников, достать учебники и все нужные орудия. Тем детям, которым хотят дать ученое образование, следует преподать историю, математику и языки, преимущественно еврейский, латинский, греческий и немецкий, особенно же латинский»[2].

По мнению Лейбница, в школах, которые учреждались в Российском государстве, следовало значительное внимание уделять математическим дисциплинам, вводить телесные упражнения, а также практические занятия по ремеслу (товарному, землемерному и др.), сельскому хозяйству. В. И. Герье писал, что Лейбниц «советовал сделать в университете изучение математики обязательным для студентов всех факультетов, поощрять занятия механикой и архитектурой и открыть в каждом университете особую кафедру сельского хозяйства для желающих. <…> Ему не могло прийти в голову изгнать латинский язык из системы высшего образования. Относительно же России Лейбниц желал, чтобы она усвоила себе европейское образование, а поэтому, естественно, должен был желать, чтобы в русские высшие школы был введен латинский язык»[3]. Лейбниц видел в латинском языке главную основу высшего образования для России, так же как и для остальной Европы. Считая необходимым изучение в университетах математических, естественных и технических наук, он обращал внимание на влияние этих отраслей знания на практическую жизнь людей, а также на педагогику.

В 1699 г. Лейбниц отмечал, что «царь, без сомнения, является великим государем», особо подчеркивая выдающееся значение начатого им дела

[1] *Герье В. И.* Лейбниц и его век. СПб., 2008. С. 590.
[2] Цит. по: Там же. С. 592.
[3] Цит. по: Там же. С. 593.

«образования народа»[1]. Он указывал на необходимость участия миссионеров-евангелистов в создании образовательных учреждений в России, предполагая, что они могли бы «начать с немецких школ, которые потом распространились бы далее под покровительством государя, ибо известно, что царь ничего более не желает, как чтобы подвластные ему народы усвоили себе образование остальной Европы. <…> Я боюсь, чтобы в случае его гибели у русских не возобновилась прежняя ненависть к иностранцам, которым Петр покровительствует. <…> Я хотел бы, чтобы по крайней мере сын царя был воспитан в большей кротости»[2].

Н. И. Павленко отмечал, что «практические меры по созданию отечественных учебных заведений ведут свое начало со времени пребывания Петра в Англии, где он нанял для них трех преподавателей: выпускника Эбердинского университета Фергансона и его двух коллег – Гвина и Грайса. <…> Нанятые в Англии преподаватели прибыли в Москву осенью 1699 г., но свыше года жили без дела: указ об организации Школы математических и навигацких наук был обнародован только 14 января 1701 г.»[3].

В ноябре 1699 г. Петр I издал два указа, ознаменовавшие начало создания регулярной армии, призванной полностью заменить стрелецкие полки. Армия формировалась на основе рекрутских наборов, а также привлечения на службу охотников из числа не закрепощенных крестьян.

В 1700 г. Петр I завершил формирование Северного союза для войны со Швецией. В него вступили Россия, Дания, а также саксонский курфюрст Август II Сильный, который одновременно являлся польским королем. Царь хотел вернуть территории от Ладожского озера до Ивангорода, отошедшие к Швеции по Столбовскому договору 1617 г. после Смутного времени, и получить выход к Балтийскому морю.

Война, объявленная в августе 1700 г., началась для русской армии неудачно. В ноябре русские войска была разгромлены под Нарвой 18-летним шведским королем Карлом XII. Однако постепенно русская армия стала одерживать победы, отвоевывать прибалтийские территории.

В ноябре 1708 г. Лейбниц приехал в Вену с дипломатическим поручением. Во время своего пребывания в городе он много общался с российским послом в Австрии бароном Иоганном Кристофом фон Урбихом, с которым был знаком более двух десятилетий. В результате этих встреч Лейбницем была подготовлена записка о введении наук в России, которую он отправил Петру I. Сохранился черновой вариант этой записки, датированный декабрем 1708 г., который полностью приводится ниже.

---

[1] № 36. Из чернового письма Лейбница к Витзену // Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому. С. 42, 43.

[2] № 40. Из чернового письма Лейбница к Мюллеру // Там же. С. 46.

[3] *Павленко Н. И.* Петр Великий. С. 108.

«1. По требованию его превосходительства царского уполномоченного я набросал здесь на бумаге несколько мыслей о введении истинной науки в обширном государстве его царского величества, ибо для меня не может быть ничего приятнее, как содействие сколько-нибудь общему благу и усовершенствованию людей, а также славе Божьей, тем более что это царство обнимает большую часть земного шара, то есть почти весь север нашего полушария. Кроме того, я полагаю, что, так как эта страна представляет почти непочатое поле и, подобно новому сосуду, не усвоила себе чуждого запаха, то многие вкравшиеся у нас ошибки могут быть предотвращены и исправлены, особенно потому, что всем будет руководить ум мудрого государя.

2. Истинную цель науки составляет блаженство людей, то есть состояние постоянного удовлетворения, насколько это возможно для человека, причем они не должны жить в праздности и роскоши, но содействовать всякий по своим силам прославлению Господа и общественному благу нелицемерной добродетелью и познанием истины. Средство, с помощью которого можно повести людей на этот путь добродетели и счастья, заключается в хорошем воспитании юношества. Посредством воспитания можно даже у животных делать чудеса, тем более у людей, которые получили от Господа бессмертную душу и созданы по Его образу и подобию. Юношество можно так вести, чтобы воспитать в нем любовь к добродетели и охоту к науке; взрослых же, которые не получили такого воспитания, нужно сдерживать страхом наказания; с ними приходится иметь много терпения и им следует многое прощать.

3. Я не стану говорить теперь о том, как следует вести юношество по указанному пути, так как это требует особого изложения; но обращусь к наукам и художествам. Введение наук и художеств в области, подвластной царю, заключается, во-первых, в том, чтобы перенести их туда, во-вторых, в дальнейшем возделывании их.

4. Перенести науку и художества можно посредством сведущих людей и посредством приобретения необходимых пособий, состоящих преимущественно в книгах и в произведениях природы и искусства. Для этого нужны библиотеки, музеи по естественной истории и по искусствам, зоологический и ботанический сады, обсерватория и лаборатория.

5. Относительно призвания годных и способных детей я не сомневаюсь, что известное число их уже приглашено, но что многих также еще недостает; во всяком случае необходимо было бы следовать в этом определенному плану и порядку, завести переписку внутри империи и за границей, поддерживать между ними известную связь и подчинить их общему руководству, для того чтобы науки и художества были верно и хорошо излагаемы, преподавание их шло правильно и по определенному методу, чтобы между науками и преподавателями наблюдалась известная связь и гармония, чтобы различные учения хорошо согласовывались и не противоречили друг другу, но, напротив того, поясняли друг друга.

6. Библиотека должна быть сколько возможно обширна и хорошо снабжена, ибо часто и в плохих книгах можно найти много хорошего, чего нет в лучших, но так как во всем следует держаться известной постепенности, то нужно начать с самого важного. По моему мнению, следовало бы приобрести по всем предметам что-нибудь отличное, но в особенно большом количестве книги по реальным предметам, под которыми я разумею: 1) математику с механикой; сюда относятся и астрономия и ее применение в географии, мореплавание, военное искусство и архитектура; 2) естественные науки по трем царствам природы; сюда же принадлежат земледелие, горное дело, химия, ботаника, анатомия, медицина со всеми художествами, основанными на знании природы; 3) историю, которая заключает в себе описание времен и мест, следовательно, объяснение отдельных случаев; сюда входят описания и история государств и областей, сочинения по государственному праву и особенно путешествия. Латинские книги должны составить главный отдел библиотеки, но не следует забывать хорошие сочинения на немецком, английском, голландском, французском и итальянском языках, так как в них находятся важные сведения, особенно для практики, которых напрасно станешь искать в латинских книгах. Греческие печатные сочинения я причисляю к латинским, так как они большей частью снабжены латинским переводом. Но не следует также упускать из внимания, кроме славянских, арабские, персидские, турецкие и китайские книги, и при этом должно стараться приобретать разные древние и новые рукописи. Особенно нужно заботиться о собирании гравюр и рисунков, в которых представлены произведения природы и искусства и изобретения людей, чтобы идеи становились таким образом доступными для глаз и, так сказать, воплощались.

7. О музее и относящихся сюда кабинетах и кунсткамерах, арсеналах, галереях древностей, скульптуры и живописи, зоологических и ботанических садах, помещении для моделей и орудий, цейхгаузе и прочем можно было бы сказать много, ибо необходимо так устроить их, чтобы они служили не только предметом общего любопытства, но и средствами для усовершенствования художеств и наук. Но для этого потребовалась бы особая статья, а теперь достаточно напомнить, что в этом деле нужно иметь сколь можно более разделения, и поэтому не нужно упускать ничего, сюда относящегося.

8. Нужна также лаборатория с хорошими химиками, сведущими во всем, что может быть достигнуто посредством огня. Эта лаборатория должна была бы находиться в связи с аптеками, медицинской частью и горным делом, с монетами и пробирным дворами, с металлическими и стеклянными заводами и артиллерийским управлением, и хотя отнюдь не следует рассчитывать на добывание золота, можно было бы там производить множество прекрасных опытов и посредством их исследовать свойства тел, разлагать их, увеличивать их силу и совершенствовать их, ибо огонь представляет самый главный ключ к объяснению сил природы.

9. Относительно обсерватории нужно заметить, что география и мореплавание заимствуют свой главный свет от астрономических наблюдений. И так как обширное Русское царство обнимает значительную часть земного шара, которую можно считать за terra vergine[1] для науки, ибо в ней производилось мало достоверных наблюдений, то его царское величество может пролить новый свет на мореплавание и географию, устроив хорошие учреждения для астрономических наблюдений, и этим оказать услугу роду человеческому, а также доставить большую пользу своему собственному государству, ибо с помощью России и ее торговли можно соединить Азию и Китай с Европой и извлечь из этого несказанную выгоду.

10. До сих пор я говорил только о том, что способствует введению наук и художеств, теперь следовало бы сказать о способе распространения их, для того чтобы они пустили хорошие корни в обширном государстве царя и со временем дошли до значительного процветания, но для этого необходимо было бы более знать обстоятельства страны и людей. Можно наперед сказать только то, что необходимо учреждение особенной влиятельной коллегии с обширным кругом власти, от которой бы зависели до известной степени высшие и низшие учебные заведения, назначение ученых, книжное дело, типографии, переводы, цензура книг, а также художники и ремесленники с их произведениями.

Наконец, я должен упомянуть, что хотя настоящая Северная война и могла бы произвести замедление в этом прекрасном предприятии, все же следовало бы не откладывать приобретение многих относящихся сюда предметов, так как при теперешней тяжелой и продолжительной войне многое можно приобрести во Франции и в других местах за половину той цены, которую придется дать, когда здешние люди будут находиться в менее стесненном положении, многое же тогда совсем нельзя будет купить»[2].

Разработанный Лейбницем проект Б. М. Бим-Бад с педагогической точки зрения трактует как проект создания воспитывающего и обучающего пространства (ВОП), которое должно включать в себя не только собственно образовательные учреждения, но также и библиотеки, музеи различных профилей, лаборатории, обсерватории. Б. М. Бим-Бад рассматривает ВОП как «один из наиболее эффективных способов организованного целенаправленного влияния на детей – обучение и воспитание через особую педагогически целесообразную организацию и регулирование окружения тех, кто, взаимодействуя с этим окружением, получает образование и воспитание. <…> Образование в ВОП – не готовые ответы наставника на незаданные учениками вопросы: подлинное развитие идет из глубины души

[1] *Terra vergine* (*лат.*) – дословно: девственная земля.

[2] № 73. Черновая записка, составленная Лейбницем о введении образования в России [на немецком языке] // Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому. С. 95–99. Русский перевод В. И. Герье в книге: *Герье В. И.* Лейбниц и его век. СПб., 2008. С. 648–650.

ребенка под влиянием живого интереса к загадкам мира, которые сосредоточены в непосредственной среде». В проекте Лейбница, подчеркивает Б. М. Бим-Бад, «перед нами в явном виде предстает идея воспитывающего и обучающего пространства, способного вести детей вперед путем "опережающего задания" трудностей – посильных и действительно развивающих»[1].

Летом 1709 г. шведы потерпели сокрушительное поражение под Полтавой. Это происходило на фоне преобразований, проводимых в России Петром Великим. В. И. Герье приводит фрагменты письма Лейбница барону Урбиху, написанного после победы русской армии над шведами в Полтавской битве, произошедшей 27 июня (8 июля) 1709 г. В этом письме немецкий мыслитель вновь исключительно высоко оценивает как личность царя, так и перспективы распространения просвещения в России: «Говорят обыкновенно, что царь сделается опасным для Европы и будет нечто вроде северного *турка*. Но можно ли помешать ему цивилизовать своих подданных и сделать их более воинственными – кто пользуется своим правом, не совершает несправедливых поступков. Что до меня, то я стою за благо всего человечества; я очень рад, что такое обширное царство идет по пути разума и порядка, и смотрю на царя как на лицо, которое Бог предназначил для великого дела. Он уже успел создать себе отличное войско. <…> Я был бы в восхищении, если бы мог содействовать его намерению перенести науки в его царство. Я нахожу даже, что он в этом отношении может достигнуть лучших результатов, чем другие государи, бывшие до него»[2].

14 октября 1711 г. в Торгау состоялась свадьба сына Петра I царевича Алексея с вольфенбюттельской принцессой Шарлоттой Христиной Софией, сестра которой была замужем за австрийским императором, который являлся императором Священной Римской империи. На брачной церемонии присутствовал Лейбниц. Герцог Антон-Ульрих Вольфенбюттельский, дед кронпринцессы, способствовал личной встрече Лейбница с Петром I в Торгау, на которой Лейбниц представил Петру I письменный доклад[3]. В этом докладе он убеждал царя создать в России академию наук, предлагая себя в качестве ее организатора и руководителя, ссылаясь на имеющийся у него опыт и научный авторитет. При этом Лейбниц указывал на необходимость, во-первых, устроить учебную часть, во-вторых, наладить в России различные научные наблюдения (физические, астрономические и т.п.), в-третьих, подготовить свод лучших изобретений, имевших место как Европе, так и в Китае. Все это должно было способствовать укреплению и процветанию Российского государства.

В январе 1712 г. Лейбниц отправил Петру I письмо, в котором развивал основные идеи доклада, представленного царю. В обширной приписке,

[1] *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология. С. 127, 129.

[2] Цит. по: *Герье В. И.* Лейбниц и его век. СПб., 2008. С. 661.

[3] См.: № 126. Vortrag [на нем. языке] // Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому. С. 176–179.

сделанной Лейбницем к черновику основного текста письма царю, он, в частности, писал:

«Хотя мне и часто приходилось действовать на политическом и юридическом поприщах, и знатные государи иногда в этих вопросах пользуются моими советами, я все-таки предпочитаю науки и художества, так как они постоянно содействуют славе Господней и к благосостоянию всего рода человеческого, ибо в науках и в толковании природы и художеств всего более обнаруживаются чудеса Господни. Его могущество, мудрость и милость, науки и художества составляют настоящее сокровище человеческого рода, ибо посредством их искусства превозмогает природу и цивилизованные народы отличаются от варварских. Поэтому я с младенчества любил науки, занимался ими и имел счастье, несмотря на многие отвлекающие занятия, сделать разные очень важные открытия, восхваляемые в печати беспристрастными и знаменитыми людьми. Я не находил только могущественного государя, который достаточно интересовался бы этим. Надеюсь, что нашел такого в Вашем Величестве, ибо вы можете легко и почти без хлопот и издержек сделать в Вашем обширном государстве самые лучшие распоряжения и обнаруживаете готовность к этому. Эти великодушные намерения Вашего Величества могут способствовать благосостоянию бесчисленного множества людей не только в современном, но и в грядущих поколениях, оказать большую пользу всему человеческому роду, особенно же русским и другим славянским народам. <…> Провидение, по-видимому, хочет, чтобы наука обошла кругом весь земной шар и теперь перешла в Скифию, и потому избрало Ваше Величество орудием, так как Вы можете, с одной стороны, из Европы и, с другой – из Азии взять лучшее и усовершенствовать надлежащими мерами то, что сделано в обеих частях света, ибо в Вашем государстве все, что касается до науки, еще ново и подобно листу белой бумаги, а потому можно избегнуть многих ошибок, которые вкрались в Европе постепенно и незаметно. Известно, что дворец, строящийся вновь, выходит лучше, чем тот, который строился веками и часто подвергался исправлениям и изменениям.

Для этого нового и великого знания, правда, необходимы библиотеки, музеи и кунсткамеры, мастерские для моделей и произведений, химические лаборатории и астрономические обсерватории, но все это нужно не за раз и может быть приготовлено исподволь; насчет же того, как устроить самое полезное скоро и без больших издержек, я мог бы представить особенные предложения. Всего более необходимо достать людей, годных для этой великой цели, которые могли бы поселиться в государстве Вашего Величества и добросовестно обучать молодых людей. Так как съестные припасы в России дешевы, то не понадобится много денег для тех, кто захочет туда переселиться. Я сочту за величайшую честь, удовольствие и славу, если буду я в состоянии послужить Вашему Величеству в деле, столь похвальном и благородном, ибо я не из тех, которые пристрастны к

своему отечеству или к какому-нибудь народу в целом: я имею в виду пользу всего человеческого рода, ибо считаю небо своим отечеством и всех благонамеренных людей его гражданами, и мне приятнее принести много пользы у русских, чем мало пользы у немцев или других европейцев, хотя бы я пользовался у них великими почестями, богатством и спокойствием, но при этом не был бы в состоянии оказывать пользу другим. Мой интерес и моя симпатия направлены на общее благо. Для этой цели я уже давно завел обширную переписку и в Европе, и в самом Китае, я не только состою членом Французской и Английской академий, но руковожу в качестве председателя Королевской Прусской академией, которая всеми способами будет стараться содействовать высоким намерениям Вашего Величества и уже выразила свою готовность к этому в письме к его светлости герцогу Людвигу-Рудольфу. Эту академию король основал в Берлине по моему предложению, и я дал ей такое устройство, что ее содержание почти ничего не стоит королю. Но гораздо лучше могла бы быть устроена не только такая академия, но многое другое в государстве Вашего Величества, и молва таким образом могла бы осуществиться на деле»[1].

Летом 1712 г. Лейбниц, воспользовавшись приездом Петра I в Померанию, переслал ему записку, в которой настоятельно советовал не дожидаться окончания Северной войны и незамедлительно приступить к введению наук в России. В записке он указывал на необходимость учреждения в Москве, Астрахани, Киеве и Петербурге университетов, академий, школ, подчеркивал важность принятия хороших мер для воспитания юношества. Лейбниц предлагал свои услуги для составления общего плана продвижения в России наук, искусств и образования[2].

В сохранившемся черновом наброске Лейбниц более развернуто излагал свои рекомендации по распространению наук и образования в России:

«Чтобы лучше преуспеть в сем великом и прекрасном намерении, было бы полезно, если бы Е. В. созвал своего рода особый совет, чьей обязанностью вообще будет вводить, распространять и приводить к процветанию в его Империи все благие познания. От этого совета могли бы зависеть академия и ученые общества, школы, типографии и книжные лавки, попечение о языках и толмачах, история и география – и международная, и внутренняя, обучение ремесленников, моряков, садовников, химиков и прочих; кроме того – переписка с иностранцами, затрагивающая науки и искусства, газеты и календари, ввоз и цензура книг, учреждение библиотек и кабинетов редкостей, обсерваторий и лабораторий и множества иных предметов, которые было бы слишком долго перечислять, – какие-то их примеры

[1] № 143. Черновое письмо Лейбница к Петру Великому [на нем. языке] // Сборник писем и мемориалов Лейбница. СПб., 2008. С. 206–208. Русский перевод В. И. Герье в книге: *Герье В. И.* Лейбниц и его век, относящихся к России и Петру Великому. С. 702–703.

[2] № 148. Записка Лейбница, переданная Петру Великому в Грейфовальде бароном Шлейницем [на нем. языке] // Там же. С. 217–218.

можно увидеть в других ученых обществах и академиях наук и искусств. Главным образом Е. Ц. В. за пределами страны имел бы в распоряжении несколько лиц, которые поддерживали бы переписку на сей предмет и имели бы обязанность поставлять новые открытия, книги, людей, машины, простые инструменты и другие полезные вещи. <…> Таким образом, Царь мог бы начать с разработки подробного плана сего великого и прекрасного намерения. Нужно было бы создать проект: поставить цель и изыскать средства ее достижения, которые были бы необременительны и одновременно весьма действенны. Одновременно стало бы ясно, что надлежит сделать немедленно. Мне представляется, что город Москва, столица Империи, Астрахань, персидская граница, Киев, турецкая граница, и Петербург у Балтийского моря, осуществляющий с недавних пор сообщение с Германией и ее соседями, были бы наиболее пригодны для основания академий и прочих подобающих учреждений. Но первым делом пора подумать о создании библиотеки и кабинета и подборе персонала. Возможно, следовало бы начать с Петербургской академии. Но самое необходимое – подумать об определенных фондах и доходах, которые были бы предназначены для осуществления сего намерения Е. В. и были бы наименее обременительны для его финансов»[1].

Царь заинтересовался предложениями Лейбница и назначил ему встречу в Карлсбаде. Встреча произошла в конце октября – начале ноября 1712 г. Затем Лейбниц последовал за Петром I в Теплице и Дрезден и несколько раз беседовал с ним, обсуждая не только вопросы распространения в России науки и образования, но и по поручению австрийского императора и правительств немецких земель актуальные политические проблемы, в частности возможность участия России в Войне за испанское наследство (1701–1714).

Царь высказал намерение воспользоваться предложением Лейбница и привлечь его к деятельности по организации развития науки и образования в стране. Он был принят на русскую службу в чине тайного юстиц-советника с жалованием 1000 талеров в год. Об этом 1 ноября 1712 г. (по старому стилю) Петр I в Карлсбаде подписал соответствующий указ. В этом указе, в частности, говорилось: «Мы, Петр I… милостиво постановили Готфрида Вильгельма фон Лейбница… ввиду описанных другими и Нами обнаруженных его достоинств и учености, принять и назначить… Нашим тайным советником юстиции. Поскольку Нам стало известно, что он способен много содействовать приумножению математических и прочих наук, исследованию истории и вообще успеху всяческих штудий и что на сей предмет он состоит в переписке с другими учеными людьми, Мы также постановили воспользоваться им для объявленной Нами цели, –

[1] № 149. Черновая записка // Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому. С. 219–220. Пер. с фр.: *Любжин А. И.* История русской школы императорской эпохи. Т. 1. Кн. 1. С. 310–311.

обеспечить в царстве Нашем дальнейшее процветание штудий, искусств и наук, – и посему Мы желаем снабдить его полезными сведениями из Нашей страны и с особым вниманием рассматривать поступающие от него в связи с этим предложения и советы»[1]. Расположение, выраженное к нему в указе царем, Лейбниц использовал для того, чтобы в дальнейшем получить новые материалы из России, необходимые ему для продолжения проводимых им исследований истории, языков, литературы и обычаев славянских народов.

На основе договоренности с Петром I Лейбниц планировал отправиться в Россию для осуществления своих идей. Однако поездка не состоялась. Он с сожалением писал по этому поводу: «Я уже приготовился к отъезду, уже изображал себя в России, летал из одной провинции в другую, производя на девственной почве наблюдения над новыми растениями и минералами. Но человек предполагает, а Бог располагает. Моему отъезду противились семейство, жена, родители, друзья, родственники; я не обращал никакого внимания на все это. Божественное провидение и официальное приглашение были для меня крепким оплотом. Но магистрат не дал мне отпуска. Он увеличил мое жалование; правда, оно не равняется тому, что предлагает мне царь, но оно выше обычного в здешней республике. Мне назначено 100 гульденов жалованья, 10 модий хлеба с соответствующим количеством вина»[2].

В 1713–1715 гг. Лейбниц продолжал активно взаимодействовать с российским правительством, содействовал сближению Австрии и России в борьбе против Швеции, писал письма царю и его чиновникам, изъявляя желание и готовность быть полезным России. В мае – июне 1716 г. Лейбниц вновь встретился с Петром I и сопровождал его в Пирмонте и Герренгаузене. Во время бесед они обсуждали проблемы развития и распространения научного знания, а также перспективы организации географических экспедиций в азиатской части России.

В записке, подготовленной по итогам этих бесед и переданной вице-канцлеру П. П. Шафирову[3], Лейбниц указывал на необходимость развития просвещения в России. Он называл три средства, которые, по его мнению, могли бы способствовать решению этой задачи: во-первых, приобретение всех требуемых пособий; во-вторых, обучение тому, что уже достигнуто в разных науках, и, наконец, в-третьих, дальнейшее развитие этих наук. Изложенные в записке П. П. Шафирову взгляды Лейбница на то, каким образом в России должно быть организовано образование и научные исследования, В. И. Герье описал следующим образом:

---

[1] Цит по: Гуманистическая наука по Лейбницу и назначение академий / под ред. В. Кальтенбахера, А. А. Россиуса. М.; Неаполь, 2010. С. 55.

[2] Цит по: *Герье В. И.* Лейбниц и его век. СПб., 2008. С. 731.

[3] № 240. Черновая записка Лейбница о введении образования и наук в Россию [на нем. языке] // Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому С. 348–360.

«Лейбниц считал необходимым устроить троякие заведения сообразно возрасту учащихся: школы для детей, университеты для юношества и академии для взрослых людей, самостоятельно разрабатывающих науку. Школа, по его мнению, должна иметь три цели: нравственное воспитание, обучение языкам и обучение художествам. Под последним словом Лейбниц понимал науки, в противоположность языкам, и физическое воспитание. В первом отношении школа должна развивать в детях религиозность, доброту, послушание, честность и т.п. Относительно обучения языкам Лейбниц советует держаться следующей системы: те дети, которые предназначаются для какого-нибудь ремесла, могут ограничиться одним русским языком; те, которые готовятся к торговле, должны получить латинский и немецкий языки; детям, которые должны получить высшее образование, следует, кроме того, заниматься греческим, а также французским или итальянским языками. Мальчики, предназначенные для духовного звания, должны, кроме того, учиться еврейскому языку; наконец те, которые готовятся к ученому званию и к занятию высших духовных и светских должностей, должны отлично знать греческий язык и несколько упражняться в арабском. Последний язык Лейбниц, вероятно, считал необходимым для русских ради их сношений с Востоком. Между предметами, служащими к достижению третьей цели, Лейбниц называет катехизис, основания логики, музыки, арифметику, рисование, ручные работы, как, например, токарное искусство и резьбу, геометрию, главные основания хозяйства, фехтование и верховую езду, смотря по свойствам и наклонностям каждого. Дети, готовящиеся к ремесленным и торговым занятиям, должны оставаться в школах до 12- или 14-летнего возраста, остальные – до 18-летнего.

По окончании курса в школе молодых людей, предназначаемых в военную службу, следует посылать в гарнизоны и гавани для изучения их специальности, а тех, которые готовятся к гражданской службе, определять в университеты или дворянские лицеи. Чтобы избегнуть злоупотреблений, которые вкрались в немецкие университеты, Лейбниц считает необходимым, чтобы молодые люди не пользовались неограниченной свободой, а были бы размещены по коллегиям или бурсам и жили там под присмотром наставников. В университетах каждый студент, несмотря на различие факультетов, должен посвятить некоторое время общему образованию, преимущественно с целью развить ум и красноречие. Но так как ничто в такой степени не содействует развитию ума, как математика, то каждый студент должен слушать несколько времени лекции математики и механики. Кроме того, Лейбниц считал необходимым, чтобы в каждом университете был профессор сельского хозяйства. Разбирая затем отдельные факультеты, Лейбниц советует, чтобы студентов богословского факультета особенно приспособляли к миссионерству и поэтому не только развивали в них терпение и постоянство, но и упражняли несколько в математике, медицине и хирургии, с помощью которых они могли бы приобрести влияние и попу-

лярность у диких народов. Юристы должны еще в университете практически изучать свой предмет; а тем, которые готовятся к высшим должностям государственной службы, следует, кроме того, изучать государственное право и всеобщую историю, особенно историю новейшего времени. Наконец, относительно тех, которые выходят учителями и профессорами, Лейбниц замечает, что их не следует держать, как в Германии, в бедности и пренебрежении; но профессоров поставить наравне с высшими чиновниками в главных городах и при дворе, а учителей уравнять со всеми высшими чиновниками в провинции. Школы Лейбниц советовал устроить, если возможно, при монастырях, университеты же – в главных городах, как Москва, Киев, Астрахань и т.п. <…>

По поводу третьего пункта – развития наук – Лейбниц говорит, что для этого необходимо, во-первых, собрать то, что уже известно, и, во-вторых, исследовать то, что неизвестно. <…> Прежде всего нужно собрать все то, что уже изложено в сочинениях. <…> Затем Лейбниц советует приступить к тому, чтобы привести в известность и записать те сведения, которые разбросаны, существуют у разных промышленников. Подобно тому, как много прекрасных изобретений, сделанных греками и римлянами, для нас потеряны, потому что не были вовремя записаны, например, употребление многих растений и лечебных средств; так и в наше время много полезных сведений, распространяемых между крестьянами, ремесленниками, охотниками, рыбаками, купцами и др., пропадает почти даром вследствие того, что они известны только небольшому числу людей. В этом отношении каждый народ должен был бы начать с себя, и уже теперь в России можно было бы приступить к собиранию тех практических сведений, которые можно найти как в ее пределах, так и у соседних с ней диких народов. У последних, например, часто встречаются чрезвычайно полезные лечебные средства, которые можно было бы заимствовать у них посредством миссионеров. Наконец, следовало бы приступить к исследованию и описанию мало известных произведений необъятной России, для чего можно было бы с пользой употребить учителей в школах, которые предполагается открыть. Между новыми открытиями, которые можно сделать в России, Лейбниц… упоминает о наблюдении над магнитом и о соединении Азии с Америкой»[1].

Почти одновременно с запиской о введении образования в России Лейбниц отправляет Петру I пространную записку о коллегиях[2]. В ней он пишет о необходимости реформирования системы государственного управления в стране посредством учреждения коллегий, в числе которых он называет «ученую коллегию». К обязанностям членов ученой коллегии Лейбниц относит: излагать свою науку по лучшей методе и постоянно раз-

[1] *Герье В. И.* Лейбниц и его век. СПб., 2008. С. 754–757.

[2] № 344. Записка о коллегиях [на нем. языке] // Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому. С. 364–368.

вивать ее; следить за тем, чтобы воспитание юношей было основательно и полно; подвергать экзамену тех юношей, которые готовятся к путешествию за границу, и определять, к какой деятельности каждый из них наиболее предрасположен. Лейбниц подробно описывает устройство ученой коллегии, которая представляется ему академией, обладающей административной властью и осуществляющей надзор за образованием народа. Он указывает на необходимость создать университет (в записке Лейбниц называет его академией), призванный обеспечить высокий уровень обучения и воспитания юношей. Усматривая смысл университетского преподавания в обеспечении познания Творца и творений, он предлагает изучать богословие, логику, этику, медицину, историю, естествознание, астрономию, географию, архитектуру, геометрию, механику, физику, химию, музыку, языки. При университете непременно должны существовать библиотека и типография.

Вероятно, это было последнее письмо, отправленное Лейбницем Петру I. 14 декабря 1716 г. великий немецкий ученый и просветитель умер.

Идеи Лейбница о распространении образования и наук в России ложились на благодатную почву. Б. В. Марков указывает на то, что «Лейбниц набросал список важных мероприятий, которые могли бы способствовать процветанию России». Но при этом он отмечает, что «почти ничего нового из того, что уже знал и пытался воплотить Петр I, Лейбниц не предлагал»[1].

В первой четверти XVIII в. Петр I попытался создать сеть светских школ. Были открыты Школа навигацих и математических наук (1701), Гимназия пастора Глюка (1703), Медицинская школа (1707), Инженерная школа (1712). Е. К. Сысоева в этой связи пишет: «Петр I дал иное по сравнению с XVII в. направление обучению: организация светских школ, в которых преподавание фокусировалось на математике, изучении светских предметов. <…> Открывавшиеся профессиональные школы не могли обойтись без предварительной общей подготовки учащихся, поэтому они имели "низшие" классы, готовили учеников к восприятию специальных знаний. Своеобразным аналогом этих классов стали так называемые "русские" низшие школы. В первом указе о них (1717) говорилось, что их цель учить "…плотничьих, матросских, кузнечных людей письму, чтению, арифметике, дабы потом могли добрыми мастеровыми быть". Особое внимание обращалось на овладение умением пользоваться циркулем, делать чертежи и расчеты. Принимались дети 5–15 лет, находившиеся на казенном обеспечении (питание, обмундирование, учебники). <…> Название "русские" эти учебные заведения получили в противовес практике обучения у иностранных мастеров Адмиралтейства, к которым затем попадали их выпускники. Школы имели две ступени: освоение грамоты и письма по Часослову и Псалтири и "цифирная" (математическая) школа – знакомство

[1] *Марков Б. В.* Своевременная философия Готфрида Лейбница… С. 800.

с цифирью, арифметикой, геометрией и тригонометрией. <…> С 1714 г. в городах при крупных монастырях и архиерейских домах стали открываться начальные школы, получившие название "цифирных". Всего было открыто 42 школы: в 1714–1716 гг. – 12 школ и в начале 20-х годов – еще 30. Принимали детей 10–15 лет. <…> В 1705 г. в связи с реформой комплектования русской армии была создана рекрутская система. Дети рекрутов выходили из крепостной зависимости и получали статус солдатских детей. Они составляли значительный по числу контингент учащихся цифирных школ, а в 1718 г. для их обучения при военных частях были созданы первые гарнизонные школы, принимавшие 6–7-летних мальчиков и обучающие их до 15-летнего возраста. Здесь обучали не только военным наукам – артиллерии, фортификации, но и "солдатской экзерции" (за что иногда в литературе эти заведения презрительно называли "школами шагистики"), "художествам и мастерством, кои армии и полкам потребны". Первоначально учили чтению, письму, арифметике, в старших классах – элементарным сведениям в области геометрии, фортификации. Менее способные ученики приобретали навыки в различных ремеслах. Обучение было обязательным, учащиеся находились на казенном содержании. <…> В 1721 г. насчитывалось около 50 школ с 4 тыс. учащимися»[1].

По мнению Г. И. Смагиной, «рекомендации Лейбница во многом определили основные направления развития культуры и образования в России и дали исходный импульс просветительским начинаниям в стране. Его идеи относительно роли государства в развитии науки, культуры и образования, места образования в общественной жизни, об обучении на родном языке, открытии в первую очередь низших, или начальных, школ, содержании и методах обучения в них и, конечно, предложения Лейбница по созданию необходимой "культурной среды" нашли свое отражение во многих общественно-педагогических начинаниях в России, а вокруг идеи создания специальной коллегии для организации и контроля над образованием кипели споры даже в 60-х годах XVIII в. Потребовалось более 70 лет для того, чтобы общество и правительство осознали необходимость реализации этого предложения»[2].

В. И. Герье столь же определенно высказывался по этому вопросу. По его мнению, Лейбниц «заслуживает почетного и признательного отзыва в истории русского образования за его неутомимые и продолжительные старания получить доступ к Петру, объяснить ему значение и важность отвлеченной науки, обогатить европейскую науку новыми сведениями, добытыми в необъятных пределах России, и пересадить в эту страну семена европейского образования. Можно только жалеть, что Петр не мог вос-

[1] *Сысоева Е. К.* Школа в России. XVIII – начало XX вв.: власть и общество. М., 2015. С. 32–37.

[2] *Смагина Г. И.* Немецкие образовательные идеи и российская школа XVIII в. // «Вводя нравы и обычаи Европейские в Европейском народе»: к проблеме адаптации западных идей и практик в Российской империи / отв. сост. А. В. Доронин. М., 2008. С. 209.

пользоваться советами знаменитого ученого отчасти потому, что был отвлечен войной от забот о просвещении, отчасти вследствие смерти Лейбница. Поэтому задачи, указанные Лейбницем русской науке, были исполнены не скоро и не вполне»[1]. В. И. Герье подчеркивал, что «самым важным и плодотворным из советов Лейбница был, конечно, совет немедленно учредить ученую коллегию с обширными полномочиями, которая должна была пересадить европейскую науку в Россию, приискать способных для этого людей, доставлять им нужные пособия, покрыть постепенно всю Россию сетью школ, университетов и академий для ученых обществ и вообще заботиться о духовной жизни русского народа. Но такое учреждение было бы возможно и плодотворно только при таком царе, как Петр, и при руководителе или президенте, который по гениальности ума и энергии духа не уступал Лейбницу. Учрежденная в действительности Академия наук в Петербурге была только слабым отблеском того учреждения, о котором мечтал Лейбниц»[2].

Обращение к проектам Лейбница о распространении образования и науки в России, к его взаимоотношениям с Петром I позволяет лучше понять традиции конструктивного сотрудничества России и Запада, продуктивного взаимодействия двух великих культур.

3.2. Общепедагогические идеи К. Д. Ушинского

Константина Дмитриевича Ушинского (1824–1870) справедливо считают основоположником отечественной педагогической науки. Его влияние на теорию и практику российского образования огромно. Его наследию посвящена огромная литература, в безбрежном море которой прежде всего следует назвать монографии В. А. Волковича, Н. К. Гончарова, М. А. Данилова, Э. Д. Днепрова, Д. О. Лордкипанидзе, В. Я. Струминского[3]. Работы К. Д. Ушинского, собрания его сочинений издаются с завидной регулярностью.

Обратимся к теоретическому наследию великого русского мыслителя и, опираясь на его работы, попытаемся реконструировать основополагающие положения педагогических воззрений К. Д. Ушинского.

Указывая на то, что «между искусством медицины и искусством воспитания много аналогии», К. Д. Ушинский писал: «Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова. Ни той, ни дру-

---

[1] *Герье В. И.* Предисловие // Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому. С. XXIV.

[2] Там же. С. XXV–XXVI.

[3] *Волкович В. А.* Национальный воспитатель Константин Дмитриевич Ушинский. СПб.; М., 1913; *Гончаров Н. К.* Педагогическая система К. Д. Ушинского. М., 1974; *Данилов М. А.* Дидактика К. Д. Ушинского. М.; Л., 1948; *Днепров Э. Д.* Ушинский и современность. М., 2007; *Лордкипанидзе Д. О.* Педагогическое учение К. Д. Ушинского. Тбилиси, 1974; *Струминский В. Я.* Очерк жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского. М., 1960.

гой нельзя выучиться, как выучиваются математике, астрономии, химии, анатомии и физиологии и проч. И медицина, и педагогика, кроме знакомства с науками из области философии и естествознания, требуют еще уменья приложить эти знания к делу: множества фактических сведений, не составляющих собственно науки, развития наблюдательности в известном отношении и навыка. Но, не будучи наукой, педагогика, как и медицина, представляет возможность изучения теоретического и практического»[1].

К. Д. Ушинский не раз возвращался к мысли о том, что *педагогика не является наукой*. Так, например, он писал: «Ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своею целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность – будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несется цель и идеал его творчества. Всякое искусство, конечно, может иметь свою *теорию;* но теория искусства не наука; теория не излагает законов, существующих уже явлений и отношений, но предписывает *правила* для практической деятельности, почерпая основания для этих правил в науке… Ни политику, ни медицину, ни педагогику нельзя назвать науками; ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого. Вот почему мы будем называть педагогику *искусством*, а не *наукою воспитания*… Педагогика не есть собрание положений науки, но только *собрание правил воспитательной деятельности*»[2]. При этом он отмечал, что «педагогика… искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств» [3].

Подвергая сомнению статус педагогики как науки, К. Д. Ушинский обращал внимание на то, что «всякая наука основана на опыте, раскрывающем для ума содержание фактов. Но не собрание опытов составляет науку, а только те законы, которые выясняются опытом, таких же законов педагогики насчитывается весьма мало, да и те принадлежат другим наукам»[4]. К. Д. Ушинский писал о том, что «педагогика должна стоять на границе между наукой и практической приложимостью»»[5].

---

[1] *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. М., 2002. С. 17, 19.

[2] *Ушинский К. Д.* Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М., 2002. Ч. 1. С. 23–24.

[3] Там же. С. 38.

[4] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. С. 96.

[5] *Ушинский К. Д.* Программа и проспект издания «Журнала Министерства народного просвещения» под новой редакцией // Там же. С. 153.

К. Д. Ушинский указывал на единство теории и факта в педагогическом знании: «Пустая, ни на чем не основанная теория, оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли»[1]. И педагогический опыт он рассматривал в контексте осмысления воспитателем переживаемых им фактов. Вопрошая, что такое педагогическая опытность, К. Д. Ушинский отвечал: «Большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, сделается правилом воспитательной деятельности педагога. Деятельность человека как человека всегда проистекает из источника сознательной воли, из разума»[2].

Обращая внимание на то, что педагогическая литература передает нам «собрание опытов сознательных и обдуманных… результатов процесса мышления, направленного на дело воспитания», К. Д. Ушинский подчеркивал: «Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт»[3].

К. Д. Ушинский различает «*педагогику в обширном смысле,* как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от *педагогики в тесном смысле*, как собрания воспитательных правил»; это, по его словам, «различия между *педагогикою в обширном смысле,* как собранием наук, направленных к одной цели, и *педагогикою в тесном смысле,* как теориею искусства, выведенною из этих наук»[4].

К. Д. Ушинский прекрасно понимал, что школьное обучение, даже если оно проходит успешно с точки зрения формальных показателей, отнюдь не обеспечивает формирования у ребенка готовности и способности решать реальные проблемы. Он был убежден, что образование, которое учащийся получает в школе и которое, по сути, навязывается ему учителями, должно готовить его к жизни, приносить ему пользу после того, как он окончит учебное заведение. Учитель, писал К. Д. Ушинский, «берет в одну руку учебник своего предмета, в другую – ферулу[5], и дело идет у него как по маслу; ученики учатся прилежно, переходят из класса в класс, вступают в жизнь и как будто никогда и ничему не учились. Они выполнили необходимую коме-

---

[1] *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы… С. 14.

[2] Там же. С. 15–16.

[3] Там же. С. 16.

[4] *Ушинский К. Д.* Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. С. 25.

[5] *Ферула* (лат. *ferula* прут, розга) – металлическая или деревянная линейка, которой в школах били провинившихся учеников по ладоням. В переносном значении – строгое обращение с подвластными людьми.

дию детства и юности и принимаются за новые роли, не имеющие никакого отношения к старым, воспоминание о которых только мешает жить и чем скорее исчезнет, тем лучше… Зачем вся эта трата времени для приобретения временных познаний, требуемых только на экзамене и ни к чему не годных в жизни?»[1].

К. Д. Ушинский обращал внимание на то, что «школьное воспитание далеко не составляет *всего* воспитания народа. Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература – все, из чего слагается историческая жизнь народа, – составляет его действительную школу, перед силой которой сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна. Невозможно так изолировать воспитание, чтобы окружающая его со всех сторон жизнь не имела на него влияния. Она постоянно будет вносить свои убеждения и в учителей, и в учеников, придавать особенный оттенок лекциям первых и давать направление восприимчивости вторых. Если же что-нибудь несогласное с общественной жизнью и успеет укорениться в молодом сердце, то и это немногое за дверями школы быстро изгладится»[2].

Размышляя о том, *что такое воспитание*, К. Д. Ушинский писал: «…Воспитательная деятельность… принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; само понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке»[3]. При этом он обращал внимание на то, что «слово *воспитание* прилагается не к одному человеку, но также к животным и растениям, а равно и к историческим обществам, племенам и народам, то есть к организмам всякого рода, и воспитывать в обширнейшем смысле слова значит способствовать развитию какого-нибудь организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной. Понятия *организма* и *развития* являются, следовательно, основными понятиями воспитания»[4].

Раскрывая понимание воспитания как сознательной деятельности, К. Д. Ушинский отмечал: «Никто, конечно, не сомневается, что воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере, со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению созданной нами цели»[5]. К. Д. Ушинский, будучи убежден, что воспи-

[1] *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы… С. 15, 19.
[2] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании… С. 108.
[3] *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы… С. 16.
[4] *Ушинский К. Д.* Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. С. 57.
[5] *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы… С. 21–22.

тание самым тесным образом связано с жизнью общества, подчеркивал, что «действительную воспитательную силу имеет только то воспитание, которое, не завися от частных, прихотливых требований, меняющихся, как мода на костюмы, и часто совершенно противоречащих нравственной идее воспитания, будет основывать свои правила на общественном мнении и вместе с этим жить и развиваться»[1].

Анализируя влияния, воздействующие на человека, К. Д. Ушинский различал преднамеренное и непреднамеренное воспитание, указывая на то, что могущество воспитания отнюдь не беспредельно: «Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, мы, тем не менее, ясно сознаем, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить. Кроме того, мы ясно сознаем, что воспитание в тесном смысле этого слова как *преднамеренная* воспитательная деятельность – школа, воспитатель и наставники ex officio[2] – вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели *непреднамеренные:* природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако же и в самих этих влияниях, неотразимых для дитяти и человека совершенно неразвитого, многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых *преднамеренное воспитание,* словом, школа со своим учением и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие»[3]. При этом К. Д. Ушинский признавал, что «сила воспитания может достигать ужасающих размеров… глубокие корни может пускать оно в душу человека»[4].

Он также писал: «Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно, кроме знаний, требует способности и наклонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека. Споспешествовать развитию искусства воспитания можно только вообще распространением между воспитателями тех разнообразнейших *антропологических* знаний, на которых оно основывается»[5].

Формулируя идеал *педагогической антропологии*, К. Д. Ушинский писал: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, *каков он есть в*

---

[1] *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы… С. 29.

[2] По обязанности, по должности.

[3] *Ушинский К. Д.* Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. С. 28.

[4] Там же. С. 29.

[5] Там же. С. 38–39.

действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны!»[1].

К. Д. Ушинский различал *обучение* и *воспитание*, деятельность учителя и деятельность воспитателя, разделяя учебный и воспитательный (а также административный) элементы школьной жизни. Он писал: «Деятельность всякого учебного заведения, если оно имеет сколько-нибудь воспитательную цель, слагается из трех элементов, представителями которых являются администраторы заведения, его воспитатели и его учителя. Эти три основные элемента школьной деятельности, административный, учебный и воспитательный, могут находиться и находятся в самых разнообразных комбинациях между собой. Иногда они соединяются более или менее тесно, иногда совершенно расходятся между отдельными лицами и часто находятся даже во враждебном отношении между собой… От этой комбинации основных элементов всякой школы более всего зависит… ее воспитательная сила»[2]. К. Д. Ушинский подчеркивал, что «учитель должен быть и воспитателем… Наука… есть воспитание, и если воспитание имеет еще и другие средства, то наука все же остается самым могущественным из них. *Воспитатель – не учитель*, он надзирает за порядком, но не воспитывает; *учитель – не воспитатель*, он учит, но тоже не воспитывает. В преподавателе… знание предмета не составляет главного достоинства… Главное достоинство… преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом. Но для этого ученики должны быть вполне его воспитанниками, и он должен знать их и должен сам вести их к предположенной цели»[3]. При этом он обращал внимание на то, что «преподавание есть только одно из средств воспитания»[4].

Признавая огромное воспитательное значение науки, К. Д. Ушинский все же писал, что для воспитания «наука не цель, а одно из средств, которыми оно развивает в человеке свой собственный идеал. Воспитание берет

---

[1] *Ушинский К. Д.* Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. С. 40–41.

[2] *Ушинский К. Д.* Три элемента школы // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. С. 32.

[3] Там же. С. 49–50.

[4] *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы… С. 22.

человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями, – его тело, душу и ум – и прежде всего обращается к характеру человека»[1].

Обращая внимание на то, что «педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны», К. Д. Ушинский настаивал, что «только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается в педагогах-практиках, не знакомых с педагогической литературой»[2].

Размышляя о многообразии путей и способов воспитания, К. Д. Ушинский писал: «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы. Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние *личности* воспитателя на молодую душу, составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит дух заведения, но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанника»[3].

Однако, в конечном счете, К. Д. Ушинский был убежден, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он не был придуман, не может заменить личности в деле воспитания»[4].

Воспитание К. Д. Ушинский связывал с организацией жизни питомцев. Именно поэтому он обращал внимание на то, что в закрытых школах интернатного типа «воспитанники не только учатся, но живут и действительно воспитываются»[5].

По мнению К. Д. Ушинского, уклад жизни школы во многом определяет результаты ее деятельности. Он писал: «Все школьное ученье и вся школьная жизнь должны быть пронизаны разумным, религиозным и нравственным элементом. В школе должна царствовать серьезность, допус-

---

[1] *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы… С. 52.
[2] Там же. С. 22.
[3] Там же. С. 23.
[4] *Ушинский К. Д.* Три элемента школы… С. 47–48.
[5] Там же. С. 33.

кающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются в детях, а начатки дурных наклонностей, приобретенные, быть может, прежде, понемногу изгладятся. Это, так сказать, гигиеническое влияние школы действует незаметно, но чрезвычайно сильно и прочно. Оно гораздо важнее того патологического влияния, которое оказывает школа поощрениями, наказаниями и моральными наставлениями»[1].

К поощрениям и наказаниям К. Д. Ушинский относился весьма настороженно. Он, в частности, утверждал, что «поощрения и наказания уже не безвредные гигиенические средства, предупреждающие болезнь или излечивающие ее правильной нормальной жизнью и деятельностью, а лекарства, которые вытесняют болезни из организма другою болезнью. Чем менее нуждается школа или семья в этих, иногда необходимых, но всегда лекарственных и потому ядовитых средствах, тем лучше, и пусть педагог не забывает, что если поощрения и наказания остаются и до сих пор необходимыми для детей, то это показывает только несовершенство искусства воспитания. Лечат только больного, но, к несчастью, в наше время болезни нравственные и физические – весьма обыкновенная вещь в детском возрасте, а наше домашнее воспитание и устройство школ, в особенности закрытых, таково, что не только не уничтожают зачатки нравственных и физических болезней, но часто развивают их с ужасающей быстротой и силой, так что для излечения их приходится прибегать к ядам, вытесняющим одну болезнь и поселяющим на ее место другую. Таковы все наказания и поощрения, действующие сильно на детское самолюбие, а также основывающиеся на одном страхе, чувстве боли и т.п.»[2].

Также не одобрял К. Д. Ушинский и моральных сентенций, видя в них один из способов развития лицемерия в ребенке: «Что касается до моральных сентенций, то они едва ли даже не хуже наказаний… Приучая детей слушать высокие *слова* нравственности, смысл которых не понят, а главное, *не прочувствован* детьми, вы приготовляете лицемеров, которым тем удобнее иметь пороки, что вы дали им ширмы для закрытия этих пороков»[3].

К. Д. Ушинский понимал, что разрабатывать педагогические проблемы можно только познав человека как предмет воспитания: «Если мы говорим о воспитании человека, то должны предварительно составить себе понятие о человеке… если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитания, то должны прежде сознать эту цель»[4].

---

[1] *Ушинский К. Д.* Родное слово: книга для учащихся // Русская школа / К. Д. Ушинский. М., 2002. С. 227–228.

[2] Там же. С. 228.

[3] Там же.

[4] *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения Н. И. Пирогова // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. С. 256.

Согласно К. Д. Ушинскому, человек дуалистичен. Он есть единство того, что, с одной стороны, дано ему природой от рождения в его телесной организации, а с другой стороны, того, что человек прижизненно приобретает под влиянием обстоятельств и воспитания. К. Д. Ушинский по этому поводу писал: «Характер каждого человека слагается из двух элементов, природного, коренящегося в телесном организме человека, и духовного, вырабатывающегося в жизни под влиянием воспитания и обстоятельств. Оба эти элемента не остаются между собой изолированными (это было бы бесхарактерностью), но взаимно действуют друг на друга, и из этого взаимного воздействия прирожденных наклонностей и приобретаемых в жизни убеждений и привычек возникает характер. Самое убеждение тогда только делается элементом характера, когда переходит в привычку. Привычка именно и есть тот процесс, посредством которого убеждение делается наклонностью и мысль переходит в дело»[1].

То, что человек приобретает прижизненно, составляет, по мнению К. Д. Ушинского, «вторую природу человека» и влияет на его «первую природу», данную от рождения. По словам Ушинского, «для того чтобы воспитание могло создать для человека вторую природу, необходимо, чтобы идеи этого воспитания переходили в убеждения воспитанников, убеждения в привычки, а привычки в наклонности. Когда убеждение так вкоренилось в человеке, что он повинуется ему прежде, чем думает, что должен повиноваться, тогда только оно делается элементом его природы»[2]. При этом он полагал, что «образ мысли человека, образ его действий, привычки, приобретенные им в жизни, его умственное и нравственное развитие – все, что определяется воспитанием и жизнью в обществе, изменяя духовную сторону характера, отражается в его телесной стороне»[3].

Воспитание и обстоятельства жизни играют огромную роль в становлении человека, утверждал К. Д. Ушинский. Он писал: «В душе каждого человека есть все душевные человеческие качества, все хорошие и дурные черты человеческой души. Разница только в том, что в душе каждого человека одни черты выходят более наружу и более управляют его действиями, тогда как другие могут оставаться в скрытом, почти зародышевом состоянии и, вызываемые случаем, проявляться ненадолго и опять скрываться до нового случая. Воспитание и жизнь, вызывая чаще и чаще из души нашей то или иное чувство, то или другое врожденное ей стремление, делают их руководителями наших мыслей и наших дел… Развивая умственные и нравственные силы народа, обогащая его полезными знаниями, возбуждая в нем разумную предприимчивость и любовь к труду, поощряя его воздерживаться от диких, непроизводительных издержек…

[1] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. С. 109.

[2] Там же. С. 116.

[3] Там же. С. 111.

укореняя в массах простого населения правильный и ясный взгляд на необходимость администрации, закона и государственных издержек, – истинное народное образование сохраняет, открывает и поддерживает именно те источники, из которых льется народное богатство и льется само собою, без всяких насильственных мер: время, труд, честность, знание, умение владеть собой, физические, умственные и нравственные силы человека – эти единственные творцы всякого богатства»[1].

Говоря «о наследственности национального характера в организме ребенка», К. Д. Ушинский утверждал: «Мы можем принять за неоспоримый факт, который, впрочем, слишком резко выражается, чтобы его можно было оспаривать, что национальная особенность характера вернее прочих особенностей передается от родителей к детям»[2].

Для К. Д. Ушинского дело воспитания – важное и святое, решительное и неповторимое[3]. По его мнению, «воспитание должно просветить сознание человека, чтоб перед глазами его лежала ясно дорога добра»[4]. При этом «воспитание, если оно только не иезуитское воспитание, не имеет даже права создавать вполне законченных убеждений, не имеет даже права посягать на свободу души человеческой. Оно только открывает путь образованию убеждений и, пользуясь вековой опытностью науки, защищает юное, формирующееся убеждение от всех положительно вредных влияний»[5].

К. Д. Ушинский был убежден, что «в учебную и воспитательную пору возраста учение и воспитание должны составлять главный интерес жизни человека, но для этого воспитанник должен быть окружен благоприятной сферой»[6].

Негативное отношение К. Д. Ушинского к мелочной регламентации и детализации педагогической организации процесса развития ребенка происходило из его уверенности в том, что эта регламентация тормозит творческую работу природы и лишь создает иллюзию самостоятельности. На это, в частности, он указывал, критикуя германскую педагогику: «Самостоятельность развития, которая насильно вытягивается из души хитро придуманной методой, только кажущаяся самостоятельность… Германская… педагогика, с своими облегчающими методами, хочет подглядывать действия природы и управлять ими: она не выпускает семени из своих рук и постоянно вытаскивает его наружу… Самая строгая логическая последовательность германских методов вредна для развивающейся души, которая не может уйти ни на минуту с своей работой в творческие глубины природы»[7].

---

[1] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании… С. 193, 196.

[2] *Ушинский К. Д.* Родное слово // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. С. 232.

[3] См.: *Ушинский К. Д.* Письма о воспитании наследника русского престола // Там же. С. 123.

[4] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании… С. 116.

[5] *Ушинский К. Д.* Письма о воспитании наследника русского престола… С. 125.

[6] *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. С. 176.

[7] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании… С. 103.

К. Д. Ушинский ставил перед школой задачу обеспечить условия для познания человеком самого себя в контексте своего общественного существования: «Всякая школа прежде всего должна показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества. Без этого все фактические познания – иди они даже до глубочайших математических или микроскопических исследований – не только не принесут пользы, но положительный вред самому человеку, хотя, может быть, и сделают его полезной, а иногда и очень вредной машиной в общественном устройстве»[1]. Он подчеркивал, что «то воспитание, которое упустило бы из виду сообщение воспитанникам полезных *навыков* и заботилось единственно об их умственном развитии, лишило бы это самое развитие его сильнейшей опоры»[2].

К. Д. Ушинский был убежден, что только «полная искренность души есть единственный прочный залог действительного, а не призрачного успеха воспитания»[3]. Развивая эту мысль, он писал: «По большей части между наставником и воспитанником нет и признаков какой бы то ни было искренней духовной связи. Наставник обманывает дитя, говоря ему то, чего он сам не думает и не чувствует, дитя обманывает наставника, подделываясь под его тон и его чувства, передавая ему верно то, чего само не сознало и не почувствовало; наставник обманывает самого себя, думая, что душа его воспитанника развивается; дитя обманывает также само себя, считая себя не тем, что оно есть на самом деле, и все мы думаем обмануть вечную истину; но она зорко смотрит на нас своими недремлющими очами, видит семена лжи, видит и взрост этих семян, ложь всей жизни, лживость всех общественных отношений, актерство до могилы, бездну несчастий и фиктивное, недостойное человеческое счастье. Воспитание искренности в душе и такое воспитание души, чтобы она, развиваясь и пополняясь, не раздвоялась и не теряла своей искренности, – вот… идеал воспитания»[4].

В своих работах К. Д. Ушинский обращался к *проблеме свободы в воспитании*: «Наставник не должен навязывать своих убеждений воспитаннику… это есть величайшее насилие, какое только можно себе представить: насилие ума взрослого и обладающего множеством средств над умом бессильным и беспомощным… Однако же… невозможно развивать душу дитяти, не внося в нее никаких убеждений. Если мы будем воспитывать в детях полных скептиков, то внесем в них одно из самых крайних убеждений: убеждение в невозможности убеждений… Таким образом, самый основной вопрос воспитания приводит нас к самому трудному вопросу нрав-

[1] *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении… С. 174.

[2] *Ушинский К. Д.* Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. С. 107.

[3] *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения Н. И. Пирогова… С. 247.

[4] Там же. С. 250.

ственной философии: каково должно быть содержание убеждения, которое бы не разрушало необходимой формы всякого истинного убеждения – не разрушало свободы? Человек, подчиняясь требованиям тела и животных стремлений, находится в чуждой ему области, не свободен; только подчиняясь требованиям своего духа, человек свободен, ибо он сам и есть этот дух и, подчиняясь ему, подчиняется своим собственным требованиям»[1].

К. Д. Ушинский высказывал убеждение, что «каковы бы ни были политические и сектантские верования педагога как гражданина своего времени и члена своей партии, но он не вносит их в свою школу, действуя насильственно на незрелый детский разум, что одни вечные истины природы, разума, истории и христианства, стоящего выше всяких сект, имеют право войти в народную школу и сделаться основаниями человеческого развития в детях: в этом и состоит та святость детства, в которую должен верить человек, приступающий к великому делу воспитания»[2].

К. Д. Ушинский видел в труде могучее средство развития человека и эффективный инструмент его воспитания. Говоря, что «свободный труд нужен человеку сам по себе, для развития и подражания в нем чувства человеческого достоинства»[3], он подчеркивал: «Если для тела необходим личный труд, то для души он еще более необходим»[4].

Раскрывая свое понимание труда «в его психическом и воспитательном значении», К. Д. Ушинский писал: «Труд, исходя от взгляда человека на природу, действует обратно на человека не одним удовлетворением его потребностей и расширением их круга, но собственной силой, внутренней, ему одному присущей силой, независимо от тех материальных ценностей, которые он достигает. *Материальные плоды трудов составляют человеческое достояние: но только внутренняя, духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности, и счастья*. Это животворное влияние имеет только личный труд на того, кто трудится. Материальные плоды трудов можно отнять, наследовать, купить, но внутренней, духовной, животворящей силы труда нельзя ни отнять, ни наследовать, ни купить за все золото. <…> Такое значение труда коренится в его психической основе… *Труд, как мы его понимаем, есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно человеческой цели в жизни.* <…> Труд – не игра и не забава, он всегда серьезен и тяжел, только полное сознание необходимости достичь той или другой цели в жизни может заставить человека взять на себя ту тяжесть, которая состав-

[1] *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения Н. И. Пирогова… С. 251–253.

[2] *Ушинский К. Д.* Педагогическая поездка по Швейцарии // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. С. 308.

[3] *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении… С. 160.

[4] Там же. С. 165.

ляет необходимую принадлежность всякого труда. <…> Тело, сердце и ум человека требуют труда… Труд сделался довершительным законом человеческой природы, телесной и духовной, и человеческой жизни на земле, отдельной и в обществе, необходимым условием его телесного, нравственного и умственного совершенствования, его человеческого достоинства, его свободы и, наконец, его наслаждений и его счастья. <…> Труд есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье»[1].

Ставя задачу формирования у воспитанника готовности к труду, К. Д. Ушинский особое внимание уделял развитию позитивного отношения ребенка к трудовой деятельности на основе личностного самоопределения: «Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а приготовлять к труду жизни… Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни»[2]. Именно поэтому он считал, что «воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой. Потребность труда… врожденна человеку, но она удивительно как способна разгораться или тухнуть, смотря по обстоятельствам, и в особенности сообразно тем влияниям, которые окружают человека в детстве и в юности»[3]. Для того «чтобы человек искренне полюбил труд, прежде всего должно внушить ему серьезный взгляд на жизнь»[4].

К. Д. Ушинский понимал, что формирование личностного позитивного отношения к труду еще не обеспечивает активного деятельного участия в нем. Для этого требуется развитие соответствующей привычки: «Воспитание не только должно внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно еще дать ему и привычку к труду, потому что дельный, серьезный труд всегда тяжел… Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. <…> Наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями достижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться. Метода такого вспомогательного преподавания… приучая воспитанника к умственному труду, приучает и преодолевать тяжесть такого труда и испытывать те наслаждения, которые им доставляются. <…> Вместе с… привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду или, лучше сказать, жажда его»[5].

---

[1] *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении… С. 162–164, 169.
[2] Там же. С. 170.
[3] Там же. С. 174–175.
[4] Там же. С. 175.
[5] Там же. С. 177.

Таким образом, делал вывод К. Д. Ушинский, «воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой – внушить ему неутомимую жажду труда»[1].

К. Д. Ушинский выдвигал идеал свободного труда: «Требование свободы в труде точно так же, как и самое требование труда, прирожденно душе человека. В самом чувстве препятствия, испытываемом при деятельности, лежит уже гнетущее чувство несвободы. Это, может быть, есть первое по времени чувствование (душевное чувство), которое рождается в душе младенца, когда ему связывают члены пеленкой, а он начинает противиться и кричать. В чувстве преодолевания препятствия есть благодатное чувствование свободы: отсутствие преград, исчезающее опять так же быстро, как и сама преграда. <…> Только свободная деятельность делает человека счастливым»[2].

К. Д. Ушинский обосновал *принцип народности воспитания*. Говоря о народности воспитания и рассматривая воспитание в качестве одного из элементов социального бытия, он указывал, что воспитание имеет у каждого народа свои специфические особенности, обусловленные его историей и культурой: «Сделавшись одним из элементов государственной и народной жизни, общественное воспитание пошло у каждого народа своим особенным путем, и в настоящее время каждый европейский народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания»[3]. Он обращал внимание на то, что люди воспитываются и в «школах, нарочно для того устроенных», и «в той жизненной среде, где они живут, и из которой льются в душу их разнообразнейшие влияния»[4].

К. Д. Ушинский проанализировал специфику английского, германского, североамериканского и французского воспитания, связав их с особенностями национального характера и общественного строя каждого народа.

По его мнению, «типичною чертою германского характера… является его наклонность к отвлечению и выходящая из нее наклонность к системе. <…> Эта… красная нить германского характера положила особенный отпечаток и на общественное образование Германии. По страсти своей все систематизировать германцы возвели и искусство воспитания на степень науки, наравне с бесчисленным множеством других чисто немецких наук, и с любовью разработали ее многотомные системы, обладающие тысячами подразделений. <…> Идеал человека, воспитание которого в них разраба-

[1] *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении… С. 179.

[2] *Ушинский К. Д.* Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 2. М., 2002. С. 236–237.

[3] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. С. 55.

[4] *Ушинский К. Д.* О нравственном элементе в русском воспитании // Там же. С. 185.

тывается, немецкий ecce homo[1], совершеннейший немец… Прежде всего и более всего немецкое воспитание стремится к всесторонности и систематичности познаний»[2].

В Англии картина совершенно другая: «Общественное воспитание Англии… менее всего заботится о полноте и систематичности знаний, и для него ученость составляет одну из профессий человека, которой он может заняться, если ему нечего будет делать, но до которой воспитанию нет никакого дела. Для английского воспитания наука не цель, но одно из средств для развития характера, привычки, образа мыслей, манер *истинного джентльмена* – идеала, к осуществлению которого направлено все английское воспитание. <…> Образование граждан государства и членов христианского общества не входит в число обязанностей английского правительства, и даже самая эта идея, укоренившаяся в Германии вместе с протестантизмом, совершенно чужда Англии. Общественное воспитание в ней предоставлено совершенно частным усилиям, и правительство, со своей стороны, покровительствует ему несравненно менее, чем торговле и промышленности, которые признаются основами могущества и благосостояния государства. Само общество не признает за правительством права входить в дело общественного образования и встречает с недоверием и недоброжелательством всякое покушение на это со стороны правительства. <…> Английский джентльмен так же, как и немец, просиживает лучшие годы своей молодости за классиками и приобретает в классической литературе твердые, никогда не изглаживающиеся познания. Но англичанин ищет в классиках не предметов исторического изучения или философического анализа, за которыми гоняется германец, а привычки к той силе и ясности языка, определенности и точности выражений, которыми отличается классическая литература и которые имели такое сильное влияние на образование логизма английской речи. <…> Главное в английском воспитании – это характер, привычка владеть собой (self-government), отличающая всякого истинного джентльмена. На образование и укрепление характера обращено главное внимание английского воспитания… Английское воспитание так увлеклось *полезным* (useful) в развитии детского характера, что часто пренебрегает тем, что в нем есть прекрасного. Оно думает только о том, что может остаться в жизни, и рано топчет цветы, которые и без того скоро вянут. Но мы думаем, что педагогика, развивая в ребенке будущего человека, не должна забывать, что детство также есть период жизни, и часто лучший ее период»[3].

Общественное воспитание во Франции, отмечал Ушинский, также имеет свои характерные особенности: «Централизация учебной части во Франции доведена до крайности, и не только одно училище служит вер-

[1] *Ecce homo* (лат.) – «се человек», букв. «вот человек», «это человек». Слова Понтия Пилата об Иисусе Христе (Евангелие от Иоанна, 19:5).

[2] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании… С. 56, 57.

[3] Там же. С. 58–65.

нейшим повторением другого, но все они действуют разом, по команде, как хорошо дисциплинированная рота. <…> При таком устройстве педагогической части она, вместо того чтобы иметь влияние на общество, сама служит средством для целей, вовсе чуждых воспитанию и науке. Француз… учится отчасти для того, чтобы приобрести те технические познания, которые могут понадобиться ему в жизни, отчасти для того, чтобы получить известный лоск, необходимый образованному человеку в обществе, но более всего для того, чтобы отличиться на экзамене, прочесть свое имя в провинциальных или даже парижских газетах и приобрести на экзаменах право на занятие той или другой должности. <…> Вся классная дисциплина основывается на принуждении, с одной стороны, и на развитии самолюбия – с другой. В самолюбии французская педагогика нашла сильнейший рычаг и работает им беспощадно… Если ученое образование, общее умственное развитие и воспитание нравственности и характера мало достигаются французским образованием, зато можно сказать с убеждением, что техническая часть ученья процветает во Франции. Французские технические учебные заведения служили образцом для заведений того же рода в других государствах Европы. <…> Внешний блеск, тщеславие и материальная польза – характеристические черты французского общественного воспитания… Для французского воспитания, в противоположность германскому, ищущему умственного развития, и английскому, которое все направлено на образование характера, главную цель составляет передача технических познаний. <…> Изучение математики, химии, механики оставляет неразвитой только нравственность, но не умственные способности человека»[1].

Североамериканское воспитание, указывал Ушинский, отличается от всех рассмотренных выше: «только в Северо-Американском Союзе общественное образование могло приобрести вполне государственное значение. Это и не могло быть иначе. Государство, вполне зависящее от своих граждан, не имеющее даже тех исторических опор, на которых покоится Англия, естественно, должно было позаботиться, чтобы граждане его были образованы. От этого зависит не только направление, но и самое существование Союза, демократические начала которого развились до последних пределов. <…> Отказавшись от английского понятия об общественном образовании как о деле частном, североамериканцы нашли средство примирить строгость принудительного образования пуритан с отвращением североамериканских консерваторов от централизации. Обязанность заводить школы признана за каждой общиной, которая только имеет сто семейств или хозяйств, но зато и все управление школой, ее хозяйственная и ее педагогическая часть, находится в руках самой общины. <…> Американцы руководствуются… той мыслью, совершенно противоположной

[1] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании… С. 71–77.

германской, что наука – дело частное, а не государственное, – полезная роскошь, которая и сама приходит вслед за образованием и богатством общества и которую правительство штата может поддержать, если оно имеет на то средства, но не может и не должно вести вперед само. Они также считают, что специальное образование, приобретаемое для специальных практических целей, должно покупаться теми, кто ожидает для себя выгод от достижения этих целей, и что это такой же промышленный расчет, как и всякий другой. <…> Совершенное отделение религиозного образования от светского… составляет… характеристическую черту североамериканского общественного образования. <…> Развитие характера также составляет одну из главнейших целей американского воспитания, хотя эта цель не преследуется здесь с такой исключительностью, как в Англии, и достигается несколько другими средствами. Патриотизм, привычка участвовать в политической жизни общины и общинный self-government рано развиваются в американском школьном населении»[1].

Подводя итоги рассмотрению общественного воспитания в различных странах, К. Д. Ушинский писал: «Немец, англичанин, француз, американец требуют от воспитания не одного и того же, и под именем воспитания заключаются у каждого народа различные понятия. <…> В основании *особенной идеи воспитания* у каждого народа лежит, конечно, *особенная идея о человеке*, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития. Каждый народ имеет свой особенный *идеал человека* и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием»[2].

Обращаясь к рассмотрению особенностей русского воспитания, К. Д. Ушинский в 1857 г. писал о том, что это время, «когда педагогические убеждения наши только что начинают зарождаться, когда, может быть, кладутся основания и *русской педагогики*»[3]. Он подчеркивал, что «общей системы общественного воспитания не существует в настоящее время ни в теории, ни на практике»[4].

Между тем он в полном объеме поставил вопрос о том, что русское воспитание, как и любое другое, обладает своей уникальной народностью: «Есть одна только общая для всех прирожденная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными,

[1] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании… С. 77–87.
[2] Там же. С. 89.
[3] Там же. С. 104.
[4] Там же. С. 107.

семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний»[1].

К. Д. Ушинский писал о славянской природе, добродушной и открытой, обладающей широтой человеческих взглядов, «неспособной и посреди семьи проводить какую бы то ни было заранее принятую методу»[2].

Задаваясь вопросом об идеале воспитания, К. Д. Ушинский высказывал мнение о том, что «есть только один идеал совершенства, пред которым преклоняются все народности, это идеал, представленный нам христианством»[3]. Развивая эту идею, он писал: «Христианство сознательное или бессознательное – вот тот, часто невидимый, но глубоко и всегда чувствуемый центр, к которому, пробираясь между предрассудками и эгоистическими стремлениями людей, представляет дорогу общественное мнение Европы. <…> Развитие… гуманного, христианского и современного европейского характера в душе воспитанника составляет… основную и окончательную цель воспитания. <…> Педагогика, основанная на психологии, советует нам развивать душу человека сообразно с ее природой, а душа человека, по прекрасному выражению Оригена, родится христианской: это и есть та ее гуманность, о которой наиболее обязано заботиться истинное воспитание»[4].

Наряду с народностью и христианством К. Д. Ушинский выделял еще основы общественного воспитания. Это наука и техническая часть воспитания. Говоря о науке как основе общественного воспитания, он писал: «Развитие науки, без сомнения, одна из главнейших целей воспитания, и истины науки являются орудием для этого развития». Техническая же часть общественного воспитания, по убеждению К. Д. Ушинского, обусловлена тем, что воспитание «должно не только дать знания человеку, но и умение приложить эти знания к делу»[5].

Народность русского национального воспитания К. Д. Ушинский рассматривал в контексте присущего ему нравственного элемента. Он подчеркивал, что «нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития… Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов»[6]. По словам К. Д. Ушинского, «нравственность и свобода – два таких явле-

---

[1] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании… С. 117.

[2] *Ушинский К. Д.* Одна из темных сторон германского воспитания // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. С. 519.

[3] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании … С. 119.

[4] *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения Н. И. Пирогова… С. 254–255.

[5] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании… С. 120.

[6] Там же. С. 184.

ния, которые необходимо обусловливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому что нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается не свободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, под влиянием ли животной страсти, есть если не безнравственное, то, по крайней мере, не нравственное действие. Поскольку вы даете права человеку, постольку вы имеете право требовать от него нравственности. Существо бесправное может быть добрым или злым, но нравственным быть не может. Но если нравственность невозможна для существа, лишенного прав, то она невозможна и для того, в чью пользу лишается человек своих человеческих прав… Акт уничтожения крепостного состояния в России будет написан на страницах русской истории золотыми буквами и составит эпоху и в истории народного воспитания»[1].

Нравственность и педагогика неразрывно связаны с христианством и именно из христианства должны черпать свои идеалы. К. Д. Ушинский писал: «Современная педагогика исключительно выросла на христианской почве, и для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результата впереди. <…> Духовные пастыри наши должны приготовлять в нас не только членов церкви, но и деятельных граждан христианского государства. Педагогическая деятельность не только не противоречит характеру деятельности священнослужителей, но является самым необходимым ее дополнением…»[2].

Народность русского воспитания, по мнению К. Д. Ушинского, неразрывно связана с православием: «Всякий, получивший чисто русское воспитание, непременно отыщет в душе своей глубокие, неизгладимые впечатления множества церковных песен и священнодействий, службы Великого поста и Страстной недели, встречи Светлого праздника, Рождества, Крещения и всех тех годичных церковных торжеств и служб, которые составляют эпохи в годовой жизни каждого чисто российского семейства. <…> Обряды нашей православной церкви имеют великое воспитательное влияние уже и потому, что они сами собою, без последующих объяснений обнимают детскую душу святым религиозным чувством, настраивают ее на возвышенный торжественный лад. Но как часто случается, что практическая жизнь и ее наставления ставят в душе русского человека какую-то непреодолимую стену между исполнением этих обрядов и основными, глубочайшими принципами его практической деятельности! Вот именно постройке этой-то гибельной стены, возможности этой раздвоенности в душе должны противодействовать как нравственные наставления духовных пастырей, так и нравственно-религиозное воспитание детей, в основа-

[1] *Ушинский К. Д.* О нравственном элементе в русском воспитании… С. 209–210, 212.
[2] Там же. С. 199, 198.

нии которого положены религия, наука и жизнь – проникающие друг в друга и составляющие одно целое»[1].

К. Д. Ушинский предупреждал об опасности бездумных педагогических заимствований, взятых из культуры других народов и не имеющих корней в России: «Конечно, мы можем занять много полезных педагогических изобретений у западных наших братьев, опередивших нас в образовании. Но дух школы, ее направление, ее цель должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характеру, его религии»[2].

Он писал о необходимости «познакомиться с настоящим состоянием воспитания в русском народе прежде, чем захотим внести туда наши теории и улучшения. Русская семья со всеми своими элементами, добрыми и дурными, со всей своей внутренней жизнью, дающей и целебные и ядовитые плоды, есть создание Истории, которого нельзя заменить никакой искусственной постройкой. Напрасно мы хотим *выдумать* воспитание: воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, – с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Эта почва, из которой вырастали новые поколения России, сменяя одно другим. <…> Русское воспитание не поддается и не поддастся нашим усилиям до тех пор, пока мы сами в себе не примирим европейского образования с живущими в нас элементами народности. <…> Глубокие, задушевные принципы патриархального быта, чуждые, с одной стороны, юридической строгости римского права… а с другой – меркантильной жестокости и расчетливости… необыкновенное обилие инстинктов, скорее угадывающих, нежели изучающих, необыкновенная, изумляющая иностранцев восприимчивость ко всему чуждому, льется ли оно с востока или с запада, и вместе с тем стойкость в своей национальности, хотя часто бессознательная, наконец, древняя православная религия с ее всемирно-историческим значением, религия, превратившаяся в плоть и кровь народа, – вот что должно проявиться в народности русского воспитания, если оно хочет сделаться действительным выражением народной жизни, а не наследственным, чуждым народности подражанием: не растением без корня, которое, беспрестанно увядая, беспрестанно должно искусственно подновляться и вновь пересаживаться с чуждой почвы, пока наша вновь ее испортит. <…> Если, воспитывая дитя, мы должны с уважением приближаться к душе его, то во сколько раз должно быть больше это уважение к душе народа, когда мы принимаемся за дело его воспитания»[3].

Размышляя о народности воспитания, К. Д. Ушинский обратился к *проблеме родного слова, родного языка в его педагогическом значении*. Он писал: «Начало человеческого слова вообще и даже начало языка того или

[1] *Ушинский К. Д.* О нравственном элементе в русском воспитании… С. 216, 218.
[2] Там же. С. 196–197.
[3] Там же. С. 220–222.

другого народа теряется точно так же в прошедшем, как начало и истории человечества и начало всех великих народностей; но как бы там ни было, в нас существует, однако же, твердое убеждение, что язык *каждого народа создан самим народом*, а не кем-нибудь другим. <…> Являясь… полнейшей и вернейшей летописью всей духовной, многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории. Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавших ему поколений. <…> Все, что видали, все, что испытали, все, что перечувствовали и передумали эти бесчисленные поколения предков, передается легко и без труда ребенку, только что открывающему глаза на мир божий, и дитя, выучившись родному языку, вступает уже в жизнь с необъятными силами. Не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова… Удивительный педагог – родной язык – не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недосягаемо облегчающему методу. <…> Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка – и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического ученья. Таков этот великий народный педагог – родное слово! <…> Язык народа… являясь полнейшим отражением родины и духовной жизни народа, является в то же время для ребенка лучшим истолкователем окружающей его природы и жизни»[1].

Изучение родного языка К. Д. Ушинский рассматривал как основу образования ребенка: «Изучение организации языка, этого художественного полусознательного создания человека, является лучшим средством духовного развития, но для такого развития выбираем не классические языки, а родной язык и смеем думать, что именно изучение родного языка есть вернейший и прямейший путь к самосознанию ребенка. <…> Раскрывая ребенку и юноше богатство родного слова, мы раскрываем ему богатство его собственной души, которое он уже чувствовал прежде, чем начал понимать. Изучением родного языка мы вводим дитя в дух народа, создание его многовековой жизни, в тот единственный живой ключ, из которого бьет всякая сила и всякая поэзия. Если мы не ставим религию средоточием гуманного образования, то только потому, что она должна стоять во главе его, и потому, что вообще не ставим религиозного воспитания в число наук. Наука изучает только постижимое, религия устремляет дух человека к вечному и вечно непостижимому. Сознательная мысль есть основание

[1] *Ушинский К. Д.* Родное слово… С. 226, 228–230, 232.

науки, врожденная каждому человеку вера – основание религии. За изучением родного слова мы ставим изучение других предметов, непосредственно раскрывающих человека и природу, а именно историю, географию, математику, естественные науки, за этим помещаем изучение новейших иностранных языков, а в изучении древних видим специальность, необходимую лишь для известной отрасли научных занятий»[1].

Размышляя о том, *каким должно быть школьное образование*, К. Д. Ушинский писал: «Под именем гуманного образования надо разуметь вообще развитие духа человеческого, а не одно формальное развитие; человека же можно развить гуманно не только изучением классических языков, но еще гораздо более и прямее религией, языком народным, географией, историей, изучением природы и новыми литературами. *Реализм* начинается тогда, когда мы ищем в науке не мысли, не пищи духу, развивающей его и укрепляющей, не уясняя воззрений человека на самого себя и внешний мир, а именно только тех знаний, которые необходимы для той или другой отрасли практической жизни, когда мы смотрим на науку как на мастерство, а не как на создание и пищу духа. Реализм и гуманизм можно найти в каждой науке, и различие это заключается собственно не в различии наук, но в различии способа их изучения. Можно из истории сделать реальную науку, можно из Закона Божия сделать тоже реальную науку – за примером ходить недалеко; наоборот, можно арифметикой и химией развить гуманность в человеке и даже обучение грамоте можно сделать гуманным и реальным. В гуманно-образовательном влиянии учения надобно отличать собственно два влияния: влияние науки и влияние самого учения. В низших и средних учебных заведениях главную цель учебной деятельности должен составлять сам человек, в университетах – наука, хотя при первом стремлении мы все же будем изучать науку, а при втором все же будем гуманизироваться изучением науки»[2].

К. Д. Ушинский был убежден в непродуктивности противопоставления реального и классического образования: «Если же бесконечный спор о преимуществах реального и классического образования длится еще до сих пор, то только потому, что самый вопрос этот поставлен неверно и факты для его решения отыскиваются не там, где их должно искать. Не о преимуществах этих двух направлений в образовании, а о гармоническом их соединении следовало бы говорить и искать средств этого соединения в душевной природе человека»[3].

К. Д. Ушинский обращал внимание на то, что «не только грамота в самом тесном смысле этого слова, то есть умение читать и писать, но даже и та вторая ступень учебного образования, которая получается в средних

[1] *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения Н. И. Пирогова… С. 258.

[2] Там же. С. 257.

[3] *Ушинский К. Д.* Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. С. 40.

учебных заведениях, не может оказать ни доброго, ни дурного влияния на нравственность учащегося, если только учение не было связано с воспитанием. <…> Не может быть и речи о каком-либо нравственном влиянии учения. Нравственно образуется человек или воспитанием, или наукою, в ее обширном высшем значении. Воспитывается человек в молодости примером, умным, обдуманным руководством… духом семейным, духом школы и, наконец, духом того общества, в котором человеку приходится жить. Этот последний элемент так силен, что против него не всегда оказывается устойчивым даже университетское образование. <…> Ученье само по себе становится воспитанием только тогда, когда достигает высшей области науки, входит в мир идеи и вносит эту идею через разум в сердце человека»[1].

Говоря о школьном обучении, К. Д. Ушинский писал, что его «*первая цель, формальная*, состоит в развитии умственных способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображения, фантазии и рассудка. Должно постоянно помнить, что следует передать ученику не только те или другие познания, но и развить в нем желание и способность, самостоятельно, без учителя приобретать новые познания. Эта способность… должна остаться с учеником и тогда, когда учитель его оставит, и дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной его души. <…> Вторая цель школьного учения, реальная, столь же важна, как и первая, да еще, если хотите, и важнее первой. Для достижения этой цели прежде всего необходим разумный выбор предметов для наблюдений, представлений и соображений»[2].

Размышляя о ситуации, сложившейся в отечественном образовании, К. Д. Ушинский писал: «Наша русская школа не имеет истории, и обзавестись историей, как какой-нибудь заграничной машинкой, невозможно, а потому волей или неволей нам приходится идти рациональным путем, т.е. на основаниях научных, на основаниях психологии, физиологии, философии, истории и педагогики, а главное – на прочном основании знания своих собственных потребностей, потребностей русской жизни, вырабатывать для себя самостоятельно, не увлекаясь подражаниями кому бы то ни было, ясное понятие о том, чем должна быть русская школа, какого человека должна она воспитывать и каким потребностям нашего общества удовлетворить, и где в числе этих потребностей окажутся классические языки, там их и вводить. Выработка этого убеждения в университетах, педагогических собраниях и учительских семинариях, распространение его в обществе как этим путем, так и путем педагогической литературы, образование ясного общественного мнения в этом отношении, так чтобы общество знало, чего оно должно требовать от своих школ, а школы знали, каким тре-

[1] *Ушинский К. Д.* О средствах распространения образования посредством грамотности // Русская школа / К. Д. Ушинский. С. 7–8.

[2] *Ушинский К. Д.* Воскресные школы (Письмо в провинцию) // Там же. С. 28, 29.

бованиям они должны удовлетворить, – вот, по нашему мнению, единственное средство прикрепить наши школы к нашей русской почве и дать им ту органическую жизнь, которой они в настоящее время не имеют. Конечно, не близко то время, когда общество наше будет в состоянии само воспитывать свои молодые поколения, но всякие прочные реформы, не разрушающие только, а и созидающие, совершаются медленно»[1].

К. Д. Ушинский был убежден в необходимости создания народных школ, соответствующих традициям уклада жизни русского народа: «Всякие *государственные* воззрения на школу, целиком заимствуемые нами из Германии, где и действительно школы заводились или церковью, или государством, – к нам неприложимы не только потому, что школы у нас заводит сам народ, но и по особому характеру нашего народа. <…> Не любит крестьянин, чтобы вмешивались в его семейные дела… Школу же крестьянин считает именно своим семейным делом и, устраивая ее для пользы своих собственных детей, не может понять, чтобы кому-нибудь, кроме него, было какое-нибудь дело до его школы. <…> Только одно земство, находясь в ближайшем отношении к народу и имея в своей среде и образованных людей, может содействовать делу народной школы, да и то единственно путем разъяснения, убеждения, вспомоществования, а не путем каких-либо насильственных мер или регламентации. Таким образом, мы полагаем, что у нас всего будет лучше и естественнее оставить народную школу чисто народным делом, еще более – чисто семейным делом»[2].

Даже столь краткое рассмотрение педагогического наследия К. Д. Ушинского показывает, что он создал целостную педагогическую систему, в которой четко определяются следующие основополагающие позиции:

- что есть педагогика, какова ее природа и особенности;
- что такое воспитание, на каких уровнях возможно его рассмотрение, как оно соотносится с другими факторами, обеспечивающими формирование человека, в том числе с обучением;
- каким образом и почему человек должен рассматриваться как предмет воспитания;
- каким образом особенности природы человека должны учитываться при организации его воспитания;
- как должно быть организовано воспитание, чтобы достигать наилучших результатов, обеспечивать становление нравственной личности, наносить как можно меньше вреда воспитаннику;
- какова роль взаимоотношений воспитателя и воспитанника, а также роль их жизненного уклада, труда и родного языка в воспитании и обучении человека;

[1] *Ушинский К. Д.* Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 2. С. 137.

[2] *Ушинский К. Д.* Общий взгляд на возникновение наших народных школ // Русская школа / К. Д. Ушинский. С. 121–122.

- что такое народность воспитания и почему она составляет фундамент педагогики;
- каким образом должно быть организовано школьное образование.

Ответы, данные К. Д. Ушинским на указанные выше вопросы, оказали огромное влияние на его современников, а также на последующие поколения педагогов. Они помогают глубже понять проблемы теории и практики современного образования, найти оптимальные пути и способы их решения.

3.3. Теория свободного воспитания К. Н. Вентцеля

Образование по результатам своего воздействия на человека крайне противоречиво и неоднозначно. С одной стороны, образование обеспечивает само становление человека, вводит его в мир культуры и человеческих отношений, развивает качества, без которых невозможны его творческая деятельность и жизнь в обществе. С другой стороны, образование формирует стереотипы послушания и подчинения, лишает самостоятельности, приучает человека чувствовать себя зависимым и освобожденным от ответственности принимать решения. Особенно очевидными эти деструктивные аспекты образования, выявленные еще в середине XVIII в. Ж.-Ж. Руссо, стали на рубеже XIX–XX вв., в эпоху, когда мощное массовое демократическое движение поставило в повестку дня вопрос о коренной реформе не только государственного порядка и общественных отношений, но и всех сфер жизни общества, в том и числе и образования, обеспечивающего воспроизводство субъектов социального действия.

Ребенок традиционно воспринимается как незрелое, неподготовленное к жизни, несамостоятельное существо, которое следует оберегать, вскармливать и взращивать, воспитывать и обучать, готовить к подлинной, «всамделишной» взрослой жизни. Такой взгляд на ребенка, с одной стороны, автоматически ставит взрослого в позицию человека, заботящегося о его росте и созревании, ответственного за него, за его жизнь и здоровье, нынешнее и будущее благополучие, за его образование, с другой стороны, предполагает как само собой разумеющееся необходимость его безусловного подчинения, послушания и повиновения воле взрослого.

Однако стремление взрослого во имя его личного и общественного благополучия воспитать и обучить ребенка во многих случаях противоречит устремлениям последнего, вызывает его противодействие педагогическим усилиям наставника. Стремление любой ценой навязать воспитанникам свои педагогические цели мало того, что недемократично по своей сути, но более того, часто приводит воспитателя к насилию по отношению к детям, насилию, которое обосновывается благом ребенка, а потому оказывается особенно пагубным и развращающим его душу.

Ребенок во многих случаях не понимает и не принимает чуждых ему педагогических требований, которые очень часто противоречат самой детской природе. Ребенок не понимает, почему он должен вести себя так, как

предписывают ему родители и наставники, учителя и воспитатели; почему он должен ходить в школу, тихо сидеть на уроках, решать задачи, выполнять домашние задания и т.п. И ребенок начинает сопротивляться. А его заставляют, принуждают, «насилуют» во имя его же блага, его будущего, во имя высших педагогических целей. При этом внутренний мир ребенка не созидается, а разрушается, подавляется его естественная природная активность, всячески ограничивается и контролируется его самостоятельность.

С момента своего рождения ребенок испытывает мощнейший прессинг со стороны взрослых, которые всеми средствами, часто калечащими его психику, пытаются добиться от него должного, с их точки зрения единственно правильного и приемлемого, поведения. Они требуют от него есть и спать строго по часам, вести себя спокойно и приветливо, не плакать и не кричать, радоваться окружающему миру и т.п. В ход идут ласки и награды, уговоры и крики, шлепки и подзатыльники, оставление без внимания и т.п. При этом ребенку запрещается выражать свое подлинное негативное отношение к тому, что с ним делают, и к тем людям, которые это с ним делают. Не дай бог, если он начнет проявлять недовольство, возмущаться, кричать, плеваться, драться и т.п. Это ведет лишь к усилению прессинга, к стремлению любым способом сломить волю маленького человека, сопротивляющегося тому, что для него является чуждым, неприятным, неприемлемым, враждебным. Ребенок должен не просто безропотно подчиняться взрослым (родителям, воспитателям, учителям), но и выражать любовь и благодарность тем, кто предъявляет противные его существу требования и добивается от него их «радостного» выполнения.

Утверждая, что такое воспитание формирует характер и дисциплину, приучает к порядку и учит владеть собой, вводит поведение в культурные рамки, наставники забывают, что оно подавляет волю ребенка, озлобляет его, превращает в лицемерного приспособленца, делает равнодушным, лишает инициативы и самостоятельности, приводит к неврозам.

Воспитание имеет тенденцию формировать стереотип восприятия насилия как безусловно приемлемого и безотказного способа решения любой проблемы, средства заставить человека делать то, что от него требуют во имя малых и великих целей, во имя его или общего блага, т.е. такое воспитание формирует людей, готовых принимать и применять террор как способ решения проблем и достижения целей как в обыденной повседневной жизни, так и в политике.

Любое насилие не проходит для человека бесследно. Особенно пагубно оно отражается на становящейся детской психике, тормозя естественную активность, унифицируя личность, формируя чувство собственной неполноценности, конформизм, подобострастное отношение к более сильному и жестокое к более слабому. Закладывающаяся в подсознание установка на то, что с помощью насилия можно решить любую проблему, способствует формированию мировоззрения террориста, для которого насилие – главное средство достижения любых целей, а демократия непонятна и неприемлема.

Стереотип восприятия образования предполагает жесткое разделение людей на тех, кто еще не зрел, не опытен, не самостоятелен, не образован, кого нужно готовить к взрослой жизни посредством специального обучения и воспитания, которое по достижении ими определенного возраста осуществляется в школе, и на тех, кто компетентен их обучать и воспитывать, чьи требования они должны неукоснительно выполнять, являя в качестве главных добродетелей послушание и прилежание.

В традиционной школе учитель не просто руководит деятельностью ученика по освоению культуры, накопленной предшествующими поколениями, не просто управляет его развитием. Он организует пространство его жизни таким образом, чтобы иметь возможность постоянно контролировать каждый его шаг, направлять и корректировать его поведение. Свобода школьников если и допускается, то остается крайне ограниченной. Практически все сколько-нибудь важные решения за них принимают их наставники (в школе – учителя, дома – родители). Чувство ответственности у детей воспитывается не в отношении результатов своего свободного волеизъявления, а в отношении выполнения предъявляемых им внешних, как правило, чуждых для них требований и получаемых ими заданий.

Главным критерием оценки работы современной школы, как и прежде, остается успешность освоения учениками учебных программ, перегруженных информацией, далекой от их реальной жизни и непосредственных интересов. В условиях, когда школьное образование преимущественно сводится к тому, что ученики получают готовые ответы на незаданные вопросы, их главными добродетелями, хотя и неявно, признаются послушание и прилежание. Послушания и прилежания требуют не только учителя от своих питомцев, но и директора от учителей и чиновники от директоров школ.

Идея свободы в образовании стала проникать в педагогику в XVI в. благодаря работам Э. Роттердамского и М. Монтеня. Спустя два столетия ее подхватил и развил во Франции Ж.-Ж. Руссо, а в середине XIX в. в России – Л. Н. Толстой. В конце XIX – первой трети XX в. на Западе и в России в педагогике оформилось течение свободного воспитания. Его представителями были Л. Гурлитт, Э. Кей, М. Монтессори, А. Нилл, К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, Н. В. Чехов.

Е. Н. Астафьева в своих исследованиях[1] показала, что возникновение и распространение идей свободного воспитания было во многом обусловле-

[1] *Астафьева Е. Н.* Педагогическое течение свободного воспитания на Западе // Историко-педагогический ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М., 2015. С. 77–90; *Астафьева Е. Н.* Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80–99; *Астафьева Е. Н.* Природа и свобода ребенка в отечественной педагогике первой трети XX века // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2015. С. 22–36; *Астафьева Е. Н.* Свободное воспитание в истории педагогики // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2015. С. 110–139.

но сложившейся к началу XX в. социальной ситуацией. Индустриальная цивилизация, открывая невиданные дотоле материальные перспективы для развития человека и общества, прогресса науки и техники, развития образования и подъема культурного уровня всего населения, несла в себе опасность еще более резкого усиления отчуждения личности. Особо значимым становился идеал, устремленный к механической предначертанности, исчисляемости и надежности машины: общество представлялось в виде огромного сложного механизма, организуемого государством, люди превращались в определенный вид сырья, необходимого для решения множества экономических, социальных, политических проблем, становились винтиками производственного и социального механизма. Индустриальная цивилизация, усиливавшая отчуждение личности, одновременно обостряла проблемы человеческой индивидуальности, свободы и творческого развития, тем более что утвердившийся буржуазный строй содержал явные интенции к гражданскому обществу, демократии, правовому государству, способствовал формированию экономических гарантий независимости человека в обществе. Общество в своих духовных исканиях все в большей степени обращалось к образованию как механизму, способствующему преодолению негативных черт индустриальной цивилизации, помогающему человеку реализовать свою подлинную природу, обрести индивидуальность. Все это на фоне развития наук о человеке, актуализирующих его деятельную природу, а также обострения социальных противоречий и классовых антагонизмов привело к тому, что в педагогике оформилось течение свободного воспитания.

В России наиболее последовательным теоретиком свободного воспитания был Константин Николаевич Вентцель (1857–1947), опиравшийся прежде всего на педагогические идеи и педагогическую практику Л. Н. Толстого, который на основе обобщения в 1860-е – середине 1870-х годов опыта работы школы в Ясной Поляне создал свою теорию свободного образования.

В статье «О народном образовании», опубликованной в первом номере журнала «Ясная Поляна», Л. Н. Толстой указывал, что, с одной стороны, «народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию», а с другой – «народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство». Он с возмущением ставит вопрос о том, «какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом». По мнению Л. Н. Толстого, «школа справедливо представляется ребенку учреждением, где его учат тому, чего он не понимает, где его большей частью заставляют говорить… на чужом языке, где учитель большей частью видит в учениках своих прирожденных врагов, по своей злобе и злобе родителей, не хотящих выучить того, что он сам выучил, и где ученики, наоборот, смотрят на учителя как на врага, который только по личной злобе заставляет их учить столь трудные вещи». Он был убежден, что

«учение должно быть только ответом на вопрос, возбуждаемый жизнью. Но школа не только не возбуждает вопросов, она даже не отвечает на те, которые возбуждены жизнью. <…> Поэтому школы, устроенные свыше и насильственно, не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющих для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения. Вместо того чтобы убедиться, что, для того чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучить его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок), они хотят учить так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка»[1].

К. Н. Вентцель родился в 1857 г. в Петербурге в семье высокопоставленного чиновника. В 1875 г. он окончил реальное училище (реальную гимназию), учился сначала в Технологическом институте, затем на юридическом факультете Петербургского университета, который так и не закончил. С 1881 г. Вентцель участвовал в деятельности революционных кружков народников, члены которых выступали против царского самодержавия и обсуждали новые пути развития России. В 1884 г. он с семьей переехал в Воронеж. К. Н. Вентцель внимательно изучал работы философов К. Маркса и Г. Спенсера, народников П. Л. Лаврова и Н. К. Михайловского.

В декабре 1885 г. К. Н. Вентцель (а позднее и его жена) был арестован за хранение запрещенной литературы и просидел в тюрьме более года. В тюрьме он прочитал роман Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», который произвел на него огромное впечатление и стимулировал интерес к проблемам педагогики. Именно в этот период К. Н. Вентцель впервые сформулировал свое *понимание цели воспитания, основанного идее свободы*:

«Цель воспитания составляет:

1. Человек, ум, чувство и воля которого свободны, т.е. который в своей мысли свободен от господства всякого авторитета и предания и, руководствуясь строгой критикой, самостоятельно вырабатывает свое миросозерцание и, постоянно проверяя его критически, вносит в него поправки соответственно изменяющемуся своему и общественному умственному развитию; который не насилует своих чувств, но дает им полную свободу проявления в той мере, в какой они заявляют свои права на удовлетворение; который, наконец, в своих действиях руководится своей свободной волей, а не волей, воспринятой им в той или другой форме.

2. Человек, который представляет из себя гармоническое целое, т.е. все стороны которого действуют согласно, а не исключают друг друга и не находятся друг с другом в антагонизме, так, например, мысль не находится

[1] *Толстой Л. Н.* О народном образовании // Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. М., 1989. С. 54, 57, 59–60, 61–62.

во вражде с чувством или чувство с волей – одним словом, человек "цельный".

3. Это должен быть человек естественный и вместе с тем нравственный. Его действия должны быть направлены на благо и счастье других людей и вообще всего живущего, но это благо и счастье должно быть не умственной и отвлеченной его целью, но естественным и непосредственным влечением его натуры.

4. С самым высшим развитием своей индивидуальности он должен соединять в себе самую высокую степень развития общественных чувств, т.е. самую высокую способность жить в общении со своими собратьями – людьми, не подавляя ни одной индивидуальной личности, но давая каждой индивидуальности возможность самого полного расцвета. Он должен быть в своей работе самостоятелен и независим, но в то же время в высшей степени способен к самому широкому коллективному труду в сообществе с другими людьми.

5. Он должен любить *жизнь* во всех ее обнаружениях, проявляется ли она в игре красок или в блеске солнечного луча, произрастании зерна или в пении птицы, в лепете младенца или в заботах матери о нем, в развитии ли в человеке гуманных чувств или в образовании гармонической общественной жизни. Каждое, как самое ничтожное, так и самое могучее, трепетание жизни должно находить отклик в его душе. В этом смысле очевидно, что он должен быть альтруистичен до самой высшей степени, и альтруизм его будет распространяться не только на все человечество, но на все живое, на весь мир. Отсюда видно, что он должен быть более чем гуманен или *человеколюбив*, потому что гуманность предполагает только отношение человека к человеку, он должен быть, если можно так выразиться, миролюбив или, что вернее выразит мою мысль, *жизнелюбив*.

Таким образом, сведя все это вместе, окажется, что это будет человек, обладающий наибольшею полнотою жизни, чувство жизни которого будет повышено до наибольшей степени и который обретает это высокое *чувство в общественной работе* над созданием таких условий, которые дали бы возможность каждому жить полною, цельною, широкою жизнью, и даже более того – в *мировой* работе над созданием таких условий, которые дали бы возможность полного свободного расцвета для каждой живой индивидуальности. Говоря короче, это будет "Живой Человек", который путем увеличения суммы и широты индивидуальной, общественной и мировой жизни достигает наибольшего развития своей индивидуальности и наиболее высокого "Чувства Жизни". А выражаясь фигурально, я бы сказал, это будет сосуд наибольшего количества и наивысшего качества жизни»[1].

[1] *Вентцель К. Н.* Из пережитого-передуманного, перечувствованного и сделанного // Жизнь и педагогика Константина Вентцеля / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2007. С. 74–75.

В январе 1887 г. К. Н. Вентцель был на три года выслан под гласный надзор полиции сначала в г. Бобров Воронежской губернии, затем в г. Землянск. В эти годы он работал над серией статей, посвященных проблемам морали, свободы воли и нравственных идеалов. Большое влияние на него оказали работы французского философа Ж.-М. Гюйо (*Jean-Marie Guyau*) (1854–1888), который «стремился синтезировать индивидуализм представителей английской школы с идеями солидарности, характерными для французской школы позитивизма. <…> Для Ж.-М. Гюйо понятие "жизнь" достаточно расплывчато и аморфно; это своего рода метафора, воплощающая в себе творческую динамику бытия. И так же, как и для большинства представителей данного направления, для Ж.-М. Гюйо понятие жизни является основой построения нового, неклассического учения о ценностях»[1].

В сентябре 1891 г. после окончания ссылки К. Н. Вентцель переехал в Москву, в которой прожил до начала 1919 г. Он поступил на службу в статистическое отделение Московского городского общественного управления. На протяжении ряда лет К. Н. Вентцель писал и публиковал работы по различным проблемам философии и этики. Так, для «Настольного энциклопедического словаря», который издавало товарищество «А. Гранат и К°», им были написаны статьи «Любовь», «Метафизика», «Материализм», «Мистицизм», «Позитивизм» и др.

В 1896 г. К. Н. Вентцель подготовил и опубликовал в № 2 журнала «Вестник воспитания» свою первую самостоятельную статью по педагогике – **«Основные задачи нравственного воспитания»**. В этой статье он писал: «Воспитать в человеке нравственные стремления, сделать его неутомимым борцом за нравственный идеал, так чтобы вся жизнь его служила живым воплощением этого идеала – самое трудное и вместе с тем, быть может, самое важное дело в области воспитании. Воспитание физическое и умственное играют по отношению к нравственному, можно сказать, только чисто служебную роль»[2].

Согласно Вентцелю, «нравственность есть стремление к осуществлению того, что является для человека самым высоким, самым святым, самым лучшим, какими бы именами он не называл это высокое, святое и лучшее, – правдой, долгом, благом или еще как-нибудь иначе. <…> Самое высшее, самое драгоценное благо и сокровище для человека составляет "жизнь". <…> Нравственность поэтому есть не что иное, как сознательное стремление и деятельность, направленная на увеличение общей суммы и

[1] *Желудева Е. В*. Социально-философские воззрения Ж.-М. Гюйо: историко-философский анализ: дис. … канд. филос. наук. М., 2007. С. 12.

[2] *Вентцель К. Н*. Основные задачи нравственного воспитания // Этика и педагогика творческой личности. В 2 т. Т. 2. Педагогика творческой личности / К. Н. Вентцель. М., 1912. С. 389.

напряженности жизни в мире»[1]. Определяя цель воспитания, он писал: «Воспитание должно поставить себе целью выработку человека, который обладал бы способностью с наибольшей полнотой, точностью и ясностью воспринимать явления окружающей его жизни, который мог бы наиболее легко, свободно и на продолжительное время удерживать в своей памяти все то, что ему приходится переживать и воспринимать, и который, наконец, в наивысшей степени располагал бы даром творчески перерабатывать имеющийся в его распоряжении психический материал, чтобы создавать из него более совершенные возможные комбинации действительной жизни. Творчество есть высшая духовная способность»[2].

Позднее в статье **«Нравственное воспитание и свобода»**, опубликованной в 1908 г., К. Н. Вентцель следующим образом конкретизировал идеи, высказанные им в своей первой педагогической статье:

«Что задерживает прогресс человечества в области нравственности? Этот прогресс задерживается и тормозится именно тем, что в нравственном воспитании мы не заботимся о развитии свободной творческой воли, что мы гасим с самых малых лет в ребенке в этом отношении беспокойный дух искания и творчества и стараемся во что бы то ни стало зажечь ровный и спокойный огонек веры. И поколения за поколениями путем внушения, подражания и слепой веры воспитываются в рамках все одной и той же морали, и нравственный идеал остается поэтому неизменным в течение долгих веков. Мы все еще топчемся по проторенным дорогам одной и той же традиционной морали. Но если эта традиционная мораль была сама некогда преодолением более низшей морали, то не должна ли и она, в свою очередь, когда-нибудь быть преодолена другой, более высокой формой морали. И если мы хотим, чтобы это как можно скорее случилось, мы должны в возможно большей степени облегчать путь для морального творчества, мы должны в каждом ребенке видеть возможного творца будущей новой, более высокой нравственности и путем соответствующего нравственного воспитания мы должны облегчать ему возможность стать таким творцом. <…>

Цель нравственного воспитания не "внушение добра", как его понимаем мы, воспитатели, не внедрение в детях путем подражания и других психических процессов чисто автоматического характера нашего нравственного идеала, а пробуждение в ребенке самостоятельной свободной нравственной воли, самобытного нравственного творчества, для которого наш нравственный идеал является только материалом, свободно и творчески перерабатываемым в более высокие формы.

---

[1] *Вентцель К. Н.* Основные задачи нравственного воспитания // Этика и педагогика творческой личности. Т. 2 / К. Н. Вентцель. С. 390–391.

[2] *Вентцель К. Н.* Основные задачи нравственного воспитания… С. 398.

Только *такое* нравственное воспитание, задающееся *такими* задачами, будет вести человечество непрерывно к все большему и большему нравственному совершенству и будет все выше и выше поднимать нравственный идеал человечества. Для своего нравственного прогресса человечество нуждается в возможно большем числе индивидуальных свободных творцов новой независимой самобытной нравственности и в возможно меньшем числе представителей "стадной морали", "вечной и неизменной во веки веков". Только люди, "свободные духом", только "вечные искатели" могут быть двигателями нравственного прогресса в человечестве. И только в атмосфере чистой и полной духовной свободы может вырасти цветок истинной, настоящей нравственности»[1].

С начала 1900-х гг. К. Н. Вентцель активно участвует в работе Педагогического общества, которое было создано при Московском университете. Он разрабатывает программы воспитания и преобразования деятельности учебных заведений, пишет многочисленные статьи. Именно в это время тема свободного воспитания становится главной темой творчества Вентцеля. Он писал, что это была та «тема, которая в связи с моей деятельностью в Педагогическом обществе и в связи с необходимостью воспитания и образования собственных детей казалась мне имеющей более практическое и жизненное значение. Это вопрос о разумном и свободном воспитании, и 14 июля 1904 г. я поставил себе целью выяснить основательно и детально этот вопрос, уяснить его подробно с принципиальной стороны и вместе с тем ясно показать возможность практического осуществления свободного и разумного воспитания, показать, что мечтать о разумном и свободном воспитании вовсе не значит предаваться утопии. А если это даже и утопия, то, во всяком случае, это должно быть нашей путеводной звездой, если даже воспитание не может быть сделано разумным и свободным, то оно должно быть сделано таковым в том размере, в каком это только возможно. И в тот же день я набросал те мысли, которые впоследствии были опубликованы в моей брошюре "Освобождение ребенка" и были прочитаны мною в виде доклада под заглавием "О принципе свободы в его конкретном применении к области воспитания и образования" в заседании Комиссии по вопросу об организации семейных школ 12 февраля 1905 г. Никогда не забуду того неожиданного для меня впечатления, какое произвело это сообщение на присутствовавших, того энтузиазма и воодушевления, какое оно вызвало среди них»[2].

Актуализация идей К. Н. Вентцеля в тот период была обусловлена тем, что в 1905–07 гг. в России происходила попытка революционного преоб-

---

[1] *Вентцель К. Н.* Нравственное воспитание и свобода // Этика и педагогика творческой личности. Т. 2 / К. Н. Вентцель. С. 571–572.

[2] *Вентцель К. Н.* Из пережитого-передуманного, перечувствованного и сделанного… С. 205.

разования общественного строя, направленная на демократизацию политической власти и ликвидацию пережитков феодального уклада в экономике страны.

Брошюра «Освобождение ребенка» была опубликована К. Н. Вентцелем в 1906 г. на волне революционного подъема. Затем она дважды переиздавалась. В брошюре им впервые была системно изложена квинтэссенция идей свободного воспитания, представленных в широком социальном контексте. На человека, утверждал Вентцель, ложатся три великие задачи: освобождение ребенка, освобождение самого себя и освобождение общества. При этом он подчеркивал, что «свободная школа, свободное воспитание есть необходимое предварительное условие свободного общества и свободного человека»[1]. Именно поэтому К. Н. Вентцель видел в педагогике, ориентированной на свободу ребенка, важный инструмент преобразования не только воспитательной практики, но и всей общественной жизни.

В брошюре **«Освобождение ребенка»** К. Н. Вентцель сформулировал и обосновал следующие основные положения:

«Каждый ребенок, рождающийся на свет, имеет право на воспитание, но он имеет также право и на то, чтобы его не воспитывали, и особенно не воспитывали бы чрезмерно, так как воспитание в том виде, в каком оно часто и преимущественно осуществляется, в большинстве случаев является насилием над личностью ребенка и насилием над тем будущим человеком, который мог бы впоследствии возникнуть из ребенка, если бы развитие его совершалось свободно, без всяких помех.

При воспитании в том виде, как оно теперь практикуется, ребенок – орудие, средство, но не самодовлеющая часть. Мы стремимся сделать его воплощением нашего идеала, мы готовим из него удобного члена того общественного порядка, в котором мы живем и в котором, по нашему предположению, и ему придется жить. <…>

Пора понять, что ребенок не вещь, не кукла, не игрушка, не собственность своих родителей и воспитателей, – надо в нем раскрыть ту свободную человеческую личность, которая в нем скрыта, и надо всеми своими силами содействовать наиболее пышному развитию этой личности. Говорят много о свободе человека и гражданина, говорят о свободе женщины, говорят о свободе угнетенных национальностей, – пора начать говорить о свободе ребенка! И ребенок нуждается в Великой Хартии Свободы. <…>

Свободный ребенок, развертывающий в ничем не стесненном взаимодействии с природой и широком плодотворном братском общении с людьми свои силы и способности, это – первое и последнее слово "нового воспитания", которое только одно способно составить противовес тому

[1] *Вентцель К. Н.* Освобождение ребенка. 3-е изд., испр. и доп. М., 1923. С. 18.

вырождению и измельчению человечества, какое приходится наблюдать за последнее время. Современную школу, школу-фабрику, школу-каторгу, школу-темницу, на которой в значительной степени лежит грех духовного вырождения человечества, должна заменить свободная школа. Свободное воспитание должно окончательно вытеснить ту систему воспитания, в которой человек является предметом для дрессировки или объектом фабричного производства.

Каким же образом могла бы быть обеспечена полная свобода ребенка в области воспитания и образования? Самым первым и основным условием здесь является постоянное наблюдение и изучение природы ребенка и предоставление возможности удовлетворения всех естественно в нем рождающихся потребностей, обусловленных процессом его развития. <…>

Только свободное воспитание и образование дадут возможность открыть воспитателю наилучшую систему воспитания, соответствующую природе именно того индивидуального ребенка, о воспитании которого идет дело. <…>

Не дети существуют для системы воспитания и образования, а эти системы существуют для детей и должны быть приноровлены к их природе, к их индивидуальным потребностям, запросам и стремлениям. <…>

В нашем обществе кроме всех других видов рабства, политического, экономического, рабства женщин и т.д., существует еще один вид рабства, это – рабство детей, рабство молодого поколения. Наши дети, наше молодое поколение – это рабы, на которых гремят цепи наших предрассудков, наших взглядов, сообразно которым мы пытаемся регулировать их жизнь, развитие и воспитание. <…>

Освобожденный ребенок – это альфа и омега всех свобод, это единственная и действительная гарантия их великого и всего осуществления. <…>

И люди, и общественные отношения между ними только тогда станут быстрыми шагами непрерывно совершенствоваться, когда будет свободно и построено на рациональных началах воспитание и образование молодого поколения, когда будет свободная школа, понимая это слово в самом широком смысле. Свободная школа, свободное воспитание есть необходимое предварительное условие свободного общества и свободного человека. В той мере, в какой мы, взрослые люди, уже чувствуем себя свободными, мы должны направить наши силы на освобождение ребенка, на освобождение молодого поколения от того векового гнета, в каком они находятся. В этом ключ освобождения всего человечества от всех форм гнета и насилия»[1].

К. Н. Вентцель, разрабатывая теорию свободного воспитания, желал осуществить новые педагогические идеи в практике образовательных уч-

[1] *Вентцель К. Н.* Освобождение ребенка. С. 7–11, 16–18.

реждений. В 1903 г. в Москве был открыт небольшой семейный детский сад М. Станиславской, стремившейся реализовать принципы свободного воспитания. Он с перерывами функционировал до весны 1906 г., когда, по словам Вентцеля, «среди родителей, положивших ему начало, возникла мысль придать ему более прочную и устойчивую форму, сделать деятельность его более независимой от разных случайностей в сфере семейной жизни его участников, отражавшихся слишком сильно на нем благодаря малочисленному составу его родителей, и создать благоприятные условия для его перехода в свободную семейную школу. И вот весною 1906 г. мною было составлено от имени группы лиц, принимавших участие в этом свободном детском саде, обращение ко всем лицам, сочувствовавшим принципам свободного воспитания, с предложением объединиться для создания нового свободного воспитательно-образовательного учреждения, которое я называл "Домом Свободного Ребенка". Обращение это было напечатано почти во всех московских газетах. На призыв откликнулось довольно много лиц, и родителей, и педагогов, пожелавших принять участие в осуществлении попытки школы на основе принципов свободного воспитания. В конце августа или начале сентября приступили и к практическому осуществлению задуманного предприятия»[1].

История Дома свободного ребенка, просуществовавшего в Москве с 1906 по 1909 г., опыт его создания и функционирования были проанализированы и самим К. Н. Вентцелем[2], и его современниками[3], и более поздними авторами[4].

К. Н. Вентцель дал подробное *описание идеальной школы*, к которой должен был стремиться Дом свободного ребенка. По его словам, «современная школа своей исходной точкой берет развитие интеллекта, хотя и это развитие совершается в ней крайне односторонне и является больше культурой памяти, чем гармоническим развитием интеллекта. Идеальная же школа или, вернее, то идеальное воспитательное и образовательное учреждение, которое я назвал "Домом Свободного Ребенка" и которое должно заменить современную школу, своею исходною точкою будет брать развитие воли путем свободного действия и путем самостоятельного творчества, потому что воля является центральным фактом душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармоническое развитие, и вместе с тем является венцом и высшей точкой развития ду-

[1] *Вентцель К. Н.* Из пережитого-передуманного, перечувствованного и сделанного… С. 216.

[2] *Вентцель К. Н.* Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу). 3- изд. М., 1923.

[3] *Кистяковский М., Горбунова-Посадова Е.* Опыт новой школы «Дом Свободного Ребенка». (Первый опыт свободной трудовой школы.). М., 1923.

[4] *Михайлова М. В.* Дом свободного ребенка (К 125-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля) // Советская педагогика. 1983. № 4. С. 102–106.

шевной жизни. Только заботы о нормальном развитии воли могут обеспечить наиболее полный и здоровый рост и развитие и интеллекта, и чувства, и вообще всех других сторон в душевной жизни личности»[1].

Определяя цель Дома свободного ребенка как идеальной школы, К. Н. Вентцель писал: «Освобождение ребенка и доставление освобожденному ребенку всех положительных данных для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности, для раскрытия и наиболее полного развертывания всех дремлющих в нем творческих сил жизни – такова та идеальная цель, к осуществлению которой должна стремиться школа и степенью, и размером осуществления которой только и может измеряться высота самой школы»[2].

К. Н. Вентцель обращал внимание на то, что «"Дом Свободного Ребенка" не учебное заведение, это – воспитательно-образовательное учреждение, и это надо твердо помнить и никогда не упускать из виду. В учебном заведении, как это показывает и само название, на первом плане стоит учеба, учение, тогда как в "Доме Свободного Ребенка" на первый план выдвинуто воспитание, имеющее в виду цельную личность человека, причем интеллектуальное образование, или учение, входит сюда только как часть, как второстепенный и подчиненный элемент. Вот почему, что касается "Дома Свободного Ребенка", то здесь речь может идти не об учебном плане, а о *плане жизни*, и этот план жизни я и постараюсь обрисовать в общих чертах»[3].

Он подчеркивал, что «на "Дом Свободного Ребенка" мы должны смотреть как на маленькую *педагогическую общину*, состоящую из детей, руководителей и родителей, – общину, которая стремится в своем строе возможно более приблизиться к типу идеального общества, которая стремится возможно полнее осуществить в своей жизни идеи свободы, братства и справедливости, так как чем полнее будут осуществлены эти идеи, тем более благоприятной средой в воспитательном и образовательном отношении будет являться та община, которую мы назвали "Домом Свободного Ребенка"»[4].

К. Н. Вентцель отмечал, что «общественно необходимый производительный труд должен играть в "Доме Свободного Ребенка" первостепенную и основную роль, и только тогда, когда на это обстоятельство устроителями "Дома Свободного Ребенка" будет обращено должное внимание, только тогда последний станет идеальной средой в образовательном и воспитательном отношении. Только тогда, когда в "Доме Свободного Ребен-

[1] *Вентцель К.Н.* Идеальная школа будущего и пути ее осуществления // Новые пути воспитания и образования детей. 2-е изд. М., 1923. С. 8.

[2] Там же. С. 7–8.

[3] Там же. С. 9.

[4] Там же. С. 10.

ка" создастся серьезная трудовая атмосфера, только тогда мы можем быть уверены, что развитие тех детей, которые получают в нем образование и воспитание, пойдет нормальным, здоровым путем»[1].

Главным для организации учебно-воспитательного процесса в Доме свободного ребенка было создание условий для сохранения за каждым ребенком полной духовной самостоятельности, поддержание у них непрерывной самодеятельности, неустанного пробуждения у них творческих интенций. Так, например, говоря об организации занятий искусством, К. Н. Вентцель указывал на необходимость предоставить свободный выбор тем и форм работы в соответствии с душевным складом и возможностями воспитанников.

Главное препятствие практической реализации теории свободного воспитания К. Н. Вентцель усматривал в противодействии этому взрослых, которым трудно не только преодолеть устоявшиеся педагогические стереотипы, но еще более трудно отказаться от своей власти над детьми.

В своих воспоминаниях К. Н. Вентцель следующим образом описывает *историю Дома свободного ребенка*:

«С целью привлечения материальных средств для осуществления "Дома Свободного Ребенка", а также и духовной поддержки в смысле теоретической разработки тех или других вопросов, выдвигаемых жизнью "Дома Свободного Ребенка", в теоретическом освещении которых могли бы принять лица и не принимающие участия в его практическом осуществлении, было организовано "Общество друзей естественного воспитания", которое 31 октября 1906 г. было принято московским областным отделом Лиги образования в свои члены. В целях же еще большей пропаганды новой идеи "Дома Свободного Ребенка" и привлечения возможно большего числа сочувствующих ей лиц к ее практическому осуществлению мною в многолюдном собрании Московского технического общества был прочитан доклад под названием "Дом Свободного Ребенка", где рисовался общий план создания новой свободной школы. Впоследствии доклад этот в дополненном и расширенном виде был напечатан отдельной книжкой под заглавием "Как создать свободную школу".

1 октября 1906 г. "Дом Свободного Ребенка" начал функционировать. Как всякое новое дело неизбежно связано с различными промахами и несовершенствами и не может сразу быть поставлено на должную высоту, так и первый год существования "Дома Свободного Ребенка", несмотря на все положительные стороны, обнаружил целый ряд отрицательных сторон, которые, нисколько не колебля самой идеи этого учреждения, тем не менее указали тот путь, в направлении которого надо было приложить усилия, чтобы провести эту идею более полным и совершенным образом. От-

[1] *Вентцель К.Н.* Идеальная школа будущего и пути ее осуществления // Новые пути воспитания и образования детей. С. 13.

рицательные стороны приблизительно сводились к следующему: 1) не было той трудовой атмосферы, которая должна была являться основой жизни "Дома Свободного Ребенка". Производительный труд не был поставлен на должную высоту и в большинстве случаев являлся для детей не серьезным делом, а забавой; 2) так как в этом смысле производительный труд не мог проявить того благотворного, свободно дисциплинирующего влияния, которого ожидали от него учредители, то свобода детей, принужденных часто праздно проводить свое время, не пополненное никаким серьезным интересом и содержанием, во многих случаях принимала форму необузданного своеволия, форму, при которой ребенок как бы утрачивал сознание необходимости уважать свободу других детей и окружающих его взрослых, становясь маленьким деспотом; 3) вследствие отсутствия организованного систематического наблюдения за проявлениями детской природы, за нарождающимися у них запросами, отсутствия записи тех вопросов, которые возникают у детей, и вследствие отсутствия последовательного, планомерно и систематически проводимого удовлетворения этих запросов многие из детей, и особенно старшие из них, не получали и в области знания, и других областях того, к чему у них пробудилась потребность, а потому чувствовали себя в значительной степени неудовлетворенными.

Решено было принять все меры, чтобы устранить эти недостатки. Но в 1907 г. положение дел несколько изменилось. "Общество друзей естественного воспитания" вследствие закрытия Лиги образования должно было прекратить свое существование, и организаторы "Дома Свободного Ребенка" в целях духовной и материальной поддержки этого учреждения решили организовать новое общество под именем "Кружка совместного воспитания и образования детей". В силу изменившихся условий и "Дом Свободного Ребенка" должен был перестать существовать под своим настоящим именем. На имя одного из деятельных участников в организации этого "дома" М. А. Гуцевич было испрошено в учебном округе разрешение на открытие Детского сада и школы III разряда. Впоследствии предполагалось перевести это учреждение на имя "Кружка совместного воспитания и образования детей".

"Дом Свободного Ребенка" после этого функционировал еще два года, а затем вынужден был закрыться отчасти благодаря недостатку материальных средств, отчасти благодаря отсутствию полного единодушия среди родителей, затаенного недоверия среди некоторых из них к новым путям и методам воспитания, а также боязни, что дети упустят время для скорейшего приобретения себе дипломов»[1].

В 1909 г. К. Н. Вентцель в журнале «Вестник воспитания» (№ 3) опубликовал статью **«Принцип авторитета и его значение в жизни и воспи-**

[1] *Вентцель К. Н.* Из пережитого-передуманного, перечувствованного и сделанного… С. 217–218.

тании», в которой полностью отрицал какое-либо позитивное значение авторитета для организации образовательного процесса. В этой статье он ставил задачу показать полную несостоятельность принципа авторитета и в области воспитания, и в сфере жизни вообще.

Утверждая, что «господствующая система воспитания основывается на принципе авторитета, новая – на принципе свободы», К. Н. Вентцель усматривал основную цель педагогической деятельности в содействии освобождению ребенка для свободной творческой работы над своим собственным воспитанием. Ее достижение он связывал с преодолением глубоко укоренившегося предрассудка, суть которого состоит в том, «что люди не могут будто бы жить без подчинения тем или другим авторитетам, что авторитеты составляют необходимое условие существования всякой общественной жизни, что группа людей, обладающих большими знаниями, наиболее умных, имеет естественное право владычествовать и повелевать над остальною частью человечества, стоящего ниже ее в умственном отношении, а эта остальная часть человечества должна ей повиноваться. Отсюда выводится законность власти в человеческом обществе, с одной стороны, и законность власти родителей и воспитателей над детьми и молодым поколением – с другой»[1].

К. Н. Вентцель определяет авторитет как необходимость подчинения индивидуальной воли и индивидуального мышления внешней, посторонней воле, подчинения, которое является не насильственным, а добровольным и санкционируется нашим сознанием. Признавая во многих случаях существование авторитета естественной необходимостью, К. Н. Вентцель выступает против самой возможности его нравственного оправдания. «Всегда и везде, – утверждал он, – нравственность заключалась, заключается и будет заключаться в исполнении своей высшей воли, но отнюдь не в подчинении ее какой бы то ни было другой, чужой воле, хотя бы это была воля всего человечества»[2].

Не только общее благо, но и обладание большим знанием не может, по Вентцелю, оправдывать авторитет. Ибо даже если, ставя какую-либо цель, не зная средств ее достижения, человеку и приходится обращаться за советом к тому, кто эти средства знает, то постановка самой цели от этого человека не зависит – он не имеет права предписывать цели менее знающим людям. Человек должен подчиняться самому себе, самостоятельно ставить цели и свободно пользоваться знаниями других для их достижения. «Если мы признаем авторитет знания, – писал К. Н. Вентцель, – то мы вместе с тем признаем и законность власти взрослого поколения над молодым по-

[1] *Вентцель К. Н.* Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании // Этика и педагогика творческой личности. Т. 2 / К. Н. Вентцель. С. 574–575.

[2] Там же. С. 577.

колением, и таким образом все идеи об "освобождении ребенка" явятся не более как эфемерной иллюзией»[1].

По мнению Вентцеля, человечество в сфере идей должно стремиться к тому, чтобы покончить с игом любых авторитетов, к утверждению царства свободной мысли и одновременно стремиться к освобождению от гнета личных авторитетов. Он протестует против точки зрения, согласно которой достичь порядка в общественной жизни нельзя без подчинения человека авторитетам. Благодаря авторитетам, подчеркивает К. Н. Вентцель, человечество создало «только культуру внешне дрессированного человека; его культура касается больше материальных форм существования и имеет внешний, показной характер, но оно не знает еще совершенно культуры духовно освобожденного от целого невидимого рабства человека, свободно и творчески созидающего все новые и все высшие формы существования и жизни»[2].

Есть порядок, который основывается на силе и авторитете, а есть порядок, который основывается на свободе. Первый, согласно Вентцелю, ведет к подчинению воли одного человека воле человека другого, второй – к соединению людей, помогающих друг другу реализовать каждому свою волю. Проблему освобождения ребенка он рассматривает как проблему преобразования «той формы общественных отношений, которые существуют между ребенком и воспитателями (родители, учителя и т.д.), от типа подчинения до типа соединения на равных началах»[3].

В ноябре того же 1909 г. К. Н. Вентцель в записи, сделанной в дневнике, критикует своего кумира Л. Н. Толстого за то, что тот утверждает необходимость выстраивать воспитание на основе авторитета религии и нравственности:

«Ни религия, ни нравственность не могут быть основою воспитания. Всякое воспитание, в основу которого положена религия или нравственность, уже по этому самому есть несвободное воспитание. Вообще всякая внешняя цель, которую мы ставим себе в деле воспитания, делает его несвободным. Воспитание и образование не должно служить никакой внешней цели, оно должно служить самому себе. Если же воспитание и образование основано на чем-либо, то уже сам факт этого обоснования извращает его истинный характер. Всякое воспитание и образование, основанное на чем-либо, а не на самом себе, есть ложное воспитание и образование, хотя бы для обоснования воспитания и образования служило то, что Толстой называет религией и нравственностью.

Но что значит, что воспитание и образование должно основываться на самом себе? Какой смысл имеют эти слова? Смысл этих слов тот, что цель

[1] *Вентцель К. Н.* Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании… С. 577.
[2] Там же. С. 589.
[3] Там же. С. 587.

воспитания и образования должна вытекать из природы того, кого мы воспитываем и образовываем, а не ставиться извне.

Если я говорю, что религия и нравственность не должны быть основою воспитания, то это вовсе не значит, что я отрицаю религию и нравственность. Я отрицаю их только в качестве основы воспитания, но не отрицаю их самих по себе. Человек – творец религии и нравственности, и если мы хотим, чтобы он создал высшие формы религии и нравственности, мы должны освободить его развитие от давления низших форм религии и нравственности.

Под образованием Толстой, очевидно, разумеет передачу знаний. И самое воспитание он ставит в зависимость от этой передачи знаний, говоря: "нельзя воспитывать, не передавая знаний". Тут-то и кроется роковое заблуждение, которое влечет за собой ложные выводы по вопросу о том, на чем должно основываться истинное воспитание и образование. Образование не есть передача знаний, а есть самостоятельное завоевание знаний. Истинное образование заключается не в том, чтобы передавать знания, а в том, чтобы содействовать детям в самостоятельном приобретении этих знаний, не в том, чтобы сообщать детям ответы на те вопросы, которые возникают в их душе, а в том, чтобы помогать им самостоятельно добиваться ответов на эти вопросы. И Толстой смотрит на образование с точки зрения наполнения детей всякого рода знаниями, только вся разница от обычного взгляда на образование, который находит свое применение в существующей школе, заключается в том, что Толстой хотел бы наполнить души детей тем, что он считает истинным и ценным знанием, нужным для жизни религиозной и нравственной, а существующая школа наполняет души детей знанием, которое, с точки зрения Толстого, представляется излишним, ненужным. Толстой стоит на той же почве, на какой стоят и его противники, с которыми он борется»[1].

В 1912 г. по требованию городского головы Н. И. Гучкова, который был крайне недоволен литературной и общественной деятельностью К. Н. Вентцеля, последнему пришлось покинуть училищное отделение Московского городского общественного управления. К. Н. Вентцель, оказавшийся в весьма затруднительном материальном положении, продолжал активно разрабатывать и пропагандировать теорию свободного воспитания. В 1913 г. он выступил с докладом на тему **«Свободное воспитание и семья»** на I Всероссийском съезде по семейному воспитанию, который проходил в Петербурге. В докладе он выдвинул и обосновал следующие положения, которые были основополагающими для теории свободного воспитания:

[1] *Вентцель К. Н.* Из пережитого-передуманного, перечувствованного и сделанного… С. 235–236.

«1. Теория свободного воспитания исходит из принципиального признания многообразия воспитания: сколько существует детей, столько существует и систем воспитания.

2. Воспитание в истинном смысле этого слова не есть умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу, имеющемуся в голове воспитателя, но процесс освобождения творческих сил в ребенке, ведущий к формированию его согласно законам, определяемым его самобытною индивидуальностью.

3. Высшею целью воспитания должна являться выработка и развитие творческой индивидуальности. Не индивидуализация только воспитания, но воспитание индивидуальности является лозунгом теории свободного воспитания.

4. Понятие о высшем развитии индивидуальности не только не стоит в противоречии с понятием общественности и культуры, но даже наоборот: истинная общественность и истинная культура необходимо связаны с наибольшим развитием индивидуальности.

5. Истинное воспитание должно иметь активный характер, опираться на самодеятельность ребенка во всех ее формах и вести его все к более повышенной активности.

6. Истинное воспитание должно поставить ребенка в возможно более тесное соприкосновение с природой.

7. На первый план в области душевного развития должно быть выдвинуто начало психической активности или воли в широком смысле этого слова; только при этом условии будет избегнута в воспитании какая-либо односторонность и воспитание будет цельным и гармоничным.

8. Исходя из психической активности вообще, воспитание должно вести к наибольшей выработке той высшей формы активности, которая может быть названа волей в узком смысле слова, т.е. к способности ставить себе сознательно цели и стремиться к их достижению.

9. Краеугольным базисом воспитания и образования должен являться свободный творческий производительный труд.

10. В области нравственного и религиозного воспитания задачи должны сводиться только к содействию ребенку в выработке своей личной нравственности и личной религии. Всякое обучение тому или другому кодексу морали, той или другой определенной религии должно быть отвергнуто. За детьми должно быть признано право быть свободными искателями и творцами высших духовных ценностей жизни.

11. Осуществление истинных задач воспитания предполагает реорганизацию семьи на новых началах. В основу новой семьи должен быть положен принцип равноправности и равной свободы детей и родителей.

12. Чувства детей к родителям должны утратить всякий оттенок принудительности, а принять характер свободного чувства. За ними должно быть признано право на свободное обнаружение того, что они действительно чувствуют.

13. В новой семье дети должны принять возможно более широкое творческое участие в устроительстве семейной жизни, играть роль одного из активных определяющих элементов ее. Семейный эгоизм должен уступить место семейному альтруизму. Семья должна стать свободным союзом детей и родителей в деле их взаимного духовного и нравственного совершенствования.

14. Средством для осуществления задач истинного воспитания и для создания новой семьи могут явиться многообразные ассоциации родителей для тех или других целей.

15. Для облегчения создания таких ассоциаций необходимо учреждение в возможно более широких размерах родительских клубов»[1].

В том же 1913 г. К. Н. Вентцель пишет статью **«Реформа современной школы по воззрениям В. А. Лая»** (статья была опубликована в журнале «Свободное воспитание» в № 7 и 8–9 за 1913/14 гг.). В ней содержалась критика теории действия немецкого педагога, который рассматривал поведение человека в контексте реакции на окружающую среду, опираясь при этом на идеи одного из основоположников бихевиоризма, американского психолога и педагога Э. Торндайка. В статье К. Н. Вентцель обосновывал необходимость назвать идеальную школу будущего не «Школой действия», как ее определял В. Лай, «а "Школой творческого действия" или еще "Школой формирования творческой личности", причем понятием личности мы именно и подчеркнули гармоническое единство индивидуального и социального моментов. Личность немыслима без широкой общественной жизни, без широких общественных связей, без солидарности в той или другой форме и степени с человечеством, и в то же время личностью может быть только самобытная творческая индивидуальность»[2].

Летом 1914 г. г. началась Первая мировая война. К. Н. Вентцель с первых дней войны вел непримиримую борьбу с милитаристскими настроениями, охватившими российское общество.

В 1915 г. в книге **«Теория свободного воспитания и идеальный детский сад»** К. Н. Вентцель дал *обобщенную характеристику основных положений теории свободного воспитания*:

- теория свободного воспитания является наследницей той линии развития педагогической мысли, которая связана с именами М. Монтеня, Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребеля и представляет собой необходимый вывод из мыслей великих педагогов;
- прогресс педагогики состоял во все большем уяснении принципа свободы в деле воспитания, и теория свободного воспитания только подводит итоги всей этой линии развития;

---

[1] *Вентцель К. Н.* Из пережитого-передуманного, перечувствованного и сделанного… С. 253–254.

[2] *Вентцель К. Н.* Реформа современной школы по воззрениям В. А. Лая // Новые пути воспитания и образования детей. 2-е изд. М., 1923. С. 113.

- жизненный факт, давший толчок к созданию теории свободного воспитания, – это то насилие над личностью ребенка, которое приходится наблюдать повсюду;
- в современной практике воспитания ребенок почти никогда не рассматривается как самодовлеющая цель, но всегда как орудие и средство к какой-то внешней и посторонней цели;
- воспитатели, исповедующие определенный идеал и живущие в рамках определенного общественного порядка, всегда стремятся сделать ребенка воплощением своего идеала, всегда стремятся приготовить из него удобного члена того общественного строя, в котором они живут;
- истинный идеал воспитания заключается в том, чтобы обеспечить свободное развитие личности, освободить развитие ребенка от всех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие, чтобы сделать его независимым от факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковать это свободное развитие;
- ребенок не является собственностью своих родителей и воспитателей, государства и общества, с которой можно делать все что угодно;
- свободное воспитание не является системой, так как всякая система воспитания, как система, есть ограничение свободы и воспитателя, и воспитанника;
- свободное воспитание предполагает не единообразие, а доведенное до крайних возможностей многообразие воспитания, так как каждый ребенок предполагает свою особую систему воспитания;
- воспитатель должен любить ребенка, принимать его таким, какой он есть;
- воспитатель должен наблюдать за ребенком, причем ключ к его пониманию ребенка дает только наблюдение за проявлениями его свободной активности, которая только и раскрывает его истинную суть;
- свободное воспитание не может пониматься как умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу человека, созданному воспитателем;
- ребенок, с которым имеет дело воспитатель, есть живой материал, следующий в своем развитии своим собственным законам, определяемым его индивидуальностью;
- необходимо сделать все возможное, чтобы индивидуальность ребенка могла развернуться на основе освобождения творческих сил ребенка;
- свободное воспитание отказывается от любого насилия над ребенком;
- теория свободного воспитания исходит из принципиального признания гармонии между индивидуальностью, с одной стороны, и миром, и человечеством – с другой;
- задача воспитания – помочь отдельному ребенку прийти к осознанию той естественной солидарности, которая существует между ним и человечеством, между ним и миром, превратить это осознание в исходную точку и базис всей его последующей жизни;

• общественность, к развитию которой ведет выработка творческой индивидуальности, есть свободная общественность самобытных индивидуальных личностей;

• творческая индивидуальность не может достигнуть сколько-нибудь высокого развития без широкого приобщения к тому, что человеку дает культура, но личности надо предоставить право брать и усваивать из современной культуры только то, что требует ее индивидуальность;

• свободное воспитание имеет активный характер, оно опирается на свободную активность ребенка, на его самодеятельность во всех ее формах, постепенно расширяя ее с ростом физических и духовных сил в нем;

• теория свободного воспитания выдвигает требование цельного, гармонического, всестороннего развития индивидуальности, развития каждой из духовных способностей, заложенных в ней, но вместе с тем выдвигая тот принцип, что всякая жизнь, и духовная тоже, развивается и совершенствуется только путем свободного проявления;

• начало активности в духовной жизни есть то, что может быть названо волей в широком смысле этого слова, поэтому теория свободного воспитания выдвигает на первый план в области душевного развития развитие воли;

• при выдвижении на первый план развития воли в широком смысле и сам интеллект получает более здоровое и гармоническое развитие, достигает большего и эмоциональная сторона человеческой природы;

• от воли в широком смысле, как психической активности, вообще следует отличать волю в узком смысле, как такую активность, при которой данная личность сознательно ставит себе те или другие цели и сознательно стремится к их достижению при помощи выбранных ею средств;

• воля, понимаемая таким образом, есть высшая форма активности, которой последняя достигает и может достигнуть в человеке, это есть венец развития психической активности в индивидуальной человеческой личности;

• ребенок должен научиться как можно раньше сознательно ставить сам себе цели и сознательно стремиться к их достижению при помощи им же самим избранных средств;

• свободный творческий производительный труд – это основа свободного воспитания;

• свободный творческий производительный труд приводит к такому общему образованию, которое свободно и естественно вырастает из глубин интеллектуальной жизни ребенка, т.е. к истинному общему образованию, родившемуся изнутри, а не навязанному извне, как это мы видим в наших современных школах;

• нравственный идеал должен быть создан каждым отдельным человеком самостоятельно для себя, и осуществление его должно принять форму свободного творческого производительного труда, охватывающего всю жизнь личности;

• теория свободного воспитания решительно выступает против обучения детей какому-либо твердо установленному догматическому кодексу морали, так как истинной нравственности, т.е. нравственности свободной, творческой, сознательной, нельзя обучить детей;

• религиозное воспитание не должно задаваться целью внедрить в детей ту или другую ортодоксальную религию; оно должно только помочь ребенку создать творческим путем самому себе религию и для этого доставить ему возможно больший материал из области истории религий и знакомства его с различными многообразными формами религий, существующих на земном шаре;

• чем в больше степени воспитание и жизнь ребенка будут построены так, что он будет себя чувствовать членом более или мене широкой творческой общественной группы, стремящейся к духовному обновлению жизни, тем более будет обеспечено и его совершенствование в духовном отношении.

1917 год стал годом революционных потрясений для России. В результате Февральской революции в стране было уничтожено царское самодержавие и установилась республиканская форма правления. В результате Октябрьской революции к власти в России пришли большевики.

К. Н. Вентцель позднее вспоминал: «Наступил 1917 год, год двух наших революций – Февральской и Октябрьской. И я тоже стремился в меру своих сил принять участие в общем революционном движении, охватившем Россию, и оказать то или другое идейное влияние на его ход. Одним из первых и насущных дел революции мне представлялось, кроме социального переворота и строительства нового общества, в котором будет отсутствовать наемный труд и система капиталистического хозяйства, необходимость добиваться отделения школы от государства и провозглашения и проведения в жизнь Декларации прав ребенка»[1].

14 апреля 1917 г. К. Н. Вентцель в докладе на открытом собрании Кружка свободного воспитания и образования детей сформулировал свои *идеи по вопросу отделения школы от государства*. По его мнению:

• школа не должна служить орудием для осуществления тех или других преходящих политических задач;

• не должно существовать никакой государственной школы с особым покровительством государства, с какими бы то ни было привилегиями и преимуществами, и с этой целью школа должна быть отделена от государства;

• школа должна быть свободной, независимой, самоуправляющейся, доступной и бесплатной для народа на всех ступенях (высшая, средняя и высшая школа) и находиться в руках самоуправляющихся органов (общин или свободных союзов);

---

[1] *Вентцель К. Н.* Из пережитого-передуманного, перечувствованного и сделанного… С. 283.

• школа должна свободно создаваться путем свободной ассоциации составляющих ее элементов – учащихся, родителей, педагогов;

• организациям учащихся в деле преобразования школы на новых началах предстоит играть все большую и большую роль;

• широкий простор и материальную поддержку из фонда народного просвещения должна получать всякая серьезная реформаторская инициатива.

25 сентября 1917 г. К. Н. Вентцель пишет, а позднее и публикует **Декларацию прав ребенка**. В этом документе, значительно более радикальном, чем Декларация прав ребенка, которая была принята спустя 42 года на 841-м пленарном заседании Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций (резолюция 1386), он развивал идеи, выражавшие требования искоренить порабощение и неравенство, обусловленное различием возрастов. Так как Декларация прав ребенка исключительно важна для понимания взглядов К. Н. Вентцеля, приведем полный текст его работы в том виде, как он был опубликован автором в приложении к третьему изданию книги «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад»:

«1. Каждый ребенок, рождающийся на свет, каково бы ни было социальное положение его родителей, имеет право на существование, то есть ему должна быть обеспечена определенная совокупность жизненных условий, как она устанавливается гигиеною детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма и для успешной борьбы последнего с враждебными жизни влияниями.

2. Забота о доставлении детям требуемых гигиеною детского возраста жизненных условий лежит на родителях, на обществе в его целом, на государстве. Роль каждого из этих факторов и их взаимное отношение в деле доставления ребенку этих условий определяются соответствующими узаконениями.

3. Каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность и ни в каком случае не может считаться ни собственностью своих родителей, ни собственностью общества, ни собственностью государства.

4. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться, и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни, причем государство и общество должны заботиться о том, чтобы никакие перемены в этом отношении не повлекли за собою ухудшение в материальных условиях жизни ребенка.

5. Каждый ребенок имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, то есть право на воспитание и образование, сообразное с его индивидуальностью. Осуществление этого права должно быть гарантировано бесплатным предоставлением ему во всех возрастах его жизни, соответствующих воспитательных и образовательных учреждений, где бы все стороны его природы и характера полу-

чили наиболее благоприятные условия для своего гармонического развития.

6. Ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения. Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидуальностью.

7. Каждый ребенок с того возраста, когда это сделается для него возможным, должен принимать участие в общественно необходимом, промышленном, земледельческом или каком-либо ином производительном труде, в размере, определяемом его силами и способностями. Этот труд, однако, не только не должен наносить ущерб физическому здоровью детей или служить помехой в деле их духовного развития, но должен слиться в одно целое со всей системой воспитания и образования народа. Должны быть отведены определенные участки земли, организованы специальные мастерские или созданы какие-либо иные учреждения для других возможных видов общественно необходимого труда, тесно связанные с воспитательными и образовательными учреждениями для детей. Создание подобного рода мест для общественно необходимого труда даст возможность осуществить одно из священнейших прав ребенка – не чувствовать себя паразитом, сознавать, что он хотя отчасти окупает расходы общества по его воспитанию и образованию и по сохранению его жизни, а главное, обладать сознанием того, что жизнь его не только может иметь общественную ценность в будущем, но имеет ее уже и в настоящем, что он уже и в данный момент является участником и строителем общественной жизни.

8. Ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком. Если те или другие права не осуществляются им, то это должно быть обусловлено только отсутствием у него необходимых для осуществления этих прав физических и духовных сил. При наличности же последних возраст не должен служить ограничением к пользованию его этими правами.

9. Свобода заключается в возможности делать все, что не наносит вреда физическому и духовному развитию ребенка и не вредит другим людям. Таким образом, пользование каждого ребенка своими естественными правами не должно встречать иных границ, кроме тех, которые диктуются законами нормального физического и духовного развития самого ребенка, и кроме тех, которые гарантируют другим членам общества пользование теми же правами.

10. Та или другая группа детей в своих взаимных отношениях между собой и в своих отношениях к окружающим ее взрослым может быть подчинена правилам, запрещающим действия, наносящие вред общественному целому. Все, что не запрещено этими правилами, не должно встречать

препятствий к своему осуществлению. Никто из детей не должен быть принуждаем к деланию того, что не предписано этими правилами.

11. Правила, которым подчиняется та или другая группа детей и связанных с ними общей жизнью взрослых, должны быть выражением общей их воли. Всем детям должно быть предоставлено право участвовать в составлении тех правил, которыми регулируется их жизнь и деятельность. Каковы бы ни были эти правила, они должны быть одинаковы для всех, как для детей, так и для связанных с ними взрослых, при непременном условии, чтобы они не стояли в противоречии с требованиями социальной справедливости.

12. Никто, ни родители, ни общество, ни государство, не могут принуждать ребенка обучаться той или другой определенной религии или принудительно исполнять ее обряды.

13. Ни один ребенок не должен терпеть стеснения из-за своих убеждений, лишь бы их проявления не нарушали равные права других членов общества, взрослых и детей.

14. Каждый ребенок может свободно выражать в письменной или устной форме свои мнения и мысли в той же степени, в какой этим правом пользуются и взрослые люди, то есть с теми только ограничениями, которые диктуются благом общества и составляющих его личностей и которые должны быть точно установлены законом.

15. Каждый ребенок пользуется правом образовывать с другими детьми или взрослыми те или другие союзы, кружки и тому подобные общественные соединения в той же мере, в какой это право принадлежит и взрослым людям. Безусловно запрещается образование таких союзов, которые преследуют цели и задачи, стоящие в противоречии с истинным благом ребенка и его нормальным физическим и духовным развитием, а также в той или другой мере нанесения вреда обществу в его целом или составляющим его личностям. Эти случаи должны быть точно оговорены в законе.

16. Ни один ребенок не может быть подвергнут лишению свободы, кроме тех случаев, точно формулируемых в законе, когда этого требует благо ребенка и окружающего его общества. Также ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений, путем просвещения или лечения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера.

17. Государство и общество должны всеми средствами наблюдать за тем, чтобы все перечисленные в предыдущих параграфах права ребенка не терпели ни в чем умаления; они должны ограждать эти права от всяких попыток покушения на них и всех, кто не исполняет своих обязанностей по отношению к молодому поколению, должны принуждать к этому.

18. Для реального осуществления прав ребенка должен быть образован особый *фонд молодого поколения*, достаточный для того, чтобы права ни

одного ребенка ни в чем не терпели умаления. Фонд этот может быть образован путем установления специального налога или путем отчисления из общих государственных средств. Расходы, производимые из этого фонда, должны находиться под строгим общественным контролем»[1].

В 1919–22 гг. К. Н. Вентцель жил в Воронеже, а затем вновь вернулся в Москву. Он продолжал активно работать. После революционных событий 1917 г. К. Н. Вентцель разрабатывает концепцию космического воспитания, выводя синтез идей свободного развития человеческой индивидуальности в свободном солидарном обществе на планетарный уровень[2]. Он трактовал личность как неотъемлемую часть всеобъемлющего целостного Космоса, исходил из нерасторжимости и органического единства Человека, Человечества и Вселенной, следуя логике таких выдающихся русских мыслителей, как В. И. Вернадский, В. В. Докучаев, Н. Ф. Федоров, К. Э. Циолковский, А. А. Чижевский.

Первый шаг к разработке идей космической педагогики К. Н. Вентцель сделал в работе **«Религия Творческой Жизни»**, создание которой было во многом стимулировано кровавыми ужасами Первой мировой войны и революционной катастрофой, которая разразилась в России. Первый вариант этого фундаментального неопубликованного труда был подготовлен им в 1918 г., а завершенный текст датируется 1923 г.

Не понимая и не принимая насилия одних людей над другими, К. Н. Вентцель пришел к выводу о необходимости создания новой религии, которую он назвал «Религия Творческого Развивающегося Бога – Единой Целостной Жизни и Вселенной». Трактуя новую философию религии как творческое жизнеописание, жизнечувствование и жизнеустремление духовно освобожденного человека, которое допускает бесконечное разнообразие индивидуальных форм своего выражения, он подчеркивал, что эта религия отрицает какой бы то ни было догматизм.

По замыслу Вентцеля, новая религия должна строиться на цельном, едином, гармоническом сознании свободной творческой личности, расширяющемся во все стороны, достигающем наибольшего своего выражения и глубины. Эта религия не требует установления какой-либо церкви как особой формы общественного соединения лиц, исповедующих ее. Она должна носить антицерковный характер, потому что церковь и все, что по духу похоже на нее, по мнению Вентцеля, есть не что иное, как вид организованного духовного насилия над человеческими душами. В связи с этим он развивал идеи культа единой целостной Вселенной с происходящей в ней творческой эволюцией жизни, культа единого творческого человечества

---

[1] *Вентцель К. Н.* Провозглашение Декларации прав ребенка // Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. 3-е изд. Пг.; М., 1923. С. 89–92.

[2] См.: *Корнетов Г. Б., Богуславский М. В.* Космическая педагогика Константина Вентцеля // Свободное воспитание. ВЛАДИ – VLADI: педагогический альманах / науч. ред. Г. Б. Корнетов. М., 1993. Вып. 2. С. 14–19.

или истории, ведущих к прогрессивному осуществлению высших нравственных и общечеловеческих идеалов. По замыслу Вентцеля, культ должен был явиться тем оформлением, в котором получит свое символическое выражение новое творческое жизнеописание.

Формулируя психолого-педагогические основы новой религии, К. Н. Вентцель утверждал, что в культе творческой личности важнейшую роль будет играть культ ребенка, потому что ребенок является тем, через что жизнь человечества постоянно сохраняет характер свежести и аромат молодости.

Размышляя о необходимости восстановления единства личности каждого отдельного человека с другими людьми, с человечеством в целом, с Вселенной, К. Н. Вентцель видел необходимость в обретении все более совершенных форм единства, цельности и гармонии:

«Единое цельное гармоническое сознание все более становится фундаментом, на котором строится и в области познания, и в сфере нравственной деятельность человека, и в области познания прекрасного, и в его религиозном творчестве, и в его преобразованиях форм общественной жизни Человечества и влиянии на исторический ход его развития. Везде, во всех сферах и областях жизни, проявляется стремление к единству, цельности и гармонии. И это стремление все более растет и становится более широким. <…>

Все это должно повлечь за собою такой глубокий переворот, такое изменение перспективы и общей ориентации, все громадные последствия которого трудно и измерить. Только незначительное меньшинство среди Человечества, да и то в подавляющем числе в слабой степени, стало вступать в эту третью стадию развития сознания, только у немногих начало намечаться развитие Космического Сознания и высших форм Сознания Человечества. <…>

Для достижения этого требуется коренной переворот в воспитании и самовоспитании и молодого, и взрослого поколения. <…> Надо сделать воспитание свободным и надо индивидуальную человеческую личность… гармоническую и единую, сделать его основой и верховной целью. Сейчас воспитание имеет односторонне интеллектуалистический характер, преследует главным образом развитие интеллекта и то далеко не полное, а тех или других его сторон, важных для практической жизни. Оно должно принять характер целостности и гармонии и начать равномерно развивать, что касается душевной жизни, все стороны сознания в их связном, нераздельном единстве, должно развивать в личности единое и цельное сознание. И интеллект не должен быть выдвигаемым на первое место, как теперь, но ему должна быть отведена та роль, которая не ведет к нарушению единства и цельности сознания. Рядом с ним и одинаковое место должна занять культура чувства, культура эмоциональной стороны и культура воли. <…>

И при воспитании в целом, и при каждом отдельном воспитательном шаге, при каждой отдельной воспитательной мере иметь в виду цельную

личность, иметь в виду развитие ее сознания к все более совершенным формам единства и гармонии. Но это единое гармоническое сознание в личности может быть культивировано только в том случае, если параллельно с этим развивается все в более растущей степени и сознание единства, цельности и гармонии развивающейся индивидуальной жизни с развивающейся Жизнью Вселенной и с развивающейся Жизнью Человечества»[1].

В 1925 г. в статье **«Проблемы космического воспитания»** К. Н. Вентцель, развивая идеи, изложенные в рукописи «Религия Творческой Жизни», обосновал необходимость особого космического воспитания, которое, по его мнению, должно равноправно существовать наряду с индивидуальным и социальным воспитанием. В этой связи он писал:

«Мы говорим о социальном воспитании, о воспитании человека как члена общества, в педагогике даже возникло целое течение, носящее название «социальная педагогика». Но человек не только часть некоторого социального целого, будет ли это целое называться семьей, народом, классом, человечеством, – он также часть того целого, которое мы называем Вселенной или космосом, каковой мы тоже могли бы рассматривать как своего рода универсальное общество, охватывающее в себе все существа, стоящие только на различных ступенях развития. То, что человек представляет часть космоса, есть факт, с которым так или иначе надо считаться, и если мы говорим о воспитании человека в качестве члена человеческого общества более или менее широких размеров, то является также совершенно правомерным говорить о воспитании человека в качестве члена космоса, как гражданина Вселенной. <…>

Космос тоже, как и общество, подразумевает общность жизни между тем, что мы могли бы назвать его составными частями. Одной из таких составных частей является человеческий индивидуум, которого воспитывают, и воспитатель его. Посмотрим, какие цели должен ставить себе последний в области воспитания, если он имеет в виду, что тот индивидуум, которого он воспитывает, является составной частью космоса, и живет с последним, как и сам воспитатель, общею жизнью, одним словом, когда воспитание принимает космический характер. Если высшей задачей индивидуального воспитания является наиболее полное и широкое развитие в воспитаннике личного самосознания, если высшею целью социального воспитания является воспитание в нем социального самосознания, то аналогично с этим и высшей задачей космического воспитания будет являться развитие в нем космического самосознания, то есть сознания самого себя как неразрывной части космоса. Цель индивидуального воспитания в том, чтобы индивидуум сознал свою личную жизнь в ее целостности, единстве,

[1] *Вентцель К. Н.* Психологические и педагогические условия торжества новой религии (фрагмент главы из рукописи «Религия Творческой Жизни») // Свободное воспитание. ВЛАДИ – VLADI: педагогический альманах. Вып. 2. С. 3–4.

сознал, что все процессы жизни, которые одновременно протекают в нем, составляют одно целое единство, что такое же единство представляет его жизнь, рассматриваемая как ряд последовательных моментов. Цель социального воспитания заключается в том, чтобы индивидуум сознал свое единство с некоторой социальной группой, все более расширяющейся по своим размерам и поднимающейся в своем развитии к все более и более высоким формам. В конечном процессе эта социальная форма имеет [возможность] стать всем человечеством. Подобно этому можно сказать, что и *цель космического воспитания заключается в том, чтобы довести воспитанника до сознания общности своей жизни с жизнью космической, до сознания того, что он со всем космосом составляет одно единое нераздельное целое, которое развивается в каком-то направлении, и что он, хочет ли этого или не хочет, так или иначе принимает то или другое участие в этом процессе развития космической жизни*.

Основою индивидуального воспитания является естественное единство жизни индивидуальной человеческой личности, основою социального воспитания – естественное единство жизни данной человеческой личности с окружающим ее человеческим обществом более или менее широких размеров, *основою космического воспитания является естественное единство жизни воспитываемой личности с жизнью всего беспредельного космоса*. Сделать это единство сознательным и притом в наибольшей возможной степени – такова цель воспитания во всех трех отмеченных случаях»[1].

После серии публикаций работ К. Н. Вентцеля в 1923 г. издание его трудов прекратилось в России почти на 70 лет. Только в конце 1992 г. в первом выпуске педагогического альманаха «Свободное воспитание. ВЛАДИ – BLADI» были вновь опубликованы статьи К. Н. Вентцеля «Культура и воспитание», «Нравственное воспитание и свобода» и «О религиозном воспитании», положив начало новому этапу изданию произведений педагога[2].

К. Н. Вентцель прожил долгую жизнь. Он умер в Москве в 1947 г., немного не дожив до своего 90-летия. 1930–1940-е годы оказались для К. Н. Вентцеля временем нищеты и забвения. Он продолжал работать, не имея ни малейшей надежды на публикацию своих текстов, хотя именно в это время им были написаны такие выдающиеся произведения, как «Философия творческой воли» (1937) и «Лучи света на пути творчества» (1937).

Статью **«Лучи света на пути творчества»**, опубликованную только в 1993 г., он закончил такими словами: «Тому, кто хочет успешно идти по

[1] *Вентцель К. Н.* Проблема космического воспитания // Свободное воспитание. ВЛАДИ – VLADI: педагогический альманах. Вып. 2. С. 10, 12–13.

[2] *Вентцель К. Н.* Свободное воспитание: сб. избр. тр. / сост. Л. Д. Филоненко. М., 1993; Вентцель / сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский. М., 1999; Жизнь и педагогика Константина Вентцеля / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2007; Свободное воспитание в России: К. Н. Вентцель и С. Н. Дурылин: Антология педагогической мысли / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2008 и др.

пути творчества и освобождения от цепей невидимого рабства, не свертывая в сторону от простиравшейся перед ним дороги и не будучи вынужденным иногда двигаться и отступать назад, можно сказать только одно:

1. Держитесь крепко за свое Высшее "Я", вечное и бессмертное.

2. Слушай только голос свободного творческого сознания.

3. Устремляй свои духовные взоры на самое идеальное, на самое возвышенное, что ты только можешь представить себе, на то, что еще невидимо телесными очами, на то, что еще не имеет бытия и формы, но с необходимостью должно осуществиться и наконец осуществится в грядущем во всей своей дивной красоте, во всем своем великолепии, во всей своей истине и правде.

Пусть воодушевляет тебя эта вера, и пусть в минуты страданий, отчаяния и тяжких испытаний, которые порой приносит нам жизнь в настоящее время, она даст и мир, и покой мятущейся и измученной душе!»[1]

К. Н. Вентцель был угнетен советской действительностью, особенно тяжело он переживал сталинский террор и репрессии, отсутствие возможности открыто выражать свои мысли. Об этом свидетельствуют сохранившиеся записи в его дневнике.

Последний всплеск надежды что-то изменить в окружающей его общественной жизни 79-летний мыслитель пережил в связи с публикацией проекта Конституции СССР 1936 г. Он написал письмо в редакцию газеты «Известия». Копия письма сохранилась в архиве[2]. В письме К. Н. Вентцель обосновывал необходимость построить систему образования в духе идей автономии и свободы, организации самоуправления школы на всех ее ступенях во избежание всякого давления на нее со стороны государства. Кроме того, он предлагал предоставить всем гражданам «право свободной критики высших законодательных и правительственных учреждений и лиц», без опасения быть объявленными врагами народа. Более того, он выступал за безусловную отмену смертной казни и замену тюрем и мест заключения преступников такими учреждениями, которые задавались бы целью не столько мстить и карать, сколько перевоспитывать, и требовал «амнистии всем политическим преступникам, находящимся в настоящее время в местах заключения и ссылки». До сих пор остается загадкой, почему К. Н. Вентцель не был арестован после отправки этого письма[3].

Теория свободного воспитания актуализировалась в России в 1990-х гг. Она оказалась во многом созвучной идеям американского психолога и педагога К. Роджерса, изложенным в книге «Свобода учиться», положениям представителей антипедагогики и критической педагогики, получивших

---

[1] *Вентцель К.* Н. Лучи света на пути творчества // Свободное воспитание / К. Н. Вентцель. С. 155–156.

[2] Научный архив Российской академии образования. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 16. С. 32–34

[3] См.: *Корнетов Г. Б., Богуславский М. В*. Пророк свободного воспитания // Вентцель / сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский. М., 1999. С. 28.

распространение на Западе во второй половине XX столетия. В России в конце 1990–2010-х гг. оформилась педагогика свободы, ставшая преемницей и продолжательницей традиций свободного воспитания.

Современной педагогике свободы, получившей развитие в работах О. С. Газмана, Г. Б. Корнетова, Н. Б. Крыловой, А. Н. Тубельского, И. Д. Фрумина, присущи следующие основные черты:

- убеждение, что человек от рождения обладает имманентной активностью, стремлением к творчеству, огромным позитивным потенциалом, требующим развития;
- установка на безусловное принятие каждого ребенка таким, каков он есть, на необходимость уважать его;
- стремление понять ребенка и признание, что его понимание возможно лишь при условии предоставления ему свободы;
- отношение к детству как самоценному периоду в жизни каждого человека, значение которого в принципе не может быть сведено к подготовке ребенка к будущей «полноценной» взрослой жизни;
- признание основой полноценного развития человека свободное освоение окружающего его мира, активное накопление им собственного опыта, самостоятельное приобретение которого должно обеспечивать как реализацию потенциала ребенка, так и его вхождение в жизнь общества, овладение культурой;
- понимание воспитания и обучения как предельно индивидуализированных способов развития внутреннего потенциала ребенка посредством создания для него особых педагогических условий, образовательной среды, поддерживающих и стимулирующих естественный рост человека и максимально приближенных к реальной жизни;
- стремление организовать педагогический процесс «исходя из ребенка», на основе самого тщательного изучения как общих закономерностей физического, психического, социального, нравственного становления детей, так и особенностей каждого конкретного человека (здоровья и наличного опыта, потребностей и способностей, интересов и желаний), а также его социального окружения;
- исключение возможности какого-либо насилия по отношению к детям как участникам педагогического процесса, признание их полноправными субъектами процессов воспитания и обучения, равноправными сотрудниками своих наставников в образовании;
- установка на предоставление детям максимальной свободы в образовании при одновременном создании условий для формирования у каждого ребенка ответственного отношения к своим поступкам, умения делать выбор и понимать его возможные последствия;
- стремление организовать пространство жизни и развития детей таким образом, чтобы они усваивали ценность свободы, приучались жить в условиях свободы;

- определение роли учителя (воспитателя) как сотрудника и помощника ребенка, организатора той среды, в которой дети живут, развивают свой потенциал, накапливают жизненный опыт, как человека, поддерживающего их активность и содействующего осознанию собственных проблем и поиску путей и способов их решения.

Глава 4
ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА

4.1. Октябрьская революция 1917 года, ее результаты и последствия в фокусе историко-педагогических исследований

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

Октябрьскую революцию, ее результаты и последствия изучают представители разных отраслей знания. Не обходят ее своим вниманием и педагоги[1]. При этом, естественно, что прежде всего революционные события вызывают интерес у историков педагогики, которые традиционно сосредотачивают свое внимание на познании педагогического прошлого, а также его связей с педагогическим настоящим (историческая педагогика) и педагогическим будущем (предсказательная, прогностическая функции истории педагогики), поскольку без знания прошлого невозможно понять настоящее и предвидеть будущее.

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

[1] Из последних публикаций историков педагогики см.: Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017; *Астафьева Е. Н.* Трактовка образования А. В. Луначарским в официальных документах Советской власти (конец 1917–1918 год) // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 84–90; *Астафьева Е. Н.* «Человеческое» и «гражданское» воспитание в контексте революционных событий 1917 года // Academia: педагогический журнал Подмосковья. 2017. № 3. С. 55–62; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое осмысление Октябрьской революции 1917 года в России // Известия Российской академии образования. 2017. № 3. С. 133–143; *Рогачева Е. Ю.* Прогрессивизм Джона Дьюи в педагогическом дискурсе России накануне и после революции 1917 года как инструмент модернизации образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2. С. 67–76; *Шевелев А. Н.* Пути исторического развития российской школы до и после 1917 г. // Там же. № 3. С. 70–78.

подхода к трактовке того, какой период времени Октябрьская революция охватывает.

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

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

Согласно т р е т ь е м у подходу, хронологические рамки Октябрьской революции раздвигаются еще более широко – от 25 октября 1917 г. до завершения в России Гражданской войны, которая в основном закончилась с разгромом врангелевских войск в Крыму и окончательным установлением советской власти на значительной части территории страны в конце 1920 г.

Наконец, сторонники ч е т в е р т о г о подхода рассматривают Октябрьскую революцию как достаточно продолжительный временной период. Ее начало, естественно, датируется 25 октября 1917 г., а завершение – серединой 1930-х годов, когда, согласно официальной советской точке зрения, в СССР в результате индустриализации, коллективизации и культурной революции в основном и полностью был построен социализм. Этот вывод был сделан в 1934 г. на XVII съезде ВКП (б) и воплощен в новой Конституции СССР, принятой в декабре 1936 г. Таким образом, Октябрьская революция оказывается синонимом социалистической революции в России. В советскую эпоху ее официально называли Великая Октябрьская социалистическая революция. Другая точка зрения, «антисоветская», по своим ценностным основаниям прямо противоположная предыдущей, по сути, также сформировавшаяся в рамках рассматриваемого четвертого подхода, связывает завершение Октябрьской революции с окончательным утверждением в СССР сталинского тоталитарного режима, что, в частности, ознаменовалось резким усилением массовых репрессий после убийства в конце 1934 г. Кирова, которые достигли своего апогея в 1937–1938 гг.

Таким образом, хронологические рамки Октябрьской революции с точки зрения различных подходов охватывают от двух недель до двух десятилетий. Само словосочетание *Октябрьская революция* используется не для обозначения какого-то конкретного одномоментного события, а для обозначения процесса, растянутого во времени. Каждый из рассмотренных подходов имеет свою логику и, соответственно, задает специфическую логику исследованиям Октябрьской революции, ее результатов и последствий, в том числе и в сфере образования.

Для истории педагогики наиболее продуктивным представляется третий подход, который, во-первых, с исторической точки зрения позволяет четко ограничить хронологию революционных событий борьбой за власть, вылившуюся в трехлетнюю Гражданскую войну. Во-вторых, он позволяет в рамках феномена Октябрьской революции рассмотреть период достаточно длительный, насыщенный разнообразными историческими событиями и процессами, прямо и непосредственно связанными с педагогическими и смежными с ними проблемами, при этом не сводя все только и исключительно к результатам и последствиям, которые были вызваны Октябрьским переворотом, независимо от того, охватывал он две недели или полгода.

Одна из острейших проблем, проявившихся как в ходе революционных событий 1917 г., так и событий, последовавших за ними в нашей стране, была проблема вовлечения в политическую борьбу детей и подростков. Одним из первых ее в полном объеме поставил и попытался осмыслить П. П. Блонский на рубеже 1917–1918 гг. в статьях «О воспитании в наши дни»[1] и «Гражданское или человеческое воспитание?»[2]. По словам Е. Н. Астафьевой, «П. П. Блонский увидел в стремлении использовать различными политическими силами детей и подростков для достижения собственных целей в ходе революционной борьбы дикость, калечащую молодые души, что делало для него одинаково отвратительными и белогвардейцев, и красногвардейцев. Это заставило П. П. Блонского со всей остротой поставить вопрос о педагогических последствиях вовлечения подрастающих поколений в политику. П. П. Блонский был уверен, что всякая партия прежде всего борется за власть над народом, что за всякой партией тянется шлейф насилия, тюрем и смертей. <…> Победа любой партии неизбежно порождает новое господство над народом и его ослепление. При этом вместо воспитания свободного, гуманного и искреннего человека воспитывается партийное политическое мясо»[3].

---

[1] *Блонский П. П.* О воспитании в наши дни // Свободное воспитание и свободная школа. 1918. № 1–3. Ст. 137–140.

[2] *Блонский П. П.* Гражданское или человеческое воспитание? // Там же. Ст. 79–88.

[3] *Астафьева Е. Н.* «Человеческое» и «гражданское» воспитание в педагогическом наследии П. П. Блонского и П. Ф. Каптерева // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С. 85–87.

В ходе и результате Октябрьской революции были предприняты попытки радикальных преобразований института школы посредством целой серии актов государственной образовательной политики. Важно отметить, что многие из этих революционных решений в принципе не могли быть реализованы в связи с отсутствием необходимых финансово-экономических и материальных средств, квалифицированных кадров, достаточного научно-методического обеспечения в стране, разоренной Первой мировой и Гражданской войнами. Кроме того, радикальные революционные преобразования коснулись не только школы, но также всех учебных и воспитательных учреждений, всего уклада жизни людей, множества потоков социализации.

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

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

2. Как обосновывались предлагаемые и осуществляемые изменения в трактовке, концептуализации, научно-методическом обеспечении, в практической реализации педагогической деятельности, на какие традиции и подходы они опирались, какие инновации в себе воплощали?

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

4. Каким образом накопленный опыт практической педагогической деятельности, функционирующие в социуме институты образования, существующие педагогические идеи и учения, накопленные общественным сознанием стереотипы постановки решения педагогических проблем, с одной стороны, и самые широкие процессы, имевшие место в экономической, социальной, политической, духовной сферах жизни общества, – с другой, влияли на то, что происходило в теории и практике образования в ходе и в результате событий Октябрьской революции?

5. Как изменявшаяся в ходе революции педагогическая реальность влияла на изменение всех сторон жизни общества, каким образом она соотносилась со всем пространством социализации людей, с происходившими в его рамках спонтанными, непреднамеренными, стихийными процессами, а также с осмыслением, оценкой и концептуализацией происходящего?

В фокусе историко-педагогического изучения Октябрьской революции находятся:

- изменяющий–изменяемый–изменяющийся человек;
- педагогическая ситуация этих изменений в контексте совокупности всех процессов социализации;
- самый широкий общественный контекст происходивших процессов социализации – непреднамеренных (спонтанных) и преднамеренных (педагогических);
- цели, условия, пути, методы, формы, средства и результаты изменений человека, а также способы их институционального оформления;
- способы когнитивного выражения и оформления имевших место изменений человека в общественном и индивидуальном сознании, в педагогической мысли и педагогической науке, в социально-гуманитарном и антропологическом знании (отражения–конструирования, описания, объяснения, оценивания, осмысления, интерпретации происходящего);
- последствия, наступившие в результате событий Октябрьской революции, значимые для образовательной сферы общества, для педагогической реальности как России, так и других стран.

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

Идея создания «нового человека» для России была не нова. Еще в 1760-е годы ее широко декларировал и попытался реализовать в рамках создания специальных воспитательных учреждений И. И. Бецкой. Стремясь вырастить «новую породу людей», он опирался на идеологию западноевропейского Просвещения и был активно поддержан только что вступившей на престол императрицей Екатериной II.

Большевики к разработке и реализации этого проекта подошли со всем возможным размахом. Опираясь на основополагающее положение марксизма о том, что общественное бытие определяет общественное сознание, они предполагали в результате революционных преобразований таким образом изменить условия жизни людей, чтобы те трансформировались в

новых граждан нового мира, чтобы у них сформировались необходимые идеологические установки, мотивы и навыки поведения, а также, как тогда говорили, «общественные инстинкты», основанные на чувстве коллективизма и преданности делу коммунистического строительства.

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

Во-вторых, формирование «нового человека» мыслилось большевиками только и исключительно посредством включения масс населения в активную трудовую деятельность, преимущественно производственного характера. В. И. Ленин был искренне убежден, что только в труде вместе с рабочими и крестьянами подрастающие поколения смогут стать настоящими коммунистами, а «новый человек» – это активно действующий, убежденный коммунист. Советских людей постоянно вовлекали в различные трудовые мероприятия (достаточно вспомнить добровольно-принудительные субботники и воскресники – ленинские «великие почины»). Советская школа, по мнению большевиков, прежде всего должна быть трудовой политехнической, весь учебно-воспитательный процесс в ней должен базироваться на производительном труде, который только и может обеспечить полноценное гармоничное развитие каждого растущего человека. Концентрационные лагеря, первые из которых были созданы в 1918 г., должны были, по убеждению большевиков, среди других функций выполнять функцию школы трудового перевоспитания. За первые четыре десятилетия советской власти эту школу прошли многие десятки миллионов граждан, не знавших другой страны, «где так вольно дышит человек». Далеко не всем из них «посчастливилось» пережить это трудовое «перевоспитание».

В-третьих, особая роль в формировании «нового человека» большевистской партией и советской властью отводилась формальному образованию, и прежде всего школе, в которой и воспитание, и обучение были направлены на решение этой задачи. После первых нескольких лет относительно либеральных исканий, впрочем, осуществлявшихся в жестких идеоло-

гических рамках, школа все в большей и большей степени разворачивалась к тому, чтобы штамповать учащихся по строго определенному лекалу. Эта штамповка была полностью отлажена во второй трети 1930-х годов.

4.2. Начало новой эпохи

Октябрьская революция 1917 г., которую некоторые предпочитали (и предпочитают) называть *Октябрьским переворотом*, как отмечалось ранее, явилась событием, оказавшим огромное влияние не только на историю России, но и на всю мировую историю. Она коснулась различных сфер жизни человеческого общества – экономической, социальной, политической, духовной – и непосредственно затронула теорию и практику образования. Однако оценка этому влиянию и его результатам давалось и дается крайне неоднозначная.

В середине 1980-х годов авторитетный американский историк педагогики Джеймс Боуэн, отнюдь не симпатизировавший ни Советскому Союзу, ни коммунистическим идеям, писал: «Установление коммунистического правительства в России после Революции 1917 и формирование Советского Союза в декабре 1922 было рассмотрено повсюду как наиболее важное событие XX века, хотя установки к возникновению коммунизма были чрезвычайно разными. Рабочий класс и радикальные движения приветствовали это как прибытие социалистического миллениума, доказательство Марксова научного, исторически обоснованного социализма и как предвестие череды мировых рабочих революций, которые будут творить новый моральный порядок. Консервативные правые, защищающие понятие о социальном неравенстве, воспринимали коммунизм с большей тревогой, чем фашизм и нацизм, потому что коммунисты ясно стремились преодолеть существующие режимы и установить повсюду новые правительства, основанные, по словам Коммунистического Манифеста, на диктатуре пролетариата»[1].

Примерно в то же время советские историки-диссиденты М. Геллер и А. Некрич в написанной в эмиграции книге с многозначительным названием «Утопия у власти» заявляли: «25 октября 1917 г. начинается новая эпоха. История России кончилась. Ее место заняла история СССР. Новая эпоха начинается для всего человечества, ибо последствия Октябрьского переворота ощутил – и ощущает – весь мир»[2].

«Переход власти в руки большевиков, несомненно, стал рубежным для образовательного дела в России» – пишет историк Т. Ю. Красовицкая в начале XXI в.[3]

---

[1] *Боуэн Дж.* История западного образования. Т. 3. Западная Европа эпохи модерна и Новый Свет: пер. с англ. с сокр. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bowen/16.php

[2] *Геллер М., Некрич А.* История России. 1917–1995. В 4 т. Т. 1. Утопия у власти. Кн. 1. Социализм в одной стране. М., 1996. С. 9.

[3] *Красовицкая Т. Ю.* Российское образование между реформаторством и революционаризмом. Февраль 1917–1920 год. М., 2002. С. 91.

В 1985 г. упоминавшийся выше М. Геллер в опубликованной в Париже книге «Машина и винтики. История формирования советского человека», говоря об имеющих место противоречивых и даже взаимоисключающих оценках *Великого Октября*, обращал особое внимание на имманентно присущую ему *педагогическую составляющую*. Он писал: «Октябрьская революция, как справедливо утверждают советские идеологи, открыла новую эру, была феноменом, неизвестным в прошлом. Продолжаются горячие споры относительно оценки Октября: одни считают, что это "шаг вперед", другие – "шаг назад", третьи – "шаг на месте". Все признают, что 25 октября 1917 г. следует отмечать в календаре красным: впервые была совершена революция, ставившая целью не только захват власти, "государственной машины", по выражению Ленина, но создание идеального общества, неиспытанной ранее человечеством политической, экономической и социальной системы. Октябрьский переворот был совершен с целью осуществления Проекта – плана достижения Цели. Захватив власть, проектанты уже знали, что цель может быть достигнута только при условии создания Нового человека. Они уже знали, как это сделать: "Пролетарское принуждение во всех своих формах начиная от расстрелов... является методом выработки коммунистического человека из человеческого материала капиталистической эпохи" (Н. И. Бухарин, 1917. – *Г. К.*). …История еще не знала эксперимента по ускоренному массовому выращиванию "новых людей" на "строго научной основе". …Система формирования Советского человека складывается из векторов – основных направлений обработки человеческого материала и инструментов, производящих эту работу»[1].

Размышляя о значении Октябрьской революции для развития теории и практики образования, следует вспомнить, что признанный корифей советской истории педагогики З. И. Равкин (1918–2004), на протяжении многих десятилетий вдохновенно реализовывавший в своих многочисленных работах официальную партийно-государственную идеологию, в 1988 г. выступил с проектом нового учебника по истории педагогики. Этот учебник был призван заменить пять раз переиздававшийся на протяжении четверти века учебник Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского и М. Ф. Шабаевой[2].

З. И. Равкин выступил со своей инициативой в тот период времени, когда в нашей стране полным ходом шла перестройка, развивалось общественно-педагогическое движение, уже два года как была заявлена педагогика сотрудничества, при «Учительской газете» искала новые подходы, пути и способы развития образования «Эврика». В том же 1988 г. был создан Государственный комитет по образованию во главе с Г. А. Ягодиным, сформировавшим реформаторский ВНИК «Школа» под руководством

---

[1] *Геллер М.* Машина и винтики. История формирования советского человека. М., 1994. URL: http://www.alleng.ru/d/hist/hist168.htm

[2] *Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф.* История педагогики. 5-е изд., доп. и перераб. М., 1982.

Э. Д. Днепрова, который был призван создать научно-методическую базу для радикальной перестройки вызывавшей широкое общественное недовольство советской школы.

И именно в 1988 г. З. И. Равкин вынес на обсуждение научно-педагогической общественности проспект нового учебника по истории педагогики. По его словам, сказанным на совещании сотрудников трех лабораторий, занимавшихся в то время в НИИ общей педагогики АПН СССР историко-педагогическими исследованиями, главное концептуальное отличие предлагаемого им учебника состояло в отказе от традиционного для советских авторов системообразующего деления истории педагогики на зарубежную и отечественную. З. И. Равкин предложил разделить содержание учебника на две совершенно другие части, а именно, на «Историю школы и педагогической мысли до победы Великой Октябрьской социалистической революции» (часть 1) и «Школу и педагогику в послеоктябрьский период развития мировой истории» (часть 2)[1].

Эту новую структуру учебника З. И. Равкин в выступлении на указанном совещании рассматривал как свою главную, принципиальную инновацию и видел в ней чуть ли не основное достоинство предлагаемого им проекта. В проспекте учебника он писал по этому поводу: «Предложенная структура имеет своей целью прежде всего подчеркнуть огромное историческое значение Великой Октябрьской социалистической революции как решающего поворотного события в социально-политической истории человечества, в истории его духовной и культурной жизни, а следовательно, и в развитии педагогики и школы. Этим определяется великий рубеж в их мировой истории, который получил отражение в соответствующем разделении курса на две части. Принципиально важным является в современных условиях обострения идеологической борьбы между капитализмом и социализмом выделение во второй части курса специального раздела "Два мира – две системы воспитания и образования", которым завершается изложение истории педагогики. Он предоставляет возможность решить важную идейно-воспитательную задачу – показать кризис школьной системы и буржуазной педагогической мысли в современном капиталистическом мире, выявить принципиальное отличие от них и преимущества социалистической педагогики»[2].

Далее З. И. Равкин подробно раскрывает предлагаемую структуру учебника, вторая часть которого открывается разделом «Ленинский этап в развитии марксистской педагогики. История советской школы и системы подготовки квалифицированных рабочих». Этот раздел, в свою очередь, открывается главой «Учение В. И. Ленина о коммунистическом воспитании и образовании – основополагающая программа развития советской

[1] См.: [*Равкин З. И.*] Проспект учебника по истории педагогики. Для обсуждения на Научном совете по проблемам истории школы и педагогики при АПН СССР. М., 1988. С. 23–24.

[2] Там же. С. 24–25.

школы и педагогики». По мнению З. И. Равкина, эта глава должна начинаться с введения, содержание которого следующее: «Победа Великой Октябрьской социалистической революции – коренной перелом в истории школы и педагогики. Начало нового, ленинского этапа в утверждении науки о воспитании на марксистской методологической основе»[1].

Следует признать, что «новаторская» идея З. И. Равкина, ставившая в центр и отечественного, и всемирного историко-педагогического процесса Октябрьскую революцию 1917 г., лишь продолжала и усиливала важнейшую установку традиционной советской, ленинско-сталинской идеологии, согласно которой подлинной наукой педагогика стала только тогда, когда обрела методологию марксизма-ленинизма, в полном объеме реализованную прежде всего именно советскими учеными-педагогами (а также зарубежными правоверными педагогами-марксистами). В СССР были предприняты попытки разделить педагогику на 1) домарксистскую, 2) единственно правильную и верную марксистскую, 3) содержащую некоторые позитивные моменты немарксистскую, 4) враждебную и ложную антимарксистскую. Социалистическая школа также, согласно партийно-государственной точке зрения, обосновываемой, пропагандируемой и развиваемой официальной советской наукой, являла высший идеальный тип школы, по определению превосходящий все прочие ее типы и опять же с наибольшей полнотой и последовательностью реализованный в СССР (а также в странах социалистического лагеря).

Примерно с 1986 г. на волне перестройки это официальное понимание советской школы и педагогики, неразрывно связанное с трактовкой Октябрьской революции 1917 г. как главного и, безусловно, самого прогрессивного события отечественной и мировой истории, в нашей стране подвергалось весьма аргументированной и все более нарастающей критике. Этой критике и противостоял проект З. И. Равкина, призванный еще раз продемонстрировать историческую правоту и всесилие ленинизма, безусловную прогрессивность Великого Октября, величие и преимущества советской социалистической школы и педагогической науки, их незыблемость и перспективность в новых исторических реалиях.

100 лет прошло со времени Октябрьской революции, а споры вокруг нее не утихают и сегодня. Юбилей дает повод еще раз обратиться к анализу и оценке того, что произошло в результате революции с российским образованием. Сколько-нибудь адекватный ответ на этот вопрос может быть получен только при последовательном, историческом рассмотрении происшедших событий, осмыслении их предпосылок и последствий с опорой на документы и уже имеющиеся многочисленные исследования.

[1] [*Равкин З. И.*] Проспект учебника по истории педагогики. Для обсуждения на Научном совете по проблемам истории школы и педагогики при АПН СССР. С. 82.

4.3. Образование в Российской империи

К 1917 г. в России образовался клубок острейших проблем и неразрешимых противоречий, резко обострившихся в результате участия империи в Перовой мировой войне (1914–1918). Самая динамично развивающаяся в 1913 г. великая мировая держава была опутана патриархальными и феодальными пережитками, которые тормозили рост капиталистического производства и становление буржуазных отношений. Царская власть, почти полностью сохранившая свою самодержавную основу, резкое социальное неравенство, вопиющая нищета народных масс, межэтнические и межрелигиозные противоречия стояли на пути социального прогресса, обусловливали невиданное противостояние общественных классов.

В государстве, в котором сформировалась блестящая интеллектуальная элита мирового уровня – ученые, философы, религиозные и общественные мыслители, писатели, деятели науки, культуры, искусства, просвещения, в 1917 г. от 3/4 до 4/5 населения было абсолютно неграмотным. Данное обстоятельство не только препятствовало нормальному развитию страны, мешало экономическому росту и культурному подъему, но также не соответствовало чаяниям широких народных масс, стремившихся к получению образования. Еще в конце 1861 г., вскоре после отмены крепостного права в России, Л. Н. Толстой писал о том, что «народ хочет образования», что «потребность образования лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания. <…> Образование в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, есть та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования»[1]. И хотя в результате реформ Александра II 1860-х годов в России была создана сеть земских школ и городских училищ, а в 1880-е годы при Александре III появились и стали распространяться церковно-приходские школы, давшие в своей совокупности резкий скачок числа грамотных людей, ни потребности народа, ни потребности страны в образовании не были удовлетворены.

Говоря об особенностях развития отечественного образования, Э. Д. Днепров подчеркивал, что «в России общественный фактор развития образования, подготовки и проведения образовательных реформ активно проявил себя довольно поздно – во второй половине XIX столетия. До этого общество было фактически отстранено от школьного строительства. Государство выстраивало образовательную систему "сверху", самостоятельно, исходя преимущественно из своих интересов. При Петре I эта система имела сугубо *прагматический, утилитарно-профессиональный характер*. В Екатерининскую эпоху "просвещенного абсолютизма" намечается *ее переориентация с профессиональной на общеобразовательную.* В дальнейшем

[1] *Толстой Л. Н.* О народном образовании // Пед. соч. М., 1989. С. 54, 55, 70.

колебания правительства (в дореволюционный и советский период) *между этими двумя образовательными полюсами*, часто вызываемые сугубо политическими соображениями, в значительной мере *определяли характер и облик российской системы образования* на том или ином этапе XIX и XX столетий»[1].

Петр I, закладывая фундамент отечественной системы образования, придал созданной им Российской империи просветительский вектор развития. А. Л. Андреев отмечает, что «в исследованиях по истории и культуре России не раз уже высказывалось мнение о том, что подход Петра к вопросам образования был чисто утилитарным, ему было нужно не собственно просвещение, а чисто техническая выучка для целей определенной профессиональной деятельности (П. Н. Милюков, П. Ф. Каптерев и ряд др.). <…> Но, как заметил В. О. Ключевский, для достижения этих достаточно скромных и ограниченных целей он приводил в действие такие средства, внушал такие стремления, которые невольно будили умы, расширяли взгляды и понятия, поднимали мысль над обходными интересами. <…> Если принять во внимание не только институционально оформленную систему обучения, но и весь образовательный контекст эпохи, в том числе всю совокупность воздействий, которые приобретавшая новые формы и новую идеологию государственность оказывала на социум, можно сказать, что Российская империя проектировалась и строилась как огромное просветительское учреждение. Правда, научные, культурные и образовательные задачи рассматривались в нем первую очередь в качестве "государственных", что предполагало использование для их решения методов государственного принуждения. Этос учения, сопрягаемый то с идеей общего блага, то с государственной пользой, был ведущей, может быть, даже самой главной культурно-идеологической доминантой идущей от Петра традиции. <…> Учение и изучение, воспринимаемые одновременно и как служение, – это ценность, которую отстаивают, пропагандируют, завещают детям»[2].

Осмысливая логику развития образования в Российской империи, также, впрочем, как и в СССР, и в постсоветской России, важно помнить, что в жизни общества, говоря словами А. Г. Бермуса, «образование предстает… как один из мощнейших институтов социальной власти, обеспечивающий решение целого спектра политических задач»[3]. По его мнению, «именно соотношение между образованием и властью являлось на протяжении двух тысячелетий ключом к пониманию развития культуры и цивилизации. <…> В частности, классическая педагогика и традиционная прак-

[1] *Днепров Э. Д.* Российское образование в XIX – начале XX века. В 2 т. Т. 1. Политическая история российского образования. М., 2011. С. 7.

[2] *Андреев А. Л.* Учение как благо и повинность // Педагогика. 2007. № 10. С. 76–78.

[3] *Бермус А. Г.* Модернизация образования: философия, политика, культура. М., 2008. С. 13.

тика образования неотделимы от идеологического государства, следствиями и атрибутами которого они являются»[1].

А. Г. Бермус обращает внимание на то, что в России феномен власти имел исключительно большое значение на протяжении многих веков ее истории. По его мнению, власть в России, во-первых, охватывает всю сферу человеческого бытия. Во-вторых, российская власть метафизична, она имеет тенденцию к осуществлению как мистическое действие и воспринимается как самодовлеющее, всепроникающее и жестокое первоначало. В-третьих, верховная власть в России носит характер заимствования или принудительного насаждения, в то время как местная власть воплощает народное, жизненное начало. В-четвертых, высшая административная власть в России жестока и безнадзорна. В-пятых, важным аспектом российской власти на всех этапах ее становления является склонность власти к гипертрофии идеологической функции[2]. «Если же взглянуть более глубоко на образовательную практику, – пишет А. Г. Бермус, – то она выступит в качестве элемента некоторой универсальной технологии власти, понимаемой не как особый институт (аппарат управления), но как имманентная природа межчеловеческих отношений. Соответственно, отношения власти пронизывают все образовательное пространство специфическими отношениями господства и подчинения, оставаясь незаметными в силу их имманентности любому проявлению субъектности»[3].

Следует иметь в виду, что, как отмечает А. Г. Бермус, «система отечественного образования формировалась как элемент государственной власти, обеспечивающий решение множества проблем, в первую очередь кадровых и идеологических. <…> Существенную роль во всей истории отечественного образования сыграло то обстоятельство, что, в отличие от Западной Европы, где университетское образование начало складываться уже в XI–XII веках и развивалось постепенно, светское образование в России возникает только во время Петровских реформ. В то же время архетип российского Просвещения, содержащий представления об одномоментном мистическом преображении человека, главенствующей роли государственной (а не церковной) власти в решении образовательных задач, невнимание к последствиям произведенных изменений, а также обязательное в этой ситуации насилие возник еще в период крещения Руси князем Владимиром. <…> Екатерина оказывается инициатором государственной идеи воспитания *новой породы людей*. <…> Еще один немаловажный аспект в развитии отечественного образования возникает при Александре I, учреждающем в 1802 г. Министерство народного просвещения, ставшее своеобразным прообразом всей российской культурной и образовательной политики на долгие годы. Обозначается тенденция превращения *Просвещения*,

[1] *Бермус А. Г.* Модернизация образования: философия, политика, культура. С. 140, 145.
[2] Там же. С. 147–149.
[3] Там же. С. 241.

понимающегося как широкое общественное движение, включающее весь круг жизненных, религиозных и культурных проблем, в образование, имеющее статус многоуровневой сословной системы обучения и воспитания»[1].

Действительно, в Манифесте об учреждении министерств (1802) император Александр I, разделяя «государственные дела на разные части, сообразно естественной их связи между собой» и поручая их ведению министров, учреждал должность министра народного просвещения, воспитания юношества и распространения наук[2]. Тем самым дело народного просвещения, воспитания подрастающих поколений и распространения научных знаний было официально объявлено делом государственной политики и подкреплялось созданием особого административного органа имперского уровня с неизбежным бюрократическим аппаратом. Делом государственной политики образование в России оставалось (и остается) и после крушения империи, и после развала Советского Союза. Сама же идея создания имперского органа управления образованием, как указывалось ранее, была предложена Петру I Г. В. Лейбницем еще в начале XVIII в.[3]

Признание огромной общественной значимости просвещения и необходимости государственной заботы об образовании и воспитании народа было весьма популярно в России. Так, в ноябре 1826 г. А. С. Пушкин составил по указанию незадолго до этого вступившего на престол и пережившего восстание декабристов императора Николая I записку «О народном воспитании». В ней А. С. Пушкин, выражая типичную для отечественного общественного сознания того времени веру в спасительную силу просвещения, а также убежденность в целесообразности государственного руководства организацией воспитания подрастающих поколений, писал: «Одно просветительство в состоянии удержать новые безумства, новые общественные бедствия. <…> В России домашнее воспитание есть самое недостаточное. <…> Воспитание в частных пансионах не многим лучше. <…> Нечего колебаться: во что бы то ни стало должно подавить воспитание частное. <…> Уничтожив или, по крайней мере, сильно затруднив воспитание частное, правительству легко будет заняться улучшением воспитания общественного»[4]. Интересна реакция Николая I на записку А. С. Пушкина. О ней, по поручению царя, сообщил А. Х. Бенкендорф в письме поэту в декабре того же года: «Государь император с удовольствием изволил читать рассуждения ваши о народном воспитании. <…> Нравственность,

---

[1] *Бермус А. Г.* Модернизация образования: философия, политика, культура. С. 193, 228–229.

[2] См.: Манифест об учреждении министерств, и в их числе Министерства народного просвещения (отрывки) // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П. А. Лебедев. М., 1987. С. 27.

[3] См.: *Корнетов Г. Б.* Проекты Г. В. Лейбница по распространению в России образования и науки // Историко-педагогический журнал. 2016. № 4. С. 127.

[4] *Пушкин А. С.* О народном воспитании // Полн. собр. соч. В 10 т. Т. 7. Критика и публицистика. Л., 1978. С. 31–33.

прилежное служение, усердие предпочесть должно просвещению неопытному, безнравственному и бесполезному. На сих-то началах должно быть основано благонаправленное воспитание»[1].

Приоритет «благонравного воспитания» перед утилитарно ориентированным образованием в государственной политике оформился при Екатерине II. И. И. Бецкой (1704–1795) в утвержденном «матушкой-императрицей» в марте 1764 г. «Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества» писал: «Один только украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина. Но во многих случаях паче во вред бывает, если кто от самой нежной юности своей лет воспитания не в добродетелях и твердо оные в сердце его не вкорены. <…> Корень всему злу и добру – воспитание»[2].

«Генеральное учреждение…» содержало в себе новую образовательную доктрину самодержавия, которая, провозглашая целью «образование человека и гражданина», определялась двумя главными идеями: во-первых, идеей противостояния государства семейному и общественному воспитанию и, во-вторых, идеей примата воспитательных задач школы над образовательными.

В 1782 г. по указанию Екатерины II была впервые издана (и затем неоднократно переиздавалась) книга «О должности человека и гражданина», являвшаяся обязательным официальным пособием (книгой для чтения) для всех народных училищ на протяжении многих десятилетий. Содержащаяся в ней идеология легла в основу целеполагания как всей дальнейшей имперской образовательной политики, так и всей последующей российской официальной педагогики.

Э. Д. Днепров следующим образом охарактеризовал идеологию этого сочинения: «Высокое слово "гражданин", вынесенное в заглавие этой книги, фактически совсем в ней не употреблялось, так же, как и слово "человек", которое встречается лишь в первой ее части, где идет речь о нравственных заповедях христианства. *Ключевое слово книги* – "*подданный*" (реже употребляется – "сын отечества"), и именно его обязанности детально здесь расписываются. Центральная установка этого воспитательного руководства, представлявшего собой своеобразный венец охранительных откровений в истории российской официальной педагогики, состоит в следующем: "Истинный сын отечества должен быть привязан к государству, образу правления, к начальству и к законам. *Любовь к отечеству* состоит в том, чтобы покорялись законам, учреждениям и добрым нравам общества, в коем живем". Поскольку правительство предстает в книге всевидящим, всезнающим, всемудрым, заботящимся о всеобщем благополучии, то

[1] Цит по: *Пушкин А. С.* Полн. собр. соч. Т. 7. С. 462. [Примечания].

[2] *Бецкой И. И.* Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества (отрывки) // Антология педагогической мысли России первой половины XVIII в. / сост. И. А. Соловков. М., 1985. С. 150.

"все подданные… обязаны правителей своих… почитать, Богу о них молиться, законам и уставам их повиноваться, подати и службы, без которых правители держав общего благосостояния и безопасности сохранить не могут, должны подданные доброхотно и усердно давать... Каждый подданный должен оказывать почтение, любовь, послушание и верность не токмо державствующему, но и определенным и установленным от него меньшим властям". *Этот настольный кодекс послушания, до уровня которого последующая официальная педагогика дотягивалась весьма редко, выделял три главные задачи – "должности" подданных*: "*Первая должность* сына отечества есть *не говорить и не делать ничего предосудительного в рассуждении правительства*, и потому всякие возмутительные поступки, как-то: роптания, худые рассуждения, поносительные и дерзкие слова против государственного учреждения и правления, – суть преступления против отечества и строгого наказания достойны… Законы суть учреждения, коими определяется, что правительство почитает полезным для благосостояния государства… *повиновение* есть *вторая должность* сына отечества... Начальники могут и долженствуют все… лучше и основательнее знать; почему *упование на прозорливость и праводушие правителей* есть *третья должность* сына отечества". Кодекс раба в век Просвещения – таковы парадоксы российского "просвещенного абсолютизма". Последствия этого внедренного в плоть и сознание кодекса народ выдавливает из себя то "по капле", то реками крови вот уже третье столетие»[1].

Какой тип верноподданного требовался российскому самодержавию и лежал в основе реализуемого им образовательного идеала? Отвечая на этот вопрос, С. Н. Гавров следующим образом обрисовывает идеально-типический образ подданного империи: «Имперская власть… желает видеть абсолютно послушного себе подданного, обладающего в то же время активной жизненной позицией. Так, французский историк Левек заметил, что "Петр еще больше увеличил рабство русских, требуя, чтобы они стали похожими на свободных людей", а наш современник, А. Безансон, обращаясь уже к эпохе царствования Николая I, отмечал, что власть безусловно пыталась развить еще петровскую дилемму – как "заставить раба, сохранив его таковым, действовать сознательно и свободно". Заметим, что проблема эта не решаема в принципе, когда человек берет на себя всю тяжесть принимаемых решений и несет за них полноту ответственности, он перестает быть рабом и становится свободным, вне зависимости от преходящих исторических обстоятельств. <…> *Счастье идеально-типического подданного империи не в правах и свободах, не в собственности, а в бескорыстном служении Должному, являющемуся ему в образе имперской Власти*. <…> В этой системе координат государство – самая значимая, доминантная ценность, властитель воплощает в своей персоне Власть и

[1] *Днепров Э. Д.* Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 1. С. 86.

идею общественного блага, подданный, стоящий на более низких ступенях социальной лестницы, особой ценности для власти не представляет»[1]. С. Н. Гавров подчеркивает, что имперская власть в России на протяжении всей ее истории не прекращает «искусственную, основанную на системе воспитания, пропаганды и репрессий селекцию-выведение имперского человека»[2].

Идеально-типический образ этого человека получает различное выражение в условиях царского самодержавия, советского государства и постсоветской России. Но суть его одна – послушный и исполнительный верноподданный, преданный существующему политическому режиму, олицетворяющему собой Россию как таковую, готовый отдать всего себя и даже свою жизнь служению власти, которая должна быть ему ближе и дороже самых близких и родных людей и даже собственного благополучия. Е. А. Ямбург следующим образом характеризует «заветную мечту правящей российской элиты (в каком бы веке она не действовала): попытаться как-то сочетать технологические выгоды просвещения, позволяющие не отстать от Европы, с рабством в экономике и политике»[3].

Проблема образования в Российской империи, все более втягивавшейся в капиталистические отношения, постепенно приобретала все большую остроту. «С определенного исторического момента, – пишет А. Л. Андреев, – все достаточные перевороты в жизни общества, так или иначе, связаны с изменениями в образовании. Однако связаны по-разному. В России конца XIX – начала XX в. образование становится ареной борьбы не за чисто профессиональные или корпоративные интересы, а за характер социального устройства и широкие общественные интересы, причем борьба эта развертывается как вполне самостоятельный процесс, имеющий внутренние источники саморазвития и в то же время создающий условия для самоорганизации определенных социальных сил. Вполне понятно, что ход его зависел от позиции различных социальных групп и институтов, но со своей стороны он и сам воздействовал на всю социальную систему в целом. Поэтому утверждение той или иной модели образования было равносильно если не непосредственному, то постепенному перераспределению власти и трансформации социальной структуры в целом»[4].

По словам Э. Д. Днепрова, «в начале XX в. отечественное образование качалось, как на качелях. Политическая "чехарда" министров народного просвещения – за 16 лет 10 министров – обусловила и "чехарду" проектов реформ средней школы. Они меняли друг друга, как на спринтерской дистанции. Без малейших попыток передать эстафету от одного министра

[1] *Гавров С. Н.* Модернизация во имя империи: социокультурные аспекты модернизационных процессов в России. 2-е изд. М., 2010. С. 63, 65, 89.

[2] Там же. С. 64.

[3] *Ямбург Е. А.* Беспощадный учитель: педагогика non-fiction. М., 2017. С. 44.

[4] *Андреев А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты. С. 177.

другому. Каждый начинал с нуля, с чистого листа. <…> В проектах реформ среднего образования были отчетливо видны попытки найти *принципиально новый тип школы*»[1].

Современный исследователь школы эпохи Николая II, убежденный монархист и яростный апологет российского дореволюционного (и особенно предреволюционного) образования Б. Г. Галенин следующим образом формулирует главный принцип образовательных реформ, подготовлявшихся (но так толком и не реализованных) правительством в период царствования Николая II: «Воспитание в духе веры, верности Престолу и Отечеству и уважения к семье»[2]. Этот принцип был прямо сформулирован в Высочайшем рескрипте на имя министра народного просвещения Г. Э. Зенгера, датированном 10 июня 1902 г. В рескрипте Николай II ставил задачу разработать проекты преобразования средней школы и высших учебных заведений и определял их направленность: «Признаю нужным преподать некоторые руководительные указания. Прежде всего подтверждаю мое требование, чтобы в школе с образованием юношества соединялись воспитание его в духе веры, преданности престолу и отечеству и уважения к семье, а также забота о том, чтобы с умственным и физическим развитием молодежи приучать ее с ранних лет к порядку и дисциплине. Школа, из которой выходит юноша с одними лишь курсовыми познаниями, не сродненный религиозно-нравственным воспитанием с чувством долга, не только не полезна, но часто вредна, развивая столь пагубное для каждого дела своеволие и самомнение. Для указанной мною цели следует немедленно позаботиться о том, чтобы постепенно в столицах и в губернских городах были устраиваемы воспитательные пансионы при средних учебных заведениях, строго подбирая для воспитательного дела наилучших людей и отнюдь не допуская к нему лиц, не подготовленных к указанным мною задачам. <…> Только классические гимназии (с одним или двумя древними языками) дают право на поступление в университеты; число классических гимназий следует уменьшить. <…> Требую, чтобы в школе… было обращено особое внимание на воспитание молодежи в духе веры, преданности престолу и отечеству»[3].

В то же время в начале XX в., по словам Е. К. Сысоевой, общественно-педагогическое движение в России пришло к пониманию того, что «только общее улучшение экономического положения народа создаст условия для всеобщего обучения; построение школы нового типа, школы, по-настоящему доступной всем слоям населения, возможно только при организации всей русской общественной жизни»[4].

---

[1] *Днепров Э. Д.* Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 1. С. 353.

[2] *Галенин Б. Г.* Царская школа. Государь Николай II и имперское русское образование. М., 2014. С. 476.

[3] Цит. по: *Днепров Э. Д.* Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 1. С. 359.

[4] *Сысоева Е. К.* Школа в России. XVIII – начало XX в.: власть и общество. М., 2015. С. 499.

Анализируя сложившуюся в стране ситуацию, Э. Д. Днепров указывал на то, что «к началу XX столетия отечественная педагогика обладала не только богатейшим научным потенциалом, но и развернутой программой социально-педагогических преобразований, вобравшей в себя полувековой опыт общественной борьбы за обновление школы. Эта программа, которая могла бы стать фундаментом новой, коренной реформы российского образования, широко обсуждалась на многих педагогических форумах, на страницах педагогических журналов (к тому времени их насчитывалось уже более двухсот), в десятках книг и брошюр. <…> Столь радикальной, всеобъемлющей и детальной программы преобразований история российских образовательных реформ еще не знала»[1]. К числу основных целей и требований этой программы Э. Д. Днепров относил следующие: изменение общественного строя, его демократизация как первейшая и непременнейшая предпосылка образовательной реформы, демократизации образования; разгосударствление образования, его демонополизация и децентрализация, широкое привлечение общественности к управлению образованием и деятельности школы, активное участие родителей в ее деятельности; предоставление местному самоуправлению обширных полномочий в школьном деле, а самой школе – автономии; всемерное поощрение частной инициативы в образовании; создание единой школы, единой образовательной системы, с преемственностью всех ее ступеней; содействие развитию национальных школ, с правом обучения на родном языке учащихся; отделение школы от церкви; гарантии равенства прав всех граждан на образование, доступности и бесплатности школы, отмена всех сословных, национальных, конфессиональных и прочих ограничений; обеспечение всеобщего и обязательного начального образования, образования детей с отклонениями в развитии и бездомных детей; введение совместного обучения; свобода преподавания и отмена цензуры школьных учебников, радикальное обновление содержания образования[2].

Последний государственный проект реформы школьного образования в дореволюционной России был разработан в 1915–1916 гг. по инициативе и под руководством министра народного просвещения П. Н. Игнатьева[3]. По общему признанию, этот проект реформы был очень перспективным, имел выраженный прогрессивный характер. Главным педагогическим идеологом реформы был П. Ф. Каптерев. Однако реформа так и не была утверждена правительством, и в итоге П. Н. Игнатьев вышел в отставку.

Позднее, уже находясь в эмиграции, П. Н. Игнатьев следующим образом охарактеризовал суть подготовленной под его руководством школьной реформы: «Какую же новую школу желало провести в жизнь Министерст-

[1] *Днепров Э. Д.* Современная школьная реформа в России. М., 1998. С. 21.

[2] Там же. С. 21–22.

[3] См.: Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. министра народного просвещения. Пг., 1915.

во народного просвещения 1915–1916 гг., перед которым сама жизнь, несмотря на все гонения на школу, поставила задачу: как бы свести воедино все "благие пожелания", так как чувствовалось, что страна накануне великих внутренних событий. Положения, которые должны были лечь в основу русской школы, сводились к нескольким принципам. Вся школа должна быть построена на педагогических началах, и все требования государственного или общественного характера должны преломляться в этих началах, подчиняясь требованиям педагогики, научными методами устанавливаемым. Педагогическая задача школы – возможно полное использование природных дарований ученика и достижение возможно полного, на данном уровне обучения, развития его умственных и физических способностей путем активной самодеятельности. Исходя из этого краеугольного положения, было признано, что при соблюдении этого требования государственная школа должна быть демократическая прежде всего. Под этим положением понимается принцип единой школы, то есть школы, ступени коей согласованы и дают возможность всякому обывателю без особых затруднений пройти весь цикл ступеней школы, начиная от начальной народной школы, кончая высшей школой – университетом. Это же положение предъявляло свои требования и к внутреннему содержанию школы: она должна отвечать интересам большинства населения, быть близкой к жизни; соотношение различных видов просвещения толщи населения, самая постановка прохождения в них курсов должна быть так поставлена согласованно, чтобы давала в результате наименьший процент неуспевающих или неудачников, наименьший процент незаканчивающих ту или другую ступень школы. Каждая ступень этой единой школы должна представлять с педагогической точки зрения нечто самостоятельное и законченное, давая своим ученикам законченную на определенном уровне степень развития. Наконец, тот же принцип демократичности в школе неизбежно вносит значительные изменения в порядок управления школой, представляя ей большую или меньшую автономность внутренней жизни, несколько различной в разных ее ступенях. Школа должна быть национальна – в смысле возможно более широкого использования национальных, этнографических и иных поместных особенностей своих учеников. Школа должна развивать самодеятельность учеников и в своих методах быть лабораторной [экспериментальной], активной, трудовой»[1].

Реформировать школу царское правительство не успело. В России грянула революция.

[1] *Игнатьев П. Н.* Очерк о русской школе // Педагогика. 2000. № 2. С. 53.

4.4. 1917 год: от Февраля к Октябрю

Февральская революция открывала новые возможности для развития отечественного образования. Практически сразу были предприняты попытки осмыслить сложившуюся в стране ситуацию с педагогических позиций, вписав их контекст социальных реалий прошлого, настоящего и возможного будущего России. Это естественным образом ставило вопрос о том, какой должна стать школа в новой, демократической, как казалось многим, России, свободной от царского самодержавия.

Так, № 9–10 журнала «Свободное воспитание» за 1916/1917 г. открывался огромной по меркам издания передовой статьей **«Освобождение школы и народного просвещения»**, занимавшей целых 34 столбца текста[1]. Статья была датирована мартом 1917 г. и подписана Иваном Ивановичем Горбуновым-Посадовым (1864–1940) – создателем и бессменным главным редактором журнала. И. И. Горбунов-Посадов, активный деятель общественно-педагогического движения, публицист и издатель, друг и последователь Л. Н. Толстого, являлся, наряду с К. Н. Вентцелем[2] и С. Н. Дурылиным[3], наиболее выдающимся представителем педагогического течения свободного воспитания в России[4]. Его идеям были присущи крайний демократизм, педоцентризм, антигосударственный настрой.

Статья была реакцией радикального гуманиста и утопически настроенного педагога-романтика И. И. Горбунова-Посадова на революционные события, произошедшие в России в конце февраля – начале марта 1917 г. и приведшие к крушению царского самодержавия, установлению власти Временного правительства и возникновению в ряде городов, в том числе в Москве и Петрограде, Советов рабочих и солдатских депутатов.

Текст статьи начинался следующим пассажем: «Из века в век над самой важнейшей областью народной жизни – над областью народного просвещения, областью духовной жизни народа, чуть ли не больше, чем над всеми другими областями жизни, всевластно, смертельно, убийственно царил

---

[1] *Горбунов-Посадов И. И.* Освобождение школы и народного просвещения // Свободное воспитание. 1916/1917. Ст. 1–34. (В журнале «Свободное воспитание», который с 1918 г. назывался «Свободное воспитание и свободная школа», указывались не страницы, а столбцы.)

[2] См.: Жизнь и педагогика Константина Вентцеля / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2007; *Корнетов Г. Б.* К. Н. Вентцель – пророк свободного воспитания // Генезис педагогической мысли и педагогической практики в истории человеческой культуры: учеб. пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2016. С. 80–108.

[3] См.: *Астафьева Е. Н.* Сергей Николаевич Дурылин (1886/1889 – 1954) // Academia: педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 3. С. 55–61; *Дурылин С. Н.* Идеал свободной школы // Избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и автор предисловия Г. Б. Корнетов. М., 2003.

[4] См.: *Астафьева Е. Н.* Свободное воспитание в истории педагогики // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2015. С. 110–139; *Астафьева Е. Н.* Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80–99; *Корнетов Г. Б.* Педагогика свободного воспитания // Свободное воспитание: хрестоматия / сост. Г. Б. Корнетов. М., 1995. С. 5–33.

в России гнет государственной власти. Государство, с помощью сплетшейся с ним в одно тираническое единство церкви, всегда стремилось держать в полном рабстве не только тело народа, но – всего более – сознание его, душу его. Свободно просветившийся разум народный уразумел бы все, понял бы все причины, все корни и все гибельные для него последствия государственной тирании. Прозревший, освобожденный дух не мог бы мириться со всею раскрывшейся ему во всей глубине бездною рабства и сверг бы с себя рабские цепи. Поэтому-то правительство и делало все возможные усилия, чтобы держать народ не только в физическом, но и, прежде всего, в духовном плену, духовном рабстве, которое было всегда величайшим орудием порабощения. <…> Всегдашней задачей русских правителей во все века было до последней возможности держать народ во тьме невежества. Уступая духу времени, капля за каплей правительство разрешало устройство народных школ, но всегда старалось всеми силами задерживать это дело»[1].

Обличая антинародный характер политики царского самодержавия в области народного просвещения, критикуя существующую школу за то, что из нее выхолощено все живое, все способствующее реальному развитию подрастающих поколений, обретению ими самостоятельности, И. И. Горбунов-Посадов писал: «Цель правительства при этом так называемом просвещении народа была всегда одна: обработать мозги детей народа так, чтобы из них выходили, во-первых, послушные рабы государства, дающие правительству деньги и солдат, то есть все необходимое для держания власти в своих руках, для продолжения сладкой жизни членов правительства. И, во-вторых, верные овцы церковного народного стада, которое пастыри – высшие из которых получали за это огромное содержание – помогали правительству держать в страхе и рабской покорности, за что правители поддерживали полицейскими шашками церковь в борьбе с расколом и сектами, вырывавшими души человеческие из церковных лавочек. <…> Государство никогда не забывало, что безграничная власть его над всеми путями, могущими вести к просвещению народа, есть один из главнейших способов сохранения его владычества»[2].

Начавшиеся в феврале 1917 г. в России социально-политические потрясения, глубина, продолжительность и последствия которых вряд ли могли адекватно осознаваться в тот революционный момент кем-либо из современников, но которые воспринимались многими из них как начало движения к новому, свободному от язв царской эпохи, прогрессивному и справедливому обществу, к новому подлинно демократическому государству, побудили И. И. Горбунова-Посадова наметить логику желательных действий, призванных способствовать духовному возрождению народа, освобо-

[1] *Горбунов-Посадов И. И.* Освобождение школы и народного просвещения… Ст. 1–2.
[2] Там же. Ст. 6–7, 10.

ждению школы и развитию народного просвещения. По его мнению, «первой ступенью действительной свободы должно быть совершенное освобождение духовной жизни народа, духовной его деятельности, его духа не только от подобного бывшему у нас совершенного порабощения его государством, но от всякого государственного распорядительства, всякой государственной опеки. Народное просвещение должно созидаться и осуществляться самодеятельностью самого народа, мыслью и усилиями свободных передовых умов народа, совершенно свободною деятельностью лучших духовных сил народных, которые по глубокому лишь призванию и таланту работали бы над делом содействия духовной культуре народа. Всякое властвование государства в деле народного просвещения должно быть уничтожено. Никогда – и при монархическом, и при относительно лучшем государственном порядке конституционном, и т.п. – государство не помогало высшему развитию дела народного просвещения, но всегда препятствовало достижению им высших ступеней. Государство везде и всегда примешивало к задачам школы различные цели свои, государственные, цели, ничего общего с истинным просвещением не имевшие и, напротив, большею частью прямо ему противоположные и глубоко ему вредившие. <…> Насилие было основой для всех государств, и везде через все государственные школы внушалось право государства на насилие над своими и чужими подданными для осуществления задач государства, то есть властвующих классов. <…> Государственная школа не могла никогда быть, и не может быть школою, достойной человечества, школою гуманитарного просвещения, проводящего в духовную жизнь народную высшие достижения человеческого духа… поэтому народы ради высшего духовного блага их должны быть освобождены от права государства распоряжаться их духовной жизнью»[1].

Требование И. И. Горбунова-Посадова осуществить разгосударствление школы было особо значимо для России, в которой школьное образование целенаправленно и последовательно создавалось, поддерживалось, развивалось под надзором государственной власти, видевшей в нем инструмент решения широкого круга проблем, отвечающих потребностям и интересам государства. И хотя частная и общественная инициатива в сфере образования царским правительством допускалась, она жестко контролировалась и регулировалась государственным бюрократическим аппаратом, вызывая вполне обоснованные опасения властей.

В условиях начавшейся революции И. И. Горбунов-Посадов четко сформулировал свое видение того, каким должно быть народное просвещение, указывая на то, к чему следует стремиться в области образования, за что следует бороться прогрессивным общественным силам. Он писал: «Народное просвещение – это то, что не должно, не может никак управ-

[1] *Горбунов-Посадов И. И.* Освобождение школы и народного просвещения… Ст. 13–14.

ляться, командоваться. Истинное просвещение может быть только самопроизвольным творением народным. Просвещение и управление, начальствование – командование – понятия, исключающие друг друга. Истинное народное просвещение есть взаимная передача членами народной семьи друг другу через духовное общение, через печатное слово, через школу всего наивысшего, наилучшего, добытого человеческим духом, знанием, опытом. Народное просвещение должно созидаться, организовываться самим народом, при помощи свободного объединения всех лучших его духовных сил, свободно работающих для этого, свободно объединяющихся в школьную общину отдельной школы, затем в кооперацию таких школьных общин, во всякие союзы, лиги взаимного обучения, образования, просвещения и т.п. Но никакого командования, никакого начальствования! Самодеятельность населения в этой области, полный простор свободного, ничем не связанного проявления просветительских сил, проявления, не суживаемого, не подавляемого, не направляемого никакими государственными целями»[1].

И. И. Горбунов-Посадов в своей статье подчеркивал: «Навсегда должен быть отброшен взгляд на учителя и учащихся как на какие-то колесики, винтики государственного механизма. Ни учителя, ни учащиеся не машины, не пешки, не рабы. У каждого из них свои склонности, свои стремления, свои взгляды, и только то преподавание и то изучение может быть продуктивно, которое соответствует стремлениям, способностям и задачам каждого данного учителя и данного ученика, а не насильственно навязывается кем-то. В самых либеральных руках однообразное вколачивание всех школ в рамки единой программы, единого плана, единой организации всегда было и будет пагубно для дела народного просвещения, которое должно, как чудное, могучее дерево, для того чтобы оно давало свои плоды, расти на полной свободе, на полном просторе, свободно поднимаясь своей никем не урезанной вершиной в высь, все ближе и ближе к единому солнцу истины. <…> Первое право людей – это право свободно добывать и сообщать знания, свободно организовывать свое образование, свободно строить свою школу, совершенно самостоятельно вести свою педагогическую работу, свободно учиться в духовно-свободной атмосфере»[2].

Говоря об освобождении школы и народного просвещения, И. И. Горбунов-Посадов указывал на необходимость внутреннего освобождения человека, внутренней свободы школы. Оценивая ситуацию, которая возникла в России после падения царизма, он писал: «Свергнуть старый режим, старое и даже какое угодно правительство, – это вовсе не значит еще начать жить истинно свободной жизнью. Истинное царство свободы начинается только тогда, когда действительно из самой глубины жизни изгоня-

[1] *Горбунов-Посадов И. И.* Освобождение школы и народного просвещения… Ст. 18.
[2] Там же. Ст. 19, 22–23.

ется всякое насилие, – как насилие учреждений над людьми, так и человека над человеком во имя чего бы то ни было. <…> Всякое насилие над детской душой, над детским мозгом, над детской самодеятельностью прямо противоположно задачам истинного просвещения, истинного образования и воспитания. Если, с одной стороны, насилие глушит самое нужное в человеке – самодеятельность, инициативу, сообразительность, творчество, то, с другой стороны, оно развивает в насилуемом существе ряд вреднейших пороков – ложь, притворство, угодливость, ненависть, – развивает в насилуемом или жестокую озлобленность, очерствение, или слабохарактерность, смотря по тому, на кого из детей как влияет это насилие. Наконец, из насилуемого страшно редко может развиться свободный человек. Если он тверд, силен, – из него сложится человек с рабовладельческими стержнями; если он слаб – он останется навеки, в той или иной форме, рабом в душе. Насильничество так въелось в жизнь школы, что даже не сознавалось педагогическою массою»[1].

Размышляя над тем, на чем должна базироваться школа, И. И. Горбунов-Посадов подчеркивал: «Основою школы должны стать не навязываемые ей какие бы то ни было программы и педагогическое начальствованье, хотя бы самое либеральное, а сами учащиеся, их личности, их интересы, их запросы, так же как основою общего народного просвещения должны быть свободные запросы и требования народные. Педагоги и родители должны быть лишь деятельными сотрудниками детей в деле их образования и воспитания. Для того чтобы просвещение было просвещением, оно должно быть прежде всего свободным. Никто не имеет права насильственно вторгать его в то или иное русло. Никакого произвола ни под какими личинами, никаких сковывающих планов, сковывающих программ. Свободная инициатива, свободное, а потому творческое осуществление. Школа, как все дело народного просвещения, должна стать свободной извне и изнутри: извне освободиться от всякого подчинения государственным ли или каким-либо иным целям, кроме единой цели – свободного процветания в духе все возвышающихся, все растущих высших идеалов человечества; изнутри освободиться от всякого элемента властвования, принуждения, от всякого элемента насильничества, явного или скрытого гнета над детской личностью, над детской душою, от всякого начальствования кем бы то ни было над просвещением. Только тогда в школьных стенах будет развиваться во всей своей силе, красоте, полноте, высоте новая человеческая личность, только тогда школа станет местом истинного процветания»[2].

Идеи, содержащиеся в статье, написанной И. И. Гобуновым-Посадовым в марте 1917 г., по сути, являли собой *первую программу переустройства российской школы*, причем переустройства радикального, которая была

[1] *Горбунов-Посадов И. И.* Освобождение школы и народного просвещения… Ст. 23, 30.
[2] Там же. Ст. 33.

предложена сразу после падения самодержавия. Эта программа была последовательно демократической, ориентировалась на поддержку народных инициатив, стремилась максимально приблизить школу к населению, освободить ее от государственной регламентации, обеспечить удовлетворение образовательных потребностей граждан, открыть простор педагогическому творчеству учителей, всемерно способствовать воспитанию свободного человека, стремящегося и способного жить в условиях свободы, которую должно было принести преобразование российского общества и государства. И. И. Горбунов-Посадов в своей статье выразил политические и педагогические настроения радикально настроенной анархо-социалистической интеллигенции, в той или иной степени ориентирующейся при решении проблем преобразования школы на идеологию свободного воспитания.

Однако на образовательную политику Временного правительства наибольшее влияние оказывала другая политическая сила – *кадеты*. Кадетами были два первых министра народного просвещения Временного правительства – А. А. Мануйлов и С. Ф. Ольденбург, к левому крылу был близок и третий министр – С. С. Салазкин. Кадетами являлись занимавшие высокие правительственные посты видные деятели народного образования того времени: В. И. Вернадский, Я. Я. Гуревич, Н. Н. Иорданский, В. И. Чарнолуский. К кадетам принадлежали и, пожалуй, наиболее выдающиеся отечественные педагогические мыслители того периода: В. П. Вахтеров, С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев, – разрабатывавшие в своих работах образовательные модели, которые соответствовали потребностям эпохи и опирались как на исторический опыт обучения и воспитания, так на новейшие достижения науки и мировой школьной практики.

Педагогическую позицию кадетов, их понимание перспектив развития российского образования в контексте происходивших в России процессов высоко оценивает Т. Ю. Красовицкая. Она отмечает, что «после падения самодержавия впервые на деле появилась возможность сломать жесткую иерархическую структуру и создать иную, при которой люди могли сами организовывать свою собственную жизнь. Перед человеком открывалась возможность познакомиться с разными формами жизни и выбирать между ними. Этот процесс, начавшись в торговых городах Италии, через Европу, наконец, дошел до России. Он ознаменован известными либерально-буржуазными реформами и сыграл свою роль в отречении царя, стал свидетельством того, что самодержавие таким процессом развития не может управлять. Однако произошло это в крайне неблагоприятное для России время – в мировую войну. Перед Временным правительством стояли огромной важности проблемы: задать направление общественного развития, помогающее индивидууму освобождаться от уз, заставляющих придерживаться в повседневной деятельности форм, предписанных обычаем, традицией, устаревшим законом. Точнее иных суть процесса понимали кадеты, или, как они себя называли, партия народной свободы, или еще – партия

государственного смысла. Понятно, сколь сложные задачи встали перед системой образования: она должна педагогическими технологиями трансформировать общество в качественно иное. С их помощью формируется соответствующий общественному развитию тип личности»[1].

Т. Ю. Красовицкая обращает внимание на то, что «*идеи*, продвигаемые главным образом кадетами в теорию и практику образовательного процесса, для российской системы образования революционны. Это идеи не только формирования личности, свободной от рабства. Но и личности, свободной от "психологии и традиции государственного отщепенства" (П. Б. Струве). От разрушительной силы и психологии, и традиции, выдвигающихся в "запредельность русского коммунизма" (Н. Бердяев). <…> Продвигая революционные идеи в образовательной сфере, кадеты полагали необходимым воплотить их в жизнь *реформаторским* путем. Они гораздо более осторожны с педагогическими технологиями и в этом деле, в большей степени, традиционалисты. Другими словами, проблему "как учить" они подчиняли все же более важной времени проблеме "чему учить"»[2].

Историк, социолог и педагог, кадет Н. И. Кареев (1850–1931) был убежден, что «единственные реальные существа в обществе суть люди, которые поэтому только и могут рассматриваться как цели самого существования общества, все же остальное, без чего общество немыслимо: язык и культура, государство, право и т.д. – суть только способы и средства»[3]. Поэтому он резко критиковал ту педагогику, которая «ставит вопрос не о том, что школа должна сделать для человека, а о том, что она должна из него сделать для достижения тех или иных вне его лежащих целей – национальных, государственных, общественных и т.п.»[4]. Эти мысли Н. И. Кареев сформулировал и высказал как раз в 1917 г.

В. П. Вахтеров (1853–1924) в книге «Всенародная школа и внешкольное образование», изданной в 1917 г., указывал на необходимость избежать принуждения в деле распространения всеобщего образования, видя в этом препятствие демократизации общества и развитию его гражданской составляющей. Он требовал не допустить превращения школы в средство «для достижения чуждых ей по существу то политических, то классовых, то клерикальных и т.п. целей», полагая, что школе надо предоставить возможность «самой ставить себе свои задачи в интересах детей и их нормального развития»[5].

В советской историографии образовательная политика Временного правительства по понятным причинам оценивалась однозначно негативно.

---

[1] *Красовицкая Т. Ю.* Российское образование между реформаторством и революционаризмом. С. 18.

[2] Там же. С. 88–89.

[3] *Кареев Н. И.* О школьном преподавании истории. Пг., 1917. С. 17–18.

[4] Там же. С. 21.

[5] *Вахтеров В. П.* Всенародная школа и внешкольное образование. М., 1917. С. 89–90.

В конце 1930-х годов Е. Н. Медынский в учебнике по истории отечественной педагогики подчеркивал, что «вся восьмимесячная деятельность Министерства народного просвещения Временного правительства сводилась к стремлению сохранить, по возможности, старые формы»[1]. Спустя полвека Б. К. Тебиев в академических «Очерках истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в.» более сдержанно писал: «Вся деятельность Временного правительства и Министерства просвещения сводилась в основном к незначительным перестройкам в структуре управления народным образованием, изданию распоряжений и циркуляров, направленных на либерализацию школьных порядков. Основные же усилия направлялись на сдерживание бившей ключом демократической инициативы "снизу", нивелировку педагогического творчества народных масс и передовой педагогической общественности»[2].

К лету 1917 г. при Министерстве народного просвещения Временным правительством был создан *Государственный комитет по народному образованию*, важнейшей задачей которого была определена подготовка давно назревшей реформы российского образования. Современный исследователь И. В. Фомичев пишет: «Приступая к разработке школьной реформы, Государственный комитет по народному образованию выдвигал перед собой следующие основные задачи: во-первых, выработать ряд временных правил переходного характера, которые должны быть немедленно проведены в жизнь, чтобы уже к началу 1917/18 учебного года при "изменившихся условиях общественного и политического строя русская школа начала учебный год при обновленном школьном строе"; во-вторых, разработать временные положения, которые охватили бы весь строй народного образования и регулировали бы его вплоть до принятия Учредительным собранием или другим, санкционированным им, органом законов по народному образованию. <…> По вопросам организации школы Государственный комитет принял в качестве основных положений принципы единства школы и ее автономии»[3].

Один из инициаторов создания Государственного комитета по народному образованию и активный участник его работы, впоследствии активно сотрудничавший с советской властью, В. И. Чарнолуский (1865–1941) вспоминал: «Этот "государственный" комитет, несмотря на состоявшееся соглашение с министерством, до самого своего конца так и не получил никакого "юридического титула" и работал, так сказать, "явочным порядком"; очевидно, Временное правительство не могло признать его "своим",

[1] *Медынский Е. Н.* История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. 2-е изд., испр. и доп. М., 1938. С. 485.

[2] Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. М., 1991. С. 86.

[3] *Фомичев И. В.* Создание Государственного комитета по народному образованию. URL: https://refdb.ru/look/2601676.html

да, по существу, он, конечно, и был не его органом, а чисто революционным органом нового советского типа. Задачей Комитета была выработка временных законов по нар[одному] просвещению, которые должны были действовать впредь до утверждения новых органических законов. В результате крайне напряженной работы (7 сессий, 70 сессионных заседаний, не считая массы комиссионных) за 5 месяцев им было вполне разработано около 40 вполне законченных законопроектов, которые, по мере приготовления, и представлялись министерству, но ни один из них не получил дальнейшего движения и не был утвержден»[1].

В конце октября 1917 г. Государственный комитет подготовил **закон «О единой общественной общеобразовательной школе»** и **Временное положение о единой общеобразовательной школе**, которые были опубликованы уже после свершившегося в Петрограде Октябрьского переворота 1 ноября 1917 г. в Бюллетене Государственного комитета по народному образованию (№ 6–8). В законе подчеркивалось, что «народное образование в среде массы населения – главный ресурс обновления России и демократизации образования – возможно только при условии приближения к населению источников школьного строительства»[2].

Документ предлагал преодолеть излишнюю регламентацию школьной жизни: «Старый школьный строй был основан на началах строгой и детальной регламентации школьного дела, шедшей из центра и решительно подавлявшей местную инициативу, проявление местных творческих сил в устроении учебных заведений. При этом особенности условий местной жизни в огромном числе случаев оставались в пренебрежении. Новое законодательство должно ограничить сферу своего воздействия на школьное строительство и установить лишь самые необходимые общие нормы, в пределах которых оставался бы широкий простор для разнообразных частных решений того или иного вопроса школьной жизни»[3]. В законе был заявлен принцип построения учебных планов школ, который должен был обеспечить их гибкость: «С этой точки зрения предлагаемый закон различает учебные предметы: 1) обязательные для всех школ данной ступени и для всех обучающихся в этих школах; 2) обязательные для преподавания в школе, но факультативные для учащихся; 3) дополнительные предметы, которые могут быть введены в курс школы по почину местных органов школьного управления в качестве обязательных для всех учащихся; 4) такие же дополнительные предметы, изучение которых предлагается учащимся факультативно»[4].

---

[1] *Чарнолуский В. И.* От февраля к октябрю. Листки воспоминаний [1927–1930-х годов]. URL: http://biblio.narod.ru/gyrnal/publicat/1917_tharn.htm

[2] О единой общественной общеобразовательной школе (публикуется в сокращении) // Вопросы образования. 2006. № 3. С. 269.

[3] Там же.

[4] Там же. С. 271–272.

Закон определял и обосновывал инновационный для России и базировавшийся на передовых педагогических идеях того времени подход к отбору и организации содержания образования: «До сих пор официальные организаторы школы при определении ее учебного состава обычно отказывались от того естественного руководства, которое дает при определении учебных задач школы наблюдение над развитием духовных запросов учащихся, и им поневоле приходилось довольствоваться весьма спорными и шаткими доводами, основанными на рассуждениях об условиях развития так называемого формального мышления. На этих сомнительных доводах была построена защита господствовавшей у нас системы "классического образования", и против такого "умозрительного" способа разрешения вопроса говорят отрицательные результаты, этою системою достигнутые. Педагогическая практика и психологические наблюдения с достаточной ясностью доказали необходимость коренного пересмотра основ школьного образования. В настоящее время можно считать установленным, что в ранние годы детская любознательность чаще всего сосредотачивается на явлениях природы. В более зрелые годы интерес к явлениям природы осложняется, а отчасти и заслоняется пробудившимся стремлением разобраться в вопросах индивидуальной и общественной жизни человека. Для сознательного отношения к жизни взрослый человек более всего нуждается в знаниях, освещающих названные области явлений. К сказанному надо прибавить, что современное научное миропонимание в основе своей заключает по преимуществу обобщения и выводы, полученные путем изучения указанных выше дисциплин. В частности, естественные науки являются необходимой школой для развития навыков точного наблюдения, эксперимента и индуктивного мышления. Благодаря этому изучение их дает хорошую подготовку для занятий науками, имеющими своим предметом сложные явления человеческой жизни. Итак, два основных элемента общего образования являют собою природоведение и человековедение. Первое обнимает собою физику, химию, минералогию, ботанику, зоологию в широком смысле этого слова, геологию и астрономию. Второе требует изучения родного языка, литературы, истории и обществоведения, понимая под этим термином пропедевтический материал по предметам социологии, политической экономии и правоведения. Данные, почерпаемые из области природоведения, получают некоторый синтез в географии, которая дополняет и объединяет их. Третьим важнейшим элементом общего образования является математика, открывающая путь к изучению некоторых весьма существенных школьных дисциплин – прежде всего химии, физики и астрономии – и в то же время служащая незаменимым в своем своеобразии орудием при создании навыков строго логического, точного, дедуктивного мышления. Гармоническое развитие личности учащихся требует введения в школьный курс элементов физического и эстетического воспитания. Ручной труд является крайне ценным средством, изощ-

ряющим способности внешнего восприятия явлений и навыки конкретного мышления. Указанным циклом учебных предметов предлагаемый закон и ограничивает учебный минимум общеобразовательной школы на первых трех ее ступенях, постепенно осложняя и дополняя школьный курс в соответствии с возрастом и развитием учащихся»[1].

В законе провозглашалась необходимость создания единой школы: «Предлагаемая система общего образования должна… расположиться по следующей схеме – единая общеобразовательная школа представляет собой совокупность четырех последовательных ступеней, из которых три первые, выполняя самостоятельные педагогические задачи, открывают в то же время свободный доступ в школу следующей ступени. <…> Преемственная связь, соединяющая последовательные школьные ступени, предполагает, что содержание курса каждой ступени строго определено на общих основаниях. <…> Внешнее управление школами трех ступеней вновь создаваемой единой общеобразовательной школы строится на общих основаниях. Все они находятся в заведывании органов местного самоуправления, учреждаются, открываются, содержатся и управляются на одинаковых, в общем, началах»[2]. Отмечалось, что «начала школьного самоуправления получают должное признание»[3].

Оценивая усилия кадетов по разработке реформы образования, усилия, которые в значительной степени воплотились в законе «О единой общественной общеобразовательной школе» 1917 г., Т. Ю. Красовицкая отмечает: «Их теоретическая модель школы и, главного в ней, содержания образования, начинавшая внедряться в практику, вполне соответствовала нормам образовательной системы правового демократического государства. Уровень и качество образования, согласно их модели, делали Россию вполне конкурентной с европейскими государствами страной. Революционной была и цель кадетов: вырвать школу как социальный институт из объятий власти, ее эгоистических интересов. Школа как социальный институт превращалась в органическую базу гражданского общества, становилась его неотъемлемой частью. В нем не власть реализует свои, пусть и самые благородные политические планы и намерения, а, напротив, общество наказывает власти реализовать те, какие считает для себя важными и неотложными. Такова была их философия. Ей соответствует структура и содержание объективных школьных знаний и педагогических технологий, политически не интерпретируемых»[4].

Однако кадеты так и не смогли реализовать свою программу реформирования образования. 25 октября 1917 г. в Петрограде произошел Ок-

[1] О единой общественной общеобразовательной школе (публикуется в сокращении)… С. 272–273.

[2] Там же. С. 277–278.

[3] Там же. С. 280.

[4] *Красовицкая Т. Ю.* Российское образование между реформаторством и революционаризмом. С. 363–364.

тябрьский переворот, Временное правительство было низложено, власть перешла к Советам, а точнее, оказалась в руках большевиков, которые в ряду многих преобразований решительно приступили к преобразованию школьного дела в России. Прежде, чем анализировать программу большевиков в области образования, рассмотрим то, как в середине 1917 г. понимал перспективы школы в революционной России П. Ф. Каптерев.

4.5. Статья П. Ф. Каптерева «Новая школа в новой России»

В июле 1917 г. П. Ф. Каптерев (1849–1922), который был в то время председателем учебного комитета Мариинского ведомства, написал статью «Новая школа в новой России», опубликованную в «Педагогическом сборнике» (1917. № 10–11). По словам Л. Э. Заварзиной, «своей статьей П. Ф. Каптерев представил на суд педагогической общественности программу новой, преобразованной школы»[1]. Идеи П. Ф. Каптерева, этого наиболее выдающегося отечественного педагога рассматриваемого периода, исключительно важны и сегодня, когда спустя 100 лет после революционных событий 1917 г. в России ведутся жаркие споры о том, как и куда должны развиваться школа и педагогика, государством проводятся нескончаемые модернизационные реформы, которые по мнению многих лишь дестабилизируют ситуацию в отечественном образовании, бесконечно усложняют и без того не простой труд учителей и отнюдь не способствуют овладению учащимися достижениями подлинной культуры. Поэтому подробно рассмотрим основные положения его статьи, которые были значимы в 1917 г. и остаются значимыми и сегодня.

Статью «Новая школа в новой России» П. Ф. Каптерев начал с утверждения о необходимости переосмысления и того, *каким должно быть школьное образования, и того, как оценивать государственную и общественную педагогику в условиях происходящего в стране революционного переворота*. «Все мы более или менее ясно сознаем, – писал он, – что совершающийся великий государственно-социальный переворот в нашей жизни отразится серьезными переменами и на постановке образования. Другими словами, все мы признаем, что образование есть одно из проявлений общественно-государственной жизни, а потому, когда в жизни многое старое рушится и на место разрушенных построек воздвигаются новые, то и образованию, под давлением жизни, придется перестраиваться. Чтó старое рушится в образовании, какое новое здание нужно воздвигнуть? Рушится в образовании многое, педагогическая перестройка оказывается весьма большой: ставятся в значительной степени новые цели воспитанию и образованию, а для достижения их должны быть созданы и но-

[1] *Заварзина Л. Э.* П. Ф. Каптерев о развитии новой школы в России // Педагогика. 2017. № 6. С. 84.

вые средства; возбуждается вопрос о пересмотре отношений государства и общества к школе и образованию, об относительной ценности педагогики государственной и общественной»[1]. При этом П. Ф. Каптерев был убежден, что «Революция дала свободу народу, она уничтожила опеку над гражданами, она заявила, что граждане вольны поступать по своему разуму, по своей совести и убеждению и в политике, и в школе, и во всей жизни. Никаких обязательных схем, кроме законов, нет, теперь по желанию можно принадлежать к любой религии, партии, школе. Это – коренное изменение жизни, это – начало нового бытия, перерождение. Дыши свободно сам и подготовляй к свободной жизни новые поколения, создавай образованием, насколько то возможно, новую породу людей, свободных, самодеятельных, настойчивых»[2].

В этих условиях, по мнению П. Ф. Каптерева, «главная новизна в постановке всего воспитания и образования должна заключаться в их свободе. Педагогический процесс не может руководиться в своем ходе и развитии чем-либо ему чуждым, навязанным извне, со стороны, несоответствующим его природе; он может развиваться только по присущим ему законам и целям, имея преимущественную задачу – органическое саморазвитие и усовершенствование личности. Свобода каждого существа состоит в том, что оно действует само по себе, сообразно своей природе, не вынуждаясь к деятельности чем-либо посторонним; свобода педагогического процесса состоит в такой же самобытности и независимости»[3]. П. Ф. Каптерев подчеркивал, что «свобода педагогического процесса заключается в его автономности, то есть в выполнении лишь задачи, вытекающей из самого его существа, а эта задача состоит в идеалосообразном усовершенствовании личности, с настойчивым устранением всех сторонних требований, к нему обращенных, откуда бы они ни исходили, причем педагогический процесс не должен допускать покушений на области, принадлежащие другим процессам, их права и задачи. К частным свойствам автономного педагогического процесса принадлежат: свободная выработка взглядов, руководящих практическою деятельностью человека в областях религиозной, государственной и общественной жизни, и развитие настойчивости в осуществлении этих взглядов»[4].

Размышляя о задачах, которых следует решать образованию в новых исторических условиях, П. Ф. Каптерев писал: «Первая частная задача нового образования – создание хотя бы элементарно культурного человека, умеющего критически разбираться в вопросах, навязчиво, неотразимо ставимых современною жизнью. Вторая частная задача нового образования – развить и укрепить настойчивость, упругость, инициативу, вообще свойст-

[1] *Каптерев П. Ф.* Новая школа в новой России // Педагогика. 2017. № 6. С. 85.
[2] Там же. С. 86.
[3] Там же.
[4] Там же. С. 87.

ва культурного борца, уменье защищать и проводить в жизнь свои свободные взгляды и убеждения, чтобы люди жили лучше, по-новому, а не по-старому. <…> Словом, каждый неопекаемый, свободный гражданин должен быть всегда культурным борцом, должен быть настойчивым и предприимчивым деятелем. Критическое понимание и настойчивость действия – вот существенные свойства свободного гражданина, а вместе и цели нового воспитания в новой России. Конечно, в общепедагогическом смысле эти цели не новы, это вечные общечеловеческие цели, но для практического русского воспитания они совершенно новы и, в случае их осуществления, произведут коренной переворот во всем педагогическом деле в России, да и не только в педагогическом»[1].

Утверждая, что автономность педагогического процесса должна сопровождаться автономностью школы и учителя, П. Ф. Каптерев следующим образом трактовал *автономию школы*: «Автономная школа обозначает филологически самодержавную школу, дающую себе законы, а не получающую их откуда-либо отвне, самоуправляющуюся, самодовлеющую. Это организм, живущий своими силами и средствами, ни от кого и ни от чего независимый, кроме тех законов, которые школа сама себе дает. <…> Для осуществления автономной школы в указанном, весьма широком, виде необходима полная независимость школы по материальным средствам и по приобретаемым с образованием общественно-государственным правам. Если у школы нет своих особых средств существования, если она вынуждена искать их у кого-либо, то лица, дающие школе материальные средства существования, прямо или косвенно будут ограничивать автономию школы. Если школа существует платой за учение, то она уже ограничивается в своей свободе платящими родителями, которые или прямо организуются в родительские комитеты и будут посылать своих уполномоченных во все педагогические собрания и совещания школы, или же, за отсутствием таких организаций, косвенно будут давить на школу, выражая недовольство порядками школы, высказывая свои советы, беря из нее своих детей и переводя в другую и т.д. С другой стороны, государство и различные общественные организации не могут безразлично относиться к школе, если последняя хочет сообщать своим питомцам и питомицам какие-либо общественно-государственные права. Государству и общественным организациям важно, чтобы школа подготовляла им просвещенных деятелей и деятельниц, а потому они обыкновенно высказывают школе свои благопожелания, а если можно, то прямо ставят ей определенные, хотя бы и наименьшие, требования. Школа автономная до полного самодержавия может существовать лишь в том случае, если у какого-либо лица есть достаточно средств для полного содержания школы, и оно не притязает ни на какие права и преимущества, ни государственные, ни общест-

[1] *Каптерев П. Ф.* Новая школа в новой России… С. 87–88.

венные, для своих питомцев и питомиц. Ему нужны только учащиеся и оно должно найти добровольцев, а, в крайнем случае, предложить плату за учение учащимся. Тогда такое лицо может открыть вполне автономную, самодержавную школу, ни от кого и ни от чего независимую, признающую лишь общие государственные законы»[1].

П. Ф. Каптерев обращал внимание на то, что нужна не просто автономия школы, а демократическая автономия школы, которая, согласно его точке зрения, «заключается в том, что во главе всех школьных дел стоит собрание всех деятелей школы, то есть педагогический совет. Члены этого совета все владеют равным правом в обсуждении и решении всех школьных дел, они выбирают всех преподающих, всю администрацию школы, они заводят все школьные порядки, на основании установленного общего, основного школьного закона, они распоряжаются средствами школы, они же и отвечают за правомерность и успешность ее действий. Такая автономия школы неизбежно превращает каждого учителя в живого члена школы, а самую школу делает воплощением педагогического творчества, энергии и преданности делу ее деятелей. При демократической автономии учителю уже нельзя ограничиваться даванием уроков и получением жалованья 20-го числа, считая, что этим все дело сделано, отряс прах от ног своих и полетел в другую школу за тем же; нужно делать еще сверх давания уроков многое и весьма серьезное – нужно до известной степени жить интересами школы, близко к сердцу принимать ее благополучие или неблагополучие, отвечать за ее упадок, принимать меры к ее процветанию. Каждый учитель должен будет признавать, что от него зависит не только постановка того или другого, преподаваемого им, учебного предмета, но и постановка всей школы во всех сторонах ее жизни. Если товарищ оказался плохим преподавателем, недеятельным, небрежным, а я при его избрании подал за него голос, то я повинен в плохой постановке преподаваемого им предмета; если учащиеся мало развиты, грубы, не интересуются наукой, от занятий отлынивают, то я виновен в этом, потому что не заметил в свое время этого явления, а если заметил, то терпел, не обращал на него внимания товарищей, не предлагал мер для борьбы с ним. Словом, при демократической автономии все школьные дела, все вопросы суть и мои, учителя, личные вопросы и дела, потому что их решение и направление зависят прямо и непосредственно и от меня. Только при такой автономии школа может быть живым организмом, а каждый учитель – истинным педагогом, деятельным членом, от таланта и преданности делу которого зависит не одна успешность по такому-то предмету, но, до известной степени, благосостояние всей школы»[2].

Касаясь проблем *обновления содержания школьного образования*, П. Ф. Каптерев писал: «В учебном курсе новой школы нужно ждать также зна-

[1] *Каптерев П. Ф.* Новая школа в новой России… С. 88–89.
[2] Там же. С. 89–90.

чительного изменения, в том смысле, что знания общественно-исторические и политические должны занять в нем более видное положение, чем какое они занимали до настоящего времени. Все мы тяжело страдаем от того, что не умеем разбираться в общественно-государственных и политических вопросах; являются искренние фанатики и корыстные защитники крайних партий, левых и правых, и несбыточными обещаниями увлекают толпы за собою. Массы идут за ними, не отдавая себе отчета, куда они идут, действительно ли путь, на который их толкают, приведет к желаемой цели. Сказывается слишком сильно и чувствительно отсутствие гражданского воспитания, непонимание смысла переживаемого момента, повсюду обнаруживается забвение широких народных задач и поставление выше всего, выше родины и Бога, личных и классовых интересов. Все хотят благоденствовать, создавать свое счастье, урывать у жизни большие куски, нисколько не заботясь о том, как чувствует себя сосед, как все эти классовые и личные безмерные эгоистические стремления и притязания отражаются на благополучии страны. Лишь бы урвать, а дальше ни до чего дела нет. Многовековая гражданская духовная скудость и невежество, отсутствие гражданского воспитания сделали, при снятии опек, из свободных граждан «взбунтовавшихся рабов», а иногда еще хуже и больше – вырвавшихся из клеток зверей! Плачевное зрелище! Необходимо серьезное гражданское образование, которое прояснило бы народную темноту по общественно-государственным и политическим вопросам. Его последняя цель – развить и укрепить гражданское самосознание, чувство гражданского долга и ответственности каждого за народ и перед народом. Оно должно обстоятельно познакомиться с тем, как возникают и развиваются государства, а в них сословия и классы, как они относятся и должны относиться друг к другу, каковы бывают формы правления или государственные конституции, познакомить с государственными органами и законами, с правами и обязанностями граждан, с политическими партиями, иностранными и русскими, и критически, беспристрастно рассмотреть и оценить их. Гражданское воспитание должно подготовлять граждан и практически, приучением к совместной деятельности, к трудовой помощи другим, к работе не только на себя, но и на других»[1].

П. Ф. Каптерев ставил вопрос о необходимости *практической гражданской подготовки учащихся*. Он обращал внимание на то, что «чем шире будет организовано самоуправление учащихся в школах, тем лучше будет практическая гражданская подготовка учащихся к их будущей деятельности в качестве добрых граждан-общественников. С этой точки зрения имеет полный смысл вопрос об отношении самоуправления учащихся к самоуправлению учащих: эти два самоуправления будут действовать каждое особо или иногда и совместно? В частности, в деятельности органов само-

[1] *Каптерев П. Ф.* Новая школа в новой России… С. 91–92.

управления учащих могут ли принимать участие и представители учащихся? В принципе против такого участия учащихся в деятельности органов самоуправления учащих возражений по существу быть не может, потому что школа есть собрание учащих и учащихся и, как таковая, есть нечто целое; при таких условиях невозможно предположить, чтобы в подобной трудовой общине не было общих вопросов, по которым следовало бы выслушать обе стороны и обе стороны призвать к решению вопросов. Все дело только в том, в каких вопросах на совещание учащих призывать и учащихся, каких возрастов и т.п. Для правильного практического гражданского воспитания еще важны следующие три условия: производительный физический труд в школе, союзы учащейся молодежи и экскурсии. Производительный физический труд в данном случае важен тем, что очень часто это есть труд не одиночный, а совместный: в работе ремесленной, садовой, земледельческой не вся известная работа выполняется одним лицом, а только часть работы, целое работы есть результат труда многих лиц. Вследствие этого успех или неуспех работы зависит от дружной согласованной деятельности многих, а потому требует внимания к работам других и взаимной помощи. Если к такой производительной работе присоединить еще историю ремесла, обработки материалов, обмена трудами, что даст много фактов зависимости интересов отдельных лиц от интересов целых обществ, то такое направление образования будет глубоко поучительным»[1].

По мнению П. Ф. Каптерева, «вместе со сдвигом всего учебного курса в сторону гражданского воспитания, должно существенно измениться положение еще одного предмета, именно Закона Божия. Кажется, прошла пора его чисто школьной постановки, с отметками, с экзаменами, с репетициями; прошла пора подробного изучения старых еврейских мифических сказаний, как несомненных фактов, и долбления богослужения и катехизиса; несомненно, возникнет и уже возник вопрос и вообще о положении Закона Божия в школе, преподавать ли его наряду с другими обязательными предметами или следует сделать его необязательным, предоставив желанию родителей учить или не учить детей Закону Божию, разумеем Закону Божию определенного вероисповедания. Но как бы ни были разрешены эти вопросы, – а их, несомненно, лучше решать, руководясь основным началом духовной свободы человека, – школа не может отказаться от заботы просветлять религиозное сознание учащихся. Религия слишком важный и видный деятель в жизни, и был и есть, выбросить религиозное чувство из человеческой души нельзя, а потому и школа должна иметь с ним дело. Именно школа должна совершенно объективно представить развитие религиозного сознания человечества и в частности историю христианства; история религий, по нашему убеждению, должна составлять совершенно необходимый предмет образовательного курса средней школы.

[1] *Каптерев П. Ф.* Новая школа в новой России… С. 94–95.

Иначе получится такое нежелательное явление, что учащиеся будут ознакомлены с памятниками искусства, будут знать, чем отличается по стилю одна колонна от другой, но что такое буддизм и браманизм, чем отличается протестантизм от православия, каковы главные русские религиозные секты, об этом они знать не будут, как не знают и теперь. Верь, во что хочешь, изучай догматику и литургику любой веры, но представляй ясно пути развития религиозного сознания человечества, христианской церкви и русского православия. Без этого, по нашему убеждению, быть образованным русским человеком нельзя, ведь религиозное чувство есть достояние всех людей, а православие играло видную роль в истории русского народа»[1].

Признавая необходимым сделать новую школу выражением свободного, автономного учительского творчества, П. Ф. Каптерев сформулировал следующие *требования к учителю*: «Первое требование, предъявляемое новой школой к учителю, заключается в том, чтобы он перестал быть урокодавцем, а сделался бы настоящим педагогом. Давать уроки, быть хорошим преподавателем, отныне только одна из обязанностей учителя, отныне он должен быть еще хорошим деятелем в школе, более широким и разносторонним человеком, чем прежде. <…> Второе требование. Если от учащихся новая школа требует самостоятельности и настойчивости, то тех же свойств, но в высшей мере, она должна требовать от учащих. Отныне должно начаться свободное созидание школы творчеством всех ее деятелей, каждый деятель должен принести школе каплю своего меда. <…> Каждому деятелю школы нужно самому пережевать и переварить всю педагогику, переболеть всеми школьными вопросами, составить обо всем свое мнение, выработать свой взгляд на все; нужно, не стесняясь, свои убеждения высказывать и поддерживать, помня, что только от столкновения мнений рождаются истина и добро; необходимо принятые решения проводить стойко и последовательно, осуществляя их во всех соответственных случаях. Учитель должен быть не только педагогом, но и цельною, настойчивою, энергичною личностью, честно мыслящею и твердо действующею. <…> В новой школе учителю-педагогу придется обратить особенно тщательное внимание на создание способов подойти ближе к образуемым и влиять на развитие отдельных учащихся применительно к их личным свойствам (индивидуализировать обучение). Это коренной вопрос новой школы, от его правильного решения будет зависеть весьма многое во внутренней организации школы, в ее духе, содержании и влиянии»[2].

Осмысливая *образ новой школы*, П. Ф. Каптерев писал: «Давание уроков и их заучивание, где учитель царит и разглагольствует пред безмолвными слушателями; школа есть рабочий улей, в котором совершается не-

[1] *Каптерев П. Ф.* Новая школа в новой России… С. 96.
[2] Там же. С. 96–97.

прерывная деятельность каждой пчелы. В центре такой школы-улья стоит учитель, личность знающая, разносторонняя и энергичная, но направляющая свою энергию не на подавление энергии учащихся, а на ее возбуждение и укрепление. Класс есть товарищеское содружество учителя с учениками для общей самостоятельной работы, причем на долю учителя выпадает собрание и оценка материала и общее направление работ, а на долю учащихся самое производство работ, но не механическое, по плану, данному учителем, а самостоятельное по своему собственному плану, лишь рассмотренному и одобренному учителем, причем самое содержание работы, ее характер и объем определяются также желаниями учащихся и только, в случае отсутствия необходимых сведений, указаниями учителя. При выполнении указанных самостоятельных работ учителю придется постоянно наблюдать за тем, чтобы работы совершались учащимися при помощи собственных наблюдений соответственных предметов и явлений, сопровождались тщательной оценкой замеченного и приводили к определенному собственному заключению. Конечно, все это в пределах возраста и развития учащихся, при наименьшем числе пособий, при устранении книжных и всяких других авторитетов; нужно постоянно заботиться о развитии здравого критического суждения у учащихся, чтобы их критическое и самостоятельное отношение ко всему окружающему постепенно росло и крепло»[1].

П. Ф. Каптерева считал необходимым *защитить каждую конкретную школу от «стеснений» ее государством*, подчеркивая, что «новая школа может выполнять свое дело лишь на свободе, при отсутствии стеснений от государства, от его центрального органа – Министерства народного просвещения. Царизм душил общество, душил и школу. Министерство народного просвещения приобрело себе весьма печальную известность – почти что врага просвещения, желавшего держать его в ежовых рукавицах, заключать постоянно в весьма тесные, узкие рамки. От такого отношения нужно оборониться, нужно поставить школу и образование на такие основы, которые могли бы устоять против вражеских покушений на них, если таковые будут продолжаться, Министерства народного просвещения. В заведывании школами следует различать три органа: самую школу, самоуправляющуюся, автономную; местные общественные организации, с которыми школы, как также общественные организации, непосредственно соприкасаются; центральный государственный орган – Министерство народного просвещения. Самое большое влияние в управлении школой и ее устройстве принадлежит, конечно, самой школе, как автономной единице. Собственно педагогическая часть, то есть выработка методов, выбор учебников, пособий и книг для чтения учащимся, распределение учебного материала по классам, устройство внутреннего порядка в школе, дисциплинарные требования и т.п. – все это должно быть предоставлено самой

[1] *Каптерев П. Ф.* Новая школа в новой России… С. 99–100.

школе. Педагогическое дело есть дело тонкое, деликатное, есть соприкосновение душ поколений, непрерывное воздействие друг на друга умов и сердец. Разве подобное дело может быть определяемо правилами и циркулярами, да притом откуда-то издалека, за тысячу верст, чиновниками, не имеющими никаких живых отношений к школе, а знающих школу только по бумагам о школе? Стремление центрального органа руководить школьным делом, во всем его строе и даже в мелочах, во всей России, при ее обширности и разноплеменности населения, есть нечто крайне странное, непонятное, неразумное по самому существу дела. Это все равно, как если бы какое-либо министерство вздумало предписывать всем докторам в России методы лечения, лекарства, отношение к больным и пр. Был бы дик и странен такой прием, а вот опутать с ног до головы всех русских педагогов и все русские школы циркулярами о методах, об учебниках, о дисциплинарных требованиях и о массе всяких мелочей – это считается естественным, правильным и законным. От потопа министерских циркуляров нужно воздвигнуть спасительную плотину в виде серьезной и широкой автономии школы и учителя. Вся педагогическая часть школы должна быть отдана ведению самой школы и в чисто педагогических вопросах никто не вправе что-либо предписывать школе, за исключением основных узаконений о школе, издаваемых государственным законодательным органом; иначе школа, как педагогическое учреждение, непременно зачахнет и захиреет. Нужно помнить, что государство собственно педагогией не занимается и не может заниматься, оно только занимается и может заниматься созданием уставов, умножением и распределением школ, наблюдением над ними и т.д. Педагогические идеи, методы, пособия, выработка основных начал воспитания и образования, педагогическая литература и журналистика – все это создание отдельных лиц и обществ. Обыкновенно частные школы идут впереди государственных, пролагая новые пути образованию»[1].

П. Ф. Каптерев подробно рассмотрел проблему «*единой школы*». В частности, он писал по этому поводу: «Желательная система образования в стране та, которая хорошо сочетает единство основных педагогических начал с разнообразием их применения на практике. Такому требованию стремится удовлетворить система, известная под именем «единой школы». На рассмотрении ее несколько остановимся. Как показывает самое название, в этой системе особенное значение дается единству образования, но при единстве не подавляется и разнообразие. В буквальном смысле слова единой школы существовать не может, и она никогда и нигде и не существовала. Как скоро начиналось образование, оно сейчас же неизбежно выливалось в ряд ступеней, более широкое образование и менее широкое, хотя бы по существу и одинаковое, в более сознательное и глубокое и в механическо-поверхностное. Как же скоро к элементам общего образова-

[1] *Каптерев П. Ф.* Новая школа в новой России… С. 100–101.

ния присоединялись начала практической выучки, что происходило также рано, то образование уже резко распадалось на два вида: на теоретическое и практическое. В настоящее же время мы имеем несколько твердо установленных типов среднего, общего образования, множество видов образования высшего специального, а равно среднего и низшего профессионального. Следовательно, об единой школе в буквальном смысле слова не может быть и речи, единая школа – метафора. Каков же смысл этой метафоры? Смысл следующий: все школы, каковы бы они ни были, должны быть проникнуты одним и тем же духом, мировоззрением, теми же основными воспитательными началами, иметь одинаковые общие предметы, каковы родной язык и литература (разумеются элементы), отечественные география и история, элементы математики и естествоведения, искусства. Это первая характерная черта системы единой школы. Вторая – образовательная система должна представлять одну стройную систему школ, следующих одна за другой по сложности образовательного процесса, а не ряды параллельных, сословных; переход из предыдущей школы в последующую должен совершаться без всяких экзаменов и затруднений, кончил курс в низшей, имеешь право поступить в высшую; школ-тупиков не должно быть. Третья характерная черта единой школы – установление законодательным органом страны основ каждой ступени и каждого вида школы лишь в самых общих чертах, с предоставлением самим автономным школам и местным школьным собраниям дополнения основной схемы новыми предметами или отделами, той или другой постановки учебного курса, применения общей схемы к местным потребностям края»[1].

Говоря о необходимости единой школы, П. Ф. Каптерев особое внимание обращал на то, что «при практическом осуществлении системы единой школы существенно важно признание единой элементарной или народной школы для образования всех граждан. Образовательная система должна быть единой и переход из элементарной школы в дальнейшую беспрепятственным. Значит, из народной школы должен быть беспрепятственный переход в гимназию, их учебные курсы должны быть органически связаны, гимназический должен быть продолжением курса народной школы, первые три–четыре года ученья в народной школе должны считаться за прогимназию, а прогимназии и всякие подготовительные к гимназии классы должны отпасть, как совершенно излишние, при существовании народных школ. Все, учащиеся в средних и высших школах, должны пройти чрез народную школу, которая и составляет единую школу для всех, единое основание всего народного образования. Некоторые требуют и после народной школы еще одного учебного курса для всех в течение нескольких лет, разрешая разветвление образования на типы лишь в конце общеобразовательной школы»[2].

[1] *Каптерев П. Ф.* Новая школа в новой России… С. 107.
[2] Там же. С. 108.

Идеям, сформулированным П. Ф. Каптеревым в июле 1917 г. в статье «Новые школы в новой России», не было суждено найти свое практическое применение в Российском государстве.

4.6. Программа большевиков в области образования накануне Октябрьской революции

В начале 1917 г. в Программе РСДРП, принятой на II съезде партии в 1903 г. и общей как для большевиков, так и для меньшевиков, содержались следующие требования в области образования: «8. Право населения получать образование на родном языке, обеспечиваемое созданием за счет государства и органов самоуправления необходимых для этих школ. <…> 13. Отделение церкви от государства и школы от церкви. 14. Даровое и обязательное общее и профессиональное образование для всех детей обоего пола от 18 лет; снабжение бедных детей пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства»[1].

После Февральской революции проблемы образования, волновавшие различные слои населения и обсуждавшиеся многими политическими партиями, стали восприниматься большевиками как значительно более актуальные. На VII (Апрельской) Всероссийской конференции РСДРП (б) было принято решение о пересмотре программы партии. В первой половине мая того же года Н. К. Крупская подготовила брошюру «Материалы по пересмотру партийной программы», изданную позднее под редакцией и с предисловием В. И. Ленина. В ней жена вождя грядущей пролетарской революции в числе других сформулировала предложения по пересмотру пунктов, касающихся вопросов образования. Н. К. Крупская (1869–1939) считалась главным педагогическим идеологом большевиков, в советское время она была признана безусловным классиком марксистско-ленинской педагогики, продолжавшим развивать ее до последних дней своей жизни. Педагогическое наследие Н. К. Крупской в СССР постоянно переиздавалось, самым внимательным образом изучалось и популяризовалось.

К пункту 13 программы партии Н. К. Крупская сочла необходимым добавить слова: «полная светская школа», пояснив, что «это добавление необходимо, так как отделение школы от церкви еще не гарантирует светскости» школы»[2]. Это требование впоследствии будет реализовано большевиками в полном объеме. Светскость школы оставалась незыблемой на протяжении всей советской истории.

Пункт 14 программы Н. К. Крупская переформулировала следующим образом: «Бесплатное и обязательное общее и политехническое (знакомя-

---

[1] Цит. по: *Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф.* История педагогики: учебник для институтов. 5-е изд., доп. и перераб. М., 1982. С. 290.

[2] *Крупская Н. К.* Из брошюры «Материалы по пересмотру партийной программы» // Пед. соч.: в 6 т. М., 1978. Т. 1. С. 282.

щее в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образование для всех детей обоего пола до 16 лет; тесная связь обучения с детским общественно-производительным трудом»[1]. Разъясняя смысл новой формулировки, она писала: «Вместо "профессиональное" надо сказать "политехническое". Цель школы – подготовить не узких специалистов, а людей, способных ко всякого рода труду. <…> Только тесная связь обучения с общественно-производительным трудом может уничтожить классовый характер современной школы»[2]. Следует признать, что ни принцип политехнизма, ни связь школы с общественно-производительным трудом большевикам в полной мере на практике осуществить так и не удалось.

Н. К. Крупская предложила добавить в программу пункты 15 и 16. Пункт 15 гласил: «Снабжение всех учащихся пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства»[3]. Это требование так и оставалось благим пожеланием.

Пункт 16 был сформулирован следующим образом: «Передача дела народного образования в руки демократических органов местного самоуправления; устранение центральной власти от всякого административного вмешательства в установление школьных программ и в подбор учительского персонала; выборность учителей непосредственно самим населением и право населения отзывать нежелательных учителей»[4]. Обосновывая необходимость этого требования, Н. К. Крупская писала: «Школа является орудием классового господства главным образом благодаря тому, что центральная власть имеет возможность устанавливать и навязывать определенные программы и следить за их выполнением, с одной стороны; и подбирать известным образом послушный учительский персонал – с другой. <…> Необходимы непосредственные выборы населением, так как это втягивает население в участие в организацию школьного дела, заставляет с интересом следить за жизнью школы, не говоря уже о том, что это есть гарантия того, что учителя будут выбираться подходящие, желательные для населения»[5]. Очень скоро после взятия власти и первых попыток романтико-утопических реформ школы в 1918 г. большевики отказались от этих «фантазий» и превратили школу в послушный инструмент центральной власти, позволяющий ей эффективно решать собственные задачи, в том числе используя механизм подбора послушного государству школьного персонала.

В 1917 г., по мнению Т. Ю. Красовицкой, «программа большевиков в сфере образования сформулирована наспех. В педагогической печати опыт политических противников трактуется пристрастно, и хуже того, непро-

[1] *Крупская Н. К.* Из брошюры «Материалы по пересмотру партийной программы»…
[2] Там же. С. 282–283.
[3] Там же. С. 283.
[4] Там же.
[5] Там же. С. 283–284.

фессионально оценивается. Работы Н. К. Крупской нацелены главным образом на перемещение образовательных проблем в плоскость конкретной и жесткой политической борьбы. Нет добросовестного, объективного профессионального анализа. Кроме статей Крупской, у большевиков не было иных теоретических разработок. Их ставка на марксистскую теорию пренебрегла тем, что ее основоположники никогда не были и не считали себя специалистами в сфере педагогики»[1].

Еще в 1915 г., находясь в эмиграции, Н. К. Крупская написала свою самую объемную педагогическую работу «Народное образование и демократия», которая была опубликована как раз в 1917 г. По словам Крупской, в этой работе она ставила «целью проследить, как возник и развился в среде демократии взгляд на необходимость соединения производительного труда с умственным развитием в деле народного образования»[2]. Для Н. К. Крупской идеалом являлась трудовая школа, которая «предполагает тесную связь обучения с производством»[3].

Концепция трудовой политехнической школы, ставшая неотъемлемой составной частью педагогической доктрины большевиков и оказывавшая огромное влияние на образовательную политику советского государства, школу и педагогику РСФСР и СССР на протяжении всей их истории, активно разрабатывалась Н. К. Крупской, ее соратниками, единомышленниками и последователями. Эта концепция генетически восходила к идеям, сформулированным К. Марксом в 1866 и 1867 гг., на что неоднократно указывали теоретики советского образования.

В «Инструкции делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам», которая была составлена К. Марксом для делегатов I конгресса Международного товарищества рабочих (I Интернационала), состоявшегося в Женеве в октябре 1866 г., и зачитана в качестве официального доклада Генерального совета, он писал: «Мы считаем тенденцию современной промышленности привлекать детей и подростков обоего пола к участию в великом деле общественного производства прогрессивной, здоровой и законной тенденцией, хотя при капиталистическом строе она и приняла уродливые формы. При разумном общественном строе *каждый ребенок* с 9-летнего возраста должен стать производительным работником так же, как и каждый трудоспособный взрослый человек, должен работать и работать не только головой, но и руками. <…> Желательно, может быть, приступить к начальному школьному обучению ранее 9-летнего возраста»[4]. Высказанная основоположником научного коммунизма точка зрения

---

[1] *Красовицкая Т. Ю.* Российское образование между реформаторством и революционаризмом. С. 89.

[2] *Крупская Н. К.* Народное образование и демократия // Пед. соч. Т. 1. С. 155–238.

[3] Там же. С. 156.

[4] *Маркс К.* Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам // О воспитании и образовании: в 2 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. М., 1978. Т. 1. С. 334–335.

отражала социально-экономическую ситуацию раннего индустриального общества, в котором труд детей рабочих был объективной экономической необходимостью, вызванной сравнительно низким в то время уровнем производительности труда, который не позволял ставить вопрос об их освобождении от участия в процессе производства.

К. Маркс конкретизировал изложенную им точку зрения в контексте общего понимания воспитания. Он указывал: «Родителям и предпринимателям ни в коем случае не может быть разрешено применять труд детей и подростков, если он не сочетается с воспитанием. Под воспитанием мы понимаем три вещи. Во-первых: умственное воспитание[1]. Во-вторых: физическое воспитание, такое, какое дается в гимнастических школах и военными упражнениями. В-третьих: *техническое обучение*, которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навык обращения с простейшими орудиями всех производств. Распределению детей и рабочих подростков по возрастным группам должен соответствовать постепенно усложняющийся курс умственного и физического воспитания и технического обучения. Расходы на технические школы должны частично покрываться путем продажи их продукции. Сочетание оплачиваемого производительного труда, умственного воспитания, физических упражнений и политехнического обучения поднимет рабочий класс значительно выше уровня аристократии и буржуазии»[2]. То, что К. Маркс назвал *техническим обучением*, в работах Н. К. Крупской и других советских педагогов стало называться *политехнизмом*, который изначально понимался как ознакомление детей с основными принципами всех процессов производства и одновременно вооружение их навыками обращения с простейшими орудиями всех производств.

Годом позже, в I томе «Капитала», своего главного произведения, К. Маркс писал: «Из фабричной системы, как можно проследить в деталях у Роберта Оуэна, вырос зародыш воспитания эпохи будущего, когда для всех детей свыше известного возраста производительный труд будет соединяться с обучением и гимнастикой не только как одно из средств для увеличения общественного производства, но и как единственное средство для производства всесторонне развитых людей»[3]. (И опять же отметим, что опыт социалиста-утописта и предпринимателя Р. Оуэна (1771–1858) – это опыт раннего индустриального общества.)

---

[1] Более точным переводом слов К. Маркса будет не *умственное*, а *духовное* воспитание. Он опирался на древнегреческую традицию идеала *калокагатии* – человека, развитого духовно и физически, что требовало и соответствующего духовного и физического воспитания. Однако для советских переводчиков слово *духовность* было созвучно слову *религиозность*, что было абсолютно неприемлемо для идеологов общества воинствующего атеизма.

[2] *Маркс К.* Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам // О воспитании и образовании / К. Маркс, Ф. Энгельс. Т. 1. С. 335–336.

[3] *Маркс К.* Капитал. Том 1 // Там же. С. 410.

К педагогической проблематике Н. К. Крупская обратилась еще на рубеже XIX–XX вв. В одной из своих ранних статей, опубликованной в январе 1901 г., она четко разделила собственно педагогическое содержание педагогических проблем и их общественную составляющую, т.е. те социальные условия, которые эти проблемы порождают и в которых разрешаются. «Педагогика, – писала она, – …связана с целым рядом животрепещущих общественных вопросов, находящихся в области "педагогики" в узком смысле этого слова. <…> В любом педагогическом вопросе есть общественная составляющая, в решении которой непосредственно так или иначе заинтересован всякий член общества»[1]. Для Н. К. Крупской, как, впрочем, и для всех других большевиков, разрушающих старую и строящих новую школу, именно эта «общественная составляющая» и была главной, смыслообразующей. Собственно, педагогическое содержание как бы отодвигалось на второй план, даже вызывало некоторое раздражение, так как отвлекало от значительно более значимых, как считала она, социально-политических вопросов. Н. К. Крупская писала: «В нашей педагогике царит наивная вера во всемогущество педагогических идей, для очень и очень многих педагогов школа является чем-то, стоящим вне времени и пространства, и связь всей организации школы с общественными условиями сознается ими очень смутно»[2].

Странно было бы отрицать значение для педагогики протекающих в обществе социальных процессов, но столь же странно противопоставлять их собственно педагогической составляющей, ведь именно педагогические идеи, педагогические учения, накопленный и обобщенный педагогический опыт, осмысленные способы постановки и решения педагогических проблем, педагогические технологии позволяют правильно интерпретировать вопросы обучения и воспитания подрастающих поколений, порождаемые ситуацией обществе, выбирать из множества вариантов наиболее соответствующие моменту методы и формы организации педагогической деятельности, направленной на решение этих вопросов. Большевики, по мнению Т. Ю. Красовицкой, не владевшие педагогическими приемами и технологиями, ориентировавшиеся лишь в неких фрагментарных теоретических посылках (главном образом о воспитывающей роли труда), «понимали образовательный процесс как воспитывающее обучение. Воспитывающему фактору они придавали даже большее значение, чем обучающему»[3]. Высказанная Н. К. Крупской позиция во многом объясняет отношение большевиков к собственно педагогическому содержанию педагогики. Педагогика для них прежде всего была и всегда оставалась политикой, оказывалась предельно идеологизированной. И педагогический процесс, в

[1] *Крупская Н. К.* Общественная сторона педагогических вопросов // Пед. соч. Т. 1. С. 17.
[2] Там же. С. 15–16.
[3] *Красовицкая Т. Ю.* Российское образование между реформаторством и революционаризмом. С. 73.

котором реализовывались воспитание и обучение, неизбежно поэтому оказывался в лучшем случае на втором месте.

Главными своими соперниками в сфере образования большевики совершенно справедливо считали кадетов, которые не только были их непримиримыми политическими противниками, но также обладали четкой педагогической программой и наиболее мощным в стране научно-методическим ресурсом. Буквально накануне Октябрьской революции Н. К. Крупская посвятила специальную статью противопоставлению программ в сфере образования, предлагаемых большевиками и кадетами, резко критикуя последних. Она писала, что «во мраке царского режима казалось, что и кадеты, и социалисты в области народного образования хотят одного и того же: сделать школу свободной, разумной, доступной для всех»[1]. Но «во всяком вопросе у кадетов и коммунистов разные точки зрения»[2].

По мнению Н. К. Крупской, «*кадеты* затушевывают, замалчивают классовый характер современной школы. Единую школу они понимают лишь в том смысле, что программы народной и средней школы должны быть согласованы и пригнаны так, чтобы облегчить наиболее талантливым и одаренным ученикам переход из народной школы в среднюю. Они заботятся о том, чтобы дать возможность этим ученикам через посредство средней школы "выйти из народа" и подняться выше по ступеням общественной лестницы. Под трудовой школой они понимают лишь такую, где преподавание ведется при помощи трудового метода, но не как правильно организованный производительный детский труд, освещенный светом знания»[3].

Т. Ю. Красовицкая, внимательно изучившая заявления большевиков, сделанные ими между Февральской и Октябрьской революциями, пришла к выводу, что «большевики, не владевшие профессиональными способами решения образовательных проблем, выступили как представители интересов прежних, традиционных взглядов на школу. В период борьбы за власть в феврале – октябре 1917 г. их философия школьной реформы прикрыта демагогией и риторическими обещаниями решить все проблемы образования»[4]. Школа в их понимании оказывалась инструментом разрешения широкого спектра политических, экономических, социальных вопросов, неизбежно заслонявших отдельного человека и превращавших образование в способ реализации властных функций грядущего государства диктатуры пролетариата.

---

[1] *Крупская Н. К.* Не совсем одно и то же // Пед. соч. Т. 1. С. 300.

[2] Там же. С. 303.

[3] Там же. С. 301.

[4] *Красовицкая Т. Ю.* Российское образование между реформаторством и революционаризмом. С. 364.

4.7. Большевистская атака на российскую школу

25 октября (7 ноября) 1917 г. большевики в Петрограде взяли власть. Временное правительство было объявлено низложенным.

А. Л. Андреев обращает внимание на то, что, по замыслу большевиков, «школа должна была стать *одним из органов диктатуры пролетариата*. Это означало ее превращение в проводника целенаправленного идеологического воздействия новой власти и поддерживающих ее социальных групп и слоев на все население в целом. Задача работников просвещения, говорил по этому поводу Ленин, состоит в том, чтобы в ходе этого воздействия осуществить "переделку массы"»[1].

«Переделка масс» означала необходимость налаживания процесса «производства новых людей». М. Геллер пишет, что «история еще не знала эксперимента по ускоренному массовому выращиванию "новых людей" на "строго научной основе". <…> Система формирования Советского человека складывается из векторов – основных направлений обработки человеческого материала – и инструментов, производящих эту работу. <…> Два главных вектора: бытие и сознание. В соответствии с формулой Маркса изменение бытия должно было повлечь за собой изменение сознания автоматически, при небольшом, в случае необходимости, давлении. "Ученые-марксисты обнаруживают, – пишет один из марксистов, – гораздо большую пластичность человеческого существа, чем предполагалось раньше…". Изменение "бытия" означало прежде всего слом старой государственной, экономической, социальной системы. Один из наиболее мощных ударов наносится обществу. Мишенью становятся все человеческие связи, которые составляли общественную ткань: религия, семья, историческая память, язык. Идет систематическая, планомерная атомизация общества, лишение индивида выбранных им связей, замена их связями, выбранными для него, одобренными государством. Человек остается лицом к лицу, один на один с государственным левиафаном. Только "влившись в коллектив", став каплей "массы" можно спастись от пугающего одиночеств»[2].

В контексте идеологии «воспитания нового человека», активно продвигавшейся большевистской партией и советским государством при разработке и реализации образовательной политики следует отметить, что британский историк Э. Карр, издавший в середине XX в. фундаментальную «Историю Советской России», по итогам специального анализа ленинского учения о государстве сделал вывод о том, что у В. И. Ленина нет «упования на коренное изменение человеческой природы, которое иногда предполагается. Либеральное учение о гармонии человеческих интересов

[1] *Андреев А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты. С. 186.
[2] *Геллер М.* Машина и винтики.

рассчитывало не на изменение природы людей, а на то, что их природный эгоизм в определенных условиях будет служить общественным интересам. Эта политическая доктрина теснейшим образом связана с теорией отмирания государства, и Адам Смит не избежал в последние годы обвинений в утопизме, который обычно приписывают Марксу, Энгельсу и Ленину. Обе доктрины предполагают, что государство станет ненужным, когда, при соответствующей экономической организации общества, человеческие индивидуумы обнаружат, что для них легче действовать совместно для общего блага. В такой обстановке прирожденная человеческая сущность лучше себя проявит, чем прирожденная сущность, которую еще предстоит изменить. В этом смысле обе доктрины соответствуют убеждению, что от экономического устройства зависят элементы надстройки – политическая идеология и поведение»[1].

26 октября 1917 г. декретом Второго Всероссийского съезда Советов было создано новое правительство – Совет Народных Комисаров, в составе которого был образован Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос) во главе с А. В. Луначарским (1875–1933).

Осмысливая роль и функции Наркомпроса, Л. Г. Берлявский пишет, что «Октябрьская революция 1917 г. произошла в стране, находившейся в критическом положении, унаследовавшей традиции автократического правления, что в значительной степени сказалось на новом режиме. <…> В молодом советском государстве, с одной стороны, продолжала существовать группа способных, унаследовавших значительные научные и культурные традиции интеллектуалов; политические же лидеры нового правительства формировались в традициях конспирации, а поэтому свыклись с применением террора, являясь до этого его объектами; а их мировоззрение убедительно и непротиворечиво объясняло их собственную роль в истории. В процессе руководства культурой правящая партия прибегала как к запретительным, так и обязывающим мерам. <…> Уже с 1918 г. современники все чаще стали подмечать, что под советской оболочкой все рельефнее проступают многие из характерных черт российской самодержавной государственности: персонификация власти, ее идеализация, отсутствие разделения властей, принижение правовых регуляторов, огромный бюрократизм, стремление к монополизации государством всего политического пространства. *От самодержавия советскую государственность отличали качественно более высокая степень контроля над обществом, вмешательство в экономику, масштабы государственного насилия, репрессий, а отсюда – многократно возросший госаппарат* (курсив мой. – *Г. К.*)»[2].

---

[1] *Карр Э.* История Советской России. Кн. 1, т. 1, 2. Большевистская революция. 1917–1923: пер. с англ. М., 1990. С. 205.

[2] *Берлявский Л. Г.* Роль и функции Наркомпроса // Расписание перемен: очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи – СССР (конец 1880-х – 1930-е годы) / отв. ред. А. Н. Дмитриев. М., 2012. С. 380, 381–382.

Отношение к большевистскому перевороту в стране среди педагогической общественности было, мягко говоря, неоднозначным. Так, Октябрьскую революцию не приняла самая массовая организация работников образования России – Всероссийский учительский союз (ВУС). Он был создан еще в 1905 г. на волне Первой русской революции и прекратил свою деятельность в 1908 г. в условиях наступившей в стране реакции. Всероссийский учительский союз воссоздали в апреле 1917 г., и уже летом в нем состояло 150 тысяч членов. Среди задач, которые ставил ВУС, были: демократизация управления народным образованием, создание органов руководства школами при местном самоуправлении, автономия школ на основе их самоуправления, самоопределение школ в учебно-воспитательной деятельности и др.

После захвата власти большевиками ВУС отказался сотрудничать с Наркомпросом. Н. В. Кивлева пишет: «Учительский союз, который уступил место Союзу работников просвещения, сыграл большую роль в подготовке и осуществлении идеи единой трудовой школы на демократических началах. Стратегия и тактика большевиков в отношении школы вызвала сопротивление многих учителей, которые новую власть считали незаконной и критиковали за то, что школа должна "стать важным средством пропаганды и распространения коммунистической идеологии". Учителям, перешедшим на сторону советской власти, предписывалось обязательное участие в распространении партийной литературы, пропаганде политической и экономической линии партии большевиков. Руководство ВУСа призывало чиновников Министерства народного просвещения и учительство бойкотировать советскую школу. В воззвании ВУСа к учителям страны подчеркивалось, что русское учительство не может молчать, не может делать свое учительское дело в таких условиях, находясь в подчинении, в рабстве перед незаконной властью. В таких условиях учителя смогут воспитывать только рабов. Никакая сила извне не должна ни связывать, ни торопить учителя, всюду школа должна создаваться им совместно с учащимися и непосредственно вытекать из обмена мыслей. Началась забастовка учителей, продолжавшаяся с 13 декабря 1917 г. до 11 марта 1918 г. Забастовка учителей была объявлена Совнаркомом незаконной»[1].

23 декабря 1918 г. ВЦИК принял постановление «О роспуске Учительского союза». Постановление объявляло ВУС контрреволюционной организаций, обвиняло его в том, что он «всеми силами стремился подорвать доверие в среде учительства начинаниям Народного комиссариата по просвещению в области школьной реформы… старался внушить учительству недоверие к Советской власти»[2]. ВЦИК распускал ВУС и закрывал все его печатные органы в центре и на местах.

---

[1] *Кивлева Н. В.* Становление образования в России: обзорное изложение. СПб., 2012. С. 114–115.

[2] О роспуске Учительского союза: Постановление ВЦИК // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов [и др.]. М., 1974. С. 17–18.

29 октября 1917 г. А. В. Луначарский в «Обращении народного комиссара по просвещению» объявил, что для новой пролетарской власти «идеал – это равное и возможно более высокое образование для всех граждан»[1].

9 ноября 1917 г. декретом ВЦИК и СНК была учреждена Государственная комиссия по просвещению во главе с А. В. Луначарским.

11 декабря 1917 г. на заседании Совнаркома было принято постановление Наркомпроса «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Народного комиссариата по просвещению».

В апреле 1918 г., пишут М. Геллер и А. Некрич, «Ленин, беседуя с наркомом Луначарским, излагает идею, которая "давно носилась перед ним". В *Государстве Солнца* Кампанеллы на фасадах домов нарисованы фрески, которые учат, воспитывают граждан утопического города. Ленин предлагает Луначарскому подобрать лозунги для "монументальной пропаганды". Председатель Совнаркома выбирает те из предложенных лозунгов, которые ему больше всего по душе. Прежде всего: "Наступит золотой век, люди будут жить без законов, без наказаний, совершенно добровольно совершая то, что хорошо и справедливо". Эти слова Овидия, возможно, стояли перед глазами Ленина, когда он писал *Государство и революция*. После Октябрьского переворота золотой век не наступил. Люди начали жить без законов, но добровольно они не совершали ничего хорошего и справедливого»[2].

План монументальной пропаганды явился весьма показательным шагом в реализации стремления большевистского правительства тотально педагогизировать все пространство жизни граждан советского государства, превратить его в механизм контроля за их сознанием, способствующий безусловной индоктринации каждого человека в нужном коммунистической партии идеологическом ключе.

Спустя несколько лет, в 1925 г., Б. А. Плюснин-Кронин писал о педагогике как научно-рациональном способе организации *всей* жизни общества: «В сущности, если расширить понятие педагогики, то почти вся наша государственная работа педагогична. Педагогика стала важнейшим фактором всей борьбы рабочего класса за лучшее будущее, всей государственной и интернациональной работы пролетариата. Присмотритесь, разве работа партии не воспитательно-педагогическая работа? Профсоюзы, с пропагандой поднятия квалификации, союзной дисциплины, сознательного отношения к труду – разве не воспитывают они массы? А агропропаганда Наркомзема и вся наша работа по интенсификации сельского хозяйства? А санаторное просвещение Наркомздрава? А громадная культурная работа

[1] Обращение народного комиссара по просвещению. 29 октября 1917 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов [и др.]. С. 8.

[2] *Геллер М., Некрич А.* История России. 1917–1995. Т. 1. С. 50–51.

в Красной армии? Даже чисто хозяйственные производственные органы ВСНХ, с их работой по нормализации труда, по производственной пропаганде, – словом, везде и всюду, куда ни оглянешься, творится напряженная работа по воспитанию и образованию широких народных масс в определенном направлении, и, в логическом расширении своем, понятие "педагогика" приближается к понятию "научно-рациональная организация общественной жизни"»[1].

5 июня 1918 г. Совнарком принял декрет «О передаче в ведение Народного комиссариата по просвещению учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств». 18 июня Совнарком утвердил Положение об организации дела народного образования в Российской Республике.

Выступая на I Всероссийском съезде по просвещению в августе 1918 г., председатель Совнаркома В. И. Ленин четко связал школьное дело с решением политических задач: «Мы говорим: наше дело в области школьной есть та же борьба за свержение буржуазии: мы открыто заявляем, что школа вне жизни, вне политики – это ложь и лицемерие»[2].

В статье «Коммунистическая пропаганда и народное просвещение», опубликованной в газете «Известия» 26 марта 1919 г., народный комиссар просвещения А. В. Луначарский заявлял, что «просвещение и весь государственный просветительский аппарат должны быть использованы в целях коммунистической пропаганды»[3].

По наблюдению Т. Ю. Красовицкой, «мировоззренческие и политические настроения откровеннее всего высказал Н. И. Бухарин, после революции стремительно осваивающий роль "теоретика" партии. Известен его довольно развязный ответ И. П. Павлову, который спокойно, но твердо высказал недоверие большевикам, упирая на то, что "люди вообразили, что они, несмотря на заявление о собственном невежестве, могут переделать все образование нынешнее". Бухарин самоуверенно ответил: "Переделаем – так, как нам нужно, обязательно переделаем!"»[4].

Осенью 1918 г. были опубликованы два первых основополагающих документа рабоче-крестьянского государства о школе. В них, с одной стороны, была четко сформулирована образовательная идеология большевиков. С другой стороны, эта идеология была пронизана несбыточными свободолюбивыми мечтаниями, от которых достаточно быстро пришлось отказаться и в силу их неосуществимости в существующих социально-

---

[1] *Плюснин-Кронин Б. А*. Новый этап. Новая система народного образования в РСФСР и новые программы Государственного Ученого Совета. М., 1925. С. 5.

[2] *Ленин В. И.* Речь на I Всероссийском съезде по просвещению 28 августа 1918 г. // ПСС. Т. 37. С. 77.

[3] *Луначарский А. В*. Коммунистическая пропаганда и народное образование // О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. М., 1976. С. 37.

[4] *Красовицкая Т. Ю*. Российское образование между реформаторством и революционаризмом. С. 192.

экономических условиях, и в силу их несовместимости с тоталитарным вектором развития новой власти

Статья 1 **Положения о единой трудовой школе РСФСР**, утвержденного на заседании ВЦИК 30 сентября 1918 г., устанавливала, что «всем школам Российской Социалистической Федеративной Советской Республики, состоящих в ведении Народного комиссариата по просвещению, за исключением высших учебных заведений, присваивается наименование "Единая трудовая школа"»[1]. Статья 2 фиксировала деление единой трудовой школы на две ступени: первую – для детей от 8 до 13 лет и вторую – для подростков от 13 до 17 лет. То есть вводился 9-летний курс обучения (5 лет + 4 года).

В статье 13 обращалось внимание на то, что «обучение в трудовой школе носит общеобразовательный политехнический характер»[2]. Основные начала школьной работы были определены в статье 12: «Основой школьной жизни должен служить производительный труд не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но именно как производительный общественно необходимый труд. Он должен быть тесно, органически связан с обучением, освещающим светом знания всю окружающую жизнь. Постоянно усложняясь и выходя за пределы непосредственной обстановки детской жизни, производительный труд должен знакомить детей с самыми разнообразными формами производства, вплоть до самых высших». В примечаниях к статье 12 говорилось: «Трудовое начало станет мощным педагогическим средством в том случае, если труд в школе будет творчески радостным, свободным от приемов насилия над личностью учащегося и при всем этом планомерно и социально организованным. В этом последнем смысле школа является школьной коммуной, тесно и органически связанной по своим трудовым процессам с окружающей жизнью. <…> Коллективный производственный труд и организация всей школьной жизни должны воспитывать будущих граждан Социалистической республики»[3].

Большевики видели в труде, причем по преимуществу в труде производительном, главное предназначение человека. Разъясняя эту мысль, А. В. Луначарский в своем выступлении на I Всероссийском съезде по просвещению 25 августа 1918 г. счел необходимым подчеркнуть, что «человек живет не для того, чтобы трудиться, но он трудится для того, чтобы жить по-человечески. <…> Каждый человек должен быть человеком труда, которому наука является только опорой, которому знание служит предварительной подготовкой для труда, чтобы он был целесообразен, чтобы он был направлен по линии, которая определяется человеческим идеалом»[4].

---

[1] Положение о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики // Народное образование в СССР… С. 133.

[2] Там же. С. 135.

[3] Там же.

[4] *Луначарский А. В*. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению… С. 28.

Статья 27 Положения о единой трудовой школе РСФСР устанавливала, что «ответственным органом школьного самоуправления является школьный совет, состоящий: а) из всех школьных работников, б) из представителей трудового населения данного школьного района в количестве 1/4 четверти числа школьных работников, в) в таком же соотношении от учащихся старших возрастных групп, с 12-летнего возраста, и г) одного представителя от отдела народного образования». Согласно статье 29 «исполнительным органом школьного совета является президиум, который объединяет работу исполнительных комиссий, организуемых школьном советом и школьным коллективом»[1]. Эти нормы устанавливали демократическое, приближенное к населению управление школой. Следует отметить, что первоначально новая власть предполагала включить в состав школьных советов представителей родительской общественности. Но родители во многих случаях стали выступать против стремления большевиков изгнать из школы преподавание Закона Божьего. Поэтому в школьные советы и было предписано включать «представителей трудового населения данного школьного района». Практика показала, что эти представители совершенно не были заинтересованы тратить время на работу в школьных советах и участия в них не принимали.

Одновременно с Положением о единой трудовой школе РСФСР было опубликовано обращение Государственной комиссии по просвещению. Это обращение, подготовленное и подписанное А. В. Луначарским, называлось **Основные принципы единой трудовой школы** (16 октября 1918 г.). В историю оно вошло как **Декларация о единой трудовой школе**.

Поясняя необходимость создания этого документа, нарком просвещения обращал внимание на то, что в сложившихся в России условиях отсутствуют необходимые возможности для немедленного проведения всех требуемых преобразований школы. Поэтому Наркомпрос считает необходимым «установить ту цель, к которой он стремится, и рядом с перечнем отдельных реформ, подлежащих осуществлению, немедленно нарисовать картину той школы, к которой мы будем идти и которую единственно мы можем признать нормальной в обновленной России»[2]. При этом в Декларации о единой трудовой школе подчеркивалось, что «дело идет при этом не только о том, чтобы сделать общедоступной школу, как она есть, ибо такой, какой ее сделал предшествующий режим, она для трудовых масс не годится; дело идет о коренной перестройке ее в духе школы подлинно народной»[3]. Старые школы осуждались «за стремление по мере сил обратить их в орудие отравления сознания народного, орудие распространения от-

[1] Положение о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики // Народное образование в СССР… С. 136.

[2] Основные принципы единой трудовой школы. 16 октября 1918 г. // Там же. С. 137.

[3] Там же.

вратительного верноподданничества»[1]. Утверждалось, что новая школа должна быть бесплатной на всех ступенях, доступной, как можно скорее обязательной, единой и трудовой[2].

Согласно декларации единство школы определяется тем, «что вся система нормальных школ от детского сада до университета представляет собою одну школу, одну непрерывную лестницу. Это значит, что все дети должны вступать в один и тот же тип школы и начинать свое образование одинаково, что все они имеют право идти по лестнице до ее наивысших ступеней. <…> Понятие единой школы не предполагает непременно ее однотипности»[3].

Разъясняя трудовой принцип новой школы, декларация указывала, что, во-первых, он «сводится к активному подвижному творческому знакомству с миром». Во-вторых, обращалось внимание на то, что «другим источником стремлений современной передовой школы к труду является непосредственное желание ознакомить учеников с тем, что больше всего нужно им будет в жизни, с тем, что играет доминирующую роль в ней в настоящее время, с земледельческим и промышленным трудом во всех разновидностях его. <…> Памятуя слова Маркса о превращении детского заводского труда из проклятия в источник здорового, целостного и деятельного познавания, новая школа неразрывно свяжет себя с соседними производствами и поведет учеников на фабрику и завод, на железные дороги, промыслы – всюду, куда по местным условиям она найдет доступ, – поведет не на экскурсии только, не посмотреть, а на работу»[4].

В вопросе о воспитании в школе различались индивидуализация в преподавании и дух индивидуализма: «Воспитательная школа должна стараться устранить из детских душ, елико возможно, те черты эгоизма, которые унаследованы человеком от былого, и, приготовляя его к грядущему, стараться уже со школьной скамьи спаять прочные коллективы и развить в наивысшей мере способность к общим переживаниям и к солидарности. <…> Социалистическое воспитание, соединяя устремление к строению психических коллективов с тонкой индивидуализацией, приводит к тому, что личность гордится развитием в себе всех способностей для служения целому. Целью здесь является – избежать задержки развития особо даровитых натур. Но если цель эта почтенна и не должна быть никоим образом пренебрегаема, то гораздо более важной является другая – уменьшить, елико возможно, количество отсталых»[5].

Характеризуя желаемый образ школы, декларация провозглашает: «Насколько в обучении высокое место должно быть признано за индивидуали-

[1] Основные принципы единой трудовой школы. 16 октября 1918 г. …
[2] Там же. С. 138.
[3] Там же. С. 137–145. С. 138.
[4] Там же. С. 138–140.
[5] Там же. С. 141.

зирующим методом, настолько же в воспитании самой прекрасной задачей является создание школьного коллектива, спаянного радостным и прочным товариществом, что заложит в душу подростка, развивая соответственные наклонности в нем, широкую общественность, способность реально, всем сердцем чувствовать себя солидарной частью великого целого. Добровольная дисциплина, дух взаимопомощи, объединенная работа, самоуправление на началах полного равенства, хоровое начало повсюду, где оно возможно, разнообразные трудовые акты, устремленные к созданию общего сложного результата – вот принципы, которые рядом с изучением прошлого и настоящего человечества при свете научного социализма дадут нам того гражданина, какого нам нужно и какого никогда не воспитает буржуазная школа, умеющая плодить лишь эгоистов или баранов. Цели школы в буржуазных кругах отталкивающи, но, по крайней мере, некоторые методы, которыми идут при этом лучшие из буржуазных педагогов, заслуживают внимания. Действительно, умный или опытный педагог не мог не заметить, что на все три вопроса: как воспитать волю, как сформировать характер, как развить дух солидарности – ответом является одно магическое слово – *трудом*»[1].

Декларация указывала, что «учитель должен входить в интересы учеников. Не казаться для последних начальством, какой-то особой породой, скучной и рассудительной, ни в чем не родственной душе подростка. Уметь быть старшими детьми, старшими братьями разновозрастной семьи, какой является школа. Дети должны участвовать во всей школьной жизни. Для этого они должны пользоваться правом самоуправления и проявлять постоянную активную взаимопомощь. Готовясь стать гражданами государства, они должны возможно раньше чувствовать себя гражданами своей школы»[2].

В Положении о единой трудовой школе РСФСР и Декларации о единой трудовой школе, проникнутых революционной романтикой, были сформулированы представления большевиков о том, какой должна быть идеальная школа в стране, в которой власть принадлежит трудящимся, строящим социалистическое общество. В самом общем виде это должна была быть *единая трудовая политехническая школа*.

Единство школы имело различные трактовки в отечественной общественно-педагогической мысли и педагогической науке. Видный деятель российского образования кадет В. И. Чарнолуский писал незадолго до начала Первой мировой войны, что «термин "единая школа" не всеми одинаково понимается и заключает в себе собственно, по крайней мере, три совершенно различных вопроса: об органической преемственности различных ступеней школы и свободном переходе между ними, об установлении

[1] Основные принципы единой трудовой школы. 16 октября 1918 г. … С. 142–143.
[2] Там же. С. 143.

единой школы для всех детей, без различия их социального положения и, наконец, о шаблонности и индивидуализации обучения»[1].

В 1922 г. А. В. Луначарский разъяснял: «В своей идее единство школы, как понимают его коммунисты, заключается в том, что всякий разрыв между классовой школой для трудящихся низов и привилегированной классовой школой для детей средних и низших сословий должен быть стерт. Школа должна быть для всего населения одна в смысле правовом, в смысле уровня образования, на который имеет право каждый ребенок»[2].

Говоря о том, что в 1918 г. школа в РСФСР объявлялась бесплатной, доступной, как можно скорее обязательной, трудовой и единой, Э. Д. Днепров писал: «Единство школы предполагало преемственность ее ступеней, равенство образовательного старта, но отнюдь не унификацию, не односторонность школы. Позднее именно это последнее – всеобщая унификация и однотипность школы – станет практически единственным смыслом "единой школы". <…> Тоталитарный режим выбрал то, что ему было ближе и удобнее – шаблонность во всем, в том числе и в "единой школе". <…> Образование, по убеждению новой власти, являлось той сферой, в которой и с помощью которой коммунистическая идеология может быть внесена в массовое сознание и продвинута в нем почти немедленно»[3].

Осмысливая идею единой школы, Е. М. Балашов отмечает: «Принцип – *единая школа* – выступал прежде всего в своем историческом значении, к которому стремилось значительное количество российских педагогов задолго до 1917 г. и которое являлось реакцией на разобщенность и отсутствие преемственности различных типов школ. Единство выражалось в построении единой общеобразовательной цепочки от детского сада до высшего учебного заведения, каждое звено которой составляло очередность, более высокую ступень. Однако в связи с задачей создания "нового человека" он же нес в себе и новое значение: политико-идеологическое единство содержания учебно-воспитательной и программно-методической работы. Кроме того, единство школы выразилось в ее полной этатизации, поскольку государство приняло на себя всю полноту руководства образованием, изъяв его из рук не только частных лиц, но и местных общественных самоуправлений. Эта политика противоречила прежним заявлениям большевиков о необходимости перехода к децентрализации управления школой и утверждении в нем общественных начал, которые делались как до октября 1917 г., так и в первые месяцы их правления. В результате советское образование стало в значительно большей степени государственным, чем дореволюционное. Оно все без изъятия должно было строго со-

[1] *Чарнолуский В. И.* Вопросы народного образования на Первом общеземельном съезде. СПб., 1912. С. 47.

[2] *Луначарский А. В.* Какая школа нужна пролетарскому государству // О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. С. 97.

[3] *Днепров Э. Д.* Современная школьная реформа в России. С. 25.

ответствовать государственной идеологии, интересам и нуждам государства»[1].

Следует иметь в виду, что, как отмечает А. Л. Андреев, «вопреки первоначальным решительным декларациям, единую школу в 1920-е годы создать так и не удалось. Одни педагогические коллективы ориентировались на метод проектов, Дальтон-план и прочие модные тогда новации, другие сохраняли приверженность традиционному духу "школы учебы", хотя вынуждены были в той или иной степени подстраиваться под авангардную "пролетарскую", "марксистско-ленинскую", "социалистическую" риторику. В первые послеоктябрьские годы отечественное образование фактически распалось на мало связанные между собой отдельные сегменты – в совокупности почти так же, как было и до революции. Принцип сегментации сравнительно с дореволюционной эпохой изменился, но само разделение образовательных траекторий, как и в прошлом, отражало классовые различия и множественность субкультур, на которые теперь накладывалось еще и расхождение в трактовке проектов будущего»[2].

Трудовому началу школы особое внимание уделяла Н. К. Крупская. Сразу же после Октябрьской революции она, разъясняя, какой должна быть социалистическая школа, писала: «Школа должна укрепить и углубить проснувшиеся общественные инстинкты ребенка, раскрыть перед ним, что труд лежит в основе человеческого общежития, научить его радости творческого производительного труда, дать ему почувствовать себя частью общества, полезным его членом. Повышенная привлекательность облегчает приобретение разнообразных трудовых навыков, надо их дать ребенку, научить работе. Чрезвычайно важно, чтобы работа носила коллективный характер, так как это способствует выработке умения сообща работать и жить. <…> Школа, которая будет организовывать детский производительный труд, будет мало похожа на теперешнюю школу учебы, но зато она будет тысячами нитей связана с жизнью, действительностью. Введение в обиход школы детского производительного труда, тесно связанного с обучением, сделает само обучение во сто раз жизненнее и глубже. И такая школа будет готовить людей, всесторонне подготовленных к труду, умеющих взяться за каждую работу, приспособиться ко всякой машине, ко всяким условиям производства»[3].

А. В. Луначарский обращал внимание на то, что в советской трудовой школе должно иметь место «не обучение *при помощи* напоминающих социальный труд процессов, активных процессов (в которых участвует весь

[1] *Балашов Е. М.* Политика в области школьного, профессионально-технического и среднего специального образования, 1917–1941 годы // Расписание перемен. Очерки истории образовательной и научной помощи в Российской империи – СССР (конец 1880-х – 1930-е годы) / ред. А. Н. Дмитриев. М., 2012. С.438–439.

[2] *Андреев А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты. С. 200–201.

[3] *Крупская Н. К.* К вопросу о социалистической школе // Пед. соч. Т. 2. С. 11–14.

организм, а не только память, не только мозг), но уже обучение самому *труду* как общественной технике, и притом *практическое* обучение»[1].

Однако осуществлению планов большевиков мешали объективные обстоятельства. «Очень скоро, – пишет А. Л. Андреев, – "громадье" планов столкнулось с теми же ресурсными ограничениями, которые ни большевики, ни другие революционные партии почему-то никогда не принимали во внимание, когда речь шла о царском правительстве (считалось само собой разумеющимся, что источником всех проблем и препятствий на пути развития отечественного образования была закономерность тогдашних властей, боявшихся просвещения народа). Главными среди них, безусловно, были ограниченность финансовых возможностей и дефицит преподавательских кадров»[2].

В **Программе Российской коммунистической партии (большевиков)**, принятой в марте 1919 г. на VIII съезде партии, было четко определено главное направление образовательной политики. В ней, в частности, говорилась: «В области народного просвещения РКП ставит своей задачей довести до конца начатое с Октябрьской революции 1917 г. дело превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы, в орудие коммунистического перерождения общества. В период диктатуры пролетариата, то есть в период подготовки условий, делающих возможным полное осуществление коммунизма, школа должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм»[3]. Далее в Программе РКП (б) были сформулированы двенадцать конкретных задач в области образования и просвещения. В их числе, в частности, были выдвинуты следующие задачи: проведение бесплатного и обязательного общего и политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет; полное осуществление принципов единой трудовой школы с преподаванием на родном языке, с совместным обучением детей обоего пола, безусловно светской, т.е. свободной от какого бы то ни было религиозного влияния, проводящей тесную связь обучения с общественно-производительным трудом, подготовляющей всесторонне развитых членов коммунистического общества; подготовка новых кадров работников просвещения, проникнутых идеями коммунизма; привлечение трудящегося населения к активному участию в деле просвещения (развитие советов народного образования, мобилизация

[1] *Луначарский А. В.* Какая школа нужна пролетарскому государству… С. 101.

[2] *Андреев А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты. С. 187.

[3] Из программы РКП (б). Принята на VIII съезде РКП (б) 18–23 марта 1919 г. // Народное образование в СССР… С. 18.

грамотных и т.д.); развитие самой широкой пропаганды коммунистических идей и использование для этой цели аппарата и средств государственной власти[1].

В связи с принятием новой программы партии понимание большевиками школы и педагогической работы с населением было раскрыто Н. И. Бухариным и Е. А. Преображенским в получившей широкое распространение книге **«Азбука коммунизма: популярное объяснение программы Российской коммунистической партии (большевиков)»**.

В специальном разделе «Школа и коммунизм» авторы прежде всего дали характеристику буржуазной школы, той школы, которая по определению была неприемлема для советского государства: «В буржуазном обществе школа выполняет три основные задачи: 1) воспитывает молодое поколение трудящихся в духе преданности и почтения к капиталистическому режиму; 2) подготовляет из молодежи господствующих классов "образованных" дрессировщиков трудового народа; 3) обслуживает капиталистическое производство, используя науку для техники и увеличения капиталистической прибыли. <…> Первая задача достигается в школе так же, как и в буржуазной армии, то есть прежде всего созданием соответствующего кадра "офицеров народного просвещения". Учителя буржуазных школ, предназначенных для народа, проходят определенный курс выучки, где они подготовляются для своей роли дрессировщиков. К преподаванию в школах допускается лишь благонадежный с буржуазной точки зрения учительский персонал. За этим следят министерства буржуазного просвещения и безжалостно изгоняют из учительской среды весь вредный, то есть социалистический, элемент. <…> Преподавание в низших буржуазных школах ведется по определенной программе, всецело приспособленной для целей капиталистической дрессировки учащихся. Все учебники составлялись также в соответствующем духе. Для этих же целей служила и буржуазная литература, созданная людьми, которые рассматривали буржуазный строй как естественный, вечный и лучший из всех возможных режимов. Благодаря этому школьники незаметно для себя проникались буржуазной психологией и заражались восторгом перед всеми буржуазными добродетелями: почтением к богатству, славе, знатности, проникались стремлением к карьеризму, стремлением к личному благополучию и т.д.»[2].

Н. И. Бухарин и Е. А. Преображенский заявили, что «в школьной системе буржуазного общества подлежит немедленному разрушению все, что делало школу орудием классового господства буржуазии»[3]. На место буржуазной школы, по их мнению, должна быть поставлена новая советская школа,

---

[1] Из программы РКП (б). Принята на VIII съезде РКП (б) 18–23 марта 1919 г. … С. 18–19.

[2] *Бухарин Н. И., Преображенский Е. А.* Азбука коммунизма: популярное объяснение программы Российской коммунистической партии (большевиков). Пг., 1920. С. 178–179.

[3] Там же. С. 180–181.

являющаяся орудием классового господства пролетариата: «Советская власть провела национализацию орудий производства. Нужно подготовить сознание людей к новым общественным отношениям. Трудно строить коммунистическое общество массами, которые во многих областях духовной жизни обеими ногами продолжают стоять на почве буржуазного общества и его предрассудков. Задача новой школы состоит в том, чтобы подогнать сознание взрослых к изменившимся общественным отношениям, а главное – в том, чтобы воспитать молодое поколение, которое будет всей своей психологией стоять на почве нового коммунистического общества»[1].

По сути, советская школа должна была выполнять все те же функции, что и школа буржуазная, но с иным классовым содержанием, с другой идеологической нагрузкой, действуя во имя и во благо светлого коммунистического будущего, уверенно ведя к нему подрастающие поколения – поколения строителей коммунизма.

Отдельно Н. И. Бухарин и Е. А. Преображенский ставили вопрос о том, что в социалистическом обществе детей должна воспитывать не семья, а само общество, ибо только оно способно вырастить новых граждан нового мира, защитив их от возможного негативного влияния родителей: «В буржуазном обществе ребенок рассматривается если не всецело, то, по крайней мере, в значительной степени как собственность своих родителей. Когда родители говорят: "моя дочь, мой сын", – это значит теперь не только наличие родственных отношений, но право родителей на воспитание собственных детей. Это право с социалистической точки зрения совершенно ни на чем не основано. Отдельный человек принадлежит не себе самому, а обществу – человеческому роду. <…> Обществу же и принадлежит первейшее и основное право воспитания детей. <…> Общество может доверять воспитание детей родителям, но может и не доверять, и чем дальше, тем меньше ему будет основания доверять воспитание детей родителям. <…> Общественное воспитание даст социалистическому обществу возможность воспитать будущее поколение так, как будет нужно, и с наименьшей тратой сил и средств. <…> Родители навязывают детям собственное тупоумие, невежество, выдают за истину всякую галиматью и страшно затрудняют работу единой трудовой школы. Освобождение детей от реакционных влияний их родителей составляет важную задачу пролетарского государства»[2].

Да уж, бесчеловечное буржуазное общество не додумалось лишать родителей права воспитывать своих детей!

Однако, писали М. Геллер и А. Некрич, «государство еще не могло – сразу же после революции – взять на себя воспитание детей. <…> Намерение государства было изложено на съезде по народному образованию

[1] *Бухарин Н. И., Преображенский Е. А.* Азбука коммунизма: популярное объяснение программы Российской коммунистической партии (большевиков). С. 182.

[2] Там же. С. 181–183, 198–199.

З. Лилиной[1], требовавшей взять детей из-под грубого влияния семьи для того, чтобы создать из молодого поколения поколение коммунистов. З. Лилина, руководящая народным образованием в Петрограде, настаивала на "национализации" детей, ибо они, "подобно воску, поддаются влиянию" и из них можно "сделать настоящих, хороших коммунистов"»[2].

Новая власть практически сразу же начала *наступление на массовую неграмотность населения*. И на это были веские политические причины, о которых пишет С. Н. Гавров: «В. И. Ленин указывал на то обстоятельство, что "неграмотный человек стоит вне политики и поэтому должен выучить алфавит. Без этого не может быть политики", то есть необходимость достижения всеобщей грамотности обусловлена прежде всего задачами текущего момента, чтобы у простого человека была возможность читать декреты и указы советской власти, что в секулярной форме продолжало традицию Средневековья, когда человек должен был знать грамоту, прежде всего для того, чтобы читать Священное Писание. Декрет Совета Народных Комиссаров "О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР" от 26.12.1919 г. устанавливал санкции за нежелание учиться грамоте, то есть за фактическое уклонение от участия в общественно-политической жизни СССР»[3]. По словам М. Геллера, «параграф 8 декрета предупреждал: "Уклоняющиеся от установленных настоящим декретом повинностей... привлекаются к уголовной ответственности". Нет другого документа, который так выразительно демонстрирует особенности строящегося нового мира: обучение грамоте становится повинностью, обязанностью, налогом. Власть сажает население страны за парту и как строгий отец следит за тем, чтобы "дети" приобретали нужные власти знания»[4].

В контексте вывода о стремлении большевиков подчинить обучение грамоте основной массы российского населения (а это в своем огромном большинстве – крестьяне) решению задачи его политизации интересно отметить следующее. В 1724 г. в «Книге о скудости и богатстве», которая была адресована Петру I, И. Т. Посошков, человек взглядов отнюдь не либеральных и не демократических, настаивал на необходимости обучения крестьян грамоте, видя в этом *способ обеспечения их защиты от произвола властей*. И. Т. Посошков по этому поводу, в частности, писал: «Паки немалая пакость крестьянам чинится и от того, что грамотных людей у них нет. <…> Какой человек к ним не приедет с каким указом или без указу, да скажет, что указ у него есть, то тому и верят и оттого приемлют себе излишние убытки, потому что все они, яко слепые, ничего не видят, не разумеют. И того ради многие, и без указу приехав, пакости им чинят великие,

[1] З. Лилина – жена Г. Е. Зиновьева.

[2] *Геллер М., Некрич А.* История России. 1917–1995. С. 60.

[3] *Гавров С. Н.* Модернизация во имя империи. Социокультурные аспекты модернизационных процессов в России. М., 2010. С. 75.

[4] *Геллер М.* Машина и винтики.

а они оспорить не могут, а и в поборах много с них излишних денег емлют, и оттого даровой приемлют себе убыток. И ради охранения от таковых напрасных убытков, видится, не худо бы крестьян и поневолить, чтобы они детей своих, кои десяти лет и ниже, отдавали дьячкам в научение грамоты и, научa грамоте, научили бы их и писать. <…> А если научатся, то и самим им слюбится потому, что к ним… приезжая содаты и приставы и подьячие, когда с указом, когда и без указу, и чинят, что хотят, потому что они люди безграмотные и беззаступные. И того ради всех их обижают и чего никогда в указе не бывало, того с них спрашивают и правежем правят. А когда дети их научатся грамоте, то грамотные будут у них владетелями и по-прежнему в обиду их уже не дадут, но будут свою братию от всяких нападок оберегать»[1].

М. Геллер утверждает, что «строители "нового человека" отдавали себе отчет в том, что инфантилизация граждан советской республики должна носить универсальный характер, что процесс должен охватить все население. Родившийся летом 1918 г. новый инструмент террора – концентрационный лагерь, несет не только карательную, но и воспитательную функцию. Председатель ВЧК Дзержинский объявляет концлагерь "школой труда". ВЧК получает право заключать в концлагерь тех, "кто не может работать без известного принуждения", кто "недобросовестно относится к делу", кто плохо, "нерадиво" работает, кто опаздывает на работу и т.д.»[2]. Можно также вспомнить, что чудовищный опыт ГУЛАГа в сталинские времена называли «великим экспериментом по перевоспитанию людей».

Постепенно большевики как в силу существовавших в то время в стране обстоятельств, так и в силу своей политической природы стали двигаться по направлению ко все более жесткой *регламентации жизни школы*. В 1921 г. начинают разрабатываться единые программы. В декабре 1923 г. Совнарком РСФСР утвердил **Устав единой трудовой школы**, пришедший на смену Положению о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики 1918 г. На смену 9-летней школе пришла 7-летняя школа (1-я ступень – 4 года, 2-я – 3 года). Устав устанавливал единоначалие – заведующий школой назначался отделом народного образования, который также назначал и школьных работников. Права школьного совета существенно ограничивались, его состав был значительно сужен. Заведующий школой получал право приостанавливать исполнение любого постановления школьного совета.

В разделе Устава единой трудовой школы, посвященном «учебно-воспитательной части», в частности, говорилось: «32. В основу работы школы кладется всестороннее развитие, теоретическое и практическое

[1] *Посошков И. Т.* Книга о скудости и богатстве и другие сочинения. СПб., 2004. С. 171–172. (Текст источника отредактирован мной в соответствие с требованиями современного русского языка. – *Г. К.*)

[2] *Геллер М.* Машина и винтики.

изучение трудовой деятельности людей и ее организации. Вся работа по ознакомлению с силами и явлениями природы, жизнью общества в настоящем и прошлом концентрируется около этого основного, стержневого вопроса. 33. Работа школы должна опираться на окружающую производственную деятельность. В соответствии с этой задачей школьного совета является построение учебного плана в тесной связи с местным производством. 34. Производственному труду (сельскохозяйственному и т.п.), органически связанному с обучением в школе, должно быть отведено видное место. 35. Вся работа в школе и весь строй ее должны способствовать выработке в учащихся классового, пролетарского самосознания и инстинктов, осознанию солидарности всех трудящихся в борьбе с капиталом, а равно подготовке к полезной производственной и общественно-политической деятельности. В этих целях должны быть используемы коллективный труд в школе и вне последней, установление связи с трудящимися массами, организации юных пионеров, коллективное чтение и беседы и т.д.»[1].

Находящийся в эмиграции бывший лидер кадетов историк П. Н. Милюков в «Очерках истории русской культуры» следующим образом оценивал устав 1923 г.: «Устав 1918 г. был заменен новым уставом 18 декабря 1923 г., который отказался от ряда первоначальных "иллюзий". В нем уже не говорится ни слова ни о всеобщности, ни о бесплатности (за исключением "пролетариата") обучения, ни о нейтральном отношении к религии, которое заменяется обязательной пропагандой безбожия как официальной доктрины. Устранена также и полная свобода преподавания, а единоначальное управление школой поставлено над школьным "советом" и над автономией учащихся. "Единый план" школы при этом рассыпался на части, очень напоминающие николаевскую систему 1828 г., а общеобразовательный принцип должен был значительно потесниться, чтобы дать место профессиональному. При всех этих изменениях из-за прежней общегуманистической и "демократической" вывески выглянули собственные практические цели новой власти. <…> Другой ряд уступок сделан был началу профессионализма, более понятному для населения, чем туманное понятие "политехнической", общеобразовательной школы. "Политехнику" попросту стали понимать, как "многоремесленность"»[2].

Советское образование неизбежно должно было обрести ту же природу, что и советское государство, начавшее в середине 1920-х годов движение по направлению к сталинскому тоталитаризму, одному из самых кровавых и страшных политических режимов в истории человечества, дорогу которому открыла Октябрьская революция 1917 г.

[1] Устав единой трудовой школы. 18 декабря 1923 г. // Народное образование в СССР… С. 149.
[2] *Милюков П. Н.* История русской нации. М., 2008. С. 615–616.

4.8. Кадетская альтернатива

П. Ф. Каптерев, который, как уже говорилось выше, был наиболее выдающимся российским теоретиком педагогики того времени, выражавший педагогическую идеологию кадетов, в опубликованных в 1918–1922 гг. в журнале «Педагогическая мысль» статьях изложил понимание того, какой должна быть трудовая единая всеобщая школа в России. Эти статьи во многом продолжали и развивали идеи, сформулированные им в июле 1917 г. в статье «Новая школа в новой России». Тем самым он, по сути, высказал свое отношение к школьной политике и педагогической идеологии коммунистической партии и советского правительства.

П. Ф. Каптерев весьма критично относился к реформам школы, проводимой большевиками. В опубликованной в начале 1919 г. статье **«Л. Н. Толстой и современное преобразование школы»** П. Ф. Каптерев обратил внимание на то, что «революционные силы направляются прежде всего на разрушение изживших форм или кажущихся таковыми, на расчистку почвы, эта работа наиболее простая, понятная и нуждающаяся в наименьшей подготовке; работа созидательная, творческая, создание новых форм жизни на месте разрушенных идет туго, потому что требует большой и разносторонней подготовки, большой осмотрительности, обдумывания и даже прямо таланта. Особенно это нужно сказать про такие весьма сложные и тонкие вопросы, каковы педагогические»[1]. Отвечая на вопрос «Что мы видим вокруг себя в педагогической сфере?», он писал: «Мы видим разрушение существующей школы и спешные, судорожные попытки создать новую». По мнению П. Ф. Каптерева, «современное педагогическое реформаторство направляется главным образом на изменение форм жизни и педагогической деятельности, а не на усовершенствование сознания и обновление внутреннего человека»[2].

В статье **«Единая трудовая школа»** (1919) П. Ф. Каптерев обращал внимание на то, что «основной вопрос, самая главная задача в переустройстве всего народного образования заключается в создании всеобщей школы». Он писал о том, что, по мнению социалистов, «должна существовать единая всеобщая школа, равно доступная всем, одного типа народная школа, одного – средняя и одного – высшая, а разнообразные виды образования, существующие школы сословно-профессионального характера подлежат закрытию. <…> Только при единой всеобщей школе народ может составлять цельный могучий социальный организм, действовать заодно, только при одинаковом, едином по существу, образовании различные классы в народе могут спокойно, уверенно соединять свои силы, не косясь

[1] *Каптерев П. Ф.* Л. Н. Толстой и современное преобразование школы // Общественно-педагогическая и научная деятельность П. Ф. Каптерева в Воронежском крае / Л. Э. Заварзина. Воронеж, 2009. С. 222.

[2] Там же. С. 236.

подозрительно и враждебно друг на друга»[1]. Этот подход, считал П. Ф. Каптерев, был реализован большевиками в 1918 г. в Положении о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. В связи с этим он писал: «Новая революционная школа является строго единой, однотипной. Даже разделявшее прежде учащихся преподавание различных вероучений и исполнение в школе соответствующих вероучениям обрядов культа в новой школе не допускаются, а равно уничтожено разделение преподавателей на разряды, обычное старой школе; в новой все школьные работники уравнены в правах». Для П. Ф. Каптерева очевидно, что «такая строгая однотипность школы не может быть признана правильной, потому что она идет наперекор одному из главных завоеваний новой педагогии, именно началу применения образования к способностям учащихся. Строго единая, однотипная школа существовала давно, именно школа, древняя, классическая, и школа средневековая, церковно-религиозная. <…> Единственный тип школы был тяжелым педагогическим ярмом, мучившим подрастающие поколения длинный ряд веков. Наконец, поднялось восстание против такого единственного типа школы, восстание, постепенно расширяющееся, углубляющееся и крепнущее, приведшее к многотипности образования и школы. Незыблемыми основами многотипности школы служат два положения: различие духовных способностей учащихся, побуждающее педагогов применяться к неодинаковой одаренности учеников при организации образования, и различие жизненных призваний, образуемых после школы, которым педагог пренебрегать также не может, из опасения оторвать школу от жизни и превратить ее в схоластическое учреждение». Задаваясь вопросом «В чем же состоит начало единой всеобщей школы, в чем его сущность?», П. Ф. Каптерев давал на него следующий ответ: «Она заключается в единстве основных педагогических начал, воспитательных и образовательных, в последовательном, все более широком и глубоком их осуществлении на разных ступенях образовательного процесса, причем, при единстве сущности, формы образовательного процесса могут быть различными, школы – многотипными, а переход учащихся с одной ступени образования на другую, из одной школы в другую – совершенно свободным, без всяких искусственных препон. <…> Образовательный процесс есть процесс очень сложный, продолжительный, он может тянуться всю жизнь. Век живи, век учись. Поэтому он естественно распадается на ступени, имеющие различную степень сложности и серьезности, и выражается во множестве разнообразных форм, то есть школ. Основные образовательные элементы должны быть в каждой школе, но в какой мере и в каком сочетании друг с другом – это совершенно иной вопрос. Что в данной школе одного образовательного элемента будет больше, а в другой его меньше, что в одной школе он явится в сочетании с таким-то элементом, а в другой – с другим – это нисколь-

[1] *Каптерев П. Ф.* Л. Н. Толстой и современное преобразование школы… С. 242.

ко не нарушает единства образовательной системы. Единая всеобщая школа должна быть началом гибким, способным применяться к естественным различиям людей и их общественных положений, при единстве она должна быть разнообразной, а при разнообразии – в сущности единой»[1].

Сходного понимания единой школы придерживался и С. И. Гессен, так же как и П. Ф. Каптерев, до революции примыкавший к кадетам и также являвшийся одним из самых выдающихся российских педагогов того времени. В середине 1930-х годов, будучи в эмиграции, он опубликовал статью, в которой писал: «Задача единой школы заключается в обеспечении каждой личности права получить образование, отвечающее ее способностям и потребностям. Единая школа не признает принципиального различия между народной школой и школой привилегированной, между школой, которая кончается тупиком, и школой, ведущей к высшей ступени образования. Основная идея единой школы заключается в признании равенства всех людей. <…> [Единая] школа вовсе не стремится к тому, чтобы дать всем одинаковое образование»[2].

В опубликованной в конце 1918 г. статье **«Трудовое начало в воспитании»** П. Ф. Каптерев отмечал, что «трудовое воспитание есть насущнейшая социально-политическая и педагогическая необходимость, воспитание трудом и для труда – основная потребность современности»; что «школы должны дать видное место в своем строе производительному труду, воспитывать трудом и для труда». При этом он обращал внимание на стремление некоторых педагогов «поставить в центре школы мастерскую, превратить учебно-воспитательное заведение в узкое ремесленное училище по ручному труду, загнав все прежние науки в далекий и темный угол школы». По его мнению, «мастерская и разные другие упражнения могут существовать при школе, но сама школа не может превратиться в мастерскую: иное дело школа, а иное – мастерская или, пожалуй, и мастерская, но не столярная и не сапожная, а человечности, как говорил еще Амос Коменский. Физический производительный труд, и в частности ручной, не может производиться в школе ради него самого, в утилитарных видах, он должен в школе служить исключительно воспитательным целям. В круг практических работ учащихся не может входить ничего такого, что не стояло бы в органической связи с их теоретическими занятиями».

П. Ф. Каптерев подчеркивал: «Ремесленные и трудовые воспитательные занятия имеют внешнее сходство, но они на самом деле более различны, чем сходны. Трудовое обучение… есть более метод, дух, направление, входящее в состав всего преподавания, в каждый урок… ремесленный ручной труд есть обособленный предмет, к связи которого с другими нужно прилагать особые старания». Определяя «главные цели воспитательных

[1] *Каптерев П. Ф.* Единая всеобщая школа… С. 242–247.

[2] *Гессен С. И.* Что такое единая школа? // Пед. соч. / сост. Е. Г. Осовский. Саранск, 2001. С. 153, 157.

работ», он писал: «Развитие способности к сосредоточению мысли и воли; приучение к порядку и серьезному отношению к работе, к выполнению работы осмысленному, последовательному аккуратному и самостоятельному; создание привычки раз начатую работу непременно доводить до конца, охватывая ее со всех сторон, не отвлекаясь частностями и имея постоянно в виду достижение намеченной цели, осуществление наперед составленного плана».

П. Ф. Каптерев высказывал убеждение, согласно которому «представлять себе, что сначала создается материальная культура, а потом духовная, что школа, где учатся духовным умениям, есть остановка, перерыв в работе, есть отдых, досуг, шутка, игра, – ошибочно. Духовное упражнение есть новый вид работы, а не перерыв в работе, отдых, или игра, первобытное воззрение на школу неправильно, и обе стороны культуры, материальная и духовная, развиваются параллельно. Чисто теоретические, познавательные интересы не менее глубоки и первоначальны у человека, чем и практические. <…> Общее образование может быть правильным только тогда, когда оно на каждом шагу сопровождается практическими работами, а профессиональное тогда, когда оно соединяется с теорией, когда оно от отдельных фактов постоянно ведет к обобщениям, выясняющим теориям и законам». П. Ф. Каптерев указывал, что «по отношению к обучению трудовая школа, по самой своей природе, преследует развитие самодеятельности учащихся и жизненность, практичность всего преподавания».

Заключая статью, он делал следующий вывод: «Трудовое начало воспитания заключается в правильной организации педагогических упражнений и определяется тремя главнейшими свойствами: а) правильным сочетанием физических и духовных упражнений, б) гармонией труда и удовольствия, прав и обязанностей воспитуемых и в) целостностью волевого развития, обнимающего не только тщательную культивировку внешней и внутренней воли, но и усовершенствование всей личности»[1].

В 1921 г. в статье **«О школьном самоуправлении учащихся и о школьной дисциплине»** П. Ф. Каптерев писал: «Когда была объявлена школа не только единая, но и трудовая, тогда начался эксперимент путанного и даже хаотического характера, переходящий по временам в какой-то педагогический сумбур»[2]. По поводу этой статьи Н. К. Крупская, крайне отрицательно относившаяся к идеям П. Ф. Каптерева и включившая его фамилию в список авторов, работы которых подлежали обязательному изъятию из библиотек, написала: «Каким затхлым духом веет от всего этого и как далек П. Ф. Каптерев от современной молодежи!»[3].

---

[1] *Каптерев П. Ф.* Трудовое начало в воспитании // Общественно-педагогическая и научная деятельность П. Ф. Каптерева / Л. Э. Заварзина. С. 199, 202, 197–198, 200, 217.

[2] *Каптерев П. Ф.* О школьном самоуправлении учащихся и о школьной дисциплине // Там же. С. 278.

[3] *Крупская Н. К.* Рецензия // Пед. соч. Т. 2. С. 102.

Кстати, по наблюдению Т. Ю. Красовицкой, «в работах Крупской педагогика никак не порывала с тяжкой полицейской службой, к которой понуждало ее самодержавие. Привычное служение интересам власти, формирование личности по ее стандартам, вот фокус педагогических интенций Крупской»[1].

С. И. Гессен и Н. Ф. Новожилов в 1928 г. следующим образом характеризовали первый этап развития советской школы (1918–1921), который они назвали «анархо-коммунистическим»: «Духовная атмосфера, его питавшая, была атмосферой ожидания быстрого наступления коммунистического строя. Отменяющий навсегда все классовые различия, а вместе с ним и орудия классового господства – государство и право, строй этот представлялся правоверным марксистам как осуществление анархического идеала не связанной никаким принуждением и свободно развивающей все свои задатки человеческой личности. Строение новой "единой и трудовой" школы должно было отвечать именно этому чисто анархическому идеалу, тождество которого с коммунистическим обществом было, как раз в самом начале революции, резко подчеркнуто самим Лениным в его книге "Государство и Революция". Это понимание новой школы нашло свое выражение в декретах 1918 года и в официальной педагогической литературе первого периода (1918–1921 гг.). Оно соблазнило, как в столицах, так и в провинции, из среды учительства целую рать своеобразных "попутчиков": мечтателей-прожектеров, непризнанных новаторов, приверженцев радикальных теорий свободного воспитания, вплоть до бывших толстовцев и т.п., – которые, не будучи ни коммунистами, ни марксистами, часто искренне думали, что пришел час осуществления и на деле самых радикальных педагогических теорий в атмосфере реальной, а не мнимой свободы и подлинной демократии. Действительно, в "Основных принципах единой трудовой школы" 1918 года это умонастроение резко выражено»[2].

Действуя параллельно с большевиками, попытку реализовать программу кадетов в области образования предприняло Министерство народного просвещения, созданное летом 1918 г. в Омске и вошедшее осенью того же года в состав Российского правительства адмирала А. В. Колчака[3]. Оно действовало около двух лет. В январе 1919 г. министерство сформировало комиссию по реформе школы. Проект реформы ставил задачу создания единой, национальной, свободной, трудовой, автономной школы. Предпо-

[1] *Красовицкая Т. Ю.* Российское образование между реформаторством и революционаризмом. С. 87–88.

[2] *Гессен С. И., [Новожилов Н. Ф.]* Десять лет советской школе // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX века: П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, Д. Дьюи / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2009. С. 67.

[3] См.: *Кальсина А. А.* Позиции Наркомата просвещения РСФСР и Министерства просвещения правительства А. В. Колчака в области школьной политики в период Гражданской войны // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 269–287; *Цирульников А. М.* История образования в портретах и документах. М., 2000. С. 139–141.

лагалась система школьного образования, состоящая из трех ступеней, каждая из которых давала законченное четырехлетнее образование: начальная школа, среднее училище и гимназия. Большое внимание уделялось изучению предметов гуманитарного цикла (русский язык и литература, отечественная и зарубежная история и география), естествознания, физики, математики, иностранного языка, а также физической культуре и, конечно же, труду. Третья ступень делилась на профильные отделения с основными и дополнительными предметами. Единая школа рассматривалась как форма реализации права на образование. Демократизм понимался не как однородность школы, а как предоставление учащимся свободы выбора на основе вариантивности программ. Трудовая подготовка признавалась обязательной, но она не должна была идти во вред преподаванию общенаучных знаний.

А. А. Кальсина обращает внимание на то, что «базовой идеей реформирования школы для деятелей колчаковского правительства стала идея русской национальной школы, которая в условиях Гражданской войны и интервенции рассматривалась как цементирующая основа русской государственности. Ядром знаний в такой школе становился русский язык. Особое значение придавалось блоку гуманитарных дисциплин, школа должна была внушать уважение и любовь к Отечеству, своему народу, языку. <…> В организации управления школой МНППК действовало в рамках теоретических рекомендаций периода Февральской революции, реализуя на практике принцип децентрализации школы. <…> И для Наркомпроса, и для МНППК воспитание нового человека было основной задачей школы. В советской школе воспитание приобрело тотальный характер и основывалось на коммунистической идеологии. Педагоги-марксисты рассматривали личность ребенка только в системе коллектива. Либералы МНППК делали ставку только на индивидуально сознание, считая своим долгом сформировать у ребенка прежде всего гражданскую позицию. Реформаторы МНППК предприняли попытку создать модель новой школы, которая соответствовала бы нормам образовательной системы демократического и правового государства»[1].

Педагогические идеи кадетов использовали правительства Юденича и Врангеля, хотя для их сколько-нибудь полной реализации не хватило не времени, ни ресурсов.

4.9. Феномен советской педагогики

Ленинская теория революционного переустройства общества изначально базировалась на идеологии насилия. Это вполне укладывалось в марксистское понимание истории, а также вполне соответствовало россий-

[1] *Кальсина А. А.* Позиции Наркомата просвещения РСФСР и Министерства просвещения правительства А. В. Колчака… С. 283–285.

ской политической традиции. По словам М. Геллера, «открытие насилия как средства решения всех трудностей, происходит… в первый же день революции. В марте – апреле 1918 г. Ленин приходит к выводу, что необходимо применить насилие по отношению и к рабочему классу, что необходимо заставить его работать и научить работать. "Дисциплина" становится волшебным словом, чудодейственным ключом. Вождь партии и государства говорит весной 1918 г. о "железной дисциплине", о "беспрекословном повиновении воле одного лица, советского руководителя, во время труда". <…> На заре революции вожди партии пришли к выводу, что принудительный труд на основе железной дисциплины является не временной мерой, обусловленной чрезвычайными обстоятельствами революционной ломки, но "закономерностью" социалистического строительства»[1].

М. Геллер обратил внимание на то, что «твердое убеждение Ленина в том, что коммунизм будет построен из "массового человеческого материала, испорченного веками и тысячелетиями рабства, крепостничества, капитализма", легло в основу не только практики, но и теории. Не был случайностью факт, что "подлинно научную систему воспитания коммунистической личности" создает в 30-е годы Антон Макаренко, педагог, руководивший многие годы колониями для малолетних преступников. Макаренко исходит в своей "подлинно научной системе" из твердого убеждения, что если ему удавалось – в колониях – перековывать преступников, наихудший сорт человеческого материала, то не может быть сомнения в возможности переделки каждого человеческого материала – "в новых социальных условиях". В *Педагогической поэме*, в теоретических работах педагог-идеолог представил свое открытие: условием переделки человека, создания коммунистической личности является заключение индивида в коллектив. "Коллектив, – по определению Макаренко, – это свободная группа трудящихся, объединенных единой целью, единым действием, организованная, снабженная органами управления, дисциплины и ответственности". "Свобода" трудящегося (Макаренко включал в это определение и школьников, студентов – всех, кто занимался "общественно полезной деятельностью") выражалась – по убеждению педагога – в понимании "необходимости" стать членом коллектива. Идеалом коллектива были для А. Макаренко – армия и лагерь. В колониях для малолетних преступников, которыми он руководил, педагог-теоретик вводил элементы армейской дисциплины и ритуала (форма, маршировка, знамена и т.п.). <…> Антон Макаренко в *Книге для родителей* называет главным отличием советской семьи от буржуазной "характер родительской власти": "Наш отец и наша мать уполномочены обществом воспитать будущего гражданина нашего отечества, они отвечают перед обществом". Родители превращаются в функционеров, выполняющих волю "общества"»[2].

[1] *Геллер М.* Машина и винтики.
[2] Там же.

Принуждение лежало не только в основе реализуемых в Советской России официально одобряемых и поддерживаемых педагогических практиках. Оно в полном объеме коснулось и науки, которая должна была целиком и полностью соответствовать партийной идеологии. Даже наиболее талантливые педагоги той эпохи, поддержавшие большевистскую власть, начинали строго следовать политической логике в педагогике, логике, четко обозначенной женой вождя мирового пролетариата. Например, П. П. Блонский, примкнувший к большевикам уже после Октябрьской революции 1917 г., еще в январе 1918 г. писал, что «партийность – синоним догматизма и пристрастия: "партийный" убежден, что "его" партия абсолютно права, а "чужие" лгут, и для него его товарищи всегда оправдываемы, а «чужие» чуть ли не негодяи»[1]. Чуть позже в статье «Марксизм как метод решения педагогических проблем», которая была опубликована в 1921 г., он заявил, что «педагогика есть известного рода идеология. Как таковая она не является решающим фактором в реформе общества, и воспитание вовсе не создает новых людей. <…> Когда придет новая школа? Ясно, только тогда, когда будут иметься для этого достаточные материальные предпосылки. <…> Новый педагог – это прежде всего человек новой психологии и новой идеологии. Только марксист может быть педагогом социалистической, то есть марксисткой трудовой школы»[2]. Здесь у П. П. Блонского явно прослеживается стремление сосредоточить основное внимание на социальных предпосылках реализации желательной образовательной модели, не вдаваясь в собственно педагогические условия и инструменты ее создания. И это несмотря на то, что в одной из своих самых известных и глубоких педагогических работ «Трудовая школа»[3], которая была им написана в 1919 г., П. П. Блонский фокусирует внимание именно на педагогических аспектах рассматриваемой им образовательной модели (столь привлекательной для большевиков), вписывая ее при этом в широкий социальный контекст, именно вписывая, а не сводя к нему.

Да и обострившиеся в 1920-е годы дискуссии в педагогике все более строились не вокруг научных, а вокруг политико-идеологических проблем. На это, в частности, обращал внимание А. В. Луначарский, писавший в 1929 г.: «Последнее время в области нашей научной педагогической мысли неспокойно. Образуются группировки, ведущие борьбу друг с другом. Одни из них обвиняют своих противников в правом уклоне, другие намекают, что сами обвинители страдают детской болезнью левизны»[4].

Анализируя эволюцию отечественной школы с 1918 г. до середины 1930-х годов, М. Геллер обратил внимание на то, что «"новая школа" ре-

---

[1] *Блонский П. П.* Гражданское или человеческое воспитание? // Свободное воспитание и свободная школа. 1918. № 1–3. Ст. 82.

[2] *Блонский П. П.* Марксизм как метод решения педагогических проблем // Избр. пед. и психол. соч.: в 2 т. М., 1989. Т. 1. С. 182.

[3] См.: *Блонский П. П.* Трудовая школа // Там же. С. 86–164.

[4] *Луначарский А.В.* К вопросу о дискуссии в педагогике… С. 192.

шительно отвергла старые методы обучения, обратившись к наиболее современным педагогическим теориям, как русским, так и иностранным. <…> Советская школа 20-х годов – самая передовая в мире – по методике преподавания, по формам самоуправления. <…> Школа, – утверждают теоретики-марксисты, – возникла вместе с государством, вместе с ним она исчезнет. Она станет местом игры, клубом. Ее заменят: коммунистическая партия, советы депутатов, профсоюзы, заводы, политические собрания, суды. Авторы революционных педагогических теорий были убеждены в том, что "новое" и "революционное" – синонимы, что революционное тождественно новому и наоборот. В конце 20-х годов они обнаруживают, что ошибались. Государство не собирается отмирать. Оно начинает крепнуть с каждым днем: Сталин не жалеет для этих усилий. Одновременно меняется отношение к школе. В 30-е годы ей возвращаются все атрибуты "схоластической феодальной школы". Все эксперименты в области методов и программ обучения объявляются "левацким уклоном" и "скрытым троцкизмом". Знаком разрыва с политикой строительства "новой школы" была замена на посту наркома просвещения Анатолия Луначарского… партийным деятелем, долгие годы занимавшим должность начальника Политуправления Красной армии, Андреем Бубновым. Поворот был на 180°: вместо самоуправления – единоличная власть директора и "твердая дисциплина", вместо коллективной формы обучения ("бригадный метод") – традиционные классы, уроки, расписание. В 1934 г. вводятся "стабильные" учебные планы и "стабильные учебники": по всему Советскому Союзу все школы в одно и то же время учат то же самое по тем же самым учебникам. По каждому предмету вводится один учебник, утверждаемый ЦК. Поворот на 180° не означал изменения цели. И Луначарский, и Бубнов были старыми большевиками, знавшими чего они хотят. Спор о характере школы касался не принципа, но методов, техники обработки человеческого материала. Основная проблема заключалась в необходимости сочетать воспитание нового человека и его образование. <…> Советская школа была самой революционной в мире, затем она стала самой реакционной и наиболее консервативной в мире. Но ни на минуту партия не упускала из виду цель: создание Нового человека. Школа на всем протяжении советской истории остается могучим инструментом достижения этой цели»[1].

В 1930-е годы в СССР наконец-то была создана единая школа. По словам А. Л. Андреева, «в середине 1930-х годов была выработана новая модель массового образования, базовым элементом которой стала универсальная ("для всех") общеобразовательная школа, в методически-организационном плане воспроизводящая построение учебного процесса в дореволюционной гимназии с ее классно-урочной системой, контрольными, отметками, экзаменами и дисциплинарно-властными прерогативами

[1] *Геллер М.* Машина и винтики.

учителей, но сохранившая обозначенную еще в 1920-е годы преимущественную ориентацию на естественные науки взамен классической латыни и частично современных языков. Кроме того, советская школа была значительно менее формалистична. Разделяя с гимназией приоритетную установку на "овладение знаниями", она вместе с тем стремилась сочетать это с целостным развитием личности, ее мышления и мировоззрения, – в той мере, в какой все это не шло вразрез с унаследованной от гимназии довольно строгой учебной дисциплины»[1].

В 30-е годы советская школа обрела зримую преемственность с царской дореволюционной школой. Это вполне соответствовало общей логике развития СССР. С. Н. Гавров считает, что «абсолютно неадекватная и, соответственно, неконкурентоспособная в XX веке идеократическая средневековая православная монархия сменилась идеократией марксистской, сумевшей дать иные, соответствующие духу времени обоснования для притязаний на осуществление вселенского божественного проекта. <…> Большевистская революция 1917 г. позволила не просто обновить и регенерировать империю, но и вызвать массовый всплеск пассионарной энергии, расчистившей и одновременно архаизовавшей общественное сознание»[2]. По словам И. Валлерстайна, «первый марксистско-ленинский режим стал российским имперским режимом, наследником царской империи»[3].

Разъясняя причины происшедшего в Советской России и в СССР возврата к имперскому режиму, С. Н. Гавров пишет: «В результате деятельности в совершенно чужеродной среде горстка марксистов была очень быстро, по историческим меркам, поглощена, переварена и абсорбирована малообразованной массой крестьянства и мещанства российских городов. РСДРП (б) была приспособлена для нужд восстановления империи и проведения очередного этапа имперской модернизации. Пришедшие на смену этой революционной когорте новые "марксисты" "диалектику учили не по Гегелю", то есть не были отягощены грузом европейской философской, экономической, политической традиции, да и грузом культуры вообще. Такая практическая, ситуационная сборка-восстановление государства на практике привела к быстрому перерождению марксизма и восстановлению империи. Культурно-цивилизационный срыв, происшедший в России этого периода, вывел на поверхность жизни из недр памяти идеи справедливости, понимаемые в духе архаического равенства как уравнительность материального достатка, нивелирование всех и вся под некий усредненный шаблон. <…> Большевики попытались на практике реализовать свои марксистские, радикально западнические идеи, идеи, столь же значительно перерождавшиеся в процессе практической реализации. <…> Марксизм в его ленинско-сталинской редакции заменил советскому человеку философию,

[1] *Андреев А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты. С. 213.
[2] *Гавров С. Н.* Модернизация во имя империи… С. 108, 110.
[3] *Валлерстайн И.* Конец знакомого мира. Социология XXI века: пер. с англ. М., 2000. С. 20.

науку и религию. <…> Почему, совершая очередной исторический выбор, страна опять выбрала путь имперского строительства? Ведь в начале революции многие большевики выступали, скорее, за демонтаж империи. <…> *Имперское государство большевиков имело под собой… историческую и социокультурную почву, основывающуюся на многовековой традиции имперского строительства. В течение краткого периода свободы, наступившей в стране после февральской революции 1917 г., не удалось ни построить демократию, ни изменить траекторию исторического развития России, традиция строить и воспроизводить империю на новом этапе истории оказалась сильнее большевиков*. <…> В России/СССР все возвращалось на круги своя. <…> Сталинскую модернизацию можно назвать выраженно имперской и потому, что целью ее было построение мировой империи, исподволь нацеленной на мировое господство. Кроме того, эклектический уклад, созданный в России сталинского периода, вобрал в себя все добуржуазные типы социума, от патриархально-общинного до рабовладельческого и феодального. И такой размах добуржуазности в индустриализирующейся стране трудно связать с догоняющим характером традиционно понимаемой модернизации. <…> *Варварскими методами решалась задача массовой переделки докапиталистического человека, приспособления его для индустриальных нужд советской модели общества модерна* (курсив мой. – *Г. К.*)»[1].

В этих условиях оказалось вполне закономерным то обстоятельство, что «идеологические структуры государства, – как пишут И. Ремезова и Т. Никишина, – стали регулировать отношения советской системы образования с мировой культурой, с культурными традициями своего народа. И этот "ход" можно в какой-то степени понять, но не оправдать. "Вложить" очень сложный мир в головы полуграмотного народа можно было, только упростив многие проблемы, превратив их в идеологические схемы, стереотипы, ориентирующие "нового человека" в новом мире. Человека избавили от личного опыта душевной работы. <…> Государственная организация образования подчинила себе волю и сознание человека, сделала его послушным орудием достижения своих целей. Следствие этого – переориентация интересов учащихся: не открывать и "производить" знания через личный опыт жизни, а потреблять готовые образчики знания. <…> Образование становится нормативно-обязательным, формально-принудительным; оно олицетворяет не "внутреннее беспокойство духа", а его окостенение, омертвление. Образование становится отчужденным от человека»[2].

После Октябрьской революции на протяжении более семи десятилетий в нашей стране советская школа и социалистическая педагогика – в условиях признания неизбежной гибели «мирового капитала» и всемирной по-

[1] *Гавров С. Н.* Модернизация во имя империи… С. 112–115, 119.

[2] *Ремезова И., Никишина Т.* Проблема человека в историческом контексте // Alma mater. 1991. № 2. С. 42.

беды коммунистической революции – рассматривались как высшее и безусловное достижение мировой теории и практики образования. В этом контексте они приобретали качество того идеала, к которому неумолимо двигалось все человечество, который должен был послужить прообразом для школы и педагогики грядущей мировой коммунистической цивилизации (следует признать, что впоследствии во всех социалистических странах в основу национальных моделей образования был положен опыт СССР, который, особенно после начала освоения космоса, пристально изучался в развитых странах Запада).

Общая динамика педагогических традиций в Советском Союзе ориентировалась на стереотипы, присущие западной цивилизации индустриальной эпохи. Однако в условиях советского тоталитаризма, безусловно, возобладали тенденции, направленные на унификацию общественной жизни, воспроизводство «человека-винтика», преданного коммунистическому режиму исполнителя. Эта тенденция, характерная для «машинной» цивилизации, была крайне антигуманна. Во многих странах Запада, с его традициями индивидуальной свободы, гражданского общества, правового государства и свободного предпринимательства, основанного на частной собственности, были предприняты серьезные и весьма эффективные шаги не только по ее критике, но и по практическому преодолению (например, дьюистская школа в США в 20–50-е годы).

Следствием индустриализации, коллективизации, культурной революции, ликвидации неграмотности, введения в 1930 г. всеобщего обязательного начального образования, активной антирелигиозной пропаганды стало разрушение традиционного для России уклада патриархально-общинной сельской жизни и связанного с ним менталитета. Массовая школьная практика, как и вся государственная политика, была направлена на насаждение стереотипов, выработанных коммунистической идеологией, по сути, взявшей на себя функции и религии, и методологической основы науки. По словам Л. А. Степашко, «в конце 30-х гг. уже не считалось парадоксальным сочетание в характеристике цели воспитания, с одной стороны, понятия "всестороннее развитие личности", а с другой – "подготовка кадров социализма". Перечень качеств, которые необходимо формировать у юной личности в процессе воспитания, был составлен, исходя из высказываний Сталина о "типе ленинца" или из характеристики "новых людей в СССР"»[1].

А. Н. Джуринский отмечает, что «образовательный процесс в советской общеобразовательной школе покоился на трех китах: академизм, утилитаризм и авторитарность. По сути, это была "школа знаний" ради широкого

[1] *Степашко Л. А.* Стратегия становления советской педагогики как официальной теории воспитания в ее основных понятиях и терминах (по материалам публикаций 20–30-х гг.) // Современные проблемы историко-педагогических исследований / под ред. З. И. Равкина. М., 1992. С. 112.

кругозора учащихся, с единым содержанием образования во всех учебных заведениях, безусловным подчинением учебного процесса авторитету педагога. В педагогике и образовании господствовали официозные взгляды, исходившие из учения марксизма-ленинизма об обществе и человеке. Система воспитания подчиняла личность и ее интересы обществу, поставила на первый план внедрение в сознание людей коммунистической политико-идеологической доктрины»[1].

В первой половине 1930-х годов ЦК ВКП(б) принял ряд постановлений, приведших к отказу от педагогического идеала, заявленного большевиками в 1918 г. (который, кстати, начал трансформироваться уже в 1920-е годы) и возрождению в основных чертах «школы учебы», причем преимущественно в ее авторитарном варианте. Это были постановления «О начальной и средней школе» (1931), «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932), «О работе пионерской организации» (1932), «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933), «О преподавании гражданской истории в школах СССР» (1934), «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР» (1934). В них осуждалось «педагогическое прожектерство», запрещалась работа на комплексно-проектной основе, утверждались новые учебные планы, построенные в логике предметного преподавания, классно-урочная система устанавливалась как единственно возможная, указывалось на первостепенное значение коммунистического воспитания школьников, вводились единые стабильные учебники, усиливались требования по марксистскому освещению изучаемого материала. В школах вводились жесткий режим и строгая регламентация жизни. Резко сократилась роль труда в школьной жизни детей.

А. Л. Андреев подчеркивает, что «реформа, осуществленная в середине 1930-х годов, не сводилась ни к структурной перестройке системы образования, ни к корректировке учебных планов, ни к пересмотру дидактики (хотя, разумеется, и включала в себя все эти моменты). Она имела гораздо более глубокую основу и была связана со сдвигами в социальной политике режима, в свою очередь обусловленными тем, что он переключался с целей, диктуемых не чуждой эсхатологических упований философией истории, на конкретные задачи "строительства". То есть, по существу, – на задачи технической модернизации, ключ к проведению которой был задан известным лозунгом "кадры решают все". При такой постановке вопроса уже не классовая борьба, а образование становилось локомотивом развития. Такие перевороты могли происходить только при условии существенной трансформации социального и политического мышления, при которой в значительной мере менялся весь взгляд на вещи. Действительно, как хорошо знают историки, в этот период происходила выработка новой советской идеологии, позволяющей осуществить ограниченную легитимацию

[1] *Джуринский А. Н.* Педагогика России: история и современность. М., 2011. С. 181.

национальной традиции, полнее использовать имеющейся в стране культурный потенциал, ослабить значимость социальных различий. Это неизбежно вело к пересмотру всей парадигмы образования, начиная с образов ученика и учителя и кончая представлениями о том, каким должен быть конечный продукт обучения и воспитания. Раннесоветская педагогика, делавшая ставку на самоорганизацию и спонтанное развитие личности, протекающих при участии учителя, уступала место "формирующей" педагогике, точно знающей, что "должно получиться", и опирающейся при этом на авторитет и дисциплину. Именно с этим поворотом была связана своего рода "канонизация" методов Макаренко, который, в сущности говоря, не был признан научно-педагогической элитой 1920-х годов»[1].

Развиваясь преимущественно в русле авторитарного подхода к организации образования, советская педагогика приобрела после постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) уникальное качество – *бездетность*. Этот документ, формально направленный против педологии (педологию сегодня многие авторы определяют, как междисциплинарный подход к изучению целостного ребенка), закрепил проявившуюся к этому времени тенденцию отказа от целостного рассмотрения человека, свободно и сознательно осваивающего и преобразовывающего мир в процессе творческой деятельности. Ребенок все в большей и большей степени начинал рассматриваться как пассивный объект педагогического воздействия, формирующего личность на основе партийных директив. В результате запрещения педологии в России была разрушена педагогическая антропология – системообразующий стержень педагогических наук, резко снизились эффективность и гуманистическая направленность педагогических исследований. Возрождение педагогической антропологии в полном объеме в нашей стране стало возможным и началось лишь в конце 1980-х годов.

В 1930-е годы была не только искажена «природа» педагогического знания, лишенная целостной антропологической основы. В эти годы окончательно утвердился новый подход к определению целей образования, не имеющий ничего общего с гуманистическими традициями, у которых была богатая история в отечественной педагогике. Воспитание и обучение были направлены на формирование людей, преданных коммунистической идеологии, «верных ленинцев», обладающих качествами, полезными для социалистического строительства. Понятие о самоценности личности окончательно утратилось. По словам В. В. Давыдова, «в течение нескольких десятилетий под влиянием авторитарно-бюрократической государственной системы демократические пути нашего образования были существенно извращены и деформированы – оно превратилось в единообразную казарменную организацию, в которой учащиеся стали лишь объектами регла-

[1] *Андреев А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты. С. 214–215.

ментирующих манипуляций учителей и воспитателей, предначертания и поучения которых дети должны были неуклонно выполнять и запоминать»[1].

Указанные тенденции привели к тому, что образование, несмотря на формально провозглашенный идеал воспитания всесторонне и гармонически развитой личности, на деле превратилось в формализованный процесс подготовки кадров, заведомо направленный на формирование «частичных», «специализированных» людей. «Школа учебы», утвердившаяся в СССР в 30-е годы, так же как и обслуживавшая ее педагогика, вызвали резкое неприятие со стороны западных педагогов, ранее восхищавшихся советским образованием. Это было неприятие не коммунистических идеалов, которые абсолютно доминировали и в 20-е, и в 30-е годы, а антигуманных, авторитарных педагогических установок (отказ от целостного подхода к ребенку, стремление максимально формализовать учебно-воспитательный процесс в массовой школе, превращая его, по сути, в тормоз творческого свободного развития и самовыражения личности).

Те успехи советского образования, на которые обратил внимание Запад в конце 1950-х годов, были успехами *школы тоталитарного индустриального общества*, максимально соответствующими его обезличивающей «машинообразной» сути. Тип личности, порожденный советской индустриальной цивилизацией, оказался совершенно бесперспективным для постиндустриального динамично развивающегося информационного общества; столь же бесперспективной оказалась и система воспроизводства типа личности тоталитарного «машинообразного» общества, включающая в себя и образовательные институты. Несмотря на все попытки преодолеть излишний формализм в образовании, приблизить советскую школу к жизни, привнести в ее содержание и формы элементы «школы труда», ситуация на протяжении трех десятилетий с середины 1950-х годов в своей основе оставалась неизменной. Лишь в конце 1980-х годов наметились реальные попытки радикально обновить теорию и практику отечественного образования. Эти попытки с разной степенью последовательности и интенсивности продолжаются вот уже три десятилетия.

[1] *Давыдов В. В.* Л. С. Выготский и проблемы педагогической психологии // Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 7.

Глава 5
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ПОНИМАНИЕ И ПУТИ ОРГАНИЗАЦИИ

5.1. Понимание одаренности человека

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом Российской Федерации 4 февраля 2010 г. в качестве одного из приоритетных направлений развития отечественного образования, определила задачу построения разветвленной системы поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей[1]. Вступление в силу в 2013 г. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» на законодательном уровне закрепило особое внимание системы отечественного образования к одаренным детям и подросткам. В части 1 ст. 77 прямо говорится о том, что «в Российской Федерации осуществляется выявление и поддержка лиц, проявившихся выдающиеся способности, а также оказывается содействие в получении такими лицами образования»[2]. Вводимые новые образовательные стандарты становятся отражением социального заказа, стратегических ориентиров государства. В этом контексте проблема социализации одаренных детей и подростков приобретает особую значимость.

В «Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов», утвержденной Президентом России 3 апреля 2012 г. говорится: «Каждый человек талантлив. Добьется ли человек успеха, во многом зависит от того, будет ли выявлен его талант, получит ли он шанс использовать свою одаренность. Реализованная возможность каждого человека проявить и применить свой талант, преуспеть в своей профессии влияет на качество жизни, обеспечивает экономический рост и прочность демократических институтов. <…> Миссия государства в сфере поиска и поддержки одаренных детей и молодежи состоит в том, чтобы создать эффективную систему образования, обеспечив условия для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодежи, их дальнейшей самореализации, независимо от места жительства, социального положения и финансовых возможностей семьи»[3].

В современной литературе отмечается, что «при определении одаренности (как и способностей человека, таланта, гениальности) возникают

---

[1] См.: Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: http://минобрнауки.рф/

[2] Закон об образовании. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М., 2013. С. 159.

[3] Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом РФ 3 апреля 2012 г.). URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70089372/

огромные трудности. <…> В науке до сих не существует ни общепринятой теории одаренности, ни единого и универсального ее определения. Напротив, по мере изучения все яснее становится ее сложность и многоплановость, невозможность ее определить с помощью одного или нескольких признаков. Это привело к созданию более 100 теорий одаренности, в каждой из которых нашли отражения разные грани и уровни этого многоликого феномена»[1].

С. Л. Рубинштейн связывал трактовку одаренности человека с пониманием его способностей. «Всякая способность, – писал он, – является способностью к чему-нибудь». Характеризуя способность, С. Л. Рубинштейн обращал внимание на то, что «это сложная синтетическая особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности. Более или менее специфические качества, которые требуются для определенной деятельности, лишь в деятельности и через посредство ее могут сформироваться на базе тех или иных задатков. <…> *Все специальные способности человека* – это в конце концов различные проявления, стороны общей его способности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению. Способности человека – это проявления, стороны его способности к обучению и труду. <…> В ходе исторического развития у человека вырабатываются различные специализированные способности. <…> В результате дифференцируются специальные способности к различным видам деятельности и общая способность». Вот эту общую способность С. Л. Рубинштейн и называл *одаренность*. Он утверждал, что «если под общей одаренностью разуметь совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то в нее включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента. <…> Проблема одаренности – это прежде всего качественная проблема. Первый основной вопрос – это вопрос о том, каковы способности человека, к чему у него способность и в чем их своеобразие. Но эта качественная проблема имеет и свой количественный аспект. <…> Способности могут различаться не только по своему качеству или направленности, но и по своему уровню или масштабу»[2].

Б. М. Теплов при определении понятия «одаренность» также исходил из понятия «способность». Способности он трактовал как индивидуально-психологические особенности, которые, во-первых, отличают одного человека от другого, во-вторых, имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей и, наконец, в-третьих, не сводятся к наличным знаниям, умениям, навыкам, но позволяют легко и быстро ими овладеть. Обращая внимание на то, что способности человека и

[1] *Щебланова Е. И.* Неуспешные одаренные школьники. М., 2014. С. 11.
[2] *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. Т. 2. С. 122–132.

проявляются в деятельности, и созидаются в этой деятельности, Б. М. Теплов писал: «Надо помнить, что отдельные способности не просто сосуществуют друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей. Исходя из этих соображений, мы не должны непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие. Таким понятием и является *одаренность*, понимаемая как то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности»[1].

А. А. Никитин трактует одаренность как дар, данный человеку от рождения, а также прижизненный дар, данный ему благоприятными условиями физического и духовного созревания. Определяя понятие «одаренность», он пишет, что это интеграция способностей в целях конкретной деятельности в структуре компетентной творческой личности, ориентированной и мотивированной на процесс познания действительности, ее позитивное преображение, на удовлетворение высших потребностей[2].

Американский психолог К. Тэкэкс указывает, что в США получила распространение точка зрения, согласно которой «одаренность ребенка может быть установлена профессионально подготовленными люди, рассматривающими следующие параметры: выдающиеся способности, потенциальные возможности в достижении высоких результатов и уже продемонстрированные достижения в одной или более областях (интеллектуальные способности, специфические способности к обучению, творческое или продуктивное мышление, способности к изобразительному и исполнительскому искусству, психомоторные способности). <…> Одаренность в основном определяется тремя взаимосвязанными параметрами: опережающим развитием познания, психологическим развитием и физическими данными»[3].

Немецкий психолог В. Штерн еще в начале XX в. определял умственную одаренность человека как общую способность сознательно направлять свое мышление на новые требования и рассматривал ее как общую умственную способность приспособления к новым задачам и условиям жизни[4].

Швейцарский психоаналитик и философ К. Юнг обращал внимание на то, что «наряду с даровитостью ума существует даровитость сердца, которая не менее важна, однако ее легко упустить из виду потому, что в таких случаях ум часто слабее, чем сердце. И все же такие люди часто бывают

---

[1] *Теплов Б. М.* Способности и одаренность // Избр. труды: в 2 т. М., 1985. Т. 1. С. 22.

[2] См.: *Никитин А. А.* Художественная одаренность. М., 2010. С. 13.

[3] Одаренные дети: пер. с англ. М., 1991. С. 15–16.

[4] См.: *Штерн В.* Умственная одаренность. Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста: пер. с нем. СПб., 1997. С. 7.

полезнее и ценнее для благополучия общества в целом, чем прочие дарования. <…> Одаренность вовсе не безусловна, но она ею становится лишь в том случае, если остальная личность идет с ней в ногу настолько, что талант может быть применен с пользой. Творческий потенциал, к сожалению, может с таким же успехом действовать и деструктивно»[1].

В современной справочной литературе по психологии и педагогике даются следующие определения одаренности, а также понятий, производных от нее:

• *одаренность* – 1) качественное своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности; 2) общие способности, или общие моменты способностей, обусловливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности; 3) умственный потенциал, или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению; 4) совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей; 5) талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности[2]; совокупность природных задатков как одно из условий формирования способностей[3];

• *одаренность общая* – уровень развития общих способностей, определяющий диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших успехов[4]; высокий уровень развития общих способностей, сопровождающий сравнительно широкий диапазон общих способностей, определяющий сравнительно широкий диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших успехов; общая одаренность является основой развития специальных способностей, но сама представляет собой независимый от них фактор[5];

• *одаренность интеллектуальная* – такое состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных ресурсов), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, т.е. деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов к разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью к любым инновациям[6].

---

[1] *Юнг К. Г.* Феномен одаренности // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. М., 2008. С. 48–49.

[2] См.: Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1983. С. 216.

[3] См.: Психолого-педагогический словарь для учителей и работников общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В. А. Мижериков. Ростов н/Д., 1998. С. 291.

[4] См.: Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. СПб., 2006. С. 347.

[5] Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. Мн., 2009. С. 532.

[6] См.: Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Мн., 2005. С. 395–396.

• *одаренные дети* – дети, обнаружившие ту или иную специальную или общую одаренность[1]; дети, значительно опережающие своих сверстников в умственном развитии либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности (музыкальные, художественные, спортивные и др.)[2].

В «Рабочей концепции одаренности», разработанной группой российских психологов на рубеже XX–XXI вв., понятия «одаренность» и «одаренный ребенок» определены следующим образом: «*Одаренность* – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. *Одаренный ребенок* – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности»[3]. Авторы концепции отмечают, что «уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеет собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования»[4].

Авторы концепции считают целесообразным отказаться от жесткой фиксации статуса определенного ребенка как одаренного. Поэтому они предлагают вместо понятия «одаренный ребенок» использовать понятие «признаки одаренного ребенка» (или «ребенок с признаками одаренности»). По их мнению, «признаки одаренности проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Вместе с тем об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий "могу" и "хочу", поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный – отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности»[5].

---

[1] См.: Большой психологический словарь. С. 348.

[2] См.: Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М., 2002. С. 178.

[3] Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расшир. и перераб. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская; науч. ред. В. Д. Шадриков. М., 2003. С. 7.

[4] Там же.

[5] Там же. С. 12.

В концепции отмечается, что стремление к творческой деятельности является важной характеристикой одаренных детей и подростков. Ее авторы выступают против идеи выделения особой творческой одаренности ребенка. Согласно их точке зрения, «деятельность всегда осуществляется личностью, цели и мотивы которой оказывают влияние на уровень ее выполнения. Если цели личности лежат вне самой деятельности, т.е. ученик готовит уроки только для того, чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять престиж отличника, то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт. Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку последняя предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что ребенок делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место "развитие деятельности". *Развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество.* При таком понимании понятия "одаренность" и "творческая одаренность" выступают как синонимы. Таким образом, "творческая одаренность" не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, характеризуя любой вид труда. Условно говоря, "творческая одаренность" – это характеристика не просто высшего уровня *выполнения* любой деятельности, но ее *преобразования и развития*»[1].

По критерию *«степень сформированности одаренности»* в концепции выделены, во-первых, *актуальная одаренность*, понимаемая как психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами. И, во-вторых, *потенциальная одаренность*, понимаемая как психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т.д.)[2].

Таким образом, проведенный анализ различных интерпретаций феномена человеческой одаренности позволяет сделать выводы о том, что одаренность человека:

[1] Рабочая концепция одаренности. С. 22.

[2] См.: Там же. С. 22.

• связана как с его врожденными природными задатками, так и с прижизненно приобретаемыми способностями;

• может характеризовать различные сферы его психики, внутреннего мира и организма;

• развивается и реализуется в его деятельности и может быть проявлена в самых разных областях;

• представляет собой качественно своеобразное сочетание выдающихся способностей, позволяющее быть успешным в выполнении конкретных видов деятельности, в познании и преобразовании действительности;

• проявляется как в уже имеющихся высоких достижениях, так и в наличии у человека еще нереализованного потенциала, позволяющего в перспективе иметь такие достижения;

• позволяет успешно действовать в новых условиях жизни и решать новые задачи, способствует творческой активности;

• характеризуется инструментальными (могу) и мотивационными (хочу) аспектами поведения.

5.2. Понимание социализации человека

Становление одаренности человека, как и все его развитие, происходит в процессе социализации. В ходе социализации появляющийся на свет индивид – представитель биологического вида Homo sapiens, обладающий врожденной программой развития, включающей в себя определенные задатки, – осваивает культуру, включается в систему социальных отношений, реализует свой потенциал, становится личностью, обретает индивидуальность, превращается в субъекта собственной жизни и жизни общества.

В самом общем виде *социализацию* определяют как «процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений»[1]. А. Г. Асмолов обращает внимание на то, что «при анализе социализации как механизма усвоения общественно-исторического опыта в целом процесс овладения индивидом общественным опытом характеризуется термином *присвоение*, а для характеристики процесса вовлечения человека в систему социальных связей с другими людьми используется термин *приобщение*»[2].

Различные авторы акцентируют внимание на различных аспектах социализации человека. Американский социолог Э. Гидденс сосредотачивается на взаимосвязи и взаимодействии внешних по отношению к человеку социализирующих влияний с его внутренними состояниями. Он пишет: «Социализация – процесс, в ходе которого беспомощный младенец постепенно превращается в обладающее самосознанием разумное существо,

[1] Большой психологический словарь. С. 522.

[2] *Асмолов А. Г.* Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд. испр., и доп. М., 2007. С. 144.

понимающее суть культуры, в которой он родился. Социализация не является разновидностью некоего "культурного программирования", во время которого ребенок пассивно воспринимает воздействия со стороны того, с чем входит в контакт. С самых первых мгновений своей жизни новорожденный испытывает нужды и потребности, которые, в свою очередь, влияют на поведение тех, кто должен о себе заботиться»[1].

В. И. Добреньков и А. И. Кравченко, понимая под социализацией «продолжающийся всю жизнь процесс усвоения культурных норм и освоения социальных ролей», особое внимание обращают на содержание и способы реализации этого процесса. «Под социальной ролью, – пишут они, – подразумевается такая модель поведения, которая соответствует занимаемому… статусу (положению в обществе) и стремится воплотить на практике те права и обязанности, которые предписаны этому статусу. Понятие культурных норм несколько уже термина *социальная роль* и предполагает некоторую форму стилизованного воспитания (принятия правил этикетного поведения). …Усваивать что-либо можно только теоретически. Нормы усваиваются. Роли осваиваются на практике: освоение – совокупность практических действий. Роль – динамическая характеристика статуса или модель поведения. Когда вы осваиваете роль, вы вживаетесь в эту модель поведения»[2].

Е. М. Бабосов различает две основные формы социализации – направленную и ненаправленную: «Ненаправленная, или стихийная, форма социализации – это как бы стихийное "автоматическое" формирование определенных социальных качеств в процессе и результате пребывания индивида в непосредственном социальном окружении… Направленная форма социализации – это специально разработанная обществом или его определенными институтами и организациями система средств воздействия на развивающуюся личность с целью сформировать ее в соответствии с доминирующими в данном обществе (или общности) ценностями, идеалами, интересами и целями»[3].

Б. М. Бим-Бад и А. В. Петровский выделяют в рамках социализации стихийные социализирующие процессы и образование. «В отечественной педагогике и психологии, – пишут они, – существует давняя традиция установления родовидовых отношений между социализацией и образованием. При этом социализация понимается широко – как процесс и результат включения человека в общество благодаря усвоению и более или менее активному воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры… Социализация, осуществляемая в общении и деятельности, может происходить как в условиях стихийного воздействия на

[1] *Гидденс Э.* Социология: пер. с англ. М., 1999. С. 68.

[2] *Добреньков В. И., Кравченко А. И.* Фундаментальная социология. Т. 8. Социализация и образование. М., 2005. С. 18–19.

[3] *Бабосов Е. М.* Социология: энциклопедический словарь. М., 2009. С. 350.

личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях образования»[1]. Б. М. Бим-Бад и А. В. Петровский определяют образование как процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества.

Для понимания характера и особенностей социализации значительный интерес представляет трактовка этого феномена, содержащаяся в работах А. В. Мудрика[2]. Опираясь на субъект-субъектный подход, он трактует *социализацию* как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно созидаемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Сущность социализации А. В. Мудрик видит в сочетании приспособления (становления человека социальным существом) и обособления (становления человеческой индивидуальности) человека в условиях конкретного общества. *Приспособление* он трактует как процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды, предполагающий согласование требований и ожиданий среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением, а также согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и социальной реальностью. *Обособление* А. В. Мудрик интерпретирует как процесс автономизации человека в обществе, становления его ценностной, эмоциональной и поведенческой автономии.

А. В. Мудрик рассматривает процесс социализации человека как совокупность четырех составляющих: 1) стихийной социализации в ходе стихийного взаимодействия человека и общества и стихийного влияния на него различных, обычно разнонаправленных обстоятельств; 2) относительно направленной социализации в процессе и результате влияния со стороны общества и государства на обстоятельства жизни тех или иных категорий людей (например, определение возраста и сроков получения образования и службы в армии и т.д.); 3) относительно социально контролируемой социализации в процессе планомерного создания обществом и государством условий для воспитания и обучения человека; 4) более или менее сознательного самоизменения человека.

Относительно социально контролируемую социализацию А. В. Мудрик трактует как *воспитание*, которое он определяет как относительно осмысленное и целенаправленное взращивание человека в соответствии со спе-

---

[1] *Бим-Бад Б. М., Петровский А. В.* Образование в контексте социализации // Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003 С. 220.

[2] См.: *Мудрик А. В*. Воспитание в контексте социализации // Общая стратегия воспитания в образовании: монография: в 2 кн. / под ред. И. А. Зимней. М., 2001. С. 269–274; *Мудрик А. В*. Психология и воспитание: учеб.-метод. пособие. М., 2006; *Мудрик А. В*. Социализация вчера и сегодня. М., 2006; *Мудрик А. В*. Социализация – поле системных изменений // Вопросы воспитания. 2014. № 4. С. 49–51; *Мудрик А. В.* Социализация человека: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М., 2011; *Мудрик А. В*. Социальная педагогика: учебник. 9-е изд., испр. М., 2014.

цификой целей организаций и групп, в которых оно осуществляется. Многие другие авторы определяют этот процесс как образование.

По мнению А. В. Мудрика, социализация является многофакторным процессом, в котором динамично взаимодействует огромное количество разнообразных условий. Он объединяет их в четыре группы факторов социализации: *мегафакторы* (космос, планета, мир и т.п.); макрофакторы (общество, государство, этнос, конфесия и т.п.); *мезофакторы* (регион, село, город, поселок, субкультура, средства массовой коммуникации и т.п.); *микрофакторы* (семья, соседи, сверстники, сослуживцы, образовательные организации, религиозные общины, землячества, микросоциум и т.п.). Микрофакторы влияют на развитие человека через агентов социализации, т.е. лиц в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь.

А. В. Мудрик выделяет *традиционный механизм* социализации (стихийной), представляющий собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, способов деятельности и общения, элементов коммуникационных систем, которые характерны для его ближайшего окружения. Это усвоение, как правило, происходит на неосознанном уровне. Также он выделяет *институциональный механизм* социализации, функционирующий в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями. *Стилизованный механизм* социализации действует в рамках определенной субкультуры настолько, насколько являющиеся ее носителями члены группы (сверстники, коллеги и пр.) референтны (значимы) для человека. *Межличностный механизм* социализации функционирует в процессе взаимодействия человека со значимыми для него лицами.

В процессе социализации у человека вырабатывается отношение к себе и отношение к миру на основе формирования определенного видения и понимания себя и мира и их взаимосвязей. На этой основе в той или иной мере развивается способность человека к самореализации, которая, с точки зрения А. В. Мудрика, выражается в стремлении раскрыть свои возможности и дарования в контакте с миром и утвердиться в процессе успешной реализации себя.

Система социализации, по мнению современной науки, несет в себе фундаментальную, «вечную» проблему: спонтанные процессы социализации не обеспечивают гарантированного освоения людьми воплощенного в культуре необходимого и достаточного объема опыта предшествующих поколений, не обеспечивают развития и формирования у них всех тех качеств и свойств, которые востребованы обществом и самими людьми, не позволяют им стать полноценными членами различных общностей и коллективов, в должной степени реализовать свой собственный потенциал.

В той мере, в какой общество, его группы, отдельные люди осознают и целенаправленно пытаются решить эту проблему, и осуществляются попытки преднамеренной социализации. Последняя и является собственно педагогической. Она возникает одновременно с появлением человеческого общества как необходимое дополнение спонтанной социализации в рамках целостной системы социального наследования. Педагогически организованная социализация оказывается не просто атрибутом общественной жизни, возникающим одновременно с появлением человечества и существующим на протяжении всей его истории, но условием воспроизводства этой жизни через воспроизводство ее субъектов.

Педагогически организованная преднамеренная социализация является важным способом развития одаренности человека. Однако ее эффективность во многом определяется тем, каким образом, во-первых, будут согласовываться между собой все потоки педагогической социализации, а во-вторых, каким образом они будут согласовываться с многообразными потоками стихийной социализации.

5.3. Социализация детей и подростков в контексте структурно-динамической теории интеллекта Д. В. Ушакова

Д. В. Ушаков осмысливает проблему социализации одаренных детей и подростков на основе созданной им структурно-динамической теории интеллекта[1]. В центр своего понимания человеческой одаренности Д. В. Ушаков ставит интеллект. Он исходит из того, что интеллект – свойство, важное не только на индивидуальном уровне, но также для экономических и социальных достижений. Именно интеллект, составляющий наиболее фундаментальное отличие человека от всего остального животного мира, лежит в основе возможности существования человеческого общества, его истории, политики, экономики. Д. В. Ушаков называет интеллект наиболее важным предиктором успешности человека, известным в психологии, подчеркивает, что высокий интеллект демонстрируют люди, выдающиеся в творческом отношении.

На место дихотомии врожденных и приобретенных способностей, которая, по мнению Д. В. Ушакова, маскирует проблему формирование компетентностей на основе способностей, он предлагает поставить пару поня-

[1] *Ушаков Д. В.* Интеллект, ценности и процветание наций. М., 2016; *Ушаков Д. В.* Мышление и интеллект // Современная психология / ред. В. Н. Дружинин. М., 1999. С. 241–266; *Ушаков Д. В.* Одаренность, творчество, интуиция // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. В. Богоявленской. М., 1997. С. 76–89; *Ушаков Д. В.* Психология интеллекта и одаренности. М., 2011; *Ушаков Д. В.* Психология интеллекта: структурно-динамическая теория. М., 2003; *Ушаков Д. В.* Психология одаренности и проблема субъекта // Проблема субъекта и психологическая наука / ред. А. В. Брушлинский, М. М. Воловикова, В. Н. Дружинин. М., 2000. С. 212–226.

тий «способности – компетентности». Он утверждает, что в этом контексте не важно, являются ли способности врожденными или приобретенными, определяемыми генетикой или средой. Важно, что это относительно стабильные в течение трудовой жизни человека свойства, определяющие возможности и степень овладения компетентностями. Понятно, что компетентность может быть в общем виде представлена как функция двух переменных – способностей человека и предоставленных ему возможностей получить образование в широком смысле этого слова. Поскольку в современном мире знания производятся и обновляются во все нарастающем темпе, а преграды на пути его распространения если и становятся меньше, то вряд ли и увеличиваются, то логично предположить, что роль способностей людей в формировании компетентностей возрастает.

Д. В. Ушаков определяет *компетентность* предельно широко, понимая под ней профессиональное мастерство, совокупность всех качеств, знаний и умений, позволяющих человеку эффективно решать задачи в определенной сфере. При этом *талант* он трактует как высшую степень компетентности. В условиях примерного равенства внешних возможностей, отмечает Д. В. Ушаков, реализация потенциала способностей и превращение их в компетентности оказываются в зависимости от психологических факторов, таких как мотивация, эмоциональная и волевая сфера и т.д. Собственно, основное, что может сделать образование одаренных детей, – более эффективно помочь преобразовать их способности в высокие компетентности.

По мнению Д. В. Ушакова, повышать эффективность программ, направленных на образование наиболее одаренной части населения, можно двумя путями. Во-первых, пытаясь достичь повышения способностей их участников. И, во-вторых, стремясь увеличить возможности реализации их потенциала при неизменном уровне интеллекта. Он считает, что, если первый путь сегодня не подкреплен убедительными данными о его реалистичности, то второй путь более реалистичен, поскольку хорошо поставленное образование одаренных, даже не повышая их способности, тем не менее позволяет им вступить на путь устойчивой профессионализации и добиться на нем успехов.

Интеллект Д. В. Ушаков определяет как способность к мышлению, а *мышление* как процесс, в котором реализуется интеллект. Говоря об интеллекте как индивидуально-психологическом свойстве, Д. В. Ушаков в качестве центрального понятия рассматривает понятие *структуры*, т.е. сетки координат, в которой может быть наиболее точно и информативно охарактеризован интеллект любого человека. По мнению Д. В. Ушакова, в рамках структурно-динамического подхода объяснительный принцип лежит не в плоскости одного временного среза, а в динамике развития. Люди различаются по структуре своего интеллекта, но их различия формируются в ходе развития. Это формирование происходит, во-первых, под влиянием внешнего средового фактора, во-вторых, в зависимости от исходных за-

датков человека. Но эти задатки понимаются Д. В. Ушаковым не как готовая когнитивная структура, определяющая успешность интеллектуальной деятельности, а как индивидуально-личностный потенциал формирования таких структур. В свете понятия потенциала любые фиксируемые в данный момент времени показатели интеллектуального функционирования человека могут быть поняты как проявления его когнитивных структур, умственного опыта, в котором отразился как индивидуально-личностный потенциал, так и обстоятельства, направившие этот потенциал в соответствующую сферу.

Д. В. Ушаков обращает внимание на то, что с точки зрения структурно-динамической теории на корреляции между интеллектуальными функциями значительное влияние оказывает среда. В этом контексте огромное значение приобретает востребованность средой тех или иных интеллектуальных задач. Если решение определенного типа задач востребовано средой, то люди, которые живут в этой среде, будут вкладывать значительный интеллектуальный потенциал в механизмы, необходимые для их решения. Д. В. Ушаков, опираясь на разработанную им структурно-динамическую теорию интеллекта, предлагает *мультипликативный подход к работе с одаренными детьми и подростками*. Этот подход делает акцент на жизненном пути одаренной личности, в процессе которого на основе ее особых индивидуально-психологических свойств под воздействием ее собственной работы и среды формируется способность к творчеству в социально и культурно ценных областях. Мультипликативный подход предполагает, что отдельные индивидуальные свойства (интеллект, личность, мотивация и т.д.), аспекты среды, грани культурной ситуации не просто прибавляются друг к другу, а взаимодействуют, как бы умножаясь, в процессе формирования индивидуальности таланта.

Мультипликативный подход к работе с одаренными детьми и подростками базируется на следующих основных принципах: а) работа с одаренной личностью должна рассматриваться в широком контексте – от генетических предпосылок до реализации одаренности в профессиональном творчестве; б) признание бессмысленности, а иногда и вреда поддержки одаренных лишь в детском возрасте, без четкого понимания того, что будет происходить с ними дальше; в) осуществление внедрения теоретико-экспериментальных исследований одаренности в практику в контексте социокультурных процессов во взаимодействии различных групп с их порой противоречащими друг другу установками и интересами.

Говоря о специфике работы с одаренными детьми, Д. В. Ушаков подчеркивает, что потеря мотивации к учебе в школе и достижение социального успеха одаренными детьми может вести к опасным последствиям. Способные дети, не нашедшие себя в школе и не продолжившие образование в вузе, все равно будут искать применение своим большим возможностям, что и приводит к риску асоциального поведения. С определенной

точки зрения справедливо утверждение, что устойчивость той или иной общественной системы определяется тем, какую часть общественных ресурсов она направляет на созидание, а какую – переводит в оппозицию себе.

Д. В. Ушаков пишет о двух возможных системах поддержки одаренности – экстенсивной и интенсивной. *Экстенсивная система* ориентируется в выявлении одаренности на достижения человека, Так, дети и подростки, имеющие высокие академические достижения в школе, получают возможность обучаться на более высоком уровне. *Интенсивная система* ориентируется на потенциал человека. Так как выявление одаренности на основе только достижений не может быть полным, применяются методы диагностики потенциала. При обучении начинают использоваться технологии, учитывающие личностные особенности одаренных детей и подростков. Тем самым осуществляется более полное выявление одаренности и эффективная поддержка развития обучающихся, расширяется их охват, усиливается их мотивация, индивидуализируется процесс образования. Таким образом, переход от экстенсивной к интенсивной системе поддержки одаренности, по мнению Д. В. Ушакова, предполагает два условия: 1) выявление одаренности не по достижениям, а по потенциалу; 2) работу с мотивационно-потребностной сферой одаренной молодежи. Преимуществом интенсивной системы является социальная ориентация, поскольку в ее рамках могут быть выстроены более эффективные «социальные лифты». При этом интенсивная система не заменяет экстенсивную, а встраивается в нее и преобразуется.

Опираясь на идеи американского психолога С. Мерленда, Д. В. Ушаков утверждает, что одаренными и талантливыми являются дети, выявленные профессионально компетентными лицами и способные к выдающимся достижениям за счет выдающихся возможностей. Это дети, которым для реализации их потенциала в отношении себя и общества требуются специальные образовательные программы и службы, превосходящие те, что обычно предоставляются системой образования. *Понятие способности к выдающимся достижениям* включает продемонстрированные результаты и (или) потенциальные возможности в любой из следующих областей: а) общие интеллектуальные способности; б) специфические академические способности; в) креативность или продуктивное мышление; г) лидерские способности; д) визуальные или драматические искусства; е) психомоторные способности.

Д. В. Ушаков указывает на необходимость различать одаренность и талант. *Талант* следует понимать, как творческие способности, проявившиеся в реальных достижениях. То есть талантливым является человек не просто одаренный, обладающий большими способностями, а создавший значимый культурный продукт, в котором он реализовал свою одаренность. Ведь не каждый человек, обладающий большим потенциалом, реализует его в процессе своей деятельности. Одаренность, не проявленная в оче-

видных достижениях, может быть скрыта и от самого человека, и от его окружения. Различение одаренности и таланта приводит к понятию жизненного пути одаренной личности, на котором происходит (или не происходит, что, к сожалению, нередко) преобразование одаренности в талант. По мнению Д. В. Ушакова, можно констатировать, что основная задача практической работы с одаренными детьми – помощь в преобразовании одаренности в талант.

В рамках развиваемого им понимания одаренности и путей ее развития Д. В. Ушаков фиксирует, во-первых, систему индивидуально-личностных свойств человека, которая формируют одаренность. Во-вторых, среду, через различные аспекты которой проходит человек в процессе своего становления. В-третьих, жизненный путь одаренного человека, который превращается в творческого талантливого профессионала или же не превращается в такового. В-четвертых, систему компетенций, которая необходима для творческого профессионала и позволяет описать одаренность, реализованную в таланте. Д. В. Ушаков обращает внимание на то, что собственно технологии, которые могут применяться в работе с одаренными, – это технологии формирования среды, а взаимодействие индивидуально-личностных качеств человека и среды его становления позволяет установить чрезвычайно важное в практическом плане разделение на индивидуально-личностные свойства, которые могут быть изменены под воздействием доступных технологий, и те, которые сегодняшними методами изменены быть не могут. Согласно Д. В. Ушакову, отношения между способностями, личностью и средой могут носить не аддитивный, а мультипликативный характер. Это означает, что талант характеризуется сочетанием признаков, которое увеличивает его продуктивность взрывным образом.

К *системе индивидуально-личностных свойств, формирующих одаренность*, Д. В. Ушаков относит: 1) когнитивные свойства (профиль интеллекта, дивергентное мышление, отдаленное ассоциирование, когнитивные стили и т.д.); 2) личностные свойства, независимо от разделения на характер, темперамент и т.д.; 3) мотивацию, включая особенности атрибуции, самоэффективность и т.д.; 4) волевые качества. Осмысливая значение индивидуально-личностных свойств в развитии одаренности человека, Д. В. Ушаков признает, что роль интеллекта в структуре одаренности и таланта первостепенна.

Рассматривая *среду в контексте проблемы развития одаренности*, Д. В. Ушаков подчеркивает, что, собственно, все, что могут сделать специалисты, чтобы способствовать развитию одаренного ребенка, – это создать оптимальную среду, включая в это понятие взаимодействие с другими людьми, выполнение различных задач, получение информации о себе и мире и т.д. В этом смысле технологии развития одаренности – это методы создания среды в широком смысле. В то же время, отмечает Д. В. Ушаков, интерес представляет и естественная среда, складывающаяся вокруг ребенка в современном мире. С одной стороны, это естественный экспери-

мент, по результатам которого можно отобрать наиболее эффективные методы развития и отбросить то, что мешает становлению таланта. С другой стороны, создаваемые технологии развития должны внедряться в существующий мир таким образом, чтобы максимально гармонично вливаться в него, а не подменять собой и тем более – не противоречить ему.

Опираясь на многочисленные исследования психологов и педагогов, Д. В. Ушаков делает вывод, согласно которому естественная среда, в отличие от искусственно создаваемых психологами систем, безусловно, оказывает влияние на развитие способностей детей. Это влияние в современном обществе западного типа не превосходит по своей величине роль генетических факторов, однако сравнимо с ней. Задаваясь вопросом, почему естественная среда оказывается более эффективной, чем научные разработки, Д. В. Ушаков обращает внимание на то обстоятельство, что влияние естественной среды происходит по принципиально иным каналам, чем те, что используют развивающие методы. Последние практически во всех их разновидностях основаны на тренировке субъекта в решении задач, которому для развития своих возможностей предлагается решать достаточно сложные для него задачи. По сути, то же самое происходит и при обучении в школе, где эти задачи, как правило, жестко связаны с определенной предметной областью – учебной дисциплиной. Факторы, которые стимулируют развитие в естественной среде, – другие. Они, по мнению Д. В. Ушакова, связаны с изменением характера эмоционального взаимодействия (большая улыбчивость, более частые обращения и т. д.), что влияет не на интенсификацию умственной работы детей, а на их эмоциональное самоощущение.

Приоритетными направлениями в развитии образования одаренных детей, согласно Д. В. Ушакову, являются:

- создание целостной системы выявления одаренных детей, включающую комплексные и вариативные методы выявления, которые позволяют обнаруживать разные типы одаренности, в том числе и не проявляющиеся в учебных достижениях (психодиагностика, олимпиады, конкурсы, летние школы);
- создание альтернативной образовательной реальности для одаренных, т.е. выстраивание плана обучения, адекватного их возможностям и потребностям, вариативной системы образовательных маршрутов (школы высокого уровня, особые условия для одаренных детей в обычных школах, дистанционное и дополнительное образование для одаренных детей);
- развитие системы учета жизненных достижений всех участников мероприятий для одаренных, которая могла бы стать основой оценки эффективности этих мероприятий.

5.4. Развитие детской одаренности в контексте концепции возрастной одаренности Н. С. Лейтеса

Н. С. Лейтес рассматривал природу и особенности развития детской одаренности в контексте возрастных особенностей становящегося человека[1]. Согласно его точке зрения, общие способности обнаруживаются в широте, многообразии возможностей растущего человека и определенном единстве проявляемых им свойств. К таким способностям он относит прежде всего свойства ума (хотя они могут существенно зависеть также от волевых и эмоциональных особенностей). Совокупность общих способностей часто называют интеллектом. Под *одаренностью* ученика Н. С. Лейтес понимает более высокую, чем у его сверстников, при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления. Одаренность – это особо благоприятные внутренние предпосылки развития. Разумеется, подчеркивает Н. С. Лейтес, все способности ребенка развиваются в ходе его взаимодействия со средой, в играх и занятиях, под влиянием обучения и воспитания в самом широком значении этих слов. В то же время следует иметь в виду, что развитие способностей с возрастом имеет в своей основе созревание мозга. Каждый из периодов детства отличают специфическая отзывчивость на окружающее, свойственные данной поре жизни побуждения к познанию, характерная тяга к приложению своих сил. При этом ребенок несет в себе всю полноту индивидуальных задатков.

По мнению Н. С. Лейтеса, умственная одаренность всегда выступает в единстве с другими качествами личности. Наблюдения показывают, отмечает он, что нравственно-эмоциональная отзывчивость может быть столь же органична для индивидуальности, внутренне присуща ей, как и собственно умственные данные. Более того, в начальную пору юности иногда обнаруживается, что именно нравственная потребность может играть ключевую роль в общем умственном развитии.

Н. С. Лейтес обратил внимание на то, что особые возможности детской психики приходят и уходят, т.е. характерны для определенных периодов развития. С этим бывают связаны случаи, когда ранние признаки становления ярких способностей не подтверждались в дальнейшем. Наблюдения за ходом умственного развития показывают, что некоторые возникающие с возрастом свойства, оказываясь чем-то преходящим у одних детей, в большей или меньшей мере закрепляются и становятся достоянием личности у других. Отсюда, подчеркивает Н. С. Лейтес, неразрывная взаимосвязь возрастного и индивидуального в развивающихся способностях ребенка.

---

[1] См.: *Лейтес Н. С.* Об умственной одаренности. М., 1960; *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. М., 1971; Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М., 1996; *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избр. труды. 3-е изд., испр. и доп. М., 2008.

Н. С. Лейтес убежден, что важной особенностью детей является наличие у них потребности в деятельности, которая предполагает склонность ребенка к умственному напряжению, однако индивидуальные различия в проявлении этой склонности чрезвычайно велики. Н. С. Лейтес отмечает, что у рано развившихся детей, блещущих необычными способностями, особенно ярко обнаруживается повышенная потребность в умственных усилиях (в этом, по-видимому, нуждается их созревающий мозг). Вероятно, именно неустанная тяга к занятиям и приводит к более раннему умственному подъему. В рассмотренных случаях, считает Н. С. Лейтес, отчетливо выступает значение склонности к самой умственной нагрузке.

Словом, «склонность» в психологии называют тяготение, влечение к тем или иным видам занятий. *Склонность* означает расположенность к самому процессу деятельности, когда работа не просто является средством достижения каких-нибудь целей, но сама по себе становится притягательной. Склонность предполагает эмоциональную вовлеченность в работу, удовлетворение от достигаемого. По мнению Н. С. Лейтеса, у выдающихся в умственном отношении детей ярко проявляется склонность к самому умственному напряжению, к самим усилиям – особая склонность к труду. Такая склонность – это не только повышенная умственная активность, но и ее регулирование: ребенок стремится управлять своими действиями, сосредотачивает силы для преодоления трудностей и т.п. Подлинные умственные успехи, подчеркивает Н. С. Лейтес, не могут быть достигнуты без активности самого ребенка и без его собственных усилий по регуляции своей активности. У детей, идущих впереди в своем умственном развитии, блещущих необычными способностями, это бывает особенно заметно.

Говоря о том, что детство является неповторимой порой становления роста умственных сил, Н. С. Лейтес отмечает, что необыкновенные для их возраста умственные возможности встречаются по преимуществу у детей дошкольного и младшего школьного возраста. При этом он обращает внимание на необходимость различения собственно возрастного и собственно индивидуального аспектов при рассмотрении и интерпретации детской одаренности. У каждой поры детства, писал Н. С. Лейтес, свои особые достоинства. Не только возрастающий уровень умственного развития, но и сами внутренние предпосылки развития на разных возрастных этапах имеют отношение к становлению и росту способностей. Более того, имеются основания считать, что в отдельные периоды детства возникают повышенные, иногда чрезвычайные, возможности развития психики в тех или иных направлениях, а затем такие возможности постепенно или резко ослабевают.

Согласно точке зрения Н. С. Лейтеса, первостепенное значение для понимания особых возможностей детства имеет *возрастная чувствительность*. Этими словами обозначают особую отзывчивость на окружающее, характеризующую периоды детства. Она проявляется в разных направле-

ниях: в избирательном внимании – что по преимуществу заинтересовывает ребенка; в своеобразии воображения и чувств – на что он острее реагирует, что сильнее переживает. Изменение с возрастом уровня и направленности возрастной чувствительности и, соответственно, активности ребенка, подчеркивает Н. С. Лейтес, приводит к тому, что у растущего человека наступают и сменяют друг друга так называемые сензитивные периоды, которые в педагогическом контексте в начале XX в. глубоко и всесторонне осмыслила М. Монтессори. Это периоды детства, когда благодаря повышенной чувствительности и ее избирательности ребенок становится особенно восприимчивым к некоторым воздействиям, более чутким к отдельным сторонам действительности. Тем самым, отмечает Н. С. Лейтес, в ходе возрастных изменений возникают на какое-то время внутренние условия, благоприятствующие развитию определенных сторон психики. Другими словами, с наступлением сензитивного периода ребенок оказывается расположенным – именно в данную пору жизни, а не в какую-нибудь другую – к умственному росту в тех или иных направлениях.

Таким образом, делает вывод Н. С. Лейтес, свойства возраста в годы детства (в отличие от зрелости) являются одновременно и предпосылками формирования способности. Даже можно сказать, что возрастные особенности могут выступать как составная часть, или компонента, интеллекта ребенка. С переходом от одного детского возраста к другому соответствующие сензитивные особенности не только постепенно или резко ослабевают, не просто вытесняют друг друга, но в какой-то мере и остаются у растущего человека, закрепляются. Причем у одного ребенка в большей степени, у другого – в меньшей.

Н. С. Лейтес признавал возрастные факторы одаренности детей, имея в виду связанные с возрастом предпосылки различий по интеллекту. Он утверждал, что в признаках одаренности у детей выступает и то, что присуще данному возрастному периоду (временны́е особенности хода умственного развития ребенка), и то, что более устойчиво, к чему причастны индивидуальные задатки и что будет выявляться и в дальнейшем. Н. С. Лейтес считал целесообразным для обозначения необыкновенных проявлений одаренности детей, их необычайно ранних и своеобразных достижений употреблять выражение *возрастная одаренность*, которое показывает, что признаки одаренности ребенка могут возникать из возможностей детства. Н. С. Лейтес обращал внимание на то обстоятельство, что для возрастного становления способностей характерны изменения именно в особенностях активности и саморегуляции. При этом имеет место некоторая «разнонаправленность» возрастных сдвигов рассматриваемых свойств. Повышенная умственная активность – характерная возрастная черта детей и подростков, подчеркивает Н. С. Лейтес, она во многом выражает природно обусловленную потребность в умственных впечатлениях и умственных усилиях. Согласно его позиции, некоторое представление о возрастном разви-

тии данного свойства, рассматриваемого под углом зрения становления общих способностей, можно получить путем сопоставления трех больших периодов школьного детства. Каждый такой период – это качественно своеобразная ступень умственной активности. У младших школьников умственная деятельность проявляется в особой чувствительности к внешним воздействиям, в непосредственной любознательности; в среднем школьном возрасте умственная активность сочетается с возрастающей самостоятельностью и ярко обнаруживается в широте склонностей (у детей и подростков общая умственная активность заметно опережает развитие более специальных склонностей); у старших школьников умственная активность уже в гораздо большей мере носит избирательный характер и оказывается более тесно связанной с содержательными устремлениями личности.

Существенно, отмечает Н. С. Лейтес, что возрастные различия в умственной активности касаются и таких динамических свойств, которые от младших классов к старшим отнюдь не возрастают. Например, легкость побуждения активности, непосредственная отзывчивость на окружающее, свойственная младшим школьникам, в ходе возрастного развития явно идет на убыль. Показательно, что изменения в динамической стороне активности оказываются связанными с возрастным развитием способностей. Закономерное изменение уровней и своеобразия саморегуляции очень заметно при сопоставлении особенностей учеников младшего, среднего и старшего школьного возрастов. Так, непосредственность, поспешность и подражательность в действиях у младших школьников сменяются в средних классах готовностью к более длительным усилиям, тяготением к делам, требующим постепенного освоения и самостоятельности; старших школьников отличает особая расположенность к сознательной саморегуляции, которая определенным образом соотносится с возросшей зрелостью их психофизиологических данных. В отличие от хода развития некоторых черт умственной активности возможности саморегуляции явно повышаются, увеличиваются с возрастом.

Исследования, проводившиеся Н. С. Лейтесом на протяжении многих десятилетий, убедительно свидетельствуют о том, что при организации социализации одаренных детей и подростков необходимо учитывать своеобразие их возрастных особенностей.

5.5. Культурно-психологическая концепция интеллектуальной одаренности Л. И. Ларионовой

Осмыслению проблем природы и путей развития одаренности детей и подростков посвящена культурно-психологическая концепция интеллектуальной одаренности Л. И. Ларионовой[1]. Следуя логике культурно-истори-

[1] См.: *Ларионова Л. И.* Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития: дис. … докт. психол. наук. Иркутск, 2002; *Ларионова Л. И.* Культурно-

ческой теории развития психики человека, разработанной Л. С. Выготским и его последователями, она рассматривает *интеллектуальную одаренность* как динамическое интегральное образование, формируемое в процессе взаимодействия с социокультурным пространством и проявляющееся в высоких творческих достижениях. В структуре одаренности она выделяет интеллектуальный, креативный и духовный компоненты, которые, будучи в определенной степени самостоятельными, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. При этом *духовность* Л. И. Ларионова понимает как системообразующий фактор одаренности. Духовность связана с высшим уровнем развития личности и определяет направление, в котором происходит творческий процесс. Она проявляется во взаимодействии с социокультурной средой и формируется в процессе врастания ребенка в культуру.

По мнению Л. И. Ларионовой, феномен одаренности имеет исторический аспект, зависит от образа жизни и требований общества к одаренным людям. В условиях современной цивилизации в связи с кризисом личности, развитием технократического мышления, необходимостью противостоять негативным явлениям критерии одаренности претерпели изменения. На передний план, отмечает она, выдвигаются те качества одаренной личности, которые помогают ей реализоваться, раскрыть творческий потенциал и, в конечном итоге, способствовать совершенствованию социальной среды и межличностных взаимоотношений в обществе. Очевидно, одним из основных требований общества к одаренным людям, призванным решить возникшие проблемы, является развитая духовность.

Л. И. Ларионова подчеркивает сложный системный характер одаренности, включающий совокупность как внутренних (психологических), так и внешних (культурных) факторов. В системе культурных факторов Л. И. Ларионова выделяет микро-, мезо-, микроуровни действия культуры на развитие одаренности. Макроуровень она связывает с культурой страны, мезоуровень – с культурными особенностями региона, через которые преломляется макрокультура, микроуровень – с ближайшим окружением, которое является посредником, играющим ведущую роль (семья, коллектив, учитель). Л. И. Ларионова обращает внимание на то, что культура является идеальной формой, которую застает субъект при рождении, она усваивается и субъективируется в процессе индивидуального развития, т.е. становится реальной формой психики и сознания индивида.

Основой психического развития человека, подчеркивает она, выступает качественное изменение его социальной ситуации. Всеобщим моментом психического развития человека служит его обучение и воспитание. В посредническом акте заключается возможность развития, превращения реальной формы в идеальную, а идеальной в реальную. В ходе развития, ин-

---

психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М., 2011; *Ларионова Л. И.* Одаренные дети: теория и практика. Иркутск, 2000; *Ларионова Л. И.* Особенности развития одаренности детей в условиях современной семьи и коллектива. Иркутск, 2000.

териоризации культуры возникают психологические новообразования, которые являются фундаментальными системами или функциональными органами. По мнению Л. И. Ларионовой, переход от идеальной формы к реальной осуществляется с помощью медиаторов, посредников, средств (психологических орудий): взрослый, знак, слово, миф, смысл и т.д. Психологические способности, формирующиеся у людей в процессе их исторического развития, кристаллизуются и закрепляются не в наследуемых образованиях, а в продуктах культуры. Все психические способности человека имеют прижизненное происхождение, они возникают и развиваются через присвоение и воспроизведение ими общественных способностей. И это исключительно значимо для адекватного понимания природы человеческой одаренности и путей ее развития.

Говоря об интеллектуальной одаренности, Л. И. Ларионова обращает внимание на три существующие в психологии *трактовки интеллекта*:

1) интеллект как общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей;

2) интеллект как система всех познавательных способностей индивида (от ощущения до мышления);

3) интеллект как способность к решению проблем без внешних проб и ошибок (в уме), противоположная способности к интуитивному познанию.

Рассматривая креативный компонент интеллектуальной одаренности, Л. И. Ларионова называет следующие *пять признаков, отличающих творческих людей* от нетворческих:

1) «открытость к опыту», чувствительность к новому, новым проблемам;

2) «широта категоризации», склонность к широким обобщениям явлений, не связанных между собой наглядной, очевидной связью;

3) «беглость мышления», богатство и разнообразие идей, ассоциаций, которые возникают по поводу самого незначительного стимула;

4) гибкость мышления, способность достаточно быстро переходить от одной категории к другой, от одного способа решения задачи к другому;

5) оригинальность мышления, т.е. самостоятельность, необычность, остроумность решения (по отношению к стимулу или традиционным способам решения).

Л. И. Ларионова предлагает рассматривать *творческость* как личностную характеристику, но не как тот или иной набор личностных черт, а как реализацию человеком собственной индивидуальности. По ее мнению, для того чтобы индивидуальность могла быть предъявлена, она а) должна быть в той или иной форме осознана человеком как таковая; б) необходимы определенные средства, позволяющие выразить собственную индивидуальность; в) необходимы определенные условия, в которых такое проявление собственной индивидуальности возможно. Л. И. Ларионова утверждает, что выражение собственной уникальности непосредственно связано с пережива-

нием своего соответствия жизни, ее осмысленности. Развитие «творческости», таким образом, представляет одну из центральных линий личностного развития, которая и позволяет человеку проявить свою индивидуальность.

Л. И. Ларионова полагает, что интеллект, креативность, духовность связаны и взаимообусловливают друг друга, не являясь отдельными качествами психики одаренного человека. Одаренность проявляется и развивается у человека тогда, когда все его психологические качества охвачены и трансформированы духовностью, становясь, по сути, ее проявлениями. Высокий уровень духовности есть необходимое условие как реализации одаренной личностью своего потенциала на благо человечества, так и дальнейшего развития одаренности.

Исследование Л. И. Ларионовой наглядно демонстрирует связь одаренности человека с культурно-историческими условиями его жизни, в которых он проявляет свою деятельную активность.

5.6. Многофакторная модель одаренности Ф. Монкса и И. Ипенбург как концептуальная основа социализации одаренных детей и подростков

В 2011 г. бывший президент Европейской ассоциации по высоким способностям Франц Монкс и консультант по проблемам одаренности Ирен Ипенбург издали в Амстердаме книгу «Одаренные дети», переведенную в 2014 г. на русский язык[1]. В ней они изложили свое понимание детской одаренности и путей социализации одаренных детей и подростков. По убеждению Ф. Монкса и И. Ипенбург, их модель не только дает представление о том, что такое одаренность, но и является основой организации развития одаренных детей.

Ф. Монкс и И. Ипенбург выделяют четыре группы моделей одаренности, получившие распространение в современной науке. Во-первых, *модели одаренности как способности*, рассматривающие способности как основу одаренности. Они исходят из того, что если высокие интеллектуальные способности отчетливо проявились уже в очень раннем возрасте, то они сохраняются на протяжении всей жизни. Однако имеющиеся данные не подтверждают, что наличие высокого интеллекта само по себе гарантирует достижение каких-либо значительных успехов. Для этого необходимы дополнительные условия – личная энергия и настойчивость, а также позитивная и поддерживающая среда. Во-вторых, *когнитивные модели одаренности*, ставящие во главу угла качественные различия в процессе переработки информации и сосредотачивающие внимание не на конечных результатах, а на способах их достижения. В-третьих, *модели, ориентированные на успешность*, четко различающие понятия «потенциал» и «реа-

[1] *Монкс Ф., Ипенбург И.* Одаренные дети: пер. с гол. М., 2014.

лизованный потенциал», или «успешность». Потенциал необходим для успешности – для того чтобы создать что-то, нужно иметь к этому определенную способность. Не все дети получают шанс развить свой потенциал. Главным препятствием здесь часто становятся взрослые, которые не замечают одаренности ребенка. Достоинство этих моделей заключается в том, что они обращают основное внимание на фактические успехи и внешние факторы, способствующие или препятствующие реализации одаренности. И, наконец, в-четвертых, *социокультурные модели,* предполагающие, что одаренность способна проявиться только при благоприятном сочетании индивидуальных и социальных факторов. То есть и способности должны присутствовать, и окружающая среда должна быть подходящей.

Ф. Монкс и И. Ипенбург придерживаются взглядов, близких к третьей и четвертой группам моделей, и предлагают *многофакторную модель одаренности*. По их мнению, одаренность становится заметной для окружающих только тогда, когда способности ребенка находят внешнее выражение. Это возможно лишь в том случае, если среда располагает нужными для реализации одаренности средствами, а люди из ближайшего окружения не создают препятствий для доступа к ним ребенка. Важную роль, по убеждению Ф. Монкса и И. Ипенбург, играют люди из ближайшего окружения ребенка: стимулируют они или тормозят его развитие, понимают ли его нужды, ценят ли его интересы и учатся ли они на своем опыте. Одаренность может проявить себя в моторных, социальных, артистических и социальных навыках. Непосредственной питательной почвой для развития способности является социальная среда. Для того чтобы констатировать наличие одаренности, должны присутствовать три личностные составляющие: интеллектуальные способности (превышающие средний уровень), креативность и мотивация. Для развития одаренности, утверждают Ф. Монкс и И. Ипенбург, необходимо нечто большее, чем только личностные компоненты. Человек – существо социальное, это означает, что ему необходимы хорошие взаимоотношения, прежде всего с семьей, в школе и с друзьями. Нужно иметь достаточно развитые социальные навыки, уметь нормально общаться с другими людьми, да и люди из ближайшего окружения должны предоставлять ему свободу действий и возможности для реализации способностей.

Многофакторная модель одаренности, по мнению Ф. Монкса и И. Ипенбург, состоит, во-первых, из трех личностных компонентов: интеллектуальные способности (превышающие средний уровень), креативность и мотивация. И, во-вторых, из трех факторов среды: семья, школа и сверстники. В том случае, если все шесть факторов оказывают позитивное влияние, возможно развитие одаренности и ее проявление в форме высоких достижений. Согласно позиции Ф. Монкса и И. Ипенбург, можно говорить об одаренности только в том случае, когда сочетание всех шести факторов ведет к гармоничному развитию. Не следует также забывать о социальной компетенции. Она является основой для эффективного взаимодействия между человеком и окружающей его средой.

Конкретизируя свое понимание мотивации применительно к проблеме одаренности, Ф. Монкс и И. Ипенбург пишут об *эмоциональной мотивации*, понимая под ней привлекательность для ребенка решаемых задач, получение удовольствия от их решения. Также они пишут о *когнитивной мотивации*, связанной со способностью ставить перед собой цели и планировать их достижение. Высокая мотивация связана с наличием четкого представления о своем будущем или хотя бы с ощущением своей перспективы. *Креативность* для Ф. Монкса и И. Ипенбург – это умение находить оригинальные и элегантные решения проблем, а также способы их постановки.

Говоря о *видах одаренности*, Ф. Монкс и И. Ипенбург выделяют а) интеллект (способность быстро и легко воспринимать и обрабатывать информацию, размышлять и быстро распознавать логические взаимосвязи); б) креативность (способность к творческому мышлению); в) одаренность в области искусства; г) социальную одаренность (сопереживание, легкость в общении, легкость в сотрудничестве, лидерские качества); д) мудрость (сплав высоких нравственных качеств, способности к сопереживанию, интеллектуальных способностей, наблюдательности в сочетании с осознанным поведением, получаемый на основе жизненного опыта и позволяющий оценивать результаты идей и поступков человека для него самого, других людей, общества в целом в краткосрочной и долгосрочной перспективе).

Согласно точке зрения Ф. Монкса и И. Ипенбург, сверхчувствительность является одной из характерных черт личности одаренных людей и лежит в основе их огромного потенциала. Опираясь на исследования психологов, они называют *пять видов сверхчувствительности*:

1) психомоторная чувствительность, которая предполагает наличие огромного количества энергии, постоянное возбуждение, высокую степень подвижности;

2) сенсорная чувствительность, которая предполагает значимость для человека информации, поступающей от его органов чувств и влияющей на его самочувствие и поведение;

3) интеллектуальная чувствительность, которая предполагает наличие склонности к интенсивным и глубоким размышлениям, любознательность и любопытство, способность и желание фокусировать свое внимание, наблюдательность и проницательность;

4) развитое воображение, которое предполагает частое использование образов и метафор;

5) эмоциональная чувствительность, которая предполагает наличие у людей способности испытывать сильные положительные и отрицательные эмоции.

Говоря об особенностях работы с одаренными детьми в школе, Ф. Монкс и И. Ипенбург обращают внимание на то, что одаренным детям, которые быстро усваивают учебный материал, следует предоставить возможность почувствовать, что обучение может быть приятным и полезным. Для этого

необходимы специальные углубленные и ускоренные учебные программы, созданные для одаренных детей. При этом очень важно найти баланс между обучением ребенка в группе (классе) и его собственным темпом усвоения материала. Ф. Монкс и И. Ипенбург под *ускоренным обучением* имеют в виду перескакивание через один и более классов школы, а также досрочное зачисление в начальную школу или старшие классы средней школы. Под *углубленным обучением* они имеют в виду так называемое расширенное и продвинутое обучение, при котором дополнительный материал соответствует индивидуальным способностям и потребностям школьника.

Исходя из того, что у одаренных детей существуют разнообразные познавательные потребности и различные стили обучения, а также самобытные способы преодоления своих проблем, Ф. Монкс и И. Ипенбург предлагают использовать в школах методики, направленные на стимулирование индивидуального развития с целью научить детей и подростков брать на себя ответственность за собственное образование и образ жизни. При этом они подчеркивают, что школа должна восприниматься одаренными детьми как место, где им интересно, где удовлетворяются их познавательные потребности, где их поощряют и поддерживают, где признают их индивидуальность.

Многофакторная модель одаренности детей и подростков, предложенная Ф. Монксом и И. Ипенбург, позволяет разрабатывать модели их социализации с учетом различных обстоятельств, которые способствуют выявлению и поддержке различных способностей у представителей молодого поколения, начиная с самого раннего возраста.

5.7. Концепция детской одаренности и ее развития А. И. Савенкова

А. И. Савенков является руководителем научной школы «Психология одаренности и творчества», он посвятил проблемам одаренных детей и подростков большое количество работ[1]. По его мнению, *одаренным* следует считать того, чей дар явно превосходит средние возможности, способности большинства. Трактовка одаренности как способности к адаптации в новых условиях к новым жизненным задачам, ситуациям не только довольно точно выражает суть и смысл проблемы, но и одновременно предлагает пути ее решения.

---

[1] *Савенков А. И.* Детская одаренность: развитие средствами искусства. М., 1999; *Савенков А. И.* Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема // Педагогика. 2000. № 10. С. 87–94; *Савенков А. И.* Одаренные дети в детском саду и школе. М., 2000; *Савенков А. И.* Одаренные дети в массовой школе. М., 2001; *Савенков А. И.* Развитие детской одаренности в образовательной среде // Развитие личности. 2002. № 3. С. 113–146. *Савенков А. И.* Путь к одаренности. Исследовательское поведение дошкольников. СПб., 2004; *Савенков А. И.* Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург, 2004*; Савенков А. И.* Детская одаренность и проблема жизненной успешности // Завуч. 2009. № 8. С. 9–19; *Савенков А. И.* Психология детской одаренности. М., 2010; *Савенков А. И.* Прогнозирование развития детской одаренности // Одаренный ребенок. 2012. № 3. С. 26–42.

А. И. Савенков разработал *интегративную модель одаренности*. Выделено два уровня – генотипический и фенотипический. На границе между ними он помещает потенциал, или «дар», который конкретизирует триадой – мотивация, креативность, пороговые способности (интеллект). На уровне фенотипа в результате взаимодействия генотипических и средовых факторов А. И. Савенков выделяет сферы психосоциального, когнитивного и физического развития. Именно с этим уровнем имеет дело образовательная практика, и именно на этом уровне имеет смысл говорить о наличном уровне развития, утверждает А. И. Савенков. Одаренность рассматривается как проблема воздействия среды на микросредовом уровне (семья, школа, сверстники). Данный уровень А. И. Савенков предлагает рассматривать, учитывая действия мезо-, макро- и мегасредовых факторов.

По мнению А. И. Савенкова, особенности развития когнитивной сферы одаренных детей и подростов определяются следующими особенностями их психики, которые могут быть представлены в различных соотношениях с разной степенью проявленности: познавательная потребность (любознательность); сверхчувствительность к проблемам; надситуативная активность как стремление к постоянному углублению в проблему; высокий уровень развития логического мышления, склонность к задачам дивергентного типа; оригинальность, выражающаяся в способности выдвигать новые, неожиданные идеи и способы решения проблем, отличающиеся от уже известных; гибкость мышления; легкость генерирования идей (продуктивность мышления); легкость ассоциирования; метафоричность мышления; способность к прогнозированию; высокая концентрация внимания; отличная память; способность к оценке; особенности склонностей и интересов.

С точки зрения А. И. Савенкова, особенности развития психосоциальной сферы одаренных детей и подростков определяются следующими особенностями, которые могут быть представлены в различных соотношениях с разной степенью проявленности: перфекционизм, самостоятельность, социальная автономность, эгоцентризм, лидерство, соревновательность (конкуренция), трудности в функционировании эмоционального интеллекта, творческое восприятие случайностей, юмор. Говоря об особенностях физического развития одаренных детей и подростков, А. И. Савенков подчеркивает, что уровень развития психомоторной сферы в значительной мере определяет уровень развития высших психических функций.

Рассматривая пути и способы развития детской одаренности, А. И. Савенков отмечает, что в современной психологии и образовательной практике идея отбора и изолированного обучения одаренных все более теряет смысл, все больше внимания уделяется вопросам развития в образовательном пространстве интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка. А. И. Савенков обращает внимание на то, что детская одаренность является одной из главных причин появления *дифференцированного обучения*, которое сегодня рассматривается как основной способ преодоления

негативных последствий деятельности «школьного конвейера». Под термином «дифференциация обучения» он понимает способы группировки детей в соответствии с их наиболее важными особенностями для последующего разделения этих групп в процессе обучения.

Сегодня все больше внимания уделяется индивидуализации обучения, которая рассматривается в качестве универсального средства решения большинства образовательных проблем. По мнению А. И. Савенкова, *индивидуализация* базируется на учете индивидуальных особенностей детей и в конечном счете должна привести к построению и реализации индивидуальной траектории развития в образовании. *Дифференциация* же призвана учитывать не индивидуальные, а общие особенности, наиболее характерные для часто встречающихся групп учащихся.

А. И. Савенков называет следующие *три основных вида дифференцированного обучения одаренных детей*:

1) дифференциация по уровню академической одаренности (учебной успешности), хотя сама по себе успешность в учении еще не гарантирует одаренность ребенка;

2) дифференциациия по общим способностям (как правило, определяемым на основе тестирования), которая первоначально осуществлялась в формах уплотнения или насыщения традиционных учебных программ. Однако постепенно появились особые программы для одаренных детей, качественно отличающиеся по содержанию и методам обучения;

3) профильная дифференциация, как способ обучения талантливых детей, одаренность которых – качественное своеобразие способностей. Так как каждый ребенок по-своему одарен, необходимо найти сферу его одаренности и развить его в этом направлении, в том числе и посредством создания соответствующих профилей обучения. При этом, подчеркивает А. И. Савенков, во многих случаях предполагается, что ключевой характеристикой творческой личности следует считать не выдающиеся способности, а ее мотивацию (жизненные цели), именно она рассматривается как решающий фактор реализации творческого потенциала. Ведь люди, изначально решающую собственную, личностно значимую задачу, оказываются в конечном счете более продуктивными, чем более одаренные, но менее заинтересованные.

В качестве основных форм дифференциации обучения одаренных детей А. И. Савенков выделяет селективную, элективную и переходную. *Селективная (жесткая) форма дифференциации обучения* предполагает создание специальных учебных заведений для одаренных (талантливых) детей. В ряде случае речь идет не просто о создании учебного заведения, а о создании особой образовательной среды, под которой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, создающих возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей, так и еще не проявившихся интересов и способностей. *Элективная (гибкая) форма дифференциации обучения* предполагает со-

вместное обучение одаренных детей в общем потоке учащихся. Но поскольку эта категория детей имеет существенные отличия в плане обучения, их образование должно дифференцироваться если не на уровне организации, то на уровне содержания и методов. В подобных случаях процесс обучения существенно индивидуализируется, обогащается исследовательской практикой и учебно-творческим проектированием детей. *Переходная форма дифференциации обучения* предполагает существование в одной школе классов для разных категорий учащихся, различающихся по своей одаренности. Дифференциация обучения одаренных детей, согласно А. И. Савенкову, может осуществляться на уровне учебных программ, на уровне форм организации учебной деятельности, на уровне использования разных форм, методов и приемов обучения.

А. И. Савенков подчеркивает, что важнейшим фактором развития детской одаренности является содержание образования. Он зафиксировал наличие *педоцентрической модели содержания образования и развития детской одаренности*. По его мнению, эта модель базируется на утверждении, согласно которому правильно выстроенное обучение должно осуществляться без принуждения, без насилия над учеником. Ее характер и особенности А. И. Савенков раскрыл на основе обобщения идей самого влиятельного мыслителя образования XX столетия, американского философа, педагога, психолога и социолога Джона Дьюи (1859–1952)[1] и одного из основоположников экспериментальной психологии и экспериментальной педагогики, швейцарского врача-невролога Эдуарда Клапареда (1873–1940)[2].

Согласно точке зрения указанных авторов, образование, по мнению А. И. Савенкова, может рассчитывать на успех лишь при условии единства с функционированием ребенка. Оно должно стать естественным выражением его деятельности и развития, а не превращаться для тысяч детей в тяжелую обузу и принудительное занятие. Ребенок – центральная фигура в процессе обучения. Его силы должны быть выявлены, интересы удовлетворены, способности должны упражняться. Учитель, отмечает А. И. Савенков, признающий исходным пунктом образования и интересы детей, поставивший целью образования пробуждение собственной энергии ребенка, стремящийся приблизить знание к опыту, чувствам и эмоциям своих учеников, перестает находиться над ними. Он оказывается рядом с ними. Разрабатывая содержание образования, нужно изучить естественные проявления детей и в соответствии с ними организовать воспитательную деятельность. Необходимо добиться того, чтобы методы и программы вращались вокруг ребенка, а не ребенок изо всех сил старался крутиться вокруг программы, составленной без какого-либо учета его особенностей.

---

[1] См.: *Дьюи Дж*. Демократия и образование: пер. с англ. М., 2000; *Дьюи Д*. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку: пер. с англ. / сост. Г. Б. Корнетов. М., 2009; Педагогика Джона Дьюи / авт.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2010.

[2] См.: *Клапаред Э*. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: пер. с фр. М., 2007.

Ребенок сам должен определять как качественные, так и количественные параметры содержания собственного обучения либо участвовать в их определении. По мнению А. И. Савенкова, на практике это означает, что взрослый (педагог, родитель и др.) должен не диктовать, чему и как учить, а определять это вместе с ребенком, исходя из склонностей, интересов и потребностей последнего. Разработанное таким образом содержание образования должно быть максимально приспособлено к субъективным, индивидуальным запросам учащихся. Только так можно придать обучению естественный характер, сделать школу для ребенка местом «общественной жизни», а учебную деятельность – средством реализации и развития индивидуальных, личных особенностей. Интерес рассматривается в данном случае как центральное понятие в образовании. А. И. Савенков утверждает, что, несмотря на неприятие этих идей отечественной теорией обучения и образовательной практикой, в советском и российском образовании можно найти немало удачных опытов реализации подобного подхода.

А. И. Савенков обращает внимание на то обстоятельство, что доля так называемой основной школы в общем объеме образования достигла максимума в первой половине – середине XX в. и, начиная с этого времени, неуклонно снижается. Это происходило и происходит до последнего времени в основном за счет появления и развития новых мощных образовательных факторов. Среди них, подчеркивает А. И. Савенков, в первую очередь можно назвать информационное обогащение среды (развитие телевидения, глобальных компьютерных сетей и др.). В последние годы становится все более очевидно, что система средней или высшей школы не решает своей главной задачи – не гарантирует учащемуся, что уровень образования, по традиции называемого «основным», достаточен для дальнейшего обучения и успешной творческой реализации в разнообразных сферах деятельности. Иначе говоря, пишет А. И. Савенков, обществом все яснее осознается мысль, что так называемый основной учебный процесс является необходимым, но далеко не достаточным условием дальнейшего успешного образования и реализации личности. По мнению А. И. Савенкова, для культурно-образовательных традиций большинства развитых стран (прежде всего России и стран Европы) характерна ориентация учебного процесса на определенные функциональные структуры личности. Основные черты этого подхода: отсутствие учета заинтересованности в обучении и эмоционального комфорта, логически формализованное, механическое преподавание.

В своих исследованиях А. И. Савенков акцентирует внимание на *модели обогащения учебной программы*, разработанной Дж. Рензулли[1]. Первый вид обогащения предполагает знакомство учащихся с самыми разными областями и предметами изучения, которые могут их заинтересовать.

[1] См.: Обогащающее обучение. Путеводитель по практико-ориентированному, основанному на потребностях студентов обучению: пер с англ. / Дж. С. Рензулли, С. М. Джентри, С. М. Рейс, Е. Ю. Селок. Владивосток, 2006.

В результате расширяется круг интересов ребенка и у него формируется представление о том, что он хотел бы изучать более глубоко. Второй вид обогащения предполагает ориентацию на специальное развитие мышления ребенка. Приобретенные способности могут быть необходимы для решения широкого круга проблем и призваны служить основой для дальнейшего развития ребенка. Третий вид обогащения – проведение самостоятельных исследований и решение творческих задач, как индивидуально, так и в группах. Это кроме обучающего и развивающего имеет также и воспитывающий эффект.

А. И. Савенков при осмыслении вопросов детской одаренности, как и другие авторы, синтезирует в своих книгах и статьях результаты исследований различных авторов, опирается на взаимодополняющие друг друга подходы к решению проблем социализации одаренных детей и подростков. При этом он акцентирует внимание на необходимости создания особых условий для поддержки их внутренней активности, раскрытия и реализации их потенциала.

5.8. Подход К. Робинсона к развитию детской одаренности

Американский педагог и психолог К. Робинсон рассматривает организацию социализации детей и подростков как их поддержку в поиске своего призвания и содействие в развитии присущих им талантов, сквозь призму преодоления недостатков, присущих современным системам школьного образования[1].

Каждый человек, утверждает К. Робинсон, обладает природными способностями, индивидуальными талантами и пристрастиями. Личные достижения человека во многом зависят от того, сумеет ли он открыть свой природный талант, совпадет ли имеющийся талант с его главным жизненным интересом, сумеет ли он осуществить свое призвание. Важнейшая педагогическая задача – помочь человеку обрести свое призвание, что, по мнению К. Робинсона, является лучшим и, возможно, единственным залогом достижения человеком его подлинного и стабильного успеха.

Призвание – это точка соприкосновения природных способностей и личных предпочтений. Точка гармонии интеллекта и таланта. Призвание имеет два главных признака – способность и страсть к какому-либо делу. *Способность* К. Робинсон определяет как естественное условие для занятия чем-либо, как интуитивное природное чувство, знание, понимание. Способности человека очень индивидуальны; он может быть талантлив в

[1] См.: *Робинсон К., Ароника Л.* Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии: пер. с англ. М., 2010; *Робинсон К., Ароника Л.* Найти свое призвание. Как открыть таланты и наполнить жизнь смыслом: пер. с англ. М., 2014; *Робинсон К.* Образование против таланта: пер. с англ. М., 2013; *Робинсон К., Ароника Л.* Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка. М., 2016.

какой-либо деятельности в целом, а может обладать специфическим, более узким талантом. Выявление и развитие способностей играет исключительно важную роль в постижении человеком своего истинного Я. Люди не знают, кем они могут стать, пока не поймут, что они умеют делать. По мнению К. Робинсона, способности могут и не проявиться до тех пор, пока не появятся необходимые возможности для их реализации. Возможности могут задаваться человеку внешними обстоятельствами, сам он может в большей или меньшей степени участвовать в их создании и использовать выпавший ему шанс.

У каждого человека, убежден К. Робинсон, есть зона своего интереса и свой путь к этой зоне. Занимаясь любимым делом, человек получает удовольствие и чувствует себя счастливыми; он может легче понять, кто он такой, ощутить собственное Я, стать самим собой. Когда люди находятся в зоне интереса, они естественным образом используют наиболее эффективный для себя тип мышления, хотя любой человек способен использовать все типы мышления. По мнению К. Робинсона, реализация призвания – это самая динамичная и гармоничная форма человеческого существования. Обретение своего призвания крайне важно и для самого человека, и для здоровья всего общества в целом. Образование должно быть одним из главных процессов, способствующих решению этой задачи. Однако часто оно играет в жизни человека противоположную роль. И сегодня в школах эта проблема усугубляется.

В современном мире, отмечает К. Робинсон, образование является острой политической проблемой. Отвечая на вопрос, почему это произошло, он называет четыре причины. Первая причина *экономическая*. Уровень образованности нации чрезвычайно важен для ее экономического процветания. Вторая причина *культурная*. Образование – один из основных способов, которым сообщества из поколения в поколение передают свои ценности и традиции. Третья причина *социальная*. Одна из заявляемых целей государственного образования заключается в предоставлении всем учащимся, независимо от социального статуса и материального положения, шанса процветать, преуспевать и стать активными и неравнодушными гражданами своих стран. Правительства также хотят, чтобы образование продвигало и пропагандировало установки и поведенческие модели, необходимые, по их мнению, для социальной стабильности общества. Естественно, в каждой политической системе они разные. Четвертая причина *личностная*. Большинство заявлений политиков, касающихся образования, содержат пассажи о потребности каждого учащегося реализовывать свой внутренний потенциал, что позволит жить полноценной и продуктивной жизнью.

К. Робинсон обращает внимание на то, что правительства всех стран все активнее берут бразды правления государственным образованием в свои руки и все чаще указывают школам, чему и как учить: вводят новые системы тестирования, ужесточают отчетность и все охотнее прибегают к

штрафным санкциям в случаях, когда школы не показывают нужных результатов. К. Робинсон отмечает, что формальное обучение состоит из трех основных элементов: учебной программы, преподавания и оценивания. Базовая стратегия заключается в их максимальной стандартизации. Однако движение за стандартизацию образования влечет за собой поистине катастрофические последствия с точки зрения заинтересованности школьников учебой и морального духа учителей. По мнению К. Робинсона, многие ребята проходят всю учебную программу, но их совершенно не интересует то, чем они занимаются в школе, и, по сути, они просто отсиживают за партой каждый день, ожидая, когда все это закончится и они смогут получить аттестат и заняться наконец-то стоящим делом.

Современной системе школьного образования, считает К. Робинсон, присущи три наиболее характерные черты: 1) акцент на развитие определенных академических навыков; 2) иерархичность предметов; 3) растущая зависимость учеников от жестко регламентированных методов оценки. По мнению К. Робинсона, унифицированная школьная система образования внушает очень узкие взгляды на человеческий потенциал и переоценивает определенные специфические таланты и способности, пренебрегая не менее важными для жизнеспособности общества гранями личности. Ориентация на жесткие стандарты мешает одаренным детям понять и развить свои способности, отвергает творческий подход. Школьное образование вместо того, чтобы развивать природные способности и содействовать поиску собственного места в мире, по глубокому убеждению К. Робинсона, сдерживает развитие индивидуальных талантов и способностей, учит мыслить «как все». В образовании конформизм ценится больше, чем непохожесть. Сфера образования все большее значение придает формальной оценке результатов. К. Робинсон обращает внимание на то, что проводимые реформы, как правило, все чаще опираются на рост количества стандартизированных тестов. В результате происходит ограничение инноваций и творчества в образовании, т.е. тех параметров, которые способствуют качественному развитию школ, учеников и их педагогов. Бесчисленные стандартизированные тесты оказывают негативное влияние на моральное состояние преподавателей и учителей. Таким образом, делает он вывод, школы, чтобы не быть признанными отстающими, любыми способами стремятся соответствовать иерархии и культуре стандартизации, избегают мероприятий, которые связаны с творчеством или адаптацией к индивидуальным способностям учащихся.

При этом следует отметить, что К. Робинсон не выступает против использования тестов в образовании. Согласно его точке зрения, правильное использование стандартизированных тестов может обеспечить педагогов важной информацией для поддержки и улучшения образовательного процесса. Проблема возникает, когда эти тесты превращаются в нечто большее, чем просто инструмент образования, и становятся его главной целью.

Кроме того, убежден К. Робинсон, сегодня стандартизированные тесты превращаются в большой бизнес. Он подчеркивает, что образование должно стать процессом, развивающим все имеющиеся способности человека. Во-первых, следует устранить существующую иерархичность предметов, игнорирующих природные таланты слишком многих людей, обеспечить возможное разнообразие учебного материала. Во-вторых, следует преодолеть саму идею разграничения предметов, ибо она не имеет ничего общего с принципом динамизма; необходимо создать гибкую и динамичную междисциплинарную учебную программу. В-третьих, следует персонализировать учебные программы, так как обучение, являясь личным процессом, происходит в сердцах и умах конкретных людей; обучение необходимо осуществлять индивидуальными способами, учитывая при этом способности каждого ученика, содействовать развитию его одаренности.

Согласно точке зрения К. Робинсона, каждый живущий на Земле индивид обладает колоссальным творческим потенциалом уже в силу того, что является человеческим существом. Важной причиной того, что значительное количество людей не считают себя творческими, коренится в образовании, которое они получили. Он убежден, что люди не приобретают свой творческий потенциал, а лишаются его. Чаще всего это происходит под влиянием образования. По мнению К. Робинсона, доминирующие формы образования активно подавляют условия, жизненно необходимые для созидания. Маленькие дети, поступая в школу, обычно переполнены творческими идеями. К окончанию школы многие из них полностью утрачивают уверенность в своих способностях. Если творчество должно занять центральное место в нашем будущем, сначала ему необходимо стать сутью процесса образования. Образование не может быть беспристрастным развитием природных способностей человека, и оно никогда таковым не было, утверждает К. Робинсон. Он обращает внимание на то, что образование представляет собой не линейный процесс подготовки к завтрашнему дню, а сложную процедуру культивирования природных способностей и умственной восприимчивости, т.е. развития тех качеств, благодаря которым мы все сможем лучшим образом существовать в настоящем и создавать для себя достойное будущее.

К. Робинсон убежден, что ребенок с рождения представляет собой уникальную личность с присущими только ему талантами и способностями. Учителю следует использовать эти врожденные качества, но ни в коем случае не подавлять их ценностями и идеями взрослого мира. Образование не должно быть основано на знании, а целиком ориентировано на личность ребенка. Он доказывает, что, во-первых, образование должно заниматься ребенком в целом, а не только его академическими способностями. Предназначение учителя – развивать эмоциональную сферу и физическое состояние детей, способствовать их нравственному воспитанию и творческой самостоятельности. Во-вторых, познание своей личности так же важ-

но, как и знания о внешнем мире. Жизненно необходимо научить ребенка исследовать собственные эмоции и личностные ценности, упражнять свою творческую фантазию и возможности самовыражения. В-третьих, одна из основных функций учителя – выявлять индивидуальность каждого ребенка. В этом смысле образование представляет собой процесс самореализации. Таким образом, подчеркивает К. Робинсон, детям следует позволять развиваться естественным образом, а не применять ко всем стандартный курс образования. Подобно скульптору, учитель должен следовать за уникальными склонностями каждого ребенка, постепенно раскрывая его индивидуальную одаренность. По мнению К. Робинсона, следует озаботиться не только интеллектуальным, но и эмоциональным, духовным и физическим развитием человека.

С точки зрения К. Робинсона, в задачи образования входит, с одной стороны, расширить интересы школьников и привлекать их внимание к тем предметам, к которым они не обнаруживают никакого расположения, с другой – постоянно оказывать внимание интересам учащихся, чтобы таким образом дать им понять, что их способности замечены и оценены. Учеба – это всегда личный выбор каждого. Никому против его воли нельзя навязать желание учиться. Если принуждать и наказывать, даже самый нерадивый ученик вопреки желанию начнет зубрить во избежание неприятных последствий. Но следует всеми средствами добиваться добровольного стремления ребенка к образованию.

Идеи К. Робинсона базируются на уважении к окружающим и вере в ценность личности; на признании права каждого человека на самоопределение, развитие и полноценную, насыщенную жизнь; на признании важности самостоятельной гражданской ответственности. По его мнению, *цель образования* – помочь каждому учащемуся максимально понять окружающий мир и выявить свои внутренние таланты с тем, чтобы реализовать себя как личность и стать активным и сопереживающим гражданином своей страны. И в связи с этим возникает задача не исправлять существующую образовательную систему, а изменить ее: нам надо не реформировать, а трансформировать ее. К. Робинсон убежден, что люди рождаются не стандартного размера или формы, у них разные способности и личностные характеристики. Поняв и приняв эту прописную истину, можно понять, почему не работает нынешняя система образования и как ее следует трансформировать. По мнению К. Робинсона, акцентирующего внимание на интересах и приоритетах школьников, ребенок должен чувствовать себя в школе спокойно и комфортно. Также необходимо убедить детей посещать школу. Следует позаботиться о создании безопасной обстановки в школе. Кроме того, важно показать детям, как высоко ценят их личности. При работе с каждым учеником нужно ориентироваться на его личные потребности и интересы. Необходимо перейти на учебную программу, которая бы готовила учащихся к успеху в будущем. И, наконец, следует

выстраивать систему оценки качества преподавания, лишь решив перечисленные ранее задачи.

Главная проблема соответствия стандартам в сфере образования, считает К. Робинсон, заключается том, что люди не поддаются стандартизации. В данном случае под *соответствием* подразумевается институциональная тенденция сферы образования оценивать учащихся по единому критерию способностей к обучению и относиться к тем, кто не отвечает ему («менее способны» или «неспособны»), как к отклонению от нормы. При такой трактовке альтернативой соответствию будет не попустительство нарушителям, а торжество разнообразия. По мнению К. Робинсона, индивидуальные таланты учащихся могут проявляться по-разному, и их нужно всячески поощрять и развивать. При определенных обстоятельствах люди становятся уникальными творческими личностями с богатым воображением. А в культуре следования стандартам, подчеркивает К. Робинсон, все это отнюдь не поощряется и даже вызывает негодование. Школы должны развивать разнообразие талантов и удовлетворять интересы любых учащихся. Традиционная учебная программа практически полностью ориентирована на окружающий нас мир и совсем мало внимания обращает на мир внутренний. К. Робинсон делает вывод, что это влечет за собой печальные последствия. Они проявляются в скуке детей, отсутствии интереса к учебе, стрессах, агрессивном поведении, тревоге, депрессии и нежелании посещать школу. Чтобы максимально персонифицировать образование, надо изменить как саму учебную программу, так и подход к оцениванию знаний.

Согласно К. Робинсону, важнейшая задача образования – помочь школьникам учиться[1]. В этом и состоит роль учителя. Но современные образовательные системы буквально кишат всякого рода отвлекающими моментами. Это и политические соображения, и общенациональные приоритеты, и усиление переговорных позиций, и строительные нормы, и правила, и должностные инструкции, и родительские амбиции, и давление со стороны сверстников, и многое другое. Однако суть, сердце образования – это взаимодействие учителя с учеником, утверждает К. Робинсон. Все остальное зависит от того, насколько продуктивны и успешны эти отношения. Если они не работают, буксует вся система. Если ученик не учится, он не получает образования. По мнению К. Робинсона, очевидно, что обучение (и образование) не ограничивается рамками формальной среды школ и общенациональными учебными программами. Оно везде, где есть те, кто хочет учиться, и те, кто готов учить. Именно такую атмосферу необходимо сформировать и поддерживать в школах, а для этого прежде всего надо создать условия, способствующие укреплению взаимо-

[1] Согласно К. Робинсону, *обучение* – это процесс приобретения новых знаний и навыков, *образование* – это система организованных программ обучения.

отношений между учащимися и учителями. А это, согласно К. Робинсону, требует трансформации существующей школьной системы. При этом важно, чтобы все школьники получили возможность для изучения полного диапазона своих способностей и эмоций, включая традиционные академические дисциплины, но ни в коем случае ими не ограничиваясь. Идеальная программа, делает вывод К. Робинсон, обязательно включает в себя индивидуализацию учебного процесса и предоставление учащимся пространства и времени с тем, чтобы они могли выявить свои сильные стороны и наклонности, проявили свою одаренность.

К. Робинсон называет *восемь ключевых компетенций*, на развитие которых должна быть направлена деятельность школьных учителей и становление которых неразрывно связано с генезисом и реализацией детской одаренности: 1) любознательность – способность задавать правильные вопросы и исследовать, как устроен мир; 2) креативность – способность вырабатывать новые идеи и применять их на практике; 3) критичность – способность анализировать информацию и идеи, формулировать обоснованные аргументы и выносить суждения; 4) коммуникативность – способность четко и уверенно выражать мысли и чувства разными средствами и в разных формах; 5) коллективизм – умение конструктивно работать с другими людьми; 6) сострадательность – способность сопереживать другим людям и поступать соответственно; 7) самообладание – способность наладить контакт со своим внутренним миром и достичь душевного равновесия; 8) гражданственность – умение конструктивно взаимодействовать с обществом и участвовать в процессах, обеспечивающих его существование.

В своих работах К. Робинсон раскрывает недостатки современного школьного образования, которые препятствуют развитию детской одаренности, и рисует образ школы, способной, по его мнению, создать оптимальные условия для раскрытия талантов каждого ребенка.

5.9. Система работы с одаренными детьми Т. Ф. Сергеевой, Н. А. Прониной, Е. В. Сечкаревой

С 2004 г. в Московской области под руководством Т. Ф. Сергеевой ведется работа с одаренными детьми. Накопленный опыт был обобщен и концептуализирован Т. Ф. Сергеевой, Н. А. Прониной и Е. В. Сечкаревой в работе «Система работы с одаренными детьми: теория и практика»[1]. Авторы книги отмечают, что существующие реалии инициируют создание моделей образования, направленных на полноценное развитие каждой личности в максимально возможном диапазоне ее индивидуальных психологических ресурсов и с предоставлением возможностей для последующей

[1] См.: *Сергеева Т. Ф., Пронина Н. А., Сечкарева Е. В.* Система работы с одаренными детьми: теория и практика. Ростов н/Д, 2011.

самодостаточной, инициативной и продуктивной жизнедеятельности. Эти задачи являются общими для всех групп обучаемых, но особую актуальность они приобретают по отношению к одаренным детям, интеллектуальный и творческий потенциал которых все больше рассматривается в качестве основного капитала государства. Т. Ф. Сергеева, Н. А. Пронина, Е. В. Сечкарева обращают внимание на то, что существуют две противоположные точки зрения на проблему детской одаренности. Согласно одной, одаренным является каждый нормальный ребенок и нужно только вовремя выявить и развить конкретный вид одаренности. Согласной другой точке зрения, одаренность представляет собой весьма редкое явление, присущее лишь незначительному проценту людей (примерно пятой части детей школьного возраста).

Ядро рассматриваемой Т. Ф. Сергеевой, Н. А. Прониной и Е. В. Сечкаревой системы работы с одаренными детьми составляет их выявление и психолого-педагогическое сопровождение. По их мнению, *выявление одаренных детей* не должно являться самоцелью. Этот вид деятельности, в конечном счете, должен быть направлен на обеспечение условий для раскрытия, развития и реализации их способностей. Работа по выявлению признаков одаренности должна, с одной стороны, охватывать максимально возможное количество детей (массовость), а с другой – быть индивидуально ориентированной (конкретность). Т. Ф. Сергеева, Н. А. Пронина, Е. В. Сечкарева убеждены, что работа по выявлению одаренности предполагает анализ развития каждого конкретного ребенка и должна носить комплексный характер. Эта комплексность проявляется в способах и процедурах диагностики, в предмете диагностики, в привлечении к ней различных экспертов, в продолжительности диагностики. Диагностика одаренности должна иметь прогностический характер. Терминами «одаренные ученики», «выдающиеся дети» следует также обозначать тех, кто имеет признаки благоприятных предпосылок развития способностей в дальнейшем. Диагностика должна быть своеобразным прогнозом развития одаренности ребенка.

Для выявления одаренности важно вовлекать ребенка в те формы активности, которые соответствуют его склонностям и интересам, делают вывод Т. Ф. Сергеева, Н. А. Пронина и Е. В. Сечкарева. Важной задачей является выявление и структурирование субъектного опыта ребенка, индивидуальных особенностей познания, специфики его отношения к различным предметным областям. Большое значение для выявления признаков одаренности имеет своевременность диагностики, а также привлечение к ее проведению различных специалистов и обеспечение их конструктивного взаимодействия. Результаты педагогической и психологической диагностики должны включать следующие позиции: а) актуальный уровень развития ребенка; б) особенности конкретных проявлений одаренности в различных видах деятельности; в) потенциальные возможности ребенка; г) индивидуальные особенности учебной деятельности, общения.

Согласно позиции Т. Ф. Сергеевой, Н. А. Прониной и Е. В. Сечкаревой, *предметом психолого-педагогического сопровождения одаренного ребенка* является ситуация его развития как система отношений ребенка с миром, с окружающими людьми, с самим собой. *Цель сопровождения* – создание условий для гармоничного развития одаренного ребенка. *Принципами сопровождения* являются следующие: быть на стороне ребенка, обеспечивать автономность сопровождения, независимость, непрерывность и преемственность, комплексность, активную позицию ребенка, превентивность. В качестве *этапов сопровождения* выделяются: ориентация, концептуализация, программирование, реализация, рефлексия и экспертиза. *Направлениями* и *формами* психолого-педагогического сопровождения являются: 1) психологическое и педагогическое просвещение и образование, развитие психолого-педагогической компетентности лиц, взаимодействующих с детьми и подростками; 2) индивидуальная и групповая развивающая работа с одаренными детьми, помогающая им реализовать свой потенциал и преодолеть возникающие затруднения; 3) психолого-педагогическая поддержка одаренных детей; 4) охрана и укрепление их здоровья; 5) экспертиза образовательных сред, программ и методов, используемых в работе с одаренными детьми.

Говоря об ограниченных возможностях использования специализированных учреждений для работы с одаренными детьми, авторы предлагают такие *модели работы* с ними в условиях региона, как центр дополнительного образования при вузе, исследовательская и творческая лаборатории, малая академия, научное общество учащихся, ассоциация инновационных школ, профильный лагерь. Указывая на необходимость организации *дистанционного сопровождения* работы с одаренными детьми, Т. Ф. Сергеева, Н. А. Пронина и Е. В. Сечкарева отмечают, что данный вид деятельности требует: 1) создания базы данных образовательных учреждений и педагогов, работающих с одаренными детьми, и одаренных детей региона; 2) применения технологий обучения одаренных детей как особой категории учащихся, эффективное обучение и развитие которых не может быть осуществлено в рамках традиционного обучения; 3) создания условий для социализации одаренного ребенка как субъекта информационного пространства и собственного жизнетворчества; 4) обеспечения психолого-педагогической поддержки процесса образования одаренных школьников; 5) осуществления научно-методической подготовки педагогов, работающих с одаренными детьми; 6) преодоления территориальной разобщенности обучающихся.

Чтобы работа с одаренными детьми была эффективной, необходимы анализ и выявление подлинных механизмов, порождающих эти проблемы, и понимание, что одаренность – это не просто результат высоких способностей ребенка, но в первую очередь это проблема становления его личности. Т. Ф. Сергеева, Н. А. Пронина и Е. В. Сечкарева предлагают осуществлять *мониторинг эффективности педагогической работы с одаренными*

детьми. Оценку эффективности работы с одаренными детьми они рекомендуют проводить на основании трех критериев: 1) удовлетворенность обучением и результатами деятельности; 2) повышение уровня индивидуальных достижений, к которым есть способности; 3) повышение уровня владения социальными компетенциями.

Т. Ф. Сергеева, Н. А. Пронина, Е. В. Сечкарева, обобщая опыт работы с одаренными детьми и подростками, проводимой в Московской области, формулируют теоретические основы их социализации, а также рассматривают конкретные формы и методы работы с ними.

5.10. Концепция педагогической поддержки одаренных детей А. В. Кулемзиной

На идее педагогической поддержки строит концепцию педагогики одаренности А. В. Кулемзина[1]. Она исходит из того, что *педагогика одаренности* – это не педагогика индивидуальной одаренности, а педагогика одаренности личности. Развитие одаренности оказывается только одной стороной большой проблемы – целостного развития личности одаренного ребенка. Детская одаренность будет успешно развиваться, если, во-первых, ребенку будет предоставлена возможность быть субъектом собственной деятельности и накапливать индивидуальный познавательный опыт. Во-вторых, если наряду с интеллектуальной сферой ребенка у него также будут успешно развиваться физическая, эмоционально-волевая, социально-коммуникативная сферы, удовлетворяться присущие ему духовные, душевные и телесные потребности. В-третьих, если с помощью специальных педагогических мер будет достигнуто оптимальное соотношение личностной и интеллектуальной рефлексии у каждого конкретного ребенка. Таким образом, делает вывод А. В. Кулемзина, важнейшей образовательной задачей педагогики одаренности является не повышение интеллекта одаренного ребенка, а повышение его «социальной оснащенности» на основе приобретения собственного умственного, эмоционального, волевого, двигательного опыта.

Согласно точке зрения А. В. Кулемзиной, педагог должен поддерживать одаренного ребенка в приобретении разностороннего опыта, наполненного собственными размышлениями, уроками побед и поражений. Она подчеркивает, что драма одаренного ребенка во многих случаях состоит в том, что его поведение, его переживания и сама его жизнь могут оказаться всего лишь средствами, обслуживающими те или иные потребности окружающих его взрослых – учителей, воспитателей, психологов и родителей. В итоге одаренный ребенок развивает в себе те качества, которые хотят

[1] См.: *Кулемзина А. В.* Одаренный ребенок как ценность современной педагогики: монография. М., 2004.

видеть в нем взрослые, потому что это гарантирует ему их любовь, но при этом подчас мешает быть самим собой.

А. В. Кулемзина обращает внимание на то, что одаренность взрослого человека (зрелая, ставшая одаренность) и одаренность ребенка принципиально отличаются друг от друга. Одаренность взрослого человека может функционировать самостоятельно, в какой-то степени независимо от личности одаренного взрослого. Она имеет свои характеристики деятельности, параметры, структуру и т.д. Детская одаренность более тесно встроена в личность ребенка, менее развита, не может функционировать сама по себе. Она развивается только вслед за личностью, является как бы «почкой в почке». По мнению А. В. Кулемзиной, детская одаренность, как правило, не может вполне развиться и стать зрелой вне педагогического процесса. Социальный опыт, приобретаемый ребенком в процессе обучения и воспитания, является главным источником психического развития. При этом биологические факторы (генетический, морфологический, физиологический и др.) выступают как важнейшие условия, обеспечивающие возможность развития психики.

В основе педагогики одаренности, согласно А. В. Кулемзиной, *должна лежать педагогическая поддержка одаренных детей*. Она пишет, что возможность накапливания индивидуального познавательного опыта, индивидуального жизненного опыта, возможность быть субъектом собственной деятельности – вот те опоры, на которых должна строиться полноценная педагогическая поддержка одаренных детей. Речь идет, во-первых, о поступке ребенка, а во-вторых, о личности взрослого, который рядом. А. В. Кулемзина убеждена, что ребенок может строить свою личность только самостоятельно, используя в качестве модели, каркаса личность взрослого, близкого ему человека, а в качестве цемента свои собственные поступки. Таким образом, педагогика поддержки опирается на два краеугольных камня – личность взрослого и поступки ребенка. Роль образовательной системы заключается в том, чтобы создать такую среду, в которой ребенок сможет найти подходящий каркас и которая поощряет его к совершению поступков. Ребенок может начать использовать личность взрослого как каркас для строительства своей, только если эта личность стала ему близкой. Эта близость может возникнуть, только если отношения будут строиться как отношения двух свободных равноправных людей. Ребенок достоин уважения, как любая человеческая личность, потому что он человек. А. В. Кулемзина утверждает, что для того чтобы одаренному ребенку вырасти в одаренного взрослого, педагогический процесс должен быть выстроен в режиме педагогической поддержки, ориентированной на сохранение личности одаренного ребенка и предоставление ему права и возможности становиться и быть самим собой. Все усилия педагогов, делает вывод А. В. Кулемзина, могут сводиться к формуле «не навреди» – к обес-

печению педагогической поддержки, основанной на принципе невмешательства, в соответствии с которым чужая личная жизнь неприкосновенна.

Развитие детской одаренности, с точки зрения А. В. Кулемзиной, находится под преимущественным влиянием педагогических факторов. Неблагоприятные биологические, психологические и социокультурные факторы могут быть компенсированы благоприятными педагогическими, и тогда одаренный ребенок развивается успешно. Также и наоборот, благоприятные биологические, психологические и социокультурные факторы могут быть поглощены неблагоприятным воздействием педагогических факторов.

По мнению А. В. Кулемзиной, планируя и осуществляя педагогическую работу с одаренными детьми, следует сместить акцент с одаренности ребенка на саму личность одаренного ребенка, с проблем взрослых по поводу одаренных детей на самих одаренных детей, с процесса целенаправленной организации развития неких качеств или функций одаренности на процесс педагогической поддержки, создания условий для естественного роста и созревания одаренного ребенка, а внутри него – и его одаренности. При этом следует стремиться решать следующие группы задач: а) довести индивидуальные достижения ребенка как можно раньше до максимального уровня; б) способствовать общественному прогрессу, поставив ему на службу различные ресурсы, в том числе ресурс дарования; в) способствовать развитию каждой личности. Ведь индивидуальные достижения являются условием развития личности одаренного ребенка, а значит и его одаренности в той мере, в которой они не предполагают разрушительных сверхнагрузок. Социальный прогресс не мыслим без вклада продуктивной деятельности одаренного разума или творческой души, а развитие личности во имя личности – это опасная антропоцентрическая гордыня, которая никогда не будет повержена до конца.

Таким образом, А. В. Кулемзина, развивая свою концепцию педагогической поддержки детской одаренности, делает акцент на необходимости создания педагогических условий, обеспечивающих развитие индивидуальных способностей каждого конкретного ребенка, воспринимаемого как целостная личность.

5.11. Концепция социализации одаренных детей Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук

Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук системно рассмотрели проблему социализации одаренных детей в современных социокультурных условиях[1]. Они

[1] См.: *Литвак Р. А., Бондарчук Т. В.* Закономерности социализации одаренных детей в современных социокультурных условиях // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. 2012. № 1. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/zakonomernosti-sotsializatsii-odarennyh-detey-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah

отмечают, что в настоящее время значительное внимание уделяется проблемам обучения одаренных детей, воспитания их в условиях школы или дополнительного образования. В то же время, утверждают Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук, все более остро ставится вопрос о включении данной категории детей в социокультурное пространство, в развитие социальных процессов в целом, что делает аспект социализации одаренных детей приоритетным. Этот аспект напрямую связан с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира, выдвигающими требование постоянного саморазвития, самосовершенствования и самореализации личности, имеющей ярко выраженные способности.

По мнению Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук, модели социализации одаренных детей должны строиться на совокупной базе следующих пяти подходов: 1) системного подхода, позволяющего организовать управленческий цикл социализации; 2) деятельностного подхода, характеризующего взаимоотношения всех участников процесса социализации на субъект-субъектной основе, предполагающей высокую личностную активность; 3) ценностного подхода, задающего четкие ценностные основания процессу социализации; 4) личностно ориентированного подхода, способствующего тому, что одаренные дети осознают себя как личность, самоопределяются и самореализуются; 5) рефлексивного подхода, направленного на создание ситуаций, требующих оценки, анализа, доказательности, обоснования своей позиции.

Рассматривая *социализацию* как сочетание социальной адаптации и социальной автономизации человека, Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук отмечают, что успешная социализация предполагает баланс между активным приспособлением человека к условиям социальной среды и устойчивостью его в поведении и отношениях, которая позволяет в определенной степени противостоять обществу. Они убеждены, что социализация одаренных детей является сложным, непрерывным, многофункциональным процессом, протекающим на биологическом, психологическом, социальном, культурном и управленческом уровнях, проходящим во взаимодействии с окружающим миром и ориентирующим личность одаренного ребенка на успешность в деятельности, общении, самомсознании, саморазвитии, расширении и умножении социальных связей человека с внешним миром во имя его развития. Главной отличительной особенностью социализации одаренных детей становится ориентация на способность к саморазвитию, самосовершенствованию, воспитание человека, обладающего склонностью к нестандартным способам решения проблем в различных жизненных ситуациях. Поэтому, делают вывод Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук, и в ходе педагогического взаимодействия важно научить одаренного ребенка самостоятельно работать над собой, своим мышлением, воображением, что должно обеспечивать формирование креативных качеств личности – творческого состояния, изобретательности, продуктивной оригинальности мышления.

Опираясь на идеи А. В. Мудрика, Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук выделяют следующие *четыре механизма социализации одаренных детей*: 1) традиционный, через семью и ближайшее окружение; 2) институциональный, через институты, сообщества; 3) межличностный, через общение; 4) рефлексивный, через индивидуальное переживание и осознание. В состав *социально-педагогических условий, обеспечивающих социализацию одаренных детей*, они включают: а) подготовку, повышение квалификации педагогов по решению данной проблемы; б) консультации психологов и педагогов для родителей; в) цикл занятий по диагностическим программам, тренинговые занятия по формированию уверенности в себе, развитию навыков конструктивного взаимодействия. В качестве критериев оценки результатов работы Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук предлагают: уровень комфортности одаренного ребенка в коллективе сверстников; уровень включенности в инновационные решения, их обоснованность, логика, последовательность; умение анализировать, обобщать и осваивать социальный опыт; сформированный уровень культуры одаренного ребенка.

Социализация одаренных детей, по убеждению Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук, находится в зависимости от обеспечения этого процесса системным управлением и от организации *социального партнерства в социокультурной среде*. Именно социальное партнерство, на которое не всегда нацелены общеобразовательные, досуговые учреждения, семьи, позволяет расширить базу социализации одаренных детей. Социальное партнерство обеспечивает перспективы развития личности ребенка на основе разнообразия направлений, содержания, видов и технологий социально-проектировочной деятельности и общения в созданной образовательной среде. Оно, утверждают Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук, стимулирует совместную социально ориентированную деятельность одаренных детей, их сверстников, взрослых как равнозначных субъектов социума.

Таким образом, рассматривая проблемы социализации одаренных детей и подростков, Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук делают акцент на формировании их способности к саморазвитию, настаивают на создании условий, позволяющих одаренным детям и подросткам проявлять самостоятельность и активность.

5.12. Базовые характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков

Представленный выше краткий анализ некоторых продуктивных отечественных и зарубежных подходов к исследованию проблемы социализации одаренных детей и подростков позволяет сделать следующие основные выводы:

1. Определение путей, способов и средств социализации одаренных детей и подростков зависит как от понимания природы и источников их одаренности, так и от трактовки феномена социализации в единстве целена-

правленных, преднамеренных, организуемых педагогических процессов и процессов стихийных, спонтанных.

2. В системе социализации одаренных детей и подростков основное внимание, как правило, уделяется возможностям школьного образования, которое должно способствовать их самоопределению в пространстве жизни и культуры, поддерживать и развивать их способности; школьное образование рассматривается в единстве с деятельностью других образовательных институтов общества, а также с семьей.

3. Во многих случаях акцент делается на создании условий для активной деятельности детей и подростков, в которой формируется и проявляется их одаренность; эта деятельность должна осуществляться в пространстве межличностного общения и способствовать самопознанию ребенка, а также познанию им окружающего мира.

4. Социализация одаренных детей и подростков в своей основе предполагает создание оптимальных условий для максимального развития их общей одаренности, самоопределения в соответствии с их способностями и интересами, обогащения их личного опыта в процессе продуктивной деятельности и социального общения, развития социальной компетентности и творческого потенциала.

5. Социализация одаренных детей и подростков должна иметь в виду их профессионализацию, соответствующую как направленности их личностного потенциала, так и существующей в обществе социально-экономической ситуации в перспективе ее инновационного развития и возрастающей культурной динамики.

Социализация одаренных детей и подростков может осуществляться по-разному, реализовывать разные цели (в случае ее преднамеренности) различными способами, с использованием множества форм, методов, приемов, средств, технологий. Попытки их систематического осмысления неразрывно связаны с разработкой моделей социализации одаренных детей и подростков разной степени общности, выступающих в виде особых идеальных объектов.

В нашем случае в качестве исходного определения можно предложить следующее: *модель* – это обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа социализации одаренных детей и подростков.

Модель как таковая всегда выступает в виде совокупности понятий и схем. Модель выражает процесс социализации не непосредственно в сложном, необозримом единстве всех его многообразных проявлений и свойств, а обобщенно, акцентируя внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках используемой концептуальной схемы сущностными) свойствах. Модель социализации одаренных детей и подростков, построенная на строго определенных основаниях, представляет собой «фраг-

мент» социализации в чистом виде, как теоретическую, логически «выправленную» схему, освобожденную от несущественного и случайного. М. Вартовский подчеркивал, что модель фактически рассматривается как конструкция, в которой мы располагаем символы нашего опыта или мышления таким образом, что в результате получается систематизированная репрезентация этого опыта и мышления как средство их понимания и объяснения другим людям[1].

Таким образом, *модель социализации одаренных детей и подростков* можно определить как когнитивный аналог, методологическую конструкцию идеального типа, концептуально воспроизводящую в «чистом» виде наиболее типичные черты обстоятельств жизни, способов взаимодействия и социальных практик, которые способствуют выявлению, актуализации и развитию одаренности детей и подростков в процессе их становления как субъектов познавательной и практической, индивидуальной и групповой деятельности.

Модели социализации одаренных детей и подростков должны: а) обладать существенным сходством с существующими или проектируемыми аналогами; б) более или менее схематично фиксировать их сущностные характеристики; в) выполнять функцию образца при их воспроизводстве.

При разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков, ориентированных на преднамеренное (целенаправленное, организованное) создание условий, обеспечивающих оптимальную возможность актуализации и развития одаренности каждого субъекта, следует, во-первых, учитывать конструктивные и деструктивные влияния всех социализирующих факторов (включая стихийные) при решении проблем их развития, максимально использовать выявленный позитив и нейтрализовать имеющейся негатив. Во-вторых, последовательно различать специфику развивающей работы с детьми и подростками, уже проявившими одаренность в какой-либо области, и теми, для кого создаются особые условия, способствующие актуализации одаренности, ее формированию.

При разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков необходимо учитывать, что любой такой модели присущи некоторые общие базовые характеристики, каждая из которых может проявляться в строго определенном наборе вариантов. Реализуемость и эффективность разрабатываемых моделей во многом будет зависеть от того, насколько осмыслены и учтены все рассматриваемые ниже базовые характеристики, а также определены варианты проявления этих характеристик в каждом конкретном случае.

Первая базовая характеристика связана с пониманием природы детской одаренности. Она предполагает, что при разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков каждая такая модель может трактоваться:

[1] См.: *Вартовский М.* Модели. Репрезентации и научное понимание: пер. с англ. М., 1988. С. 1.

1) либо как способ развития преимущественно врожденной одаренности человека, что главным образом требует создания особых поддерживающих условий для ее проявления и реализации;

2) либо как способ развития преимущественно прижизненно приобретаемой одаренности человека, что в большей степени требует обеспечения активного формирующего воздействия на ребенка в процессе его становления;

3) либо как способ развития одаренности человека, успешное становление которой имеет зримую врожденную основу и одновременно требует действенных механизмов, обеспечивающих ее прижизненное развертывание и дополнение.

Учет этой базовой характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков предполагает:

- осознанный и обоснованный выбор разработчиками модели одного из трех указанных вариантов понимания природы детской одаренности;
- понимание того, каким образом трактовка природы детской одаренности детерминирует целевые установки разработчиков моделей социализации одаренных детей и подростков, влияет на выбор путей, способов и средств реализации целей по развитию детской одаренности.

Вторая базовая характеристика связана с необходимостью учета степени проявленности детской одаренности. Она предполагает, что при разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков каждая такая модель может строиться:

1) либо как модель преимущественно развивающей работы с субъектами, уже явно проявившими свою одаренность;

2) либо как модель работы, преимущественно необходимой для актуализации еще не проявленной одаренности, развития потенциала ребенка, формирования его способностей, без генезиса которых невозможно появление одаренности;

3) либо как модель, которая призвана целенаправленно решать, в том или ином соотношении, обе обозначенные выше задачи одновременно.

Учет этой базовой характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков предполагает:

- осознанный и обоснованный выбор разработчиками модели социализации контингента детей и подростков по степени проявленности и уровню развития их одаренности, с которыми будет проводиться работа;
- определение перечня диагностик, позволяющих определить уровень развития одаренности и способностей детей и подростков, а также направленность их личности, знание которых необходимо для успешной разработки и реализации модели социализации; при этом следует исходить из четкого понимания того, кто, для чего и как будет диагностироваться, а также каким образом будут использоваться полученные результаты диагностики.

Третья базовая характеристика связана с необходимостью сознательного выбора педагогических стратегий развития одаренных детей и подростков, социализация которых может осуществляться как через создание особых условий, так и посредством прямого воздействия. Она предполагает, что при разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков каждая такая модель может строиться:

1) либо как модель преимущественно прямого социализирующего воздействия на детей в ходе организации непосредственного педагогического взаимодействия с ними;

2) либо как модель преимущественного создания специальных социокультурных условий для развития субъектов посредством формирования для них особой обучающей и воспитывающей среды (опосредованное взаимодействие), что позволяет заметно снизить интенсивность прямого педагогического воздействия и расширяет возможности реализации самостоятельной активности ребенка, поддержать его внутренние интенции;

3) либо как модель, органично сочетающая в различных пропорциях оба указанных способа организации социализирующей работы с детьми по принципу взаимодополнительности.

Учет этой базовой характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков предполагает:

- осмысление разработчиками модели возможностей и границ педагогических стратегий развития через создание условий и посредством прямого воздействия на ребенка, а также перспектив их сочетания применительно к достижению заявленных целей, наличным ресурсам, реальным ситуациям, особенностям контингента детей и квалификации педагогов;
- определение психологического и педагогического инструментария, позволяющего адекватного реализовывать выбранный вариант реализации педагогической модели.

Четвертая базовая характеристика связана с наличием множества взаимодействующих преднамеренных (целенаправленных, организованных) и непреднамеренных (стихийных, спонтанных) потоков социализации. Она предполагает, что при разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков каждая такая модель может строиться:

1) либо как модель, максимально реализующая логику преднамеренной социализации, целенаправленно организующей процесс развития ребенка в рамках закрытых процессов образования (воспитания, обучения); при этом все то, что оказывается за непосредственными рамками этих процессов, рассматривается либо как их фон, контекст, либо вовсе выносится за скобки; пространство социализации детей в рамках создаваемой модели максимально педагогизируется, контролируется и корректируется в ходе организации непосредственного взаимодействия субъектов социализации и создаваемой воспитывающей и обучающей среды;

2) либо как модель, максимально открытая для всех потоков социализации, старающаяся использовать все виды конструктивных социальных

практик, пронизывающих жизнь одаренных детей и подростков не только в школе, но и в сообществе, стремящаяся уйти от жесткой педагогической организации различных аспектов жизнедеятельности ребенка; активно нейтрализующая негативные внешние влияния;

3) либо как модель, ориентированная на органичное сочетание педагогического взаимодействия со спонтанными социализирующими влияниями, максимальное использование потенциала последних при планировании и осуществлении собственно педагогической работы, направленной на развитие одаренных детей и подростков, выявление и реализацию их потенциала.

Учет этой базовой характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков предполагает:

- понимание разработчиками модели, каким образом ими будут учитываться, использоваться, нейтрализовываться для достижения заявленных целей различные потоки и преднамеренной, и спонтанной социализации;
- определение психологического и педагогического (включая социально-педагогический) инструментария, позволяющего адекватного реализовывать выбранный вариант.

Пятая базовая характеристика связана с необходимостью иметь организационную основу, которая обеспечит внедрение разработанной модели социализации одаренных детей и подростков. Она предполагает, что такая модель может функционировать и развиваться:

1) либо на базе организаций, уже осуществляющих образовательную (учебную и воспитательную) и просветительскую деятельность (дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные школы, учреждения среднего профессионального и высшего образования, интернаты, детские дома, учреждения дополнительного образования, учреждения культуры, учреждения спорта и т.п.);

2) либо на основе специально создаваемых новых временных или относительно постоянных организационных структур с возможным привлечением ресурсов вышеперечисленных организаций и их сотрудников;

3) либо сочетая оба указанных варианта.

Учет этой базовой характеристики моделей социализации одаренных детей и подростков предполагает:

- понимание разработчиками модели социализации одаренных детей и подростков достоинств и недостатков каждого из указанных вариантов применительно к их конкретной ситуации;
- оценку возможности и необходимости их реализации в разрабатываемой модели.

При разработке и внедрении моделей социализации одаренных детей и подростков следует ориентироваться на наличие или возможность привлечения следующих основных видов *ресурсов*, необходимых для обеспечения жизнеспособности проекта:

• финансово-экономических (денежные средства, квалифицированное бухгалтерско-экономическое сопровождение и т.п.);

• материально-технических (здания, сооружения, оборудование, техника, материалы, энергоснабжение и т.п.);

• нормативно-правовых (нормативно-правовые документы);

• организационно-управленческих (организационные структуры, субъекты осуществления управленческой деятельности и т.п.);

• научно-методических (научная поддержка и экспертиза на всех этапах работы над проектом, его методическое сопровождение на основе существующих научных достижений и методических разработок; получение, обобщение и использование нового научного и методического знания в ходе разработки и реализации модели социализации одаренных детей и подростков);

• психолого-педагогических (психологический и педагогический инструментарий, необходимый для работы по выявлению, развитию и поддержки одаренных детей и подростков в процессе их социализации, для формирования их способностей);

• информационных (доступные базы данных, коммуникативные сети, опыт взаимодействия и т.п.);

• кадровых (люди, способные обеспечивать, совершенствовать и практически использовать все указанные выше виды ресурсов).

При этом именно кадровые ресурсы обеспечивают реализуемость проекта, так как квалифицированные кадры эффективно используют и улучшают ресурсы, уже имеющиеся в наличии, а также находят и формируют необходимые дополнительные ресурсы.

5.13. Общие рекомендации по разработке и внедрению моделей социализации одаренных детей и подростков

Для разработки конкретной модели социализации одаренных детей и подростков необходимо создать команду единомышленников, которая должна выработать единую позицию, определив базовые характеристики проектируемой модели (см. выше). Эти характеристики обеспечат ее целостность и непротиворечивость, а также станут концептуальной основной того, что будет делать команда. Команда единомышленников формируется в процессе создания проекта работы с одаренными детьми и подростками, планируемого к реализации.

Прежде всего, членам команды необходимо определиться и прийти к консенсусу по следующим вопросам: а) что такое детская одаренность; б) какова ее природа; в) каким образом одаренность связана с врожденными и прижизненно приобретаемыми человеком качествами и свойствами; г) каковы пути, способы и средства ее выявления, актуализации, развития, формирования. В процессе группового обсуждения и выработки членами

группы общей позиции по указанным исходным для разработки модели вопросам и будет формироваться команда ее создателей, способная продуктивно решать весь комплекс стоящих перед ней проблем. Таким образом, будет осмыслена *первая базовая характеристика* разрабатываемой модели социализации одаренных детей и подростков, связанная с понимание природы детской одаренности.

Команда, разрабатывающая модель социализации одаренных детей и подростков, должна четко определить: а) одаренность какой направленности предполагается развивать у детей и подростков; в) будет ли вестись работа с теми, кто уже проявил одаренность, и (или) с теми, чью одаренность надо еще только выявить, актуализировать, сформировать; в) каким образом предполагается учитывать актуальные и потенциальные способности детей, а также направленность их интересов. Принимаемые решения будут определяться, во-первых, тем социальным заказом, который выполняют разработчики; во-вторых, особенностями тех категорий и групп детей и подростков, развитие одаренности которых планируется осуществлять; в-третьих, их квалификацией, а также уровнем их готовности решать стоящие перед ними задачи; в-четвертых, наличными и потенциальными ресурсами, имеющимися в распоряжении разработчиков модели. Таким образом, будет осмыслена *вторая базовая характеристика* разрабатываемой модели социализации одаренных детей и подростков, связанная с учетом степени проявленности детской одаренности.

При разработке модели социализации одаренных детей и подростков необходимо ответить на следующие вопросы: а) в какой степени решение предполагаемых задач может быть достигнуто посредством прямого педагогического воздействия на них, а в какой с помощью организации воспитывающей и обучающей среды; б) какие дополнительные развивающие эффекты могут быть получены в результате применения каждой из указанных педагогических стратегий, а также какие дополнительные проблемы они могут породить; в) какой из указанных способов в большей степени соответствует социальному заказу и педагогическим ценностям членов команды разработчиков модели. Принимаемое решение во многом будет определяться тем, в какой степени имеющиеся и потенциальные ресурсы, социальный заказ, условия реализации разрабатываемой модели, особенности контингента детей будут способствовать реализации каждой из указанных стратегий. Таким образом, будет осмыслена *третья базовая характеристика* разрабатываемой модели социализации одаренных детей и подростков, связанная с выбором приоритета использования прямого педагогического взаимодействия или организации воспитывающей и обучающей среды развития одаренного ребенка.

Далее необходимо определить: а) каким образом предполагается организовывать направляемые на их развитие потоки социализации и что это за потоки; б) как эти потоки направляемой социализации будут соотно-

ситься с уже имеющимися потоками преднамеренной социализации, а также с потоками стихийной социализации, которые пронизывают жизнь детей и подростков в семье, сообществе, различных социальных группах, организациях образования, просвещения, культуры, спорта, а также продуцируются СМИ; б) имеются ли возможности сопряжения различных потоков социализации в рамках разрабатываемой модели социализации одаренных детей и подростков, какие педагогические проблемы такое сопряжение поможет решить, будут ли затрачиваемые на это усилия адекватны полученным результатам. Принимаемое в итоге решение будет во многом зависеть от того, в какой степени члены команды готовы и имеют возможность работать с различными потоками социализации при решении собственно педагогических проблем. Таким образом, будет осмыслена *четвертая базовая характеристика* разрабатываемой модели социализации одаренных детей и подростков, связанная с наличием преднамеренных и непреднамеренных потоков социализации человека.

При разработке модели социализации одаренных детей и подростков также необходимо ответить на следующие вопросы: а) рассматривается ли создаваемая модель как часть уже существующей организационной структуры, изменяются в связи с этим только функции этой структуры или в ее рамках появляются новые элементы (подструктуры); б) каким образом эти организационные структуры связаны с другими организационными структурами, семьями, сообществом, группами людей в части решения задач социализации одаренных детей и подростков; в) есть ли необходимость создания новой подструктуры в рамках существующей организационной структуры или новой организационной структуры и на какие уже существующие структуры она будет опираться в своем функционировании и развития. Принимаемое решение будет определяться наличными ресурсами и административными возможностями команды разработчиков. Таким образом, будет осмыслена *пятая базовая характеристика* разрабатываемой модели социализации одаренных детей и подростков, связанная с необходимостью создания определенной организационной основы ее функционирования.

Главным базовым требованием к разрабатываемым и внедряемым моделям социализации одаренных детей и подростков является их реалистичность и реализуемость. *Реалистичность* требует, чтобы эти модели были вполне практичными, жизнеспособными, соответствовали действительности, отражали существующие потребности и были обеспечены необходимыми ресурсами. *Реализуемость* предполагает наличие группы людей (команды), которая обеспечит разработку, внедрение, а также поддержание функционирования и дальнейшее развитие модели, активно участвуя в этих процессах и привлекая других заинтересованных субъектов.

Важно иметь в виду, что *эффективность* модели социализации одаренных детей и подростков – это интегративное свойство рассматриваемой

модели, характеризуемое мерой деятельности и обобщенным качеством полученного результата. Эффективность может быть представлена как совокупность результативности, действенности, производительности и ценности (значимости) модели социализации одаренных детей и подростков: 1) *результативность* реализуемой модели выражает наиболее общее представления о результатах, полученных в ходе ее внедрения; 2) *действенность* реализуемой модели относится к достижению поставленных целей; показателем действенности является отношение результатов, которые достигнуты (результативность) к заявленным целям; 3) *производительность* реализуемой модели характеризует ресурсы, которые затрачены для получения желаемых результатов; показателем производительности модели является отношение достигнутых результатов к фактическим затратам; 4) *ценность* (значимость) реализуемой модели характеризует результаты, полученные по итогам внедрения модели с точки зрения степени их соответствия избранной системе ценностей.

5.14. Возможности общественно-активной школы как базы для разработки и внедрения моделей социализации одаренных детей и подростков

Международное движение общественно-активных школ (ОАШ) возникло в 1930-е годы. В нашей стране ОАШ появились во второй половине 1990-х годов сначала в Сибири и в настоящее время получили распространение на всей территории Российской Федерации[1]. История, опыт, достижения и проблемы ОАШ отражены на Всероссийском портале общественно-активных школ[2].

Перспективы реализации модели общественно-активной школы в Московской области на современном этапе модернизации образования рассматривались в 2013 г.[3] В мае – июне 2013 г. отдел мониторинга и статистики образования Центра качества образования ГБОУ ВПО МО «Акаде-

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Возможности общественно-активных школ по реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения: монография. М., 2012; *Корнетов Г. Б.* Общественно-активные школы: возможности реализации системно-деятельностного подхода // Известия Российской академия образования. 2013. № 2. С. 59–67; *Корнетов Г. Б.* Перспективы реализации модели общественно-активной школы в Московской области на современном этапе модернизации образования // Изменение содержания и характера управления школой в условиях внедрения новых ФГОС: материалы Всероссийской науч.-практ. конференции, Москва, 11 декабря 2013 г. / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М., 2014. С. 67–129; *Корнетов Г. Б.* Российская модель общественно активной школы // Среднее образование в России. 2014 год. Федеральный справочник. М., 2014. С. 69–75; *Корнетов Г. Б.* Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики: монография. М., 2009.

[2] См.: Всероссийский портал общественно-активных школ. URL: http://cs-network.ru/

[3] См.: *Корнетов Г. Б.* Перспективы реализации модели общественно-активной школы в Московской области на современном этапе модернизации образования…

мия социального управления» провел анкетирование 1417 школ Московской области, целью которого было выяснить степень информированности общеобразовательных учреждений региона об общественно-активных школах и об отношении к модели ОАШ. На первый вопрос анкеты «Знаете ли вы, что такое модель общественно-активной школы?» положительный ответ дали 1236 учреждений. На второй вопрос «Позиционируете ли вы себя как общественно-активная школа?» положительный ответ дали 862 учреждения. На третий вопрос «Получила ли отражение модель общественно-активной школы в нормативных документах вашего образовательного учреждения?» положительный ответ дали 563 учреждения. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что уже в 2013 г. значительное число школ региона были готовы к использованию опыта ОАШ. Более того, треть из них уже позиционировали себя в качестве общественно-активных.

Феномен общественно-активной школы можно определить следующим образом. Во-первых, ОАШ – это школа, ориентирующаяся на ценности, идеалы, цели и механизмы демократии; целенаправленно и последовательно формирующая субъектов демократии; стремящаяся максимально демократизировать систему школьного управления, образовательный процесс, весь уклад школьной жизни, а также способы взаимодействия с окружающим миром (местным сообществом) и сам этот мир. Во-вторых, ОАШ – это школа, с одной стороны, рассматривающая местное сообщество как ресурс собственного функционирования и развития, а с другой стороны, себя как ресурс функционирования, развития и преобразования сообщества. В-третьих, ОАШ – это школа, стремящаяся максимально приблизить образование к жизни ребенка, опереться в своей деятельности как на его жизненный опыт и порождаемые им интересы, так и на социализирующий потенциал разнообразных общественных практик; обеспечить органичное единство воспитания и обучения в рамках школьного образования, а также единство школьного образования и иных потоков управляемой и неуправляемой социализации при организации развития обучающихся. В-четвертых, ОАШ – это школа, строящая свою педагогическую деятельность на основе поддержки и стимулирования активности обучающихся, а также организации их сотрудничества при решении различных образовательных и социальных задач. И, наконец, в-пятых, ОАШ – это школа, постоянно использующая в своей деятельности различные формы добровольчества и социального партнерства.

Общественно-активная школа может рассматриваться как продуктивная основа для разработки и внедрения моделей социализации одаренных детей и подростков. Модели социализации одаренных детей и подростков, разрабатываемые на базе ОАШ и внедряемые в практику на основе использования структуры и потенциала общественно-активных школ, позволяют в силу присущих этим образовательным учреждениям особенностей:

1. Значительно расширять источники обогащения и сферу приложения детских способностей за счет: а) открытости ОАШ внешнему миру, вовлечению в образовательный процесс всего окружения обучающихся; б) ориентации учебно-познавательной деятельности в школе на связь с жизнью обучающихся вне школы; в) возможности использования различных социальных практик и в связи с этим потенциала множества потоков направленной и стихийной социализации; г) активного привлечения ресурсов местного сообщества. Это создает условия и для опоры на уже имеющийся у одаренных детей и подростков жизненный опыт, и для большей вариативности работы с ними, и для их эффективной профессионализации, и для согласования влияния на одаренных детей и подростков разнонаправленных социализирующих потоков.

2. Направлять активность обучающихся на достижение социально значимых результатов, имеющих общественное признание, что, наряду с их значительной личностной вовлеченностью в процесс образования, способствует повышению заинтересованности одаренных детей и подростков в предлагаемых им вариантах деятельности в рамках моделей социализации.

3. Обеспечивать преобладание развивающей функции учебного материала над его информационной функцией в единстве с наполнением образовательного процесса жизненными смыслами для каждого одаренного ребенка и подростка. Это создает условия для выявления и развития их общей одаренности, а также роста их способности к самоопределению.

4. Развивать самостоятельность одаренных детей и подростков, их способность принимать ответственные решения и реализовывать их на практике, продуктивно взаимодействовать с различными субъектами образовательного процесса и жизни в сообществе в деле достижения личностно и социально значимых целей. Это создает благоприятные условия для становления социальной компетентности одаренных детей и подростков, формирования их способности к саморегуляции, внутренней дисциплины и одновременно развивает внутреннюю свободу.

ОАШ создает дополнительные условия для того, чтобы одаренные дети и подростки реализовывали потенциальные возможности и демонстрировали выдающиеся результаты в каждой из следующих областей:

- *общие интеллектуальные способности* – на основе постановки и решения значимых для жизни обучающихся, класса, школы, сообщества задач, а также возможности практической реализации значительной части полученных результатов для решения реальных жизненных проблем;
- *специфические академические способности* – во-первых, на основе связи школьного обучения с различными социальными практиками обучающихся в школе, семье, сообществе, с их многогранным жизненным опытом, что превращает школьное образование в личностно значимый процесс; и, во-вторых, в связи со значительным увеличением объема знаний, осваиваемых обучающимися, развитием у них умений и навыков по самостоятельному (индивидуальному и групповому) добыванию и приме-

нению знаний, формирования компетенций, позволяющих решать познавательные, коммуникативные и практические проблемы;

• *креативность* – на основе организации их образования не как процесса пассивного усвоения информации и ее механистического применения, а как процесса, связанного с непрерывным выявлением, осмыслением и решением различных проблем, во многих случаях имеющих реальное жизненное содержание и практическую направленность;

• *лидерские способности* – на основе развития образовательного процесса как совместной исследовательской деятельности, школьного самоуправления, участия в волонтерском движении, социально значимых проектах, программах социального партнерства;

• *визуальные или драматические искусства* – на основе предоставления школой, опирающейся на ресурсы и запросы сообщества, дополнительных возможностей для художественного самовыражения и развития обучающихся, поддерживаемых социокультурной средой;

• *психомоторные способности* – также на основе предоставления школой, опирающейся на ресурсы и запросы сообщества, дополнительных возможностей для двигательного самовыражения и развития обучающихся, поддерживаемых социокультурной средой.

5.15. Школьный класс как сообщество исследователей в качестве модели социализации одаренных детей и подростков на базе общественно-активной школы

В настоящее время класс остается ведущей формой организации учебной деятельности в школе. При разработке и внедрении модели социализации одаренных детей и подростков в форме класса как сообщества исследователей на базе ОАШ возможно либо создание классов для школьников, которые уже проявили свою одаренность, либо создание классов для всех детей. Во втором случае в модель необходимо заложить как механизмы, способные обеспечить эффективное развитие уже проявленной детской одаренности, так и механизмы, обеспечивающие возможности развития способностей детей, еще не проявивших одаренность. Рассмотрим *модель школьного класса, целью которой является выявление, поддержка и развитие одаренности у всех детей и подростков*.

Следуя существующей традиции, определим *школьный класс* как постоянную в пределах учебного года группу учащихся примерно одного возраста и сопоставимого уровня подготовки, работающую по единой образовательной программе. Школьный класс может стать эффективным инструментом развития детской одаренности, если будет преобразован в сообщество[1] исследователей. Превращение класса в сообщество создает

[1] Под *сообществом* понимается объединение, группа, которая состоит из некоторого числа людей, связанных общими интересами, целями, а также взаимодействующих в процессе своей жизнедеятельности.

социализирующее пространство, исключительно благоприятное для выявления, реализации и развития человеческих способностей, позволяющее строить учебный процесс по типу совместной учебной деятельности в условиях атмосферы сотрудничества и взаимопомощи, что не только повышает КПД учебно-познавательной активности, но также развивает коммуникативную компетентность.

Исследовательская деятельность, положенная в основу образовательного процесса, исключительно продуктивна для самореализации и развития одаренных детей и подростков. Она активизирует познавательную и практическую активность детей и подростков, повышает критичность мышления, учит переносу знаний, формирует умения их поиска и применения, а также навыки взаимодействия, развивает инициативу, самостоятельность и творческие способности.

Первым шагом по направлению движения школьного класса к сообществу исследователей может стать его превращение в *обучающееся сообщество*, т.е. сообщество, которое учится. Для этого всем ученикам класса необходимо не просто включиться в учебный процесс. Важно, чтобы у них были сформированы и постоянно развивались общие учебно-познавательные цели, чтобы они сознательно и добровольно взяли на себя обязательство ответственно относиться к учебной деятельности, чтобы эта деятельность в качестве своего стержня имела совместный характер, основанный на взаимодействии и взаимопомощи в рамках всего класса.

Школьный класс как обучающееся сообщество в ОАШ характеризуется:

1) интеграцией идей (члены обучающегося сообщества умеют смотреть за пределы сегментарного учебного плана и программ, видеть взаимосвязь идей, увязывать их с жизнью в сообществе; они работают в различных областях знания и ищут соединяющие их темы и проблемы в междисциплинарном пространстве; они делают акцент на идеях, которые или объясняют реальность, или помогают решать актуальные проблемы; они стремятся придать идеям практическую направленность);

2) совместностью усилий (познание и учеба рассматриваются как совместная деятельность, требующая постоянного взаимодействия и сотрудничества; когнитивная и эмоциональная включенность всех членов сообщества в совместную деятельность порождает согласованность, которая стимулирует чувство персональной ответственности и обязательства перед другими группами и их целями);

3) уважением к разнообразию и ценности индивидов, поддержкой различных видов и проявлений одаренности детей и подростков (признание значимости различных идей, ценностей, способностей, точек зрения, возрастов, стилей учебы, присущих отдельным индивидам, культурных традиций, которым они следуют; наличие этики заботы и взаимного уважения рассматриваются как существенные составляющие поддерживающей среды самообразования, что усиливает самооценку каждого члена и формирует у него умение рисковать, принимать креативные решения, стремление реализовать свой уникальный потенциал).

Далее школьный класс как обучающееся сообщество необходимо превратить в класс как *сообщество исследователей*. Для этого в образовательной работе с детьми, составляющей стержень их преднамеренной социализации в школе, на место стратегии передающей педагогики должны прийти стратегии порождающей и преобразующей педагогики[1]. Традиционная школа преимущественно использует передающую педагогику, которая базируется на трансляции учителем адаптированных фрагментов накопленного общественного опыта ученику, который должен усваивать то, что дает ему учитель, и отрабатывать умения и навыки по использованию полученных знаний. Современная школа ориентируется на порождающую педагогику, в основе которой лежит организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, которым передаются не готовые знания, а создаются условия для поиска ответов на возникающие познавательные проблемы. Ученики не получают готовых знаний, а как бы добывают их сами, овладевая способами познания, т.е. знания как бы порождаются самими школьниками. Общественно-активная школа, открытая сообществу и вовлекающая детей и подростков в активную работу с ним, получает возможность реализовывать стратегию преобразующей педагогики, которая стремится соединить процесс образования детей и подростков с их участием в практическом преобразовании окружающего мира. Таким образом, в ОАШ становление субъектов социальной жизни происходит в деятельности по изменению этой жизни. А именно деятельность является тем механизмом, который проявляет и развивает детскую одаренность.

Образование как исследование является такой формой учебно-познавательной деятельности, которая:

- позволяет органично и естественно соединить возможности порождающей педагогики, ибо направлена на самостоятельный поиск и усвоение знаний, а также освоение способов их получения, и возможности преобразующий педагогики, так как знание, полученное в результате исследования, может быть практически апробировано, использовано для решения актуальных проблем класса, школы, сообщества;
- открывает широкий простор для проявления детской одаренности, стимулирует использование и развитие способностей школьников, позволяет им самоопределяться в своих интересах;
- учит самостоятельности, коллективному взаимодействию, сотрудничеству, взаимопомощи, рефлексии, творчеству.

Говоря о том, что «сообщество исследователей культивирует навыки диалога, вопрошания, рефлексивного поиска, хорошего суждения», Э. М. Шарп отмечает: «Наряду с когнитивным поведением сообществу исследователей

[1] См.: *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3. С. 133–142; *Корнетов Г. Б.* Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании // Academia: педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 51–58.

присущи несколько типов социального поведения: слушание другого, поддержка друг друга путем усиления и подтверждения позиций, критическое исследование иных взглядов, выдвижение оснований в защиту той или иной точки зрения даже при несогласии с ней, принятие всерьез идей других людей, проявляющееся в реакции на них и поощрении собеседника к более полному выражению своего мнения. Сообществу исследователей присуще очень важное качество – *забота*; она проявляется и в соблюдении логических норм, и заинтересованности в разностороннем развитии каждого из членов сообщества. Последнее предполагает установку на открытость, готовность изменить свою точку зрения и приоритеты, для того чтобы позаботиться о других. Забота – очень существенная компонента диалога; она важна для *развития доверия*, основы ориентации в мире, ведущей человека к представлению о своем индивидуальном предназначении и возможности реализации собственного выбора. На более продвинутом этапе приходит осознание ответной восприимчивости мира собственным мыслям и действиям. Доверие, в свою очередь, является предварительным условием развития у каждого индивида – члена сообщества – социально-психологических качеств *автономности* и *самоуважения*»[1].

Таким образом, участие в деятельности сообщества исследователей способствует развитию «одаренности души», способности ребенка и подростка нравственно взаимодействовать с другими людьми.

Проблема свободы и сопряжения собственной позиции с позицией других людей трудна для детей. Она легче осознается и решается в диалогическом свободном общении со сверстниками в классе как сообществе исследователей, которое призвано обеспечить: а) свободу мнений; б) необходимость их формулирования, высказывания и обоснования; в) интеллектуальную ответственность, умение критиковать и выслушивать (понимать, принимать, доказательно опровергать); г) искусство достигать компромисса, приходить к консенсусу; д) право на индивидуальность; е) обязанность вносить вклад в кооперативный поиск истины. Здесь и права-свободы, и правила-ограничения, и накопление личного опыта, и опыт ведения диалога, соучастия, публичного рассмотрения-исследования, и добывание-использование знаний, и когнитивное, нравственное, социальное, индивидуальное развитие[2].

Класс, превращаясь в сообщество исследователей, является средством приобщения детей к коммунальности. Он может брать на себя многие школьные дела, а также и некоторые внешкольные дела (участие в социальной помощи, сохранение природы, благоустройство и т.п.). Класс превращается в главную ячейку общества, в которой происходит становление разумных, знающих, социально и морально ответственных граждан демо-

[1] *Шарп Э. М.* Сообщество исследователей: образование для демократии: пер. с англ. // Дайте жить детям / сост. Г. Б. Корнетов. М., 2010. С. 239.

[2] См.: *Юлина Н. С.* Философия для детей. М., 2005.

кратического общества. Сообщество исследователей – социальный срез демократической практики, микрокосм демократии. Оно не только самоуправляемая и саморазвивающаяся группа. Способы его саморегуляции и самокоррекции могут предлагаться более крупным сообществам. Это не может быть демократический ликбез в рамках традиционной педагогики, тот ликбез, к которому сегодня часто пытаются свести широко популяризируемое гражданское образование. Атрибутивные признаки сообщества исследователей – самостоятельное критическое мышление, разумность и свобода.

Перед сообществом исследователей стоит образовательная задача – систематическая выработка у учащихся широкого спектра *социально и личностно значимых способностей*. К их числу Н. С. Юлина относит:

1) лингвистические способности, обеспечивающие способность выражать чувства и мысли в адекватных понятиях; различать слова и значения; прояснять понятия и их оттенки; видеть контекстуальные границы смысла понятий; владеть искусством делать себя ясным, вести разговор-диалог и т.д.;

2) исследовательские способности, обеспечивающие способность распознавать проблемную ситуацию; ставить и точно формулировать относящиеся к ней существенные вопросы; фиксировать противоречия в имеющейся информации; выдвигать объяснительные гипотезы и осознавать опасности при работе с ними; владеть разнообразными объяснительными инструментами; уметь заниматься поиском истины в коллективе и совместно вырабатывать «хорошие суждения» и т.д.;

3) когнитивные способности, обеспечивающие способность проводить различия и устанавливать связи; понимать значимость критериев и приводить основания в их пользу; приводить примеры и контрпримеры; подводить факты под правила и законы; распознавать типы отношений и их связи; видеть плюсы и минусы описательной, сравнительной и аналитической работы и т.п.;

4) этические способности, обеспечивающие способность слушать других и принимать во внимание мнение других; работать в коллективе и рассматривать свое Я со стороны; отстаивать свои принципы; проявлять терпение и терпимость; критиковать других и выслушивать критику в свой адрес; участвовать в соревновательности взглядов и признавать авторитет сильного аргумента; делать сбалансированные, с учетом контекста, оценочные суждения; признавать ошибки и корректировать их; уважать коллектив; отстаивать свою индивидуальность и автономию и вносить вклад в кооперативный поиск истины; сдерживать эмоции; проявлять самостоятельность и брать на себя ответственность и т.д.;

5) психологически-личностные способности, обеспечивающие способность уметь самоидентифицировать себя, т.е. иметь представление о своем Я; достигать самоуважения и самопонимания рефлексивно; отстаивать свою индивидуальность; самоутверждаться и самооценивать себя в дискуссиях со сверстниками и т.д.);

6) социальные (гражданские, коллективистские) способности, обеспечивающие способность различать моральные, правовые, социальные проблемы и грамотно рассуждать о них; разрешать межличностные конфликты, конфликты «индивидуум–коллектив» и др.; занимать активную позицию, брать на себя моральную и социальную ответственность и др.

Превращение класса в сообщество исследователей предполагает:

- отказ от образования как предоставления обучающимся готовых ответов на не заданные ими вопросы;
- постоянное обращение к их жизненному опыту и обеспечение его интенсивного приращения посредством организации их жизнедеятельности;
- максимально возможный учет всего многообразия факторов социализации каждого ребенка, опору на самые различные социальные практики, осуществляемые в сообществе;
- широкое использование проблемного и продуктивного обучения, эвристического и исследовательского методов, метода проектов в образовании школьников;
- обеспечение органического единства в образовании обучения и воспитания, урочной и внеурочной, школьной и внешкольной деятельности;
- открытость школы окружающему социуму, вовлечение школьников в самые разнообразные социальные практики, организуемые в неразрывной связи с образовательным процессом;
- ориентацию на идеи педагогики сотрудничества и педагогической поддержки ребенка.

Класс как сообщество исследований выявляет и развивает ту одаренность детей и подростков, которую называют мудростью. Мудрость основана на разумности. Сообщество исследователей противопоставляет идеалу рациональности идеал разумности. В XX в. под «человеком образованным» стал пониматься человек, овладевший накопленными до него знаниями, набором умений и обученный мыслить рационально, в идеале – по модели научной рациональности. Быть обученным и знающим – условия для разумности необходимые, но недостаточные. Нужен человек мыслящий и исследующий, не довольствующийся полученным знанием и простой рефлексией по отношению к нему. Нужен субъект деятельностно, критически и творчески работающий со знанием. Человек должен жить, повинуясь не только императиву рациональности, но и принципу благоразумия и мудрости, не допуская непримиримых противостояний. Рациональность – организационный принцип, относящийся к оптимальному соединению средств и целей. Разумность, как и рациональность, предполагает аналитичность, точность, недопущение противоречивых суждений. Но разумность следует понимать не на основе идеала достижения «объективной истины», а на основе стремления или движения к истине, т.е. на основе ее исследования, выливающегося в осмысленное «хорошее суждение». При этом важно учитывать и логические, и фактуальные, и моральные, и

эстетические, и другие основания, аспекты и последствия этого суждения. Разумность необходимо задает ценностный контекст. Рассуждение может состоять из суждений, основанных на предположениях или конвенциях, в отношении которых приведение оснований и точных критериев в принципе невозможно. При этом неизбежно включаются когнитивные, интуитивные, личностные, этические, аксиологические способы самокоррекции. Разумность человека является важнейшей характеристикой его социальной компетентности, его мудрости.

Превращению школьного класса в сообщество исследователей способствует внедрение *метода проектов*. Учебные проекты открывают широкий простор для развития детской одаренности, помогают выявить способности детей и подростков. Общественно-активные школы предоставляют дополнительные возможности для насыщения учебного проекта реальными жизненными смыслами, придания им социальной значимости. Метод проектов направлен на то, чтобы обеспечить у школьников формирование необходимых современному человеку проектных умений. К их числу относятся следующие умения: распознавать проблему и преобразовывать ее в цель предстоящей работы; определять перспективу и планировать необходимые шаги; искать и привлекать требуемые ресурсы; мотивировать других людей на участие в своем проекте; точно реализовывать имеющийся план и вносить в него необходимые изменения; оценивать достигнутые результаты; выявлять и анализировать допущенные ошибки; осуществлять презентацию результатов своей деятельности и самопрезентацию собственной компетентности.

Метод проектов обеспечивает направленность образовательного процесса на результат, который достигается посредством разрешения практической или теоретической проблемы. При этом результат оказывается двояким. Внутренний результат связан с накоплением личностного опыта учащегося, приобретаемого им в ходе познавательной и практически преобразующей деятельности и объемлющего знания, умения, навыки, способы получения и применения знаний, компетенции, ценностные установки, нормы деятельности, творческие интенции. Внешний результат предстает в созданном учащимися интеллектуальном и (или) материальном продукте.

К учебному проекту предъявляется ряд *требований*:

1. Необходимо наличие социально значимой проблемы (задачи) – исследовательской, информационной, практической. Работа над проектом – это и есть ее осмысление и разрешение. Поиск социально значимой проблемы – одна из наиболее трудных организационных задач, которую приходится решать учителю-руководителю вместе с обучающимися-проектантами.

2. Выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы, иными словами – с проектирования самого проекта, в частности с определения продукта и формы его презентации. Важнейшей

частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой приводится перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных. Но некоторые проекты (творческие, ролевые) не могут быть сразу четко спланированы от начала до конца.

3. Каждый проект обязательно требует исследовательской работы учащихся. Отличительной чертой проектной деятельности является поиск информации, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участниками проектной группы.

4. Результатом работы над проектом является продукт. В общем виде это средство, которое разработали участники проектной группы для разрешения поставленной проблемы.

В настоящее время базовый принцип метода проектов, ориентирующий образовательный процесс на организацию обучения посредством делания и получения в его результате значимого продукта, с наибольшей полнотой реализует так называемое продуктивное обучение. Термин «продуктивное обучение» (Productive Learning) был предложен немецкими теоретиками и практиками образования на рубеже 80–90-х годов прошлого столетия Ингрид Бем и Йенсом Шнайдером, которые основали Институт продуктивного обучения в Европе (1991).

Продуктивное обучение определяют как образовательный процесс, который приводит к развитию личности в сообществе одновременно с изменением самого сообщества и реализуется в виде маршрутов, связанных с действиями, ориентированными на получение продуктов в ситуациях реальной жизни в рамках групповой деятельности. Можно выделить следующие *ключевые моменты* продуктивного обучения: а) продуктивное обучение есть педагогический процесс, что предполагает необходимость реализации принципов продуктивного обучения не только в рамках отдельных образовательных актов, но и в деятельности всей педагогической системы, например школы; б) развитие личности как главная цель продуктивного обучения, что требует ставить личность в центр образовательного процесса и обеспечивать ее индивидуализацию; в) социальный характер продуктивного обучения, обеспечивающий успешное вхождение подрастающих поколений в социум, и полезность деятельности в рамках образовательных процессов для сообщества и его отдельных представителей; г) профессиональный характер продуктивного обучения, ориентирующего на получение продукта в ситуациях реальной жизни и на соединение общеобразовательной и продуктивной подготовки; д) изменение роли педагога, превращающегося в консультанта, тьютора, стремящегося к пробуждению и поддержке собственной активности ребенка.

Продуктивное обучение предполагает реальную практику в социуме, в ходе которой учащиеся приобретают опыт работы, применяют знания, анализируют полученный опыт в содержании образовательного отчета, выявляя проблемные точки, без изучения и фиксации которых невозможно вы-

полнение проекта. Оно в обязательном порядке включает самоопределение учащихся как реальных субъектов учения и новый уровень понимания ими задач образования (через свою деятельность), рост мотивации деятельности как в социуме, так и внутри школы. Продуктивное обучение сопровождается дискуссиями по поводу учебных и производственных проблем в группах, благодаря чему учащиеся могут понять и научиться решать собственные (жизненные, образовательные, производственные) проблемы. Продуктивное обучение обладает огромным потенциалом для превращения групп учащихся в сообщества исследователей, объединяя их вокруг социально значимой деятельности, ориентированной на создание реальных, востребованных продуктов, что наполняет учебный процесс дополнительными жизненно важными для школьников смыслами.

В классе как сообществе исследователей учебная деятельность преобразуется в познавательную, а познавательная – в исследовательскую. При этом трудовые обязанности перерастают в трудовую заботу, а трудовая забота – в созидание. Восприятие другого становится взаимодействием с другим, а взаимодействие с другим обретает черты «взаимного транслирования Я», т.е. общения. В классе как сообществе исследователей создаются условия для того, чтобы каждый ребенок и подросток имел возможность «попробовать» себя в различных видах деятельности в разных предметных областях, почувствовать и проявить как свои интересы, так и свои способности. Именно на этой основе выявляется, проявляется и развивается их одаренность.

Создавая класс как сообщество исследователей в качестве модели социализации одаренных детей и подростков, следует постоянно проводить *мониторинг детской одаренности*. Это мониторинг должен выявлять:

- направленность интересов обучающихся, а также особенности их динамики и изменений;
- динамику развития различных способностей детей;
- уровень общей и специальной одаренности каждого ребенка и подростка, а также динамику их одаренности.

Наряду с мониторингом необходимо проводить систематическое наблюдение за каждым ребенком и подростком в естественных условиях класса, школы, семьи и сообщества с целью определения направленности детских интересов, наличия способностей и проявленной одаренности, их динамики.

Диагностики для мониторинга, а также параметры наблюдений за детьми должны определяться в каждом конкретном классе с учетом особенностей как групп детей и отдельных индивидов, так и особенностей ОАШ, местных сообществ, наличных ресурсов и т.п.

Классный руководитель должен вести дневник развития каждого ученика класса, в котором фиксируются результаты мониторинга и наблюдений за ним, отражающие динамику его интересов, способностей и одарен-

ности. На основе этих дневников педагогами проектируются и корректируются оптимальные траектории развития одаренности каждого ребенка в процессе совместной и индивидуальной деятельности, осуществляемой в сообществах исследователей.

Модель школьного класса как сообщества исследователей вариативна. Ее структура и функции зависят от решаемых педагогом конкретных задач по выявлению и развитию одаренности детей и подростков, по формированию у них тех или иных способностей. При этом такая модель соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения, вписывается в современную школьную и социальную действительность, позволяет учитывать способность, направленность и интересы каждого ребенка.

Глава 6
ПОДХОДЫ К ПОДДЕРЖКЕ ШКОЛ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

6.1. Подход Высшей школы экономики к выравниванию шансов детей на качественное образование

Приступая к анализу существующих научных подходов в контексте поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, отметим, что в 2012 г. коллектив авторов из Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» подробно рассмотрел подходы, отражающие международный опыт разработки и реализации стратегий выравнивания шансов детей на качественное образование, поддержки школ с низкими образовательными результатами. В девяти публикациях на материалах США, Канады, Великобритании и ряда других стран были рассмотрены вопросы, связанные, в частности, с ролью школ в воспроизводстве социального неравенства, с организацией работы в отстающих школах, с разработкой и реализацией программ помощи школам, показывающим низкие образовательные результаты, с поддержкой неблагополучных учащихся в школе и др.[1] В дальнейшем изложении анализируются подходы, которые не рассматривались авторами указанного исследования.

В 2010-е годы сотрудниками НИУ «Высшая школа экономика» (И. Г. Груничева, С. Г. Косарецкий, М. А. Пинская, И. Д. Фрумин, Г. А. Ястребов и др.) были проведены масштабные исследования и осуществлена серия публикаций, в которых они рассмотрели особенности работы школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. При этом значительное внимание было уделено проблеме поддержки таких школ в целях обеспечения равенства шансов детей на получение качественного образования[2]. По существу, это исследование стало первым этапом разработки и

[1] См.: Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. материалов / ред. группа: И. Д. Фрумин, С. Г. Косарецкий и др. М.: ВШЭ, 2012. С. 81–190.

[2] См., например: *Константиновский Д. Л.* Неравенство в сфере образования: российская ситуация // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 5 (99). С. 40–65; *Пинская М. А., Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д.* Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 43. С. 148–177; *Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А.* Дети и родители – мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 176–199; *Прахов И. А., Юдкевич М. М.* Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147; Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. материалов / ред. группа: И. Д. Фрумин, С. Г. Косарецкий и др. М.: ВШЭ, 2012. – 208 с.; *Рощина Я. М.* Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 257–271; *Фрумин И. Д., Пинская М. А., Косарецкий С. Г.* Социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ // Народное образование. 2012. № 1. С. 17–24; *Гру-*

реализации большого федерального проекта по организации поддержки российских школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

В обобщенном виде подход, разработанный Высшей школой экономики, был представлен в 2012 г. в сборнике материалов «Выравнивание шансов детей на качественное образование», изданного по решению Комиссии по развитию образования Общественной палаты РФ. В состав редакционной группы сборника вошли И. Д. Фрумин, С. Г. Косарецкий, М. А. Пинская, И. Г. Груничева, Т. В. Тимкова.

Условно назовем рассматриваемый подход подходом НИУ ВШЭ к выравниванию шансов детей на качественное образование. Он базируется на следующих положениях:

1. На образовательные достижения российских школьников влияют факторы социального и культурного статуса (экономические и образовательные ресурсы их родителей, расположение школы в городе или селе и т.д.), а также качество обучения в образовательных учреждениях[1].

2. Школа, берущая на себя функцию социального лифта, способна преломить предопределенность социального и культурного статуса семьи, может дать старт вертикальной социальной мобильности. Причем значение здесь имеет не продолжительность, а качество даваемого детям образования, квалификация и профессионализм учителей. При этом эффективность школы оказывается прямо и непосредственно связанной с ее способностью повышать жизненные шансы каждого обучающегося независимо от индивидуальных стартовых возможностей и семейного контекста[2].

3. Внешними причинами устойчивого снижения учебных результатов школы и факторами риска возникновения кризисной ситуации является сложный социальный контекст деятельности школы и проблемный контингент. Внутренней причиной нарастания кризиса является комплекс типовых и «персональных» проблем в области управления, преподавания и школьной культуры[3].

ничева И. Г., Пинская М. А., Косарцкий С. Г. Поддержка школ, показывающих низкие образовательные результаты, как часть национальной образовательной политики // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 30–63; *Уваров А. Г., Ястребов Г. А.* Социально-экономическое положение семей и школа как конкурирующие факторы образовательных возможностей: ситуация в России // Мир России: социология, этнология. 2014. № 2. С. 103–132; *Ястребов Г. А., Пинская М. А., Косарецкий С. Г.* Использование контекстных данных в системе оценки качества образования // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 58–95; Факторы, определяющие готовность первоклассников к школе: выявление региональных особенностей / А. Е. Иванова, М. И. Кузнецова, С. В. Семенов, Т. Т. Федотова // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 84–105; *Голубицкий А. В.* Региональный социально-географический атлас системы общего образования: преодолима ли «власть территории» // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 58–87 и др.

[1] Выравнивание шансов детей на качественное образование. С. 11.

[2] Там же. С. 9–10.

[3] Там же. С. 13.

4. Школы, работающие в проблемных социальных контекстах, делятся по качеству образовательных результатов на *успешные* и *неуспешные*. При этом *устойчиво неуспешные школы* в течение длительного времени демонстрируют по определенным показателям учебные результаты хуже, чем все остальные; они находятся в хвосте всех школ. *Устойчиво успешные школы*, наоборот, в течение длительного времени демонстрируют по всем критериям лучшие результаты[1].

5. Показатели *результативности* школ делятся на следующие концепты: показатели результатов ЕГЭ; показатели результатов административных контрольных работ (АКР); показатели успеваемости учеников; результативность участия в олимпиадах; данные по качеству аттестатов. Анализ *различий* устойчиво успешных и устойчиво неуспешных школ проводится по ряду переменных, характеризующих школы, которые разбиты на следующие концепты: финансирование (доля фонда оплаты труда учителей и управленческого персонала в общем ФОТ); материально-техническое обеспечение (количество единиц литературы в школьной библиотеке); кадровое обеспечение; специальная подготовка (доля обучающихся по предпрофильным и профильным программам); социальная ситуация[2].

Разработчики подхода ВШЭ к выравниванию шансов детей на качественное образование утверждают, что надежность оценки качества достижений школ значительно возрастает, если рассматривать не только конечные результаты, но и стартовый уровень, что позволяет определить индивидуальный прогресс каждого учащегося. Качество обучения следует оценивать с учетом внешних, не зависящих от школы факторов, влияющих на результаты обучающихся. К этим контекстным факторам относятся прежде всего социоэкономические характеристики школы и ее окружения, а также особенности контингента. Важно иметь в виду, что результаты обучающихся зависят от распределения ряда социальных и экономических факторов как между различными школами, так и внутри каждой школы. Набор характеристик школьного контекста, в том числе школьного контингента, может включать такие показатели, как данные об учебных проблемах учеников, уровне образования родителей, экономических ресурсах семьи и получаемой социальной помощи, структуре и размере семьи, наличии этнических и эмигрантских групп[3].

Предложен индекс социального благополучия школы. Из данных, имеющих отношение к трем блокам (особенности семей обучающихся, характеристики родителей школьников, характеристики проблемного контингента учеников), выбраны следующие показатели, демонстрировавшие наибольшую связь с результатами ЕГЭ: доля семей, где оба родителя име-

[1] Выравнивание шансов детей на качественное образование. С. 13–14.
[2] Там же. С. 14.
[3] Там же. С. 37–38.

ют высшее образование; доля семей, где работают оба родителя; доля полных семей; доля детей, состоящих на внутришкольном учете, учете в органах внутренних дел и комиссии по делам несовершеннолетних; доля семей, находящихся в социально опасном положении; доля семей, проживающих в благоустроенных квартирах[1].

Авторы подхода пришли к выводу, что для школ с низким уровнем социального благополучия вероятность показать низкие результаты значительно выше, чем для социально благополучных школ. В категорию школ с наиболее высокими результатами ЕГЭ с существенно большей вероятностью попадают школы с высоким индексом социального благополучия[2].

У детей мигрантов проблемы с языковой адаптацией возникают, если они приехали в среднем и старшем возрасте. Именно на их поддержку следует направлять усилия. Дети мигрантов не менее, а часто и более мотивированы к учебе, чем представители этнического большинства. Это особенно заметно на общем фоне в малочисленных школах, работающих в трудных социальных условиях, где бывает много учеников из неблагополучных семей[3].

В рамках рассматриваемого подхода ВШЭ к выравниванию шансов детей на качественное образование были сформулированы следующие утверждения:

1. В школах с устойчиво высокими результатами наиболее благоприятный социальный фон; школы с устойчиво низкими результатами посещает наибольший процент учеников, для которых русский язык является неродным; в школах с низкими учебными результатами обучается значительно больше учеников, чьи родители безработные и не имеют высшего образования. В школах, сталкивающихся с наиболее сложным контингентом обучающихся, намного хуже/ниже: кадровый состав, обеспеченность литературой; уровень освоения средств на оборудование, доля расходов на оплату труда учителей[4].

2. Снижение учебных достижений школ представляется результатом того, что, работая в сложных социальных контекстах, они сталкиваются с наиболее проблемным контингентом учащихся, не имея необходимого для этого потенциала: кадровых ресурсов, образовательных и управленческих стратегий. Условием, сопутствующим снижению учебных достижений, во всех школах является осложненный контингент учащихся (дети из неблагополучных семей и семей, в которых родители ведут асоциальный образ жизни; дети из малообеспеченных семей; дети, для которых русский язык является неродным; дети со специальными потребностями; дети с девиантным поведением) и низкий социально-экономический потенциал

[1] Выравнивание шансов детей на качественное образование. С. 40.
[2] Там же. С. 46.
[3] Там же. С. 53.
[4] Там же. С. 25–26.

их семей. Ситуация в школах часто усугубляется отсутствием эффективных управленческих решений, направленных на поддержку учебной мотивации детей и подростков, профессиональной инициативы учителей. Ставить такие цели и находить средства для их решения мешает смещение фокуса в образовательной стратегии школы. Обучая детей с неблагоприятным семейным статусом, школа берет на себя функции семейного присмотра и ухода за учениками, решая охранительные и воспитательные задачи и перенося на них акцент со своих прямых, собственно образовательных задач. Такие школы ограничивают свои возможности дать обучающимся шанс на успех и конкурентоспособность, так как даже положительный социальный опыт не может компенсировать им отсутствие достаточной подготовки к продолжению образования[1].

3. Успешная социализация сложных учеников, обеспечение им конкурентного уровня образования, предоставление им шансов на жизненный успех является результатом целенаправленной и последовательной образовательной стратегии школ, определяющей все аспекты деятельности жизни образовательного учреждения и действия педагога. К основным элементам этой стратегии, в рамках которой способы организации учебной деятельности и в целом стиль и характер школьного уклада точно соответствуют распространенной на Западе модели эффективной школы, следует отнести, во-первых, абсолютный *приоритет образовательных достижений и высокие ожидания педагогов* по отношению ко всем обучающимся (развитие учебной мотивации учеников, их ориентация на максимально возможные результаты, поддержка интереса и активности в учебе). Во-вторых, тщательное *выстраивание линии поддержки обучающихся* дифференцированно для разных групп учеников и индивидуально для тех, кому это необходимо (дополнительные занятия с педагогами, кружки, сотрудничества с учреждениями образования, культуры, спорта, мониторинг учебных достижений). В-третьих, тесное *взаимодействие, сотрудничество с родителями*, а также *открытость по отношению к другим образовательным учреждениям, своему окружению*; и, наконец, в-четвертых, наличие особой *позитивной культуры*, основанной на сотрудничестве, коллегиальности в принятии решений, общности целей для всех, кто принадлежит к школьному сообществу[2].

Авторы подхода ВШЭ к выравниванию шансов детей на качественное образование сделали следующий принципиальный вывод: «Школы, находящиеся в сложных социальных контекстах, могут обеспечивать своим ученикам достаточно высокий уровень достижений, не проигрывая более благополучным образовательным учреждениям, если последовательно и системно реализуют образовательные стратегии, обеспечивающие эффек-

[1] Выравнивание шансов детей на качественное образование. С. 28–29.
[2] Там же. С. 30–31.

тивный режим работы. Эти стратегии являются основой для программ повышения качества работы школы и могут быть транслированы образовательным учреждениям, стремящимся повысить свои учебные результаты. Переход в более эффективный режим работы требует от школы чрезвычайных усилий и должен быть обеспечен соответствующей поддержкой на муниципальном и региональном уровнях»[1].

В результате проведенного исследования сделаны выводы о необходимости а) поддержки осложненного контингента обучающихся в школе специалистами, которые имеются только в крупных школах; б) формирования у родителей запроса на образование их детей, что позволит школе привлечь их ресурсы; в) максимального наполнения времени обучающихся (дополнительные образовательные услуги), когда они пребывают в школе, особенно если школа для них является основным источником и единственным местом получения образования; г) вовлечения учителей в обмен опытом, что открывает возможности для критического самоанализа и совершенствования профессиональных навыков[2]. Именно на это и должна быть, по мнению авторов рассматриваемого подхода, прежде всего направлена поддержка школ, работающих в сложном (неблагоприятном социальном контексте.

6.2. Подход М. Л. Аграновича, основанный на отказе от признания неравенства школ

В рассмотренном выше сборнике «Выравнивание шансов детей на качественное образование» помещена статья М. Л. Аграновича «Неравенство школ. Еще один взгляд»[3]. В этой статье он кратко излагает свой подход к решению проблемы поддержки школ, работающих в сложных социальных условиях, который основан на отказе от признания их неравенства и отличается от рассмотренного выше подхода ВШЭ.

По мнению М. Л. Аграновича, дифференциация школ как тенденция привлекает к себе все большее внимание. Согласно его точке зрения, она снижает равенство доступа к образованию определенного качества для разных групп населения, порождая тем самым неравенство возможностей индивидуального и профессионального роста, усиливая и закрепляя социальную стратификацию. В территориальном разрезе она приводит к дифференциации человеческого капитала, снижает инвестиционную привлекательность отдельных территорий, углубляя региональную поляризацию в социально-экономическом развитии. На национальном уровне дифференциация школ, как наглядно показывает анализ результатов междуна-

[1] Выравнивание шансов детей на качественное образование. С. 36.
[2] Там же. С. 27–29.
[3] Там же. С. 75–79.

родного исследования PISA, снижает качество образования в стране в целом. Различия между школами определяются многими факторами, в первую очередь внешними. Главный из них – социально-экономический статус семей учащихся. В числе других факторов, определяющих качество образования в школе, М. Л. Агранович называет: 1) *информационно-культурную среду* – наличие в данном населенном пункте или в транспортной доступности (в случае крупных городов) музеев, театров, библиотек и т.п.; 2) *образовательную среду* – наличие в населенном пункте образовательных учреждений других уровней, от дошкольных до НПО, ссузов и вузов; 3) *социальную среду* в прилегающем к школе микрорайоне (социальное окружение) – уровень преступности, занятость населения и т.п.[1]

М. Л. Агранович, указывая на то, что оценка общеобразовательных учреждений с позиции качества образования – это оценка того, как школа решает стоящие перед ней задачи, выделяет три группы таких задачи:

- *учебные задачи*, направленные на то, чтобы обеспечить освоение обучающимися совокупности предметных и надпредметных знаний и умений (предметных компетентностей), которые позволяют выпускнику быть успешным на следующей ступени образования и в трудовой деятельности, включая навыки обучения, самообразования, поиска информации;
- *адаптационные задачи*, направленные на то, чтобы дать навыки, которые позволяют выстроить жизненную перспективу (профессиональную карьеру) и включиться в экономическую и социальную жизнь общества (навыки принятия ответственных решений, коммуникативные навыки, навыки коллективной работы);
- *социализационные задачи*, которые направлены на то, чтобы дать навыки, обеспечивающие включение в жизнь социума, в том числе воспитать толерантность, повысить жизнеспособность (заложить основы здорового образа жизни), снизить риски социальной эксклюзии для детей из групп риска (неблагополучных семей), такие как преступность, безнадзорность.

Согласно М. Л. Аграновичу, приоритетность задач, стоящих перед конкретной школой, определяется в первую очередь контингентом обучающихся, социально-экономическим положением их семей, образованием родителей, а также средой, в которой функционирует школа. Лишь некоторые из этих внешних факторов поддаются управлению. Остальные факторы должны рассматриваться как экзогенные. Те из них, которые оказывают негативное влияние, требуют поиска различных форм компенсации. Школы различаются не по количеству компьютеров и квалификации учителей, а по приоритетности стоящих перед ними задач и потому, как эти задачи решаются. Причем приоритетность задач объективно обусловливается внешними факторами, а не волей начальства, не директором школы

[1] *Агранович М. Л.* Неравенство школ. Еще один взгляд // Выравнивание шансов детей на качественное образование. С. 75–77.

совместно с педагогическим коллективом, не попечительским и не управляющим советами[1].

М. Л. Агранович предлагает отказаться от деления школ на хорошие и плохие по критерию среднего бала ЕГЭ. По его мнению, хорошая школа не только та, выпускники которой поступают в престижные вузы, но и та, выпускники которой при минимально допустимом балле ЕГЭ работают, учатся, заводят семью, одним словом, находят свое место в жизни в условиях высокой молодежной безработицы. М. Л. Агронович считает необходимым перейти к комплексной оценке школ, включающей уровень освоения образовательного стандарта, а также показатели, характеризующие адаптационные и социализационные навыки выпускников. Такая оценка нужна для выявления сильных и слабых сторон школы, причин отставаний, необходимости оказания помощи, а не для награждений и наказаний. М. Л. Агранович видит целесообразность создания системы идентификации «миссии» каждой школы через приоритетность стоящих перед ней задач и выработки адекватной этой «миссии» образовательной политики, рычагами которой являются дополнительные образовательные услуги, профилизация, выбор школьного компонента. Он считает, что целесообразно разработать комплекс программ повышения квалификации учителей в зависимости от контингента и условий функционирования школы, создать систему выявления и индивидуальной поддержки как одаренных, так и немотивированных на обучение детей[2].

В своем подходе М. А. Агранович предлагает не фетишизировать результаты учебной деятельности обучающихся, уделяет первостепенное внимание всей совокупности социокультурных условий функционирования школы, жизни учеников и их семей, подчеркивает значение адаптационных и социализационных результатов работы общеобразовательных учреждений со школьниками.

6.3. Подход Академии социального управления к поддержке образовательных учреждений, работающих в сложном социальном контексте

В 2013–2015 гг. в ГБОУ МО ВО «Академия социального управления» был разработан подход к поддержке образовательных учреждений Московской области, работающих в сложном социальном контексте. Авторы подхода (Н. Б. Баранникова, А. А. Кармаев, О. Ю. Коннов, С. Г. Косарецкий, А. М. Моисеев, Л. П. Стрельницкая), опираясь на рассмотренный выше подход ВШЭ, разработали конкретные механизмы поддержки школ НСУ.

[1] *Агранович М. Л.* Неравенство школ. Еще один взгляд… С. 77–78.
[2] Там же. С. 79.

В указанный период в ГБОУ МО ВО «Академия социального управления» были проведены научные исследования по следующим темам:

- в 2013 г. – «Разработка и реализация антикризисных программ и программ повышения качества образования в школах с низкими образовательными результатами, школах, работающих в сложном социальном контексте»[1];
- в 2014 г. – «Разработка региональной концепции, направленной на поддержку общеобразовательных организаций в Московской области, работающих в сложном социальном контексте»[2];
- в 2015 г. – «Разработка примерных программ поддержки образовательных учреждений, реализуемых в рамках региональной концепции, направленной на поддержку общеобразовательных учреждений в Московской области, работающих в сложном социальном контексте»[3].

В **2013 г.** авторы подхода выделили две основные модели преобразований, направленных на преодоление образовательного неравенства, которые реализуются в субъектах РФ. Это, во-первых, *институциональные трансформации системы образования, снижающие имеющиеся барьеры и не позволяющие возникать новым*. Институциональное обновление может включать в себя введение новой системы финансирования и системы оценки качества образования; оптимизацию сети образовательных учреждений, изменения в управлении образованием. И, во-вторых, – *разработка целевых программ по поддержке определенных групп школ и расширению образовательных возможностей для конкретных групп учащихся*. Целевая поддержка школ может включать следующие меры: выделение школ в регионе и в муниципалитетах, принадлежащих к группам/кластерам риска по социально-экономическим характеристикам их контингента и территории; разработку программ поддержки выделенных школ для перехода в эффективный режим работы и повышения учебных достижений; реализацию инструментов комплексной поддержки разработки и реализации антикризисных программ и программ повышения качества образования в школах с низкими образовательными результатами, школах, работающих в

[1] Разработка и реализация антикризисных программ и программ повышения качества образования в школах с низкими образовательными результатами, школах, работающих в сложном социальном контексте: отчет о НИР (заключительный) / Академия социального управления; исполн. О. Ю. Коннов, С. Г. Косарецкий, А. М. Моисеев. М., 2013.

[2] Разработка региональной концепции, направленной на поддержку общеобразовательных организаций в Московской области, работающих в сложном социальном контексте: отчет о НИР (заключительный) / Академия социального управления; Н. Б. Баранникова, А. А. Кармаев, А. М. Моисеев, Л. П. Стрельницкая. М., 2014.

[3] Разработка примерных программ поддержки образовательных учреждений, реализуемых в рамках региональной концепции, направленной на поддержку общеобразовательных учреждений в Московской области, работающих в сложном социальном контексте: отчет о НИР (заключительный) / Академия социального управления; А. А. Кармаев, С. Г. Косарецкий, А. М. Моисеев, Л. П. Стрельницкая. М., 2015.

сложном социальном контексте (финансовой, методической, кадровой). Именно вторая модель, ориентирующаяся на адресные меры поддержки школ с низкими образовательными результатами, направленные на перевод их в эффективный режим работы, в том числе на основе партнерства со школами-лидерами, получила распространение в Московской области.

Подход АСОУ к поддержке образовательных учреждений Московской области, работающих в сложном социальном контексте, ориентируется на модель *эффективной школы*. Эта модель базируется на идее, согласно которой все дети могут учиться, все дети, независимо от семейного положения, могут освоить основные предметы учебного плана. Авторы подхода предлагают ориентироваться на два общих параметра эффективных школ:

1. *Характер школы* (приоритет образовательных задач школы; позитивный, поддерживающий климат внутри школы; упор на качество преподавания и учебные результаты; высокие ожидания от учеников и четкие учебные задачи; система внутришкольного мониторинга учебных достижений; постоянное профессиональное развитие учителей; включенность родителей и сотрудничество с ними; поддержка и сотрудничество с органами управления, другими образовательными институтами и сообществами).

2. *Стиль жизни школы* («живое» управление – не механическое, подвижное, гибкое; общая система ценностей – консенсус по поводу высоких ожиданий, заявленных целей, четких правил, поддержки каждого ученика; активное взаимодействие и сотрудничество – сочетание поддержки и требовательности как на горизонтальном, так и на вертикальном уровне; совместное планирование и анализ действий с участием педагогов и партнеров школ).

В рамках рассматриваемого подхода было определено, что *изменение состояния школы*, повышение качества ее работы предполагает следующую логику действий. Первым шагом к изменению состояния школы является *самодиагностика и определение благополучных и проблемных зон в жизни школы*. Диагностику актуального состояния школы необходимо провести на основе модели эффективности. Центральной областью, в которой должны произойти изменения, является организация обучения. По мере реализации школьной программы, улучшения результатов следует тщательно проследить происходящие изменения, чтобы определить, происходит ли улучшение в организации учебного процесса. Необходимо обеспечить равные возможности для учащихся обоих полов, имеющих различия в культуре, языке и жизненном опыте; выполнение индивидуальных программ обучения и рекомендаций специалистов. Также необходимо определять нужды и оказывать помощь беженцам; детям, чьи родители находятся в отъезде; детям, находящимся под чьим-либо присмотром; тем, для кого русский не является родным языком; детям с физическими недостатками; тем, кто не может посещать занятия постоянно из-за болезни, по

семейным обстоятельствам; а также любым другим потенциально уязвимым группам обучающихся.

Согласно точке зрения авторов рассматриваемого подхода, *формирование механизмов поддержки* общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, *на федеральном уровне* предполагает:

- разработку методических рекомендаций по методикам расчета нормативов бюджетного финансирования и субвенций из бюджетов субъектов РФ бюджетам муниципальных районов и городских округов на обеспечение государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, учитывающих особенности контингента детей и территории функционирования общеобразовательных организаций;
- разработку и апробацию методических рекомендаций по формированию государственных (муниципальных) заданий на оказание услуг общеобразовательным организациям, работающим в сложном социальном контексте;
- разработку методических рекомендаций по включению в перечни государственных (муниципальных) услуг по реализации дополнительных образовательных программ для сложного контингента детей, предусматривающих привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения, педагогов дополнительного образования, организацию индивидуальных занятий и др.;
- разработку методических рекомендаций по механизмам финансового обеспечения программ повышения качества деятельности общеобразовательных организаций, демонстрирующих низкие образовательные результаты;
- разработку и утверждение порядка выделения субсидий (грантов) из федерального бюджета общеобразовательным организациям, работающим в сложном социальном контексте, демонстрирующим низкие образовательные результаты, на реализацию программ повышения качеств деятельности;
- мониторинг реализации программ повышения качества деятельности общеобразовательными организациями, работающими в сложном социальном контексте, демонстрирующими низкие образовательные результаты, – получателями субсидий;
- разработку и апробацию методических рекомендаций по созданию и сопровождению программ повышения качества деятельности для общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, демонстрирующих низкие образовательные результаты;
- разработку и апробацию модельной региональной программы поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, педагогов, работающих с детьми из социально неблагополучных семей;

- разработку и апробацию модельной программы улучшения результатов, образовательной организации, работающей в сложном социальном контексте, демонстрирующей низкие результаты;
- разработку методических рекомендаций по формированию муниципальных образовательных сетей и комплектованию общеобразовательных организаций, препятствующих возникновению их выраженной стратификации по контингенту;
- разработку и утверждение порядка выделения субсидий на конкурсной основе субъектам РФ на реализацию программ поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, педагогов, работающих с детьми из социально неблагополучных семей;
- выделение субсидий на конкурсной основе субъектам РФ на реализацию программ поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, педагогов, работающих с детьми из социально неблагополучных семей;
- разработку программ подготовки экспертов-консультантов, осуществляющих функции сопровождения программ развития общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами;
- реализацию программ подготовки экспертов-консультантов, осуществляющих функции сопровождения программ развития общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами;
- разработку программ повышения квалификации директоров общеобразовательных организаций, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, направленных на формирование лидерских компетенций, включая программы коучинга, наставничества и взаимодействия с коллегами;
- апробацию программ повышения квалификации директоров общеобразовательных организаций, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, направленных на формирование лидерских компетенций, включая программы коучинга, наставничества и взаимодействия с коллегами;
- мониторинг реализации субъектами РФ программ поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, педагогов, работающих с детьми из социально неблагополучных семей;
- формирование федерального банка лучших практик обеспечения высоких образовательных результатов общеобразовательными организациями, работающими в сложном социальном контексте;
- сопровождение федерального банка лучших практик обеспечения высоких образовательных результатов общеобразовательными организациями, работающими в сложном социальном контексте;
- организацию распространения лучших практик обеспечения высокого качества результатов общеобразовательными организациями, работающими в сложном социальном контексте.

Формирование механизмов поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, *на уровне субъекта Федерации* предполагает:

- разработку региональной программы поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, педагогов, работающих с детьми из социально неблагополучных семей;
- разработку и принятие нормативных правовых актов и инструктивно-методических документов по методике расчета нормативов бюджетного финансирования и субвенций бюджетам муниципальных районов и городских округов на обеспечение государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, учитывающих особенности контингента детей;
- расчет норматива бюджетного финансирования и субвенций бюджетам муниципальных районов и городских округов на обеспечение государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, учитывающего особенности контингента детей;
- разработку и утверждение порядка выделения субсидий (грантов) из бюджета субъекта РФ общеобразовательным организациям, работающим в сложном социальном контексте, демонстрирующим низкие образовательные результаты, на реализацию программ повышения качеств деятельности;
- выделение субсидий (грантов) из бюджета субъекта РФ общеобразовательным организациям, работающим в сложном социальном контексте, демонстрирующим низкие образовательные результаты, на реализацию программ повышения качества деятельности;
- мониторинг реализации программ повышения качества деятельности общеобразовательными организациями, работающими в сложном социальном контексте, демонстрирующими низкие образовательные результаты – получателями субсидий;
- разработку программ повышения квалификации директоров общеобразовательных организаций, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, направленных на формирование лидерских компетенций, включая программы коучинга, наставничества и взаимодействия с коллегами;
- реализацию программ повышения квалификации директоров общеобразовательных организаций, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, направленных на формирование лидерских компетенций, включая программы коучинга, наставничества и взаимодействия с коллегами;
- формирование регионального банка лучших практик обеспечения высоких образовательных результатов общеобразовательными организациями, работающими в сложном социальном контексте;

• сопровождение регионального банка лучших практик обеспечения высоких образовательных результатов общеобразовательными организациями, работающими в сложном социальном контексте;

• обеспечение профессионального взаимодействия между школами, работающими в сложном социальном контексте;

• организацию распространения лучших практик обеспечения высокого качества результатов общеобразовательными организациями, работающими в сложном социальном контексте.

Формирование механизмов поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, *на муниципальном уровне* предполагает:

• разработку муниципальной программы поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, педагогов, работающих с детьми из социально неблагополучных семей;

• реализацию муниципальной программы поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, педагогов, работающих с детьми из социально неблагополучных семей;

• формирование муниципальных заданий на оказание услуг общеобразовательным организациям, работающим в сложном социальном контексте;

• включение в перечень муниципальных услуг по реализации дополнительных образовательных программ для сложного контингента детей, предусматривающих привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения, педагогов дополнительного образования, организацию индивидуальных занятий и др.;

• поддержку общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, демонстрирующих низкие образовательные результаты, в разработке программ повышения качества деятельности;

• утверждение нормативных правовых актов и инструктивно-методических документов, определяющих порядок выделения целевых субсидий на реализацию программ повышения качества деятельности общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, демонстрирующих низкие образовательные результаты, – получателей субсидии;

• выделение целевых субсидий на реализацию программ повышения качества деятельности общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, демонстрирующих низкие образовательные результаты;

• организацию методического и консультационного сопровождения реализации программ повышения качества деятельности общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, демонстрирующих низкие образовательные результаты, – получателей субсидии;

• мониторинг реализации программ повышения качества деятельности общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, демонстрирующих низкие образовательные результаты, – получателей субсидии;

• формирование муниципального банка лучших практик обеспечения высоких образовательных результатов общеобразовательными организациями, работающими в сложном социальном контексте;

• сопровождение муниципального банка лучших практик обеспечения высоких образовательных результатов общеобразовательными организациями, работающими в сложном социальном контексте;

• обеспечение профессионального взаимодействия между школ, работающими в сложном социальном контексте;

• организацию распространения лучших практик обеспечения высокого качества результатов общеобразовательными организациями, работающими в сложном социальном контексте;

• оценку эффективности мер по поддержке общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте.

На уровне общеобразовательной организации необходимо:

• проведение самоанализа (самооценки);

• разработка программы укрепления внутреннего потенциала (повышения качества деятельности – для школ, работающих в сложном социальном контексте, демонстрирующих низкие результаты деятельности);

• реализация программы укрепления внутреннего потенциала (повышения качества деятельности – для школ, работающих в сложном социальном контексте, демонстрирующих низкие результаты деятельности);

• оценка эффективности реализации программы укрепления внутреннего потенциала (повышения качества деятельности).

В **2014 г.** в рамках подхода АСОУ к поддержке образовательных учреждений Московской области, работающих в сложном социальном контексте, была предложена региональная концепция, направленная на выявление и поддержку общеобразовательных организаций Московской области, работающих в сложном социальном контексте. Эта концепция была сформулирована на основе:

• обоснования актуальности, целей и задач поддержки общеобразовательных организаций Московской области, работающих в сложном социальном контексте;

• анализа международного и российского опыта поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте;

• определения и обоснования организационно-управленческих и педагогических моделей, используемых в концепции поддержки общеобразовательных организаций Московской области, работающих в сложном социальном контексте.

Авторы разделяют точку зрения М. А. Аграновича, что существующая в России дифференциация школ снижает равенство доступа к образованию определенного качества для разных групп населения, порождая тем самым неравенство возможностей индивидуального и профессионального роста, усиливая и закрепляя социальную стратификацию. В территориальном разрезе она приводит к дифференциации человеческого капитала, снижает инвестиционную привлекательность отдельных территорий, углубляя региональную поляризацию в социально-экономическом развитии.

При этом они полагают, что у системы образования, школ есть возможность повысить шансы указанной группы детей на получение качественного образования. Для этого школы должны обладать достаточным кадровым, материальным и организационным потенциалом. Однако, как правило, школы, работающие в сложном социальном контексте, не обладают необходимым потенциалом кадровых и материальных ресурсов для обеспечения достойного качества образования и удовлетворения нужд своего контингента. Для решения кадровых и ресурсных проблем школам требуется специальная поддержка.

Подход АСОУ к поддержке образовательных учреждений Московской области, работающих в сложном социальном контексте, определяет, что разработка и реализация региональной программы поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях, включает в себя: мониторинг и сравнительный анализ результатов единого государственного экзамена общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях, с остальными общеобразовательными организациями Московской области; разработку и реализацию антикризисных программ и программ повышения качества образования в общеобразовательных организациях с низкими образовательными результатами, общеобразовательных организациях, работающих в сложном социальном контексте; поддержку адресных программ повышения качества деятельности общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях; пилотную апробацию механизмов поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях; разработку, утверждение и реализацию мероприятий по поддержке общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях, в рамках государственной программы Московской области «Образование Подмосковья» на 2014–2018 годы.

По мнению авторов подхода, поддержка школ должна носить адресный характер. Поэтому первостепенное значение имеет разработка надежных методов и инструментов, которые позволяют идентифицировать школы, работающие в сложном социальном контексте, находящиеся в ситуации риска. Основанием для идентификации школ группы риска должны выступить прежде всего демографические и социально-экономические характеристики контингента учащихся. Поддержка общеобразовательных орга-

низаций, работающих в сложном социальном контексте, не должна иметь характер локальных, нерегулярных интервенций. Современные программы поддержки школы работающих в сложном социальном контексте, основаны на масштабном и системном запуске финансовых, кадровых, организационных и других мер, направленных на повышение компетентности и стимулирование профессионального роста учителей; расширение культуры сотрудничества, совместного исследования и распространения успешных практик в педагогических коллективах; распределение лидерства в управлении школой и партнерство директоров наиболее успешных и проблемных школ; реализацию в массовой практике модели эффективной школы. Поэтому региональная стратегия (концепция) также должна отвечать критериям системности и целостности, а ее ядром должны стать программы разного уровня.

Таким образом, программно-целевое управление рассматривается как ведущий механизм поддержки школ, работающих в сложном социальном контексте. Важнейшим механизмом поддержки данной категории школ является справедливая модель финансирования, обеспечивающая достаточные ресурсы для повышения качества образования. Стратегия поддержки школ должна предусматривать механизм доступа самых разных ресурсов для учащихся и персонала школ, работающих в сложном социальном контексте: дополнительного образования и психологической помощи для учащихся, партнерства со школами и профессиональными сообществами, менторинга и тьюторства. Механизмы сетевого взаимодействия призваны обеспечить этот доступ и эффективное использование имеющихся ресурсов. Важной задачей является привлечение для работы в данной категории школ высококвалифицированных руководителей и учителей, оказание им поддержки и реализация мер по удержанию в школе за счет создания на региональном уровне системы финансовых и карьерных стимулов. Необходимым условием реализации программ выступает построение связей между школой и родителями, местным сообществом, бизнесом, объединение их усилий в работе по повышению качества деятельности школ и обеспечению успешности всех учащихся на основе механизмов государственно-общественного управления и социального партнерства.

Концепция эффективной школы стала основой для разработки программ улучшения результатов школ (School Improvement), работающих в сложном социальном контексте, т.е. обучающих детей из наименее благополучных семей и часто работающих в неблагополучных районах. Эти программы помогают перейти из кризисного в рабочее состояние или, как принято говорить, повышают потенциал и жизнеспособность школы.

Концепция профессиональных сообществ обучения (ПСО) основывается, с одной стороны, на концепции обучающейся организации, с другой стороны, на различных подходах к организации сотрудничества между педагогами для распространения знаний, обмена опытом и решения об-

щешкольных проблем. Обучающаяся организация появляется там, где человеческие ресурсы и талант становятся наиболее важным фактором производительности и целью инвестиций. Обучающаяся организация – это место, в котором люди постоянно расширяют свои возможности создания результатов, к которым они на самом деле стремятся, в котором взращиваются новые широкомасштабные способы мышления, в котором люди постоянно учатся тому, как учиться вместе. Основная идея профессиональных сообществ обучения – объединенная работа профессионалов для создания новых знаний и новых практик. Создание коллективного потенциала – один из способов формирования коллективного потенциала через глубокое взаимодействие и общие исследования. В основе ПСО лежит абсолютная приверженность задаче улучшения обучения каждого ученика. ПСО сосредоточены на поиске ответов на самые сложные вопросы улучшения внутришкольной и внутриклассной практики; они активно ищут пути улучшения учебных результатов. ПСО пропагандируют идею о том, что все, без исключения, обучающиеся должны считать учебу своим главным занятием в школе; делают упор на культуру сотрудничества; фокусируются на академических результатах обучающихся.

Суть региональной концепции, направленной на выявление и поддержку общеобразовательных организаций Московской области, работающих в сложном социальном контексте, которая предложена авторами рассматриваемого подхода, сводится к следующему. У системы образования есть возможность повысить шансы группы детей из семей с дефицитом экономических ресурсов и социального капитала, которые концентрируются в школах, работающих в сложном социальном контексте, на получение качественного образования. Для этого школы должны обладать достаточным кадровым, материальным и организационным потенциалом. Для Московской области актуальной является задача выработки политики адресной поддержки школ, работающих в сложном социальном контексте, направленной на укрепление их потенциала и повышение качества образовательных результатов.

Цели и задачи поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, могут быть определены следующим образом. *Цели*: обеспечение шансов для всех детей, независимо от места жительства и социально-экономического положения семей, в получении качественного образования, развитии и реализации своего потенциала; сокращение разрыва в качестве образования между наиболее и наименее успешными общеобразовательными организациями; повышение качества образования в школах, работающих в сложном социальном контексте. *Задачи*: создание системы учета особенностей социального контекста функционирования общеобразовательных организаций в системе управления, финансирования, оценки качества образования; создание механизмов поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном соци-

альном контексте; реализация конкретных мер поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте.

В **2015 г.** в рамках подхода АСОУ к поддержке образовательных учреждений Московской области, работающих в сложном социальном контексте, были разработаны примерные программы поддержки таких школ, реализуемые в рамках региональной концепции, направленной на поддержку общеобразовательных учреждений в Московской области, работающих в сложном социальном контексте. В частности, были разработаны и апробированы Примерные программы поддержки муниципальных общеобразовательных организаций в Московской области, работающих в сложном социальном контексте, расположенных в городской и в сельской местности.

Региональная программа поддержки школ, работающих в сложном социальном контексте *в городской местности*, является комплексной и предполагает, интеграцию действий как различных уровней управления образованием региона, так и различных служб, и институтов системы образования региона.

Школы, работающие со сложным контингентом и в неблагоприятных условиях, выявляются на основе таких характеристик контингента, как: доля учащихся из семей, где оба родителя имеют высшее образование; доля учащихся из неполных семей; доля учащихся с отклоняющимся поведением, состоящих на различных видах учета; доля учащихся, для которых русский язык не является родным. На основании этих показателей определяется индекс социального благополучия школы и выделяется группа школ с наиболее неблагополучным контингентом, нуждающихся в поддержке и имеющих основания для участия в региональном конкурсе на право быть участником программы. Еще один необходимый для реализации программы регламент – это Положение о выделении субсидий (грантов) общеобразовательным учреждениям, работающим со сложным контингентом, демонстрирующим низкие образовательные результаты, на реализацию программ улучшения результатов (перехода в эффективный режим работы). На региональном уровне необходимо обеспечить включение в государственное задание ведущих образовательных учреждений высшего и дополнительного профессионального образования программ повышения квалификации педагогических работников и руководителей школ, работающих со сложным контингентом, с низкими образовательными результатами. Нужно создать условия для продвижения и трансляции лучших практик деятельности педагогов и школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях: разработать и принять Положение, обеспечивающее создание банка лучших практик, проведение региональных и сетевых конференций и семинаров, педагогических мастерских и практик. Отдельным элементом программы является поощрение школ, успешно справляющихся с проблемным контингентом и демонстрирующих высокие учебные достижения. Выделение этой группы школ и их грантовая поддержка позволяют создать

площадки для трансляции лучших практик и консультирования школ, демонстрирующих в сходных условиях устойчиво низкие учебные результаты.

Кадровое обеспечение программы является обязательным условием ее реализации. Необходимо подготовить специалистов, обладающих новыми компетенциями и готовых к выполнению функций консультантов и тьюторов образовательных организаций, участвующих в программе, школьных управленцев и педагогов. Речь идет о решении новых управленческих и педагогических задач, которые могут быть отнесены к разряду инновационных, таких как разработка новых стратегий управления школой, обеспечивающих выход из кризиса и переход в эффективный режим работы; разработка и трансляция новых педагогических технологий, эффективных для работы с учениками, имеющими учебные и поведенческие проблемы; управление школьными сетями и межшкольными партнерствами.

Возможность и успешность реализации программы зависит от того, насколько региональным органам управления образованием удастся осуществить следующий комплекс мер:

- назначить регионального координатора, обладающего полномочиями принятия управленческих решений на уровне региона;
- организовать подготовку экспертов-консультантов, осуществляющих функции сопровождения программ развития школ с низкими образовательными результатами, на базе региональных организаций высшего и дополнительного профессионального образования;
- организовать разработку и реализацию программ повышения квалификации директоров общеобразовательных учреждений, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, направленных на формирование лидерских навыков и знаний, необходимых для управления в кризисных ситуациях и в условиях работы с контингентом повышенной сложности;
- организовать разработку и реализацию программ повышения квалификации педагогов общеобразовательных учреждений, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, направленных на освоение форм и методов работы с учащимися, не мотивированными на обучение с ограниченными возможностями здоровья, с учебными и поведенческими проблемами;
- разработать и реализовать комплекс мер по информационному сопровождению программы поддержки школ;
- реализовать для учащихся школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, специальные программы, включающих лекции и мастер-классы ведущих педагогов, ученых, деятелей искусства;
- реализовать меры по привлечению студентов и аспирантов вузов в качестве репетиторов и тьюторов для работы в школах, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школах, показывающих низкие образовательные результаты;

• включить школы, работающие со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школы, показывающие низкие образовательные результаты, в программы дистанционного образования, реализуемые ведущими школами и вузами.

В рамках подхода АСОУ к поддержке образовательных учреждений Московской области, работающих в сложном социальном контексте, были определены механизмы поддержки школ, работающих в сложных социальных контекстах, реализуемые на муниципальном уровне. Выделено два типа механизмов:

1) инвариантные механизмы, являющиеся обязательным элементом программ поддержки и обеспечивающие их реализацию в любых территориальных контекстах;

2) вариативные механизмы, обусловленные условиями территории.

Улучшение преподавания и учения, т.е. образовательной практики школ, является ключевым условием улучшения учебных результатов. Именно преподавание и учебная деятельность учеников должны находиться в фокусе программ поддержки школ, как региональной, так и муниципальных, а также школьных программ улучшения. Обязательными элементами деятельности мероприятий этого направления являются:

1. Прохождение стратегическими школьными командами и педагогами школ курсов повышения квалификации, соответствующих ключевым проблемам, выявленным в ходе самоанализа и диагностики школ. Обязательными элементами программ повышения квалификации являются методы и технологии эффективного преподавания в условиях контингента высокой сложности: методы индивидуального обучения; методы обучения детей с учебными и поведенческими проблемами; элементы современной конструктивистской дидактики; формирующее оценивание и др.

2. Формирование в школах профессиональных обучающихся сообществ, позволяющих повысить профессиональный потенциал педагогических коллективов школ и осуществляющих педагогическое исследование по направлениям школьной программы улучшений, совместное планирование и анализ уроков.

3. Введение в школах практики наставничества и введения в профессию для молодых учителей.

4. Введение в школах практики менторской поддержки учителей, испытывающих проблемы в преподавании. Менторство осуществляют опытные члены педагогических коллективов школ, участниц программы, а также педагоги школ, являющихся сетевыми площадками лучших практик.

5. Организация в школах регулярной практики обмена профессиональным опытом: взаимопосещение и анализ уроков учителями; посещение и анализ уроков школьной администрацией и членами стратегических школьных команд; посещение и анализ уроков консультантами школ и директорами-лидерами, выполняющими функцию сетевых консультантов,

организаторами повышения квалификации из муниципальных центров поддержки школ.

6. Разработка по результатам посещений и анализа уроков ежегодных индивидуальных планов профессионального развития для всех учителей школ, участниц программы. На основании этих планов школы совместно с организаторами повышения квалификации формируют запрос к муниципальным и региональным институтам повышения квалификации учителей, школам, являющимся сетевыми площадками лучшей практики, а также к другим образовательным организациям региона, в том числе университетам. По завершении годового индивидуального плана профессионального развития проводится анализ его выполнения, корректировка и разработка нового на следующий год.

7. Проведение тренингов и краткосрочных курсов повышения квалификации учителей школ на рабочем месте в рамках внутрикорпоративного профессионального развития.

8. Проведение мастер-классов, семинаров, конференций по представлению и анализу опыта реализации школьных программ улучшений и актуальным проблемам преподавания в муниципальных и региональных сетевых объединениях школ, участниц программы. Регулярность мероприятий – ежеквартально.

9. Создание электронных сетевых ресурсов, на которых муниципальные и региональный центры поддержки школ размещают методические материалы и руководства по реализации программ улучшения результатов, материалы для профессионального развития директоров и педагогов. Профессиональные сообщества учителей и школы представляют на этих ресурсах образцы своей практики.

Программа решает следующие задачи: формирование в системе управления, финансирования, оценки качества образования новых механизмов учета социального контекста общеобразовательных организаций; создание на региональном и муниципальном уровнях управления образованием механизмов поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, для перехода в эффективный режим работы и улучшения образовательных результатов; реализация конкретных мер поддержки общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте; формирование успешных практик повышения образовательных результатов школ, работающих в сложном социальном контексте.

Сходным образом в подходе АСОУ к поддержке образовательных учреждений, работающих в сложном социальном контексте, прописана и Примерная программа поддержки муниципальных общеобразовательных организаций в Московской области, работающих в сложном социальном контексте, расположенных *в сельской местности*, базирующаяся на тех же принципах и основаниях.

Таким образом, в Московской области сотрудниками АСОУ на основании концептуальных идей, заложенных в подходе ВШЭ к выравниванию шансов детей на качественное образование, в 2013–2015 гг. был разработан и апробирован практический подход к поддержке образовательных учреждений, работающих в сложном социальном контексте. При этом акцент был сделан на повышении уровня учебной успешности школьников. В основе этого подхода лежит программно-целевой метод управления региональной и муниципальными системами образования Подмосковья, а также отдельными образовательными учреждениями. В 2016 и 2017 гг. в Московской области продолжалась дальнейшая реализация разработанного в АСОУ подхода к поддержке образовательных учреждений, работающих в сложном социальном контексте.

6.4. Метод анализа социокультурной ситуации школы А. М. Цирульникова как подход к осмыслению и преодолению неблагоприятных социальных условий деятельности общеобразовательных учреждений

Проблему эффективной поддержки школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях, нельзя в полной мере успешно решить, ориентируясь преимущественно на поиски путей преодоления трудностей, связанных со сложным экономическим положением семей обучающихся, низким образовательным уровнем и низкими образовательными потребностями их родителей, особенностями семей мигрантов, недостаточной ресурсной обеспеченностью школ, которые находятся в кризисных регионах, сложностью контингента школьников и тому подобные обстоятельства, учитываемые в подходах ВШЭ и АСОУ. Необходим более полный учет различных аспектов социокультурной ситуации, в которой находится каждая конкретная школа и в которой живут ее ученики. Нужен подход, позволяющий вычленить неблагоприятные условия, порожденные недостаточностью культурного потенциала школьного окружения как важнейшего ресурса решения многих педагогических задач по организации образования школьников, их полноценного обучения и воспитания в контексте всей совокупности обстоятельств социальной жизни обучающихся.

Решению указанной проблемы может способствовать подход к осмыслению и преодолению неблагоприятных социальных условий деятельности общеобразовательных учреждений, основанный на методе анализа социокультурной ситуации. Этот метод был предложен А. М. Цирульниковым, который развивает и реализует его вот уже тридцать лет[1]. А. М. Ци-

[1] См., например: *Цирульников А. М.* Система образования в этнорегиональном и социокультурных измерениях. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2007; *Цирульников А. М.* Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 40–65; *Цирульников А. М.* Социокуль-

рульников свой метод, нашедший практическое применение, относит к числу гуманитарных технологий и рассматривает как инструмент социокультурной модернизации образования. Метод социокультурной ситуации (СКС), по словам А. М. Цирульникова, широко применяется при разработке стратегий и моделей развития школьного и других видов образования в районах и населенных пунктах[1]. Этот метод позволяет соотнести специфику школ с рядом влияющих на них неблагоприятных фундаментальных социокультурных факторов, обусловленных особенностями местности, в которой они расположены, т.е. с тем, что А. М. Цирульников и называет *социокультурной ситуацией школы*. Он обращает внимание на то, что суть социокультурного подхода заключается в признании социокультурного измерения не дополнительной, а одной из основных, фундаментальных характеристик образовательных процессов[2]. А. М. Цирульников подчеркивает, что любая школа находится в какой-то среде, которая может быть переполнена культурными учреждениями. Но они будут оставаться «мертвыми объектами», если школа в лице учителей (и других педагогических работников) не способна извлечь из среды культурно-образовательную возможность и использовать ее в действительности для решения проблем воспитания и обучения подрастающих поколений, для поддержки процессов функционирования и развития школы[3].

Согласно подходу А. М. Цирульникова, в общем виде *тип социокультурной ситуации* представляет собой комбинацию двух основных параметров: 1) *локальной культурно-исторической традиции* (КИТ); 2) уровня развития *современного социокультурного фона* (СКФ). Существует четыре базовых типа СКС конкретной местности или населенного пункта: 1-й тип – КИТ (+), СКФ (+) – сохранились культурно-исторические традиции, относительно высок уровень современного социокультурного фона (ситуация *школа в социокультурном центре*); 2-й тип – КИТ (+), СКФ (–) – сохранились культурно-исторические традиции, относительно высок уровень со-

---

турный подход к развитию системы образования. Образовательные сети // Вопросы образования. 2010. № 2. С. 44–62; *Цирульников А. М.* Модернизация школы. Социокультурная альтернатива. М.: Сентябрь, 2012; *Цирульников А. М.* Социокультурная модернизация и развитие образования в регионах. Методология, инструментарий, механизмы, опыт реализации. Якутск, 2014; *Цирульников А. М.* Развитие образовательных систем. Методология и методы социокультурного анализа. Ч. 1 // Управление образованием: теория и практика. 2014. № 4. С. 29–56; *Цирульников А. М.* Феномены и культурные практики: формальное и неформальное образование в контексте социокультурного подхода // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 260–275; *Цирульников А. М.* Модернизация и развитие образования: социокультурная альтернатива // Педагогика. 2016. № 8. С. 18–31; *Цирульников А. М.* Типы социокультурных ситуаций и разработка стратегий развития образования // Педагогика. 2017. № 1. С. 11–22.

[1] *Цирульников А. М.* Типы социокультурных ситуаций и разработка стратегий развития образования… С. 11.

[2] *Цирульников А. М.* Развитие образовательных систем… С. 30.

[3] *Цирульников А. М.* Модернизация и развитие образования: социокультурная альтернатива… С. 20–21.

временного социокультурного фона (ситуация *школа в бывшем очаге культуры*); 3-й тип – КИТ (–), СКФ (+) – культурно-исторические традиции отсутствуют, но уровень современного социокультурного фона относительно высок (ситуация *школа в потенциальном очаге культуры*); 4-й тип – КИТ (–), СКФ (–) – культурно-исторические традиции и современный социокультурный фон отсутствуют (ситуация *школа в культурной пустыне*). Эта типология делает возможным, во-первых, диагностировать типичные ситуации, в которых находятся школы и территориальные системы образования, и, во-вторых, разрабатывать и реализовывать наиболее целесообразные вариативные стратегии и модели их развития[1].

В подходе А. М. Цирульникова четко просматривается установка на то, что как имеющиеся локально-исторические традиции, так и современный социокультурный фон являются благоприятными социальными условиями (ресурсами) деятельности школы, а их отсутствие – неблагоприятными. При этом школа как образовательный институт общества рассматривается А. М. Цирульниковым в социокультурном пространстве той территории, в которой она находится, с которой неразрывно связана, вне контекста которой в принципе не может развиваться и функционировать, успешно решать присущие ей задачи, и прежде всего задачи педагогические.

Согласно подходу А. М. Цирульникова, суть ситуации *школа в социокультурном центре* состоит в том, что основные социокультурные функции выполняет среда. Школа (система образовательных учреждений) опирается на нее в своих образовательных программах, но в организационно-педагогическом смысле у нее нет необходимости самой становиться центром (комплексом). При этом можно более эффективно решать собственно образовательные задачи (общее образование, индивидуальное обучение, выявление и развитие способностей детей и т.п.). Рассматриваемая ситуация может быть обнаружена в столицах, административных центрах, в историко-культурных инновационных районах некоторых территорий.

Ситуация *школа в бывшем очаге культуры* характеризуется наличием еще живых культурно-исторических традиций, уникальностью местной истории, культуры, образования и одновременно крайне бедным современным социокультурном фоном, жесткостью и деструктивностью той реальной среды, в которой пребывает школа (система образовательных учреждений). Эта ситуация типична для небольших, недавно процветавших городков, бывших райцентров и центральных усадеб в сельской местности, которые в прошлом были большими селениями. В ситуациях данного типа возможны культурно-образовательные стратегии, суть которых состоит в том, что школа пытается поддержать, сохранить угасающие традиции, противостоять деструктивной действительности. Это смягчает, но не решает проблемы, способствуя лишь отсрочке культурной, духовной

[1] *Цирульников А. М.* Типы социокультурных ситуаций и разработка стратегий развития образования… С. 13.

деградации. Значительно более эффективными оказываются стратегии, направленные на то, чтобы, всячески сохраняя и поддерживая традиции, менять сам характер социокультурного фона. Одна школа решить эту задачу не может. Необходимы территориально-региональные программы, использование сетевых сферных (межотраслевых, общественно-государственных) форм организации образования, взаимодействие разных общественных институтов и социальных практик.

Ситуация *школа в потенциальном очаге культуры* характеризуется наличием современного социокультурного фона при отсутствии культурно-исторических традиций. Это типично для некоторых групп поселков-новостроек, например, академгородков, технополисов (технологических деревень), фермерских поселений, деревень, которые пытаются возродить. Логика развития подобной ситуации может идти и от хозяйственно-экономической инициативы к культурно-образовательной, и наоборот. При этом общим оказываются взаимодействие и взаимная поддержка социально-экономических и образовательных инициатив, формирование своеобразных проектов роста, которые стимулируют формирование социокультурной ситуации нового типа. В этом процессе школы оказываются важным механизмом укрепления местных сообществ, реализуют инновационную функцию, способствуют складыванию демократических отношений между субъектами жизни, как в школе, так и в сообществе.

Сложность ситуации *школа в культурной пустыне* определяется отсутствием культурно-исторических традиций и современного социального фона. Она типична для многих сельских школ. Для преодоления этой ситуации пытаются использовать стратегию создания школ-комплексов, стремящихся взять на себя наряду с образовательными (и просветительными) все основные социокультурные функции, отсутствующие в среде. Однако, как показывает опыт, продуктивной является другая культурно-образовательная стратегия. Суть ее состоит в том, что не школа превращается в комплекс, а предпринимаются специальные усилия школой, отдельными учителями, местными работниками культуры, заинтересованными людьми по формированию духовного центра культурного сообщества и преобразованию ситуации культурной пустыни. В условиях сетевого взаимодействия, обмена культурно-образовательными инициативами может меняться понимание культурного центра как статичного, локально-территориального. Такой центр начинает характеризоваться множественностью, подвижностью, сложной динамикой. А. М. Цирульников обращает внимание на то, что современные формы организации образования, такие как сети, кооперация, партнерство и т.п., открывают возможности для перехода социокультурных ситуаций, порождающих сложные социальные условия для функционирующих в них школ, в иные ситуации, более благоприятные[1].

[1] *Цирульников А. М.* Типы социокультурных ситуаций и разработка стратегий развития образования… С. 13–16.

Используя подход А. М. Цирульникова, важно иметь в виду, что наряду с четырьмя указанными выше основными социокультурными ситуациями существует множество смешанных, промежуточных ситуаций. Применительно к сельской местности он указывает на такие ситуации, как мимикрия культурного центра, социокультурного разлома, герменевтического новаторства, неопознанного педагогического объекта, сельской школы – центра социально-экономических инициатив и др.[1]

Поддержка школ, находящихся в неблагоприятных социокультурных ситуациях (с учетом обозначенных типологических особенностей этих ситуаций), по мнению А. М. Цирульникова, прежде всего предполагает налаживание сетевого взаимодействия компонентов структуры, а именно, организацию сетей, развитие кооперации, заключение социальных контрактов и общественного договора. Эта поддержка требует последовательного проведения принципа вариативности как при определении стратегий развития школ, так и при выборе тактик их реализации. Стратегии развития школ должны быть органично вписаны и в программы развития муниципального и регионального образования, и в комплексные программы развития территорий[2].

Социокультурный подход А. М. Цирульникова требует первоочередного учета этнорегиональных факторов как при модернизации образования в целом, так и при определении стратегии развития конкретных учреждений образования. Школа рассматривается не сама по себе, со своими методиками и режимами, а вписанная в пространство двора, села, города, района, региона, страны. Социокультурное измерение – это вписанность школы в координаты Родины и космополитизма.

Подход А. М. Цирульникова предполагает:

- ориентацию на сложность и разнообразие;
- развитие существующего местного опыта вместо утопического проектирования всеобщего нового порядка;
- развитие самоорганизации и саморазвития образовательных сообществ, школ;
- использование образования как инструмента решения жизненных проблем.

Новые перспективы развитию российского образования открывают инновации, вырастающие из традиций составляющих страну этносов и регионов. Эти инновации будут способствовать решению проблем образования, преодолению неблагоприятных социальных условий, которые затрудняют функционирование и развитие школ[3].

---

[1] *Цирульников А. М.* Социокультурная модернизация и развитие образования в регионах… С. 53–57.

[2] *Цирульников А. М.* Типы социокультурных ситуаций и разработка стратегий развития образования… С. 19–21.

[3] *Цирульников А. М.* Феномены и культурные практики: формальное и неформальное образование в контексте социокультурного подхода // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 264–265.

Таким образом, анализ социокультурных ситуаций (метод СКС) предоставляет возможность идентифицировать тип социокультурной ситуации, будь то школа, сообщество в культурном центре или в социокультурной пустыне, в обстоятельствах социокультурного разлома или центра социально-экономических инициатив. Использование метода СКС позволяет выявить неблагоприятные социальные условия работы школы, которые порождены особенностями социокультурной ситуации ее функционирования, одновременно с этим определить запросы связанных с ней социально-профессиональных и возрастных групп населения, сформулировать ключевую образовательную проблему и отыскать средства ее разрешения с опорой на ресурсы местного сообщества. Этот метод содержит в себе возможность поиска вариативных механизмов поддержки школы в ее стремлении преодолеть неблагоприятные социальные условия на основе изучения культурного поля моделей развивающихся образовательных систем, которых только для сельской местности в России существует более четырех десятков[1].

А. М. Цирульников отмечает, что при реализации социокультурного подхода к развитию образовательных систем разного уровня важно учитывать возможность возникновения или усиления ряда неблагоприятных факторов, препятствующих продуктивному изменению этих систем. К числу этих рисков он относит, во-первых, разрыв культурно-образовательного пространства страны, автономизацию, даже изоляцию образовательных систем регионов. Во-вторых, возобладание технократической парадигмы, привычного государственно-упрощенческого подхода к модернизациям и реформам. В-третьих, формализацию и бюрократизацию новых образовательных практик. В-четвертых, торможение инноваций на федеральном, региональном, муниципальном уровнях. В-пятых, опасность сочетания таких элементов, как: а) государственное упрощение (административное рвение, стремящееся привести в порядок природу и общество); б) идеология высокого модернизма (чрезмерная вера в научно-технический прогресс, в господство человека над природой, в рациональность проекта социального порядка, выведенного из научного понимания естественных законов); в) авторитарное государство (использование государственной власти для воплощения высокомодернистских проектов, претворения утопии в жизнь); г) обессиленное гражданское общество, неспособное сопротивляться указанным планам[2].

Социокультурный подход А. М. Цирульникова ориентирован на создание условий для принятия каждым школьником роли члена местного сообщества. Основу для этого он видит в опоре на культуру с обязательным учетом ее наличного этнического компонента, с обращением к куль-

[1] *Цирульников А. М.* Феномены и культурные практики: формальное и неформальное образование в контексте социокультурного подхода… С. 266–267.

[2] Там же. С. 273, 263–264.

турно-историческим традициям, с использованием современного социокультурного фона, учитывая характер их состояния и наличный образовательный (воспитывающий и обучающий) потенциал, а также возможности, пути и методы их развития и использования в педагогической деятельности. При этом А. М. Цирульников четко фиксирует имеющиеся затруднения и сложности и намечает вариативные стратегии их преодоления, безусловно нуждающиеся в поддержке как субъектов жизни местных сообществ, так и муниципальных, региональных и федеральных властей. В его подходе общечеловеческая, гражданская, этническая, групповая, индивидуальная идентификация личности растущего человека оказывается прямо и непосредственно связанной с принятием им продуктивной роли члена местного сообщества.

При использовании социокультурного подхода для определения влияния неблагоприятных социальных условий на деятельность образовательной организации (или системы) и поиска путей их преодоления А. М. Цирульников рекомендует проводить анализ социокультурной ситуации школы на основе рассмотрения следующих вопросов: занятия населения; его численность, возрастной состав, динамика; доходы; количество безработных; доля малообеспеченных семей; количество неблагополучных семей; заболеваемость и здравоохранение; преступность; беженцы и вынужденные переселенцы; национальный состав населения; учреждения культуры; традиции. Далее на основе полученных результатов он предлагает проводить анализ образовательных проблем, имеющий целью, во-первых, определение базовых проблем (экологических, социальных, коммуникативных, управленческих, семейных, духовных). Во-вторых, идентификацию собственно образовательных проблем, т.е. тех, которые могут быть решены средствами образования. В-третьих, описание образовательной ситуации (в чем она состоит: у семьи пропал интерес к образованию детей, произошло расслоение населения по возможностям и уровню образования и т.п.). А. М. Цирульников также указывает на необходимость выявлять образовательные запросы населения и определять их характер. В результате, по его мнению, возможно сформулировать ключевые проблемы образования, определить пути преодоления противоречий, выявить возможные источники и механизмы поддержки развития образовательных систем (школ)[1].

При проектировании способов соорганизации деятельности общеобразовательной школы и других социальных институтов А. М. Цирульников называет несколько возможных вариантов:

1) социальный институт, среда как элемент организационно-педагогической системы школы;

2) школа как элемент другого социального института, более широкой образовательной системы;

[1] *Цирульников А. М.* Социокультурные основания развития системы образования… С. 51.

3) организационно-педагогическая система, в которой школа и другие социальные институты, учреждения оказываются равноправными партнерами, находятся во взаимосвязях сотрудничества;

4) принципиально нешколоцентрическая система, в которой школа выступает лишь одним из равноправных звеньев (элементов) более широкой социально-образовательной системы (сферы);

5) общеобразовательная средняя школа, включающая специальную;

6) базовые школы высших учебных заведений и предприятий;

7) образовательная сеть[1].

Особенности сетевого образования А. М. Цирульников раскрывает следующим образом:

- образование представляет собой не вертикальную, иерархически организованную систему, а горизонтальную самоорганизующуюся сеть;
- в сети нет организаций и «организованностей» в традиционном смысле, первичной клеточкой объединения выступает общность, сообщество;
- в отличие от правильно организованной системы для сетевого образования характерны неоднородность, неправильность, сложность;
- узлы сети – не унифицированные образовательные учреждения и не стандартизированные программы, а оригинальные модели, авторские школы, вариативные курсы;
- сеть строится не на сходстве образовательных инициатив, а на объединении вкладов в разрешение определенной социокультурной проблемы («неключевые компетентности»);
- в сети несравнимо быстрее, чем в традиционной системе, распространяются инновации;
- сеть помогает вскрыть закономерности и спроектировать формы и механизмы развития обычной массовой школы.

Основные свойства сетевого управления: децентрализация и отсутствие монополии на принятие решений; частичное лидерство при ответственности за удержание общего пространства смыслов и деятельности; широкая специализация, предполагающая решение пограничных проблем; сочетание профессионального и неформального, клубного характера отношений членов сети.

Условием сетевого взаимодействия выступают возможность совместной деятельности и общее информационное пространство. Становление сетевого взаимодействия есть последовательный, постепенный процесс, включающий уровни: информации, распределения обязанностей, формирования социально-педагогических норм, ресурсного обмена между участниками сети, реализации образовательных программ. Заинтересованность в обращении в сети друг к другу возникает как следствие востребованности результатов деятельности каждого участника другими членами

[1] *Цирульников А. М.* Социокультурные основания развития системы образования… С. 52–61.

сообщества, имеющими собственные цели. Управление сетью осуществляется на основании возникающих и особым образом укореняющихся соглашений и конвенций[1].

Таким образом, для А. М. Цирульникова социокультурная модернизация связана с таким взглядом на образование, согласно которому школа берется за нее не сама по себе, со своими методиками и режимами, а вписывается в пространство двора, села, города, района, региона, страны, мироздания. Школа, соответственно, предстает в культуре и истории, в координатах Родины и космополитизма, т.е. в том, что обычно называют социокультурным измерением. Фиксируемые при этом проблемы школ, сообществ, а также их взаимодействия отличаются от привычно обсуждаемых, но они оказываются по-настоящему жизненными, а не искусственно выдуманными. При социокультурном подходе становится существенным, что могло казаться второстепенным: территориально-географические, культурные, этнорегиональные особенности, местный опыт и т.п. Социокультурное измерение оказывается не дополнительной, а одной из основных, фундаментальных характеристик как самих образовательных процессов, так и условий их успешной реализации. А. М. Цирульников предлагает исследовать систему образования и осуществляемые в ней изменения в сложном взаимодействии социума и культуры, их динамике и историческом развитии. Он видит в социокультурной модернизации не просто смысловой контекст, а реальную жизненную ткань, в которой протекает образовательный процесс, необходимое измерение, которое придает управленческим решениям объемность жизненных реалий[2].

Таким образом, рассматривая разработанный А. М. Цирульниковым метод анализа социокультурной ситуации как способ осмысления и преодоления неблагоприятных социальных условий деятельности общеобразовательных учреждений, следует стремиться целостно охватить весь комплекс многообразных социокультурных обстоятельств и условий, в которых протекает жизнь школы, частью которых она сама является, которые ее детерминируют и которые она, в свою очередь, в той или иной степени воспроизводит и изменяет. Все это задает специфическую логику поиску целей, путей, способов и средств поддержки школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях, предполагая активное включение общеобразовательных организаций, их сотрудников и учеников в культурную и социальную жизнь сообщества, в процессы ее изменений.

[1] *Цирульников А. М.* Социокультурные основания развития системы образования… С. 45–46.

[2] *Цирульников А. М.* Модернизация и развитие образования: социокультурная альтернатива… С. 22.

6.5. Подход критической педагогики, направленный на преобразование неблагоприятных социальных условий посредством переориентации деятельности школ на подготовку активных субъектов общественной жизни

Критическая педагогика возникла в 1960-е годы и интенсивно развивалась на протяжении всех последующих десятилетий. По словам П. Мак-Ларена, она являет собой попытку «создать систему обучения и воспитания, отвечающую общей задаче преобразования общества»[1]. Критическая педагогика во многом основывается на марксистской критике капитализма. Она стремится преодолеть несправедливость общества, покончить с различными формами угнетения и эксплуатации, с политической несвободой народных масс. Характеризуя отстаиваемую им педагогическую концепцию, П. Мак-Ларен обращает внимание на то, что «сторонники революционной критической педагогики задают следующий фундаментальный вопрос: кто вытачивает те линзы, через которые нам предлагают смотреть на мир? Апологеты капитала пытаются всучить нам упрощенную и однобокую картину мира, извращают базовые принципы демократии, подменяя подлинную демократию ее пустой видимостью. <…> Задача современной педагогики состоит в том, чтобы оздоровить школьный климат, создать такое образовательное пространство, которое способно воспринимать прогрессивные инициативы, направленные на то, чтобы широко внедрять в жизнь принципы социальной справедливости. <…> Мы сами должны приближать светлое будущее своей повседневной работой, своей беззаветной борьбой за торжество идеалов мира и справедливости. <…> Мы хотим построить общество, где бытие будет цениться выше, чем обладание, где жесткий контроль над людьми отойдет на второй план, а на первый выйдет свободное творчество, где отношения товарищества и взаимопомощи заменят отношения доминирования и подчинения»[2].

Критическая педагогика основывается на неомарксистской критике существующей школьной системы, суть которой четко сформулировал французский философ Луи Альтюссер, писавший в 1969 г.: «Чему нас учат в школе? Мы все больше и больше учимся: учимся чтению, письму, счету, то есть некоторым техническим навыкам, и еще многому другому, включая некоторые элементы (зачаточные или, наоборот, углубленные) "научной" или "литературной" культуры, которые могут непосредственно использоваться в различных уровнях включенности в производство (для рабочих – одно образование, для технических работников – другое, для инженеров – третье, для управленцев – четвертое и так далее). То есть нас учат некоторым "практическим навыкам". <…> Но вместе с этими зна-

[1] *Мак-Ларен П.* Жизнь в школах: введение в критическую педагогику: пер. с англ. М., 2007. С. 10.

[2] Там же. С. 13–17.

ниями и навыками мы усваиваем в школе и "правила" хорошей службы, то есть приличия, необходимо соблюдаемые в зависимости от той должности, которую "призван" занимать в будущем всякий служащий согласно установленному разделению труда. Это правила морали, гражданского и профессионального сознания, то есть, другими словами, правила соблюдения социально-технического разделения труда, а в конечном счете, правила порядка, установленные господствующим классом. Кроме того, мы учимся "правильно говорить на родном языке", хорошо "писать", то есть в сущности (для будущих капиталистов и их подчиненных) – "правильно распоряжаться". <…> Иначе говоря, школа (а также другие государственные и церковные учреждения или иные аппараты, такие как армия) учит "навыкам" и делает это в тех формах, которые обеспечивают *подчинение господствующей идеологии* или овладение "практикой" такого подчинения»[1].

Раскрывая особенности критической педагогики, канадский теоретик образования Джо Л. Кинчело акцентирует внимание, в частности, на том, что она:

- основывается на социальном и образовательном видении справедливости и равенства;
- зиждется на вере в то, что образование по своей сути политично;
- стремится к облегчению человеческих страданий;
- предписывает использование производящих контекстов, основанных на личном опыте учащихся и определяющих учебный план;
- базируется на мнении, что учителя должны быть исследователями – иными словами, научиться производить знания и обучить учащихся производству их собственных знаний;
- заинтересована в поддержании хрупкого баланса между социальными изменениями и взращиванием интеллекта;
- посвящена пониманию контекста, в котором происходят образовательные процессы;
- подчеркивает важность комплексного подхода к созданию преобразующей формы образования[2].

Для осмысления путей, способов и средств поддержки российских школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, критическая педагогика интересна прежде всего своей установкой на превращение обучающихся в активных субъектов преобразования окружающей жизни, условий собственного бытия, преодоления самого широкого спектра социокультурных факторов, которые могут оказывать негативное влияние как на отдельных индивидуумов, так и на семьи, социальные группы, местные сообщества, различные организации (в том числе и обра-

[1] *Альтюссер Л.* Идеология и идеологические аппараты государства: пер. с фр. URL: http://magazines.russ.ru/

[2] *Кинчело Дж. Л.* Знание и критическая педагогика: пер. англ. URL: http://freelance.ru/

зовательные). При этом смысл поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, оказывается в создании возможностей и условий для такой организации педагогического процесса, при которой все его участники становятся полноправными и активными субъектами образования. Само образование органично вписывается в социальную и культурную реальность, актуализируется для обучающихся, основывается на неразрывной связи с их повседневной жизнью, с их обыденным жизненным опытом, ориентируется на их потребности и возможности, запросы и интересы. Это обеспечивает высочайший уровень вовлеченности школьников в образовательный процесс, резко увеличивая его эффективность и повышая качество.

Критическая педагогика не сводит неблагоприятные социальные условия работы школ только и исключительно к тем факторам, которые традиционно рассматриваются современными российскими исследователями, например в рамках представленных выше подходов, которые были разработаны в первой половине 2010-х годов ВШЭ и АСОУ. В фокусе критической педагогики находится вся совокупность разнообразных процессов, тормозящих самореализацию человека, мешающих как раскрытию потенциала каждого обучающегося, превращению его в свободного, сознательного, активного и ответственного субъекта общественной жизни, так и превращению образования в инструмент, который позволяет гражданам активно преобразовывать общество, преодолевать присущие ему негативные черты. При этом представители критической педагогики значительно более радикально, чем А. М. Цирульников, оценивают негативные аспекты социокультурных условий функционирования школ.

Размышляя о сущности и истоках возникновения критической педагогики, И. М. Зашихина пишет: «Основная миссия критической теории – проблематизация принятых в обществе культурных представлений с целью восстановления справедливости для угнетенных. В конце 60-х гг. XX в. данные идеи послужили основанием для появления критической педагогики. Принципиальное ее отличие состоит в том, что она опирается на марксистское понимание природы социальных процессов. <…> Теоретическим фундаментом являются труды К. Маркса, А. Грамши, П. Фрейре. Кроме того, концептуальная основа критической педагогики строится на теории социальной справедливости и работах Дж. Дьюи, Дж. Ролза и Ю. Хабермаса»[1].

Профессор педагогики Межуниверситетского института Макау К. Моррисон, анализируя влияние философских, социологических и культурологических идей Ю. Хабермаса на становление критической педагогической теории, указывает на то, что критическая теория Хабермаса предполагает определенную образовательную программу, как и собственную методоло-

[1] *Зашихина И. М.* Критическая педагогика как основание гражданской ответственности. URL: http://journal-discussion.ru/

гию – в частности, идеологическую критику и экспериментальное исследование. Педагогическая методология, построенная на базе критической теории, есть не что иное, как исследование действием. Цель критического исследования в области образования чрезвычайно практическая: способствовать осуществлению более справедливого, эгалитарного общества, где личные и коллективные свободы реализуются на практике, и искоренять проявления и эффекты от действий незаконной власти. Критическая педагогика стремится двигаться от неравенства и «подавления интересов, разделяемых всеми», к свободе, равенству, социальной справедливости и братству, точнее, к личному и коллективному освобождению. Критическая педагогика исходит из убеждения, что учителям следует работать, опираясь на реальный жизненный опыт их учеников, приобретаемый в процессе обучения, а не навязывать им учебную программу, поддерживающую социальное неравенство. Критическая педагогика, подчеркивает К. Морриссон, рассматривает учебный план как форму культурной политики. Часто итогом такой работы становится учебный план, ориентированный на общество, связывающий школу с такими социальными проектами, которые поддерживают демократию прямого участия[1].

Как уже говорилось выше, критическая педагогика резко отрицательно относится к существующей школьной системе. Американский представитель этого педагогического течения Дж. Т. Гатто, называя современную школу «фабрикой марионеток» и рассматривая образование как поиск личного смысла и постановку личной цели[2], описывая ее негативные черты, утверждает, что целью школьной системы является формирование у детей поверхностного лексикона из области экономики, социологии, естественных наук и т.д., а не реальной увлеченности чем-то конкретным. Искренность и преподавание в школе по сути своей несовместимы. Школьные звонки учат, что никакая работа не стоит того, чтобы ее завершить, так зачем глубоко переживать из-за чего бы то ни было? Годы жизни по звонку приучают всех, кроме самых сильных, к тому, что в мире нет ничего, что было бы более важным, чем следование расписанию. Звонки являются выразителями тайной логики школьного времени, их власть неумолима. Звонки уничтожают прошлое и будущее, делая все перерывы похожими друг на друга, так же как абстракция карты делает все горы и реки похожими друг на друга, хотя в действительности они таковыми не являются. Звонки наполняют любое начинание безразличием. Нелояльность идеям школьного обучения – это то, чего отчаянно боится школа, она воспринимается ею как дьявол, всегда готовый вырваться наружу. Школа, указывает Гато, лишает наших детей какой-либо возможности активно

[1] *Моррисон К.* Юрген Хабермас // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней: пер. с англ. М., 2012. С. 355–361.

[2] *Гатто Дж. Т.* Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя: пер с англ. URL: https://alternativepedagogy.wordpress.com/

участвовать в общественной жизни – по сути, она уничтожает саму эту общественную жизнь, передавая воспитание детей дипломированным специалистам. В результате наши дети не могут вырасти полноценными. Аристотель учил, что без активного участия в общественной жизни невозможно стать полноценным человеком. Наверняка он был прав. Если хотите получить этому подтверждение, продолжает Гатто, оглянитесь вокруг, когда окажетесь вблизи школы или дома престарелых. Школа в том виде, в котором она сейчас существует, является столпом определенной модели социального устройства. Эта модель обрекает большинство людей на то, чтобы они были всего лишь камнями в пирамиде, сужающейся по мере приближения к верхушке власти. Школа – это структура, призванная показать неизбежность подобного пирамидального общественного устройства. Единственным содержанием школьного образования является метод массового обучения. Школьная система препятствует тому, чтобы дети занимались самопознанием. Концепция школы была разработана учеными мужами как программа, осуществление которой позволяет государству иметь инструмент для управления населением. Выполняя предписанные правила, школы должны производить стереотипных людей, поведение которых предсказуемо и подконтрольно. В значительной степени школам это удается. Мы, утверждает Дж. Т. Гатто, вынуждаем детей расти в абсурде. Любая реформа школьной системы столкнется с абсурдностью этой системы. Быть частью системы, заставляющей вас сидеть в заточении с людьми абсолютно того же возраста и социального происхождения, абсурдно и противоестественно. Эта система искусственно отрезает вас от огромного многообразия жизни, от синергии разнообразия; реально она отрезает вас от вашего прошлого и будущего, запечатывая вас в постоянном настоящем, как это делает телевидение. Массовое образование не может способствовать построению справедливого общества, потому что оно само построено на нечестной конкуренции, угнетении и запугивании. Школы, которым мы позволили развиться, не в состоянии сформировать систему нематериальных ценностей, придающих смысл жизни любого человека, бедного или богатого, так как они сами сотканы из византийского гобелена наград и наказаний, пряников и кнутов. Работа в обмен на официальную благосклонность, оценки или прочие побрякушки субординации – ничего общего с образованием это не имеют, все это атрибуты рабства, а не свободы. Массовое школьное обучение калечит детей – делает вывод американский педагог[1].

У истоков критической педагогики как самостоятельного направления теории и практики образования стоял П. Фрейре. Бразильский педагог и католический священник, общественный деятель и политический радикал Паулу (Паоло) Фрейре (1921–1997) создал концепцию критической педа-

[1] *Гатто Дж. Т.* Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя.

гогики, базирующуюся на разработанной им во второй половине 1950-х – первой половине 1960-х годов программе обучения грамоте взрослых, которая впоследствии была успешно реализована не только в Бразилии, но и в ряде других стран. Идеи и опыт П. Фрейре вызвали широкий международный резонанс. Он опубликовал большое количество книг и статей, которые переведены на многие языки. Свои педагогические идеи в обобщенном, систематизированном виде П. Фрейре впервые целостно изложил в работах «Образование как практика освобождения» (1967) и «Педагогика угнетенных» (1968). По словам А. П. Огурцова и В. В. Платонова, «образование для него является одним из важнейших путей осуществления революции и достижения свободы. <…> Современную педагогику и систему образования он называет педагогикой угнетения, а в образовании видит практику освобождения»[1]. Х.-П. Герхард, анализируя педагогические идеи П. Фрейре, обратил внимание на то, что «основные принципы его системы направлены на такой учебный процесс, который уделяет основное влияние среде учащихся. <…> Учащиеся в процессе учебной деятельности должны понимать окружающую их действительность»[2]. В. О. Севостьянов отмечает, что в педагогике П. Фрейре «критическое осознание – процесс развития критического отношения к социальной действительности через размышление и действие. Паулу Фрейре утверждает, что каждый человек воспринимает социальные мифы, которые затем доминируют в его сознании. Поэтому обучение – критический процесс, предполагающий раскрытие реальных проблем и нужд. <…> Людям недостаточно собираться и дискутировать, чтобы узнать что-либо о своей социальной реальности. Необходимо совместно действовать, преобразовывая собственное окружение»[3].

Сегодня исследователи педагогического наследия П. Фрейре обращают внимание на то, что «образование в его понимании – всегда часть общественных отношений и, следовательно, с необходимостью предполагает политический выбор. <…> В основу педагогической концепции Фрейре и разработанной им методологии положены культура, знания и условия жизни малоимущих и угнетенных. Предложенная Фрейре концепция образования не ограничивалась рамками классной комнаты. Он не отрицал важности занятий в классе, предусматривающих как усвоение материала, так и его переосмысление, но при этом понимал: одних педагогических техник недостаточно для создания принципиально нового типа школы или общества. Образование помогает нам понять мир, в котором мы живем, и

[1] *Огурцов А. П., Платонов В. В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004. С. 398–399.

[2] *Герхард Х.-П.* Паулу Фрейре // Мыслители образования: в 4 т. / ред. З. Морси. М., 1994. Т. 1. С. 9.

[3] *Савостьянов В. О.* Социально-исторические условия формирования педагогических взглядов Паулу Фрейре // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2016. № 3 (39). С. 215.

подготавливает к тому, чтобы совершать в нем преобразования, но лишь в том случае, если образование погружено в контекст окружающей нас действительности и те трудности, какие суждено нам преодолеть. Новый эпистемологический подход Фрейре ориентировал на решение этих задач. В освободительной силе образования Фрейре видел не просто передачу знания. Да и сами знания – это не накопление фактов или информации, не то, что он сам называл "складированием". Это формирование самого себя как субъекта мира, того, кто готов как переписать прочитанное, так и совершать поступки, которые коренным образом изменят мир»[1].

Таким образом, для П. Фрейре путь к преодолению неблагоприятных социальных условий жизни людей лежал через поддержку превращения школ в такие образовательные институты, которые сделают возможным превращение человека в активного субъекта социальных преобразований.

В своей книге «Педагогика угнетенных» П. Фрейре указывал, что «эта педагогика прекращает принадлежать угнетенным и становится педагогикой всех людей в процессе постоянного освобождения»[2]. Он полагал, что «отправной точкой для организации содержания программ образования или политического действия должна быть настоящая, существующая, конкретная ситуация, отображающая стремления (чаяния) людей. Используя (утилизируя) определенные (некоторые) основные противоречия, мы должны представить эту существующую, конкретную, настоящую ситуацию людям как проблему, которая делает им вызов и требует ответа – не только на интеллектуальном уровне, но и на уровне действия. <…> Чтобы найти программу содержания образования, мы должны обратиться к действительности, которая служит связующим звеном между людьми, и к пониманию этой действительности, которой придерживаются и просветители, и люди»[3].

В книге «Образование как практика освобождения» П. Фрейре писал: «Освобождающее образование состоит из актов познания, а не из передачи информации. Это обучающая ситуация, в которой познаваемый объект (далеко не последний в акте познания) опосредует процесс познания между его действующими лицами: учителем, с одной стороны, и учащимися – с другой. Соответственно практика проблемополагающего образования прежде всего требует разрешения противоречий между учителем и учеником. Отношения должны строиться в форме диалога, что необходимо для реализации способности познающих акторов взаимодействовать в процессе постижения общего объекта познания, а иначе невозможно. <…> Благодаря диалогу прекращают существовать вертикальные связи господства учителя над учеником и ученика над учителем, но возникают новые горизонтальные связи между учителем и учеником и наоборот. Учитель пере-

[1] *Эппл М., Кандин Л. А., Иполито А. М.* Пауло Фрейре (1921–1997) // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней. С. 216–217.

[2] *Фрейре П.* Педагогика угнетенных: пер. с порт. URL: http://vk.com/

[3] Там же.

стает быть тем единственным, кто учит, а становится одним из тех, кто учится в процессе диалога с учениками, а те, в свою очередь, также учат, обучаясь при этом. Они получают общую ответственность за процесс, в котором растут все. В этом процессе аргументы, основанные на власти, больше не имеют силы; чтобы функционировать, власть должна быть на стороне свободы, а не против нее. Здесь никто больше не учит другого, и никто не учится сам. Люди учат друг друга, опосредованные миром и объектами»[1].

Л. Бухарова, раскрывая суть концепции критической педагогики П. Фрейре, пишет, что педагогический метод П. Фрейре разворачивается в антропологической перспективе. Образование понимается как воспроизведение в собственной структуре обучаемого того исторического процесса, в котором и посредством которого происходит становление человека. Жизнь – как естественный самопроизвольный поток человеческих переживаний, размышлений и поступков – в образовательно-педагогическом процессе превращается в биографию как осознание и преодоление человеком своей еще недостаточности, «нехватки» и неполноты. Человек творит свою жизнь, трансформируясь из «свидетеля» своей истории в ее «автора». Мир, раскрывающийся перед человеком как некая данность, представляющий собой совокупность «объективных» вещей и процессов, выступающих по отношению к нему в качестве «естественных» объектов, должен быть осознан как проблема. Начав с осознания объекта как проблемы, человек открывает самого себя в качестве субъекта, творящего этот мир в своем опыте. Выступая свидетелем своей собственной истории, человек учится идентифицировать себя не только в качестве *агента*, пассивного начала, подверженного действию объективных сил, но и в качестве *актора*, конструирующего собственную историю. Педагогический метод П. Фрейре, по мнению Л. Бухаровой, направлен на актуализацию возможностей человека созидать себя в процессе такого рефлексивного анализа – процессе открытия своей самости, формирующем жизненную траекторию. Помогая формировать сознание, вырастающее из повседневно проживаемого индивидуумом мира, и проблематизируя этот мир, метод П. Фрейре подводит к пониманию *мира как человеческого проекта*. Педагогика Фрейре исходит из того, что завоевание человеком собственно человеческой формы (позиции в мире) связано с ответственным отношением *к слову*. Такое отношение и есть результат сложного образовательно-педагогического процесса, понимаемого как диалог, элементарным основанием которого является слово. Слово – не просто инструмент, но источник общения. Слово – это место встречи и признания других сознаний, других личностей и вместе с тем новая встреча с самим собой, признание человеком самого себя. Учеба, согласно П. Фрейре, – такой же естественный акт, как еда и ходьба.

[1] *Фрейре П.* Образование как практика освобождения. URL: http://old.prosv.ru/

Однако ребенок, юноша, взрослый человек обучаются только тогда, когда это учение приобретает для них личностный смысл, соответствующий их жизненным проектам. Человек обучается посредством собственного трансформирующего действия, направленного на внешний мир. Человек сам конструирует категории мышления, организующие и изменяющие мир. Образовательный акт должен быть актом переосмысления и реконструкции смыслов. Антропологический принцип П. Фрейре равенства позиций обучающего и обучаемого в образовательном процессе исходит из того, что каждый человек обладает «эксклюзивным» знанием. И учебный процесс – это взаимное обучение, в котором не только обучающий, но и обучаемый делится своими знаниями. Каждый из участников педагогического диалога имеет возможность открывать все новые срезы изучаемого предмета. Образование есть непрерывный процесс со-учения как события, в котором и обучаемый, и обучающий изменяются, превращаясь в критически-рефлексивно ориентированных исследователей. Политическая направленность педагогической теории означает для П. Фрейре прежде всего анализ социальной реальности в терминах ее возможной трансформации. Одним из важнейших «следствий» концепции является поэтому положение о педагогике как практике освобождения: высшей целью образования является освобождение человека от отношений угнетения и несправедливости. Таким образом, утверждает Л. Бухарова, П. Фрейре обеспокоен установлением не только равноправных, так сказать, горизонтальных отношений субъектов образования и исключением педагогического авторитаризма любой разновидности. Он связывает достижение плодотворного диалога «учитель – ученик» с радикальным изменением общества и достижением такого его состояния, когда каждый человек проявляется в качестве субъекта собственной истории в открытой, непосредственной и прямой форме[1].

Сегодня наиболее авторитетными представителя критической педагогики являются американские исследователи социальных и политических проблем, теоретики образования А. Жиру и П. Мак-Ларен.

По мнению Анри Жиру, «образование должно считаться ключевым для любого реального понятия политики. <…> Демократия должна стать способом мышления об образовании, которое стремится связать равенство – с успешностью, обучение – с нравственностью и агентность – с принципами социальной ответственности и общественного блага»[2]. А. Жиру указывает «на важность критического образования, гражданской грамотности, социальной ответственности, а также потребности поднимать важные вопросы о том, чего должны добиться в демократии образование и гражданская грамотность, а также – как может выглядеть политика, способная

[1] См.: *Бухарова Л.* Диалогическая педагогика Пауло Фрейре // Высшее образование в России. 2001. № 3. С. 123–126.

[2] *Жиру А. А*. Зомби-политика и культура в эпоху казино-капитализма: пер. с англ. Харьков, 2015. С. 264.

принять такой вызов»[1]. При этом А. Жиру отмечает: «Политика принимает множество обличий, но ключевым для нее является способность людей, групп и социальных движений преобразовывать индивидуальные потребности в общественные вопросы, иметь осведомленное мнение и создавать пространства, в которых власть призывается к ответственности»[2]. А. Жиру, ставящий в центр своих рассуждений «демократические ценности, общественное благо и человеческое достоинство»[3], указывает на необходимость предпринимать такие шаги, «которые предоставляют условия для критического образования, связывают обучение с социальными изменениями, политическую агентность[4] – с защитой общественного блага, а интеллектуальную отвагу – с отказом продавать знание покупателю, предложившему высшую цену»[5]. А. Жиру акцентирует внимание на расширяющем политическую агентность гражданском образовании «с его акцентом на критическом мышлении, уменьшении разрыва между обучением и повседневной жизнью, с понимание связи между властью и знанием и с использованием ресурсов истории для расширения и идентичностей»[6]. А. Жиру убежден, что в современном обществе школы тяготеют к «карательной педагогике», которая ориентируется на использование «дисциплинарных стратегий». Он пишет: «Сегодня школы делают все возможное, чтобы убить воображение, ограничивая и формируя школьный опыт с помощью смертельного сочетания инструментальных ценностей, анализа затрат и результатов, основанных на тестах схем отчетности и итоговых тестирований. Эти инструментальные и рыночные ценности и практики пересиливают, если не подавляют, те пространства и педагогические практики, которые дают студентам возможность критически мыслить, ценить собственное право голоса, пробуждать свое любопытство, участвовать в совместном обучении и – самое главное – получать знания, привычки, общественные ценности и социальные отношения, необходимые, чтобы строить настоящую демократию и брать на себя ответственность за ее поддержку»[7].

К. Моррисон, исследуя педагогическое творчество А. Жиру, подчеркивает, что «школы, с точки зрения Жиру, должны стать местом культурного производства и преобразований, но не воспроизводства; местом, где индивид или группа расширяет свои полномочия и освобождается, являясь членом справедливого общества, предоставляющего ему личную и коллективную автономию, которая поддерживается традициями демократии прямого участия, охватывающими все многообразие культур и социальных

[1] *Жиру А. А.* Зомби-политика и культура в эпоху казино-капитализма. С. 157.
[2] Там же. С. 156.
[3] Там же. С. 171.
[4] Под *агентностью* А. Жиру понимает *проактивную позицию*.
[5] *Жиру А. А.* Зомби-политика и культура в эпоху казино-капитализма. С. 165.
[6] Там же. С. 166.
[7] Там же. С. 176–177.

слоев. <…> Задача состоит в том, чтобы сделать педагогику более политической, а политику более педагогической. <…> Школы, согласно Жиру, представляют собой место схватки за смысл и власть. <…> Школьное образование… и есть та ключевая область, где возможно развитие критического гражданства. Задача образования с необходимостью выходит за пределы школьного обучения»[1].

В начале 2000-х годов Московская высшая школа социальных и экономических наук при поддержке Министерства образования РФ провела среди российских экспертов опрос, на основании которого был составлен список двенадцати самых значительных произведений зарубежных авторов второй половины XX в. в области теории, политики и практики образования. В список, наряду с работами П. Фрейре, И. Иллича, Дж. Брунера и др., была включена книга Питера Мак-Ларена «Жизнь в школах: введение в критическую педагогику». Эта работа была издана в 2007 г. издательством «Просвещение» в серии «Образование: мировой бестселлер».

П. Мак-Ларен, будучи уверенным, что школьные учителя и вузовские преподаватели должны «быть активными агентами социальных изменений, как того, по существу, требует сама их профессиональная деятельность», утверждает, что «критическая педагогика является проявлением борьбы против капиталистической эксплуатации», и считает, что «создание критической педагогики способно радикальным образом преобразовать весь современный социально-политический климат»[2]. Говоря о *революционной критической педагогике*, он особо подчеркивает свою методологическую ориентацию на марксизм, делающий возможным не только вскрыть социальные противоречия капиталистического общества, понять природу порождаемого им угнетения человека, но и определить пути и способы позитивного преобразования этого общества.

Согласно П. Мак-Ларену, «критическая педагогика – это политика понимания и действия, акт проявления своего знания, направленный на попытку поместить повседневную жизнь в более широкий геополитический контекст с целью поддержки региональной коллективной ответственности за себя, масштабной Ойкумены, международной солидарности трудящихся»[3]. При этом «сложнейшая и ответственейшая задача, стоящая перед педагогом, – видеть связь между макропроблемами социально-экономической ситуации в стране и микросоциальным миром, который в непростых условиях складывается в классе»[4]. По мнению П. Мак-Ларена, «важнейший шаг в деле подготовки учащихся к тому, чтобы стать критически грамотными, состоит не только в том, чтобы снабдить их значимым опы-

[1] *Моррисон К.* Анри Жиру // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней. С. 461–467.

[2] *Мак-Ларен П.* Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. С. 6, 5, 7.

[3] Там же. С. 29.

[4] Там же. С. 36.

том обучения (например, путем использования числовой, компьютерной, культурной грамотности), но и в том, чтобы придать смысл и значение опыту, который учащиеся приносят в класс из своей повседневной жизни. Опыт учащихся можно привязать к тематической учебной программе, призванной содействовать экономической, медийной, экологической, потребительской и другим видам грамотности применительно к сегодняшней социальной и образовательной политике»[1].

П. Мак-Ларен убежден, что «знание делается полезным только в том случае, если оно имеет в основе тот жизненный опыт, который учащиеся приносят с собой в класс из окружающей их культуры; знание становится критичным, только когда в этом своем опыте они сталкиваются с какими-то проблемами; оно дает возможность трансформации, только когда ученик начинает использовать знание, чтобы помочь другим осознать свои права, в том числе и людям из своего ближайшего окружения. Таким образом, знания приобретают связь с переустройством общества»[2]. Критическая педагогика, подчеркивает П. Мак-Ларен, «*исходит прежде всего из проблем и нужд учеников*. С одной стороны, любая педагогика, основанная на опыте учеников, побуждает нас к анализу господствующих видов знания, которые формируют опыт ученика; с другой – педагогика пытается дать ученикам средства к изучению их собственного уникального опыта и подчиненных видов знаний. Мы должны помочь ученикам проанализировать их опыт, с тем чтобы осветить процесс возникновения этого опыта, его официального одобрения или отвержения. <…> Любая освобождающая программа обучения должна опираться на опыт ученика, что тесно связано с формированием его самосознания. <…> Учителям нужно понимать, как опыт, сформированный в различных областях повседневной жизни, в свою очередь, образует различные мнения, с помощью которых ученик строит понимание своего мира, а следовательно, и своего существования в большом мире, в обществе».[3]

Размышляя над неблагоприятными социальными условиями, в которых приходится работать школам в современном обществе, П. Мак-Ларен обращает внимание на то, что «дети, ущемленные с экономической точки зрения, с самого раннего возраста обрекаются обществом на поражение в этой жизни»[4]. Согласно его точке зрения, «школы действительно не могут переделать общество, но они при этом должны найти способ в большей мере стать для всех учащихся жизненно важным местом – тем местом, где дети могут научиться владеть своей судьбой, а не укрепиться в ощущении беспомощности в ловушке своего социального положения»[5]. П. Мак-Ларен

[1] *Мак-Ларен П.* Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. С. 87.
[2] Там же. С. 302.
[3] Там же. С. 335–336.
[4] Там же. С. 242.
[5] Там же. С. 244.

подчеркивает, что критические педагоги хотят, чтобы из школ выходили «политически активные граждане, способные бороться за различные формы общественной и социальной справедливости», чтобы школьные классы превратились «в пространство свободы», чтобы ученики стали «носителями преобразований и надежды»[1]. Критическая педагогика, выступая против стремления оценивать академические успехи «исключительно с точки зрения воспитания послушных, эффективных и патриотических работников», исходит из того, что «школа должна быть местом социального преобразования и эмансипации, где школьников учат не только критически мыслить, но и воспринимать мир как место, в котором их действия могут что-то изменить. Критическая педагогика основывается на убеждении, что в школьном обучении личная и социальная мотивация в моральном смысле важнее, чем приобретение технических навыков, которые прежде всего привязаны к структуре рынка (хотя развитие навыков, разумеется, играет важную роль. <…> Любая истинная педагогическая практика требует твердой направленности на переустройство общества в солидарности с угнетенными и маргинальными группами. Это неизбежно влечет за собой свободный выбор в пользу бедных и искоренение тех условий, которые приводят к человеческим страданиям»[2]. Критические педагоги озабочены «созданием общества, в котором полное развитие каждого – залог полного развития общества»[3].

П. Мак-Ларен указывает, что критическая педагогика проводит «важное различение между *школьным обучением* и *образованием*. Если первое – это прежде всего способ социального контроля, то второе содержит потенциальную возможность переустройства общества; причем учащийся выступает в качестве активного субъекта, нацеленного на перестройку себя и общества»[4]. Он подчеркивает, что «диалектическая природа критической теории позволяет исследователям педагогики рассматривать школу не просто как место усвоения знаний, социализации или воспитания, но также как территорию культуры, которая способствует социальной мотивации и личностной трансформации учеников. <…> Диалектический подход к школьному образованию позволяет нам рассматривать школу как место *одновременно* господства и освобождения. <…> Знания, приобретаемые в школе (или где-то еще, неважно), не бывают нейтральными или объективными, – они систематизируются и излагаются определенным образом и в определенном порядке, при этом освещение или, напротив, исключение некоторых тем подразумевает скрытую логику. Знание представляет собой социальную конструкцию, глубоко уходящую корнями в сплетение отношений власти»[5].

---

[1] *Мак-Ларен П.* Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. С. 254.
[2] Там же. С. 258.
[3] Там же. С. 262.
[4] Там же. С. 264.
[5] Там же. С. 267, 269.

П. Мак-Ларен пишет о том, что «с точки зрения критической теории образования школьная программа… представляет *введение в конкретную форму жизни; она отчасти готовит учеников к господствующему или подчиненному положению в существующем… обществе*». При этом он отмечает: «"Дать учащимся возможность социальной реализации" – значит не только помочь им понять и освоить окружающий мир, но также сделать их способными проявлять то мужество, которое необходимо для изменения социального порядка там, где это необходимо»[1].

Размышляя о путях и способах достижения целей критической педагогики, П. Мак-Ларен ставит задачу «достичь преобразующей педагогики»[2]. Преобразующая педагогика исходит из того, что человек преобразует себя, осуществляя деятельность по преобразованию общества, а не просто приобретая знания, умения, навыки, компетенции в процессе познания окружающегося мира, пусть и познания активного, самостоятельного. Подлинное образование должно быть основано на практическом преобразующем социально значимом действии, как правило, выходящем за рамки традиционно понимаемого процесса обучения.

Таким образом, проблема преодоления неблагоприятных социальных условий жизни человека в современном обществе является центральной для критической педагогики. Решение этой проблемы невозможно без преодоления тех социальных условий, которые превращают школу в «фабрику марионеток». Для решения это проблемы, считают критические педагоги, прежде всего следует поддержать изменения в образовательном процессе, теснейшим образом связав его с вопросами окружающей жизни, направив его на формирование активных, критически мыслящих, способных к преобразующим действиям субъектов общественного бытия.

6.6. Подход к поддержке функционирующих в неблагоприятных условиях школ, которые учатся, на основе использования ресурсов «пятой дисциплины»

В на рубеже 1980–1990-х годов американский исследователь, директор центра организационного обучения в школе менеджмента MIT Sloan Массачусетского технологического университета Питер Сенге (Сендж) подготовил книгу «Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации», переиздав ее в переработанном виде в 2006 г.[3] П. Сенге в качестве непременных элементов создания обучающейся организации, в том числе и обучающейся образовательной организации, выделил «сис-

[1] *Мак-Ларен П.* Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. С. 292.

[2] Там же. С. 413.

[3] См. русские переводы: *Сенге П.* Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации: пер. с англ. М., 2003; *Сендж П.* Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. URL: http://www.klex.ru/

темное мышление, интеллектуальные модели, личное совершенствование, совместное видение и групповое обучение и диалог»[1]. При этом он отметил, что «внедрение всех пяти дисциплин оказывает существенное и измеримое воздействие на эффективность»[2].

Подход П. Сенге вызвал огромный интерес и получил широкое распространение. С середины 1990-х годов этот подход активно внедряется в различных областях общественной жизни, в том числе и в сфере образования. Системное рассмотрение возможностей и перспектив школ как обучающихся организаций было осуществлено в 2000 г. коллективом авторов (П. Сенге, Г. Гарднер, Н. Кэмброн-Маккейб, Дж. Даттон и др.) в книге «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины»[3]. Задаваясь вопросом «Что значит учиться для организации?», авторы отвечают на него следующим образом: «На практике это означает развитие ясного и честного понимания текущей реальности, которое доступно всей организации, используется для производства нового, равно доступного знания и помогает людям предпринимать эффективные действия по направлению к их желательному будущему»[4].

По мнению авторов этой книги, подлинная учеба происходит в контексте всех обстоятельств человеческой жизни и долговременное влияние любой новой учебы зависит от ее взаимоотношений с окружающим людей миром. Способность человека учиться в любых формальных условиях вроде школы в большей мере зависит от возможности применять новые идеи и новое понимание к значимым для нас проблемам. Любые взаимоотношения в жизни ребенка несут в себе измерение потенциального научения, все, что он делает, может делаться в духе учения[5].

Анализируя современную «конвейерную» модель массовой школы, авторы книги критикуют ее за то, что она операционально определила сообразительных детей и детей глупых. Те, кто не учились со скоростью конвейера, либо отпадали, либо были вынуждены непрерывно бороться за то, чтобы не отстать. Она установила единообразие продукта и процесса как нормы, тем самым наивно полагая, что все дети учатся одинаково. Она превратила педагогов в контролеров и инспекторов, таким образом трансформируя традиционные отношения наставника и подопечного и насаждая обучение, сфокусированное на учителе, а не на ученике. Мотивация стала ответственностью учителя, а не ученика. Дисциплина превратилась в соблюдение правил, установленных учителем, вместо самодисциплины.

---

[1] *Сендж П.* Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. URL: http://www.klex.ru/

[2] Там же.

[3] Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / П. Сенге, Н. Кэмброн-Маккейб, Дж. Даттон [и др.]; пер. Л. В. Трубицыной. М., 2010.

[4] Там же. С. 551.

[5] Там же. С. 44.

Оценка сконцентрировалась на получении одобрения учителя, а не на объективном измерении собственных способностей. Наконец, конвейерная модель молчаливо сделала учащихся продуктами, а не творцами учебы, пассивными объектами, формировавшимися образовательным процессом. Школы испытывают неприятности не из-за плохих или некомпетентных людей, а из-за очень плохого соответствия конструкции мира, в котором мы сегодня живем[1]. Один из факторов, влияющих на современное школьное образование и требующих пересмотра его устоявшего содержания и способов организации, – все ускоряющаяся динамика изменений, происходящих в жизни общества (рост и качественное изменение научных знаний, появление новых технологий, изменение производительных сил и форм материального и духовного производства, радикальные мировоззренческие сдвиги и т.п.).

На протяжении всей жизни человек, попадая в различные ситуации, постоянно сталкивается с новизной, решает различные проблемы, реконструирует свой опыт. Жизнь человека оказывается непрерывным процессом учения, а учение все более составляет стержень всей его жизни. Успешность учения зависит и от способностей и усилий самого человека, от его отношения к учению, и от его познавательной и практической активности, и от того, насколько учение человека принимается и поддерживается окружающими людьми, сообществом, в котором он пребывает и действует, организацией, в которой он работает, государством, в котором он живет. Признание учения как ценности на уровне индивида, отдельной организации, сообщества, государства, социума в целом является важным условием успешности учения. При этом важно помнить, что обучение способствует развитию человека, ведет за собой его развитие (Л. С. Выготский), обеспечивает проявление и реализацию потенциала каждой отдельной личности через освоение разнообразных элементов накопленной в обществе культуры и создание новых культурных объектов. Во все более быстро изменяющемся мире роль учения неизмеримо возрастает. Оно становится непрерывным и неизбежно продолжается на протяжении всей жизни человека. Каждый новый приобретаемый человеком опыт оказывается по своему содержанию все менее связанным с предыдущим, ибо радикально меняются и характер проблем, решаемых людьми, и используемый ими при этом научный, технический, организационный инструментарий. Соответственно и реструктуризация опыта отдельной личности становится все более радикальной и все более убыстряется. Это постоянно актуализирует необходимость учения, обновления и развития своего потенциала как на уровне конкретного человека, отдельной организации, так и на уровне сообществ и социума в целом. Важно, чтобы этот фактор способствовал индивидуальному, организационному и социальному прогрессу, а не вступал в дест-

[1] Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины… С. 33–34, 554.

руктивный конфликт с извечным консерватизмом образовательных институтов и ориентацией школы на передачу новым поколениям опыта, порожденного теми обстоятельствами жизни, которые безнадежно устарели.

Школа, которая является особым образом организованным пространством (местом), специально созданным для того, чтобы люди получали образование (учились и воспитывались), чтобы соответствовать окружающему ее динамично меняющемуся миру, также должна динамично меняться. Чтобы изменения школы были адекватными происходящим в мире процессам, она должна учиться, осмысливать то, что происходит в ней и вокруг нее, понимать проблемы, с которыми она сталкивается, отыскивать необходимые и реалистичные средства для их решения с учетом доступного внутреннего и внешнего потенциала, извлекать из опыта постановки и решения проблем уроки, постоянно заниматься собственной реконструкцией, стремиться все более успешно преодолевать существующие трудности, не пасовать перед новыми проблемами, эффективно использовать и постоянно наращивать свои ресурсы. Обучающаяся школа имеет значительно больше перспектив в нейтрализации и преодолении негативных последствий неблагоприятных социальных условий ее функционирования и развития, причем за счет управляемых ею самой поддерживающих процессов непрерывного наращивания внутренних ресурсов и привлечения ресурсов внешних. При этом она становится значимым институтом решения проблем сообщества.

По мнению авторов книги «Школы, которые учатся», в настоящее время все более заметной становится идея школы, которая может учиться. Школы могут пересоздаваться, оживляться и устойчиво обновляться не путем приказов и команд и не путем регуляции, а путем принятия *ориентации на учение*. Это означает вовлечение каждого в системе в совместное выражение своих стремлений, рост осознания и развитие способностей каждого. В школе, которая учится, люди внутри и за пределами школьных стен, ученики и взрослые, признают свою общую заинтересованность в будущем школьной системы и в том, чему они могут научиться друг у друга. Подход к образованию, понимающему школу как обучающуюся организацию, нечто большее, чем просто требование работать и разговаривать вместе. Усилия обучающихся организаций приводят к заметным улучшениям, но, что важнее, – они достигают ума и сердца. Школа – это точка опоры для образовательных и социальных перемен. Классы могут улучшаться устойчивым образом, только если будут улучшаться школы вокруг них. Школы зависят от округов и сообществ, частью которых они являются. А устойчивые сообщества, в свою очередь, нуждаются в жизнеспособных школах для всех своих детей и в образовательных возможностях для всех своих взрослых. Обучающаяся школа не столько обособленное место (так как она может не оставаться на одном месте), сколько площадка встреч для учебы, сосредоточенной на идее, что все индивидуально

или совместно вовлеченные в нее будут непрестанно повышать и расширять свою осведомленность и способности. Школы больше не могут готовить людей к приспособлению к миру двадцатилетней давности, потому что этого мира больше не существует. В этом контексте идея создания школы, которая учится, или, точнее, обучающегося класса, обучающейся школы и обучающегося сообщества, представляет собой подход, пробуждающий надежду. При этом внимание обращается на то, что учение прежде всего означает владение способом самосовершенствования. «Школа, которая учится» – это «думающая школа». Такая школа должна стать «плавильным тиглем критического, творческого мышления и активного, самонаправляемого учения, где персонал и ученики постоянно бросают вызов допущениям, задают хорошие вопросы, учатся на прошлых ошибках (своих и чужих), глобально изучают лучшую практику и локально адаптируют ее. «Думающие школы» создают фундамент «учащейся нации» – людей, преданных учению в течение всей жизни и содействующих процветанию знаний в обществе и экономике. Самая важная, не поддающаяся упрощению цель школы – от начальной до старших классов средней – помочь ученикам лучше понять основные дисциплинарные способы мышления. Это означает появление у учеников способов мышления, которых у них раньше не было, обучение их тому, что такое мыслить научно, исторически, художественно, этически, математически[1].

Ставя в центр модели школы как обучающейся организации пять ключевых дисциплин организационной учебы, которые выделил П. Сенге (личное мастерство, совместное видение, мысленные модели, обучение работе в команде, системное мышление), авторы книги «Школы, которые учатся» пишут о том, что эти пять дисциплин «не "реформы" или "программы", навязанные извне, а постоянные предметы обучения и практики, которые принимают люди как индивиды и группы»[2]. По их мнению, *личное мастерство* – это практика выражения связного образа личного видения результатов, которых человек стремится достичь в своей жизни, а также реалистической оценки фактов сегодняшней текущей жизни; эта практика, вызывая личное напряжение, развивает способность осуществлять оптимальный выбор и реализовывать его, достигая лучших результатов. *Совместное видение* – это коллективная дисциплина, фокусирующаяся на совместной цели; люди, имея общую цель, могут учиться развивать ощущение обязательств в группе (организации, сообществе), развивая совместные образы будущего, которые они стремятся создать, а также принципов и ведущих деятельностей, посредством которых они надеются достичь этого; школа или сообщества, которые стремятся жить учебой, нуждаются в процессе общего совместного видения. *Мысленные модели* – это

[1] Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины… С. 7, 8–9, 12–13, 480, 556.
[2] Там же. С. 9.

дисциплина умений размышлять и исследовать. Они базируются на развитии сознания собственных установок и восприятия, а также установок и восприятия окружающих людей; работа с мыслительными моделями позволяет лучше понимать текущую реальность и ориентироваться в ней, в частности, развивает у обучающейся школы способность безопасно и продуктивно говорить об опасных и неприятных вещах, которые не принято обсуждать. *Обучение в команде* – это дисциплина группового взаимодействия, командная учеба. *Системное мышление* – это обучение лучшему пониманию взаимозависимостей и изменений; системное мышление – эффективная практика для нахождения рычага, необходимого для реализации конструктивных перемен[1].

Важнейшей концептуальной идеей рассматриваемого подхода является точка зрения, согласно которой в усилиях по созданию обучающейся школы принимают участие «три встроенные друг в друга системы, которые глубоко погружены в повседневную жизнь, взаимозависимы, и их паттерны влияния перемешаны. Эти системы – класс, школа и сообщество – взаимодействуют в манере, которую иногда трудно заметить, но которая формирует приоритеты и потребности людей на всех уровнях. При любых попытках способствовать развитию школ, которые учатся, изменения будут иметь значение, только если они будут происходить на всех трех уровнях»[2].

Обучающийся класс – это текущее собрание учеников и учителей, чья цель – учеба, а также родителей, все они существуют в круговороте взаимного влияния. У *обучающейся школы* одна базовая миссия: обеспечение существования классов, обладающих достаточными условиями для предоставления опыта всем ученикам. Школа – это также социальная система (источник дружбы и социального статуса для большинства посещающих школу), место, куда ученики должны ходить в определенные часы, источник их непрерывного развития, а также обучения для своих сотрудников и (во многих местах) профсоюзное рабочее место, – и все это добавляет дополнительные уровни сложности. *Обучающееся сообщество* – это обучающееся окружение, внутри которого действует школа. Школа предоставляет только малую часть того, чему учится ребенок или подросток. Остальное происходит из диапазона деятельностей и интересов: из средств массовой информации (телевидения, журналов, популярной музыки и Интернета), от друзей и других сверстников. Все эти влияния, в свою очередь, исходят из характера сообщества – местного, регионального и интернационального. Сообщество и его школы являются отражением друг друга. Если преуспевает одно, то преуспевает и другое. Практики пяти дисциплин делают возможным превращение школы в большой степени в окружение, способствующее учению, и развивают сообщества, поддержи-

[1] Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины… С. 9–10.
[2] Там же. С. 13.

вающие учебу во всех возрастах. Эффективно действующее сообщество (или класс, или школа) – это сообщество, где люди признают сети невидимых влияний, стремятся усилить их и чувствуют ответственность за всех с ними. Для того чтобы сообщества и школы эффективно учились друг у друга, необходима поддержка в создании чувства идентичности сообщества, создании связей между разными руководителями сообщества и обеспечение инфраструктуры для устойчивого обучения широкого сообщества[1].

Эффективность стратегии организационных изменений обеспечивают:

- введение организационного обучения на всех трех уровнях (класс, школа, сообщество);
- сосредоточение не больше чем на одном или двух новых приоритетах для изменений;
- вовлечение каждого заинтересованного субъекта в процессы учения и изменения (в успешных инициативах организационного обучения каждый учится и каждый поддерживает планируемые и осуществляемые изменения).

Все указанные шаги требуют специальной, хорошо продуманной поддержки, опирающейся на совокупность разнообразных ресурсов.

По мнению авторов книги, у *проектирования процесса совместного видения* есть три раздельные, но связанные цели. Во-первых, процесс адресуется сдерживаемому напряжению по поводу текущих проблем и забот. Люди индивидуально и коллективно испытывают огромное облегчение, когда, в конце концов, система выражает их проблемы и заботы. Во-вторых, в процессе совместного видения люди должны быть в состоянии говорить о своих глубочайших надеждах и желаниях относительно своих детей и сообщества. Процесс также не будет полным, если не ведет к третьей цели – действию. Люди должны заново испытывать удовлетворение от совместного создания школы при поддержке друг друга, включая поддержку тех, кому они не доверяли в прошлом. Фактически школы – партнерство между учителями, законодателями, родителями и членами сообщества, которые все уже действуют независимо.

Таким образом, попытки совместного видения в школе должны начинаться с того, чтобы призвать людей с той энергией, которой они уже обладают, начать вместе думать и действовать в отношении того, что для них важно. Если вы пытаетесь изменить свой класс или школу, найдите партнера и посмотрите, что произойдет. Подлинный учебный альянс начинается не с предложения помочь, а с разговора о видении. Построение и развитие *сообщества в школе и вокруг нее* должны не предполагаться, а непрерывно воспитываться и поддерживаться.

Мы, – пишут авторы книги, – определили «сообщество» как динамический набор отношений между людьми, где каждого человека приглашают

[1] Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины… С. 13–20.

участвовать. «Школа, которая учится», где бы она не находилась и какую бы форму не принимала, требует сообщества, которое благоприятствует учению повсюду. Сообщество – опекающее, поддерживающее, иногда бросающее вызов, но всегда заботящееся место, окутывающее школу и развитие детей. В него входят как институты сообщества (местное управление, средства массовой информации, полиция, здравоохранение и бизнес), так и более широкие институты: крупномасштабное правительство, академические исследования, глобальные средства массовой информации и бизнес. Все эти институты влияют на взаимодействие между жителями сообщества и его школами, и дети зависят от непрестанного улучшения – непрестанного учения – этого взаимодействия. Мы не просто просим сообщество помочь нам и увеличить наши ресурсы. Мы даем нечто взамен, и вы найдете нас по всему сообществу. Мы рассматриваем разные группы людей, составляющие наше сообщество, и спрашиваем, как мы служим им и как они связаны с нами. Мы рассматриваем качество наших взаимоотношений со всеми людьми, живущими в нашем сообществе, и их взаимодействия со школами.

Обслуживание сообщества становится общественным учением, только *когда в опыт встраиваются некоторые особые учебные цели*. Служба не должна прямо связываться с академической учебной программой, но все чаще в школах преподаватели используют обслуживающую работу для предоставления ученикам связанного с жизнью пути осуществления учебных целей школьной программы. Ученики узнают, что школьные знания могут быть релевантны реальному миру. Они проверяют и расширяют в реальном мире знания, база которых создана в школе. А сообщества могут развиваться и учиться путем взаимодействия учеников и граждан сообществ, вместе работающих и учащихся, в процессе обращения к важным социальным проблемам и нуждам. *Общественное учение* – это взаимовыгодный процесс, в котором те, кому служат, и те, кто служит, равно получают пользу от проекта. Те, кому служат, получают пользу от усилий волонтеров, а волонтеры приобретают важные точки зрения, умения, знания и жизненный опыт от людей и организаций, которым они помогают. Общественное учение по своей природе является сотрудничающим и основывается на базовой посылке, что мы учимся из собственного опыта. Учителя, размышляя о собственной практике со своими учениками, коллегами и членами сообщества, могут постоянно модифицировать то, как они применяют педагогику службы-учения. Члены сообщества учатся тому, как усилить свои сообщества посредством сотрудничества для решения сложных социальных вопросов, с которыми они сталкиваются. Ученики приобретают важные гражданские умения и знания благодаря общественной службе, позволяющей им, как гражданам, участвовать в демократическом самоуправлении. Ученики уходят после деятельности службы-учения в сообществе не только с более глубоким пониманием своего предмета, но и

с более критичным пониманием своих сообществ и ролей, которые они, как граждане, могут играть[1].

Подход к поддержке функционирующих в неблагоприятных социальных условиях школ, которые учатся, на основе использования ресурсов «пятой дисциплины» позволяет потенциально отнести к этой категории практически все школы, так как каждая школа в той или иной степени, в той или иной форме сталкивается с трудностями, порожденными, во-первых, необходимостью обеспечить постоянное учение каждого субъекта образовательного процесса, каждого человека, живущего в условиях все более динамично меняющего постиндустриального общества знаний. И, во-вторых, необходимостью постоянной реконструкции, обновления жизнедеятельности самой школы как образовательной организации в единстве с реконструкцией, обновлением жизнедеятельности сообщества, в котором школа функционирует и развивается. Став «обучающейся организацией», учебно-воспитательное учреждение становится базовым звеном системы «обучающийся класс – обучающаяся школа – обучающееся сообщество». В рамках этой системы возникает множество поддерживающих связей, отношений и взаимодействий, которые позволяют актуализировать различные виды ресурсов, необходимых для решения проблем как отдельных индивидуумов, так и школ, и местных сообществ, и самых различных субъектов местной жизни.

6.7. Подход к поддержке школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, в рамках реализации модели общественно-активной школы

Российская общественно-активная школа (ОАШ) как особый образовательный и социально-педагогический феномен возникла в 1996–1997 гг. в Сибири. Общественно-активные школы сразу же вызвали большой интерес как у педагогической общественности, так и у местных сообществ в Красноярском крае, Республике Хакасия, Омской и Кемеровской областях, а также в ряде других регионов страны[2]. К началу 2010-х годов ОАШ получили распространение на всей территории России. На Всероссийском портале общественно-активных школ[3], созданном в 2006 г., с 2013 г. ведется работа по формированию базы данных образовательных учреждений России, реализующих в своей деятельности модель ОАШ и являющихся участниками движения общественно-активных школ[4]. В момент начала этой работы в базу было сразу включено 542 школы из 39 регионов Рос-

[1] Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины… С. 293, 510. 322, 458, 460, 478, 449.

[2] См.: Российская модель общественно-активной школы / сост. И. В. Валюшицкая, Н. А. Максименко [и др.]. Красноярск, 2004.

[3] См.: Всероссийский портал общественно-активных школ. URL: http://oash.info/

[4] См.: База данных ОАШ России. URL: http://oash.info/events/view/153

сийской Федерации. Как показывает практика, общественно-активными школами в нашей стране, как правило, становятся школы, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях, не имеющие достаточного количества ресурсов для ведения эффективной педагогической деятельности. Опыт работы ОАШ в России был обобщен и концептуализирован мною в целом ряде публикаций[1].

Общественно-активные школы возникли в России как образовательные учреждения, стремившиеся успешно решать ряд сложных взаимосвязанных проблем, стоявших перед школьными коллективами во второй половине 1990-х годов и не утративших своей остроты в последующие годы. Во-первых, в условиях огромного бюджетного дефицита середины 1990-х годов, а позднее и катастрофических последствий дефолта августа 1998 г. ОАШ стали возникать как школы, ориентированные на поиск и привлечение внебюджетных средств и дополнительных ресурсов, необходимых для их выживания, успешного функционирования и дальнейшего развития, преодоления различных неблагоприятных социальных условий их существования. Во-вторых, в условиях социальной нестабильности второй половины 1990-х – начала 2000-х годов и ослабления связи школы с микрорайоном, происшедшей в 1990-е годы, ОАШ стали возникать как образовательные организации, стремящиеся расширить взаимодействие с местными сообществами и осуществлять более эффективную воспитательную работу с обучающимися в пространстве окружающего социума. В-третьих, в условиях возрастающего со второй половины 1980-х годов стремления к демократизации всех сфер жизни страны, развития гражданского общества ОАШ стали возникать как школы, акцентирующие внимание на демократизации системы внутришкольного управления, образовательного процесса, всего уклада школьной жизни, а также на поддержке демократических инициатив местных сообществ, развития институтов гражданского общества.

[1] См., например: *Корнетов Г. Б.* Что такое общественно-активная школа? М.; Тверь, 2009; *Корнетов Г. Б.* Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики. М., 2009; *Корнетов Г. Б.* Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе. М., 2009; *Корнетов Г. Б.* Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно-активных школ. М.; Тверь, 2009; *Корнетов Г. Б.* Учитель-воспитатель в пространстве демократической педагогики: подготовка педагога для общественно-активных школ. М.; Тверь, 2009; *Корнетов Г. Б.* Возможности общественно-активных школ по реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения. М., 2012; *Корнетов Г. Б.* Перспективы реализации модели общественно-активной школы в Московской области на современном этапе модернизации образования // Изменение содержания и характера управления школой в условиях внедрения новых ФГОС: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 11 декабря 2013 г. / АСОУ; под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М., 2014. С. 67–129; *Корнетов Г. Б.* Российская модель общественно активной школы // Среднее образование в России [Приложение к сборнику «Федеральный справочник. Образование в России»] / гл. ред. М. В. Щербина. М., 2014. Т. 3. С. 69–75; *Корнетов Г. Б.* Общественно-активные школы в новейшей истории России // Образование и педагогические учения в истории России / Г. Б. Корнетов. М., 2017. С. 159–170.

В-четвертых, в условиях поиска путей преодоления отрыва образования от непосредственной повседневной жизни обучающихся и излишней регламентации самостоятельной активности учеников ОАШ стали акцентировать внимание на соединении формального школьного образования с различными потоками внешкольной социализации детей, протекающими в семьях, в компаниях сверстников, в местных сообществах. ОАШ стремились предоставить школьникам возможность проявлять инициативу, активность и самостоятельность в делах, которые, способствуя их личностному росту и развитию, являлись социально значимыми, были востребованы обществом.

Общественно-активные школы в России опирались на опыт движения community-school, зародившегося в 1930-е годы в США. Это движение базировалось на идеях Дж. Дьюи (1859–1952) о школе, строящей свою образовательную деятельность на основе «обучения деланием», опирающейся на жизненный опыт учащихся, являющейся прообразом демократической общины и активно взаимодействующей с сообществом[1]. В настоящее время это движение охватывает более 80 стран мира (Великобритания, Венгрия, США, Чехия и др.). В международной практике *community-school* – это школы, создаваемые, финансируемые и контролируемые местными сообществами, в отличие, например, от частных или конфессиональных школ. Идеология community-school базируется на понимании школы как важнейшего центра жизни сообщества, теснейшим образом с ним взаимодействующего, являющегося ресурсом его развития и одновременно опирающегося в своем развитии на ресурсы местного сообщества. Название «общественно-активные школы» как не совсем точный перевод community-school получило распространение в республиках бывшего СССР (Армения, Молдова, Украина, Россия и др.). В каждой стране модель ОАШ имеет свою специфику.

Общественно-активные школы в России продолжают отечественные традиции «школы – социального центра» С. Т. Шацкого, «трудовой школы» П. П. Блонского, «школы жизни» А. С. Макаренко. Они широко используют опыт тимуровского движения, коммунарской методики, моделей «школа – центр микрорайона» и «школа полного дня». Российские ОАШ опираются на Концепцию общего среднего образования (ВНИК «Школа», 1988), идеологию педагогики сотрудничества, идеи педагогической поддержки О. С. Газмана, опыт «школы самореализации» А. Н. Тубельского, модель «демократической школы» Н. Б. Крыловой, на деятельностный подход в образовании.

[1] См.: *Дьюи Дж*. Демократия и образование: пер с англ. М., 2000; *Дьюи Дж*. От ребенка к миру – от мира к ребенку / сост. Г. Б. Корнетов. М., 2009; *Корнетов Г. Б*. Модель школы будущего Джона Дьюи // Новые ценности образования: альтернативы / гл. ред. Н. Б. Крылова. М., 2008. Вып. 1 (35). С. 11–28; Педагогика Джона Дьюи / авт.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2010.

Общественно-активная школа – это, во-первых, школа, ориентирующаяся на ценности, идеалы, цели и механизмы демократии; стремящаяся максимально демократизировать систему школьного управления, образовательный процесс, весь уклад школьной жизни, а также способы взаимодействия с окружающим миром и сам этот мир; целенаправленно и последовательно формирующая субъектов демократии. Во-вторых, это школа, рассматривающая местное сообщество, с одной стороны, как ресурс собственного функционирования и развития, а с другой стороны, себя как ресурс функционирования и развития сообщества, его поддержки, активизации, преобразования, демократизации. В-третьих, это школа, стремящаяся максимально приблизить образование к жизни ребенка, опереться в своей деятельности как на его жизненный опыт и порождаемые им интересы, так и на социализирующий потенциал разнообразных общественных практик; обеспечить органическое единство воспитания и обучения в рамках школьного образования, а также единство школьного образования и иных потоков управляемой и неуправляемой социализации при организации развития обучающихся. В-четвертых, это школа, строящая свою педагогическую деятельность на основе поддержки и стимулирования активности обучающихся, а также организации их сотрудничества при решении различных образовательных и социальных задач. В-пятых, это школа, постоянно использующая в своей деятельности различные формы добровольчества и партнерства.

Модель ОАШ в принципе приемлема для любой общеобразовательной школы города или деревни (независимо от имеющихся в ее распоряжении ресурсов и контингента обучающихся), ориентирующейся на идеалы и механизмы демократии и желающей использовать в своей работе потенциал феномена ОАШ для решения проблем образования, воспитания, обучения, социализации школьников, а также для превращения школы в социокультурный центр местного сообщества, в эффективный инструмент развития и человека, и общества.

Участники движения ОАШ положили в основу реализуемой ими модели школы три базовые идеи: *демократизация, социальное добровольчество, партнерство*. Поддерживая и развивая эти направления деятельности школ, они способствуют не только более эффективному решению проблем образования и шире – социализации обучающихся, но и преодолевают неблагоприятные социальные условия, в которых сегодня приходится функционировать ОАШ.

Понимание сообщества как ресурса развития общественно-активной школы проявляется не только в постоянной и систематической деятельности по поиску и привлечению дополнительных финансово-экономических, материально-технических, кадровых, информационных и прочих ресурсов. Не менее важно стремление ОАШ максимально учесть при организации образовательного процесса повседневную внешкольную жизнь ребенка,

все потоки социализации, влияющие на его развитие, опереться на повседневный опыт детей, с максимально возможной полнотой использовать в учебно-воспитательной работе педагогический потенциал разнообразных социальных практик, в которые вовлечен или может быть вовлечен ребенок. Это обеспечивает эффективное единство образования и социализации школьников и, кроме того, позволяет учитывать актуальные потребности, интересы и устремления детей, повышать уровень осмысленности и мотивированности их учебы, способствует использованию исследовательских, деятельностных, продуктивных, диалогических способов организации их образования. Школа становится не только центром освоения учебных программ и проведения воспитательных мероприятий, но также и центром социального воспитания детей, стремящимся максимально опереться на развивающий потенциал всего их жизненного пространства, на все многообразие окружающей их культуры и социальной жизни. ОАШ базируется на признании значимости всех источников образования ребенка, фундаментального значения для его развития не только опыта, приобретаемого при включении в целенаправленно организуемый учебно-воспитательный процесс, но также опыта, который дети получают из других источников, в том числе не связанных со школой.

Понимание ОАШ как ресурса развития сообщества связано с участием школы в решении его проблем, поддержании и развитии различных инициатив, со стремлением стимулировать активность населения, вовлечь его в процесс становления гражданского общества, способствовать демократизации всех сторон уклада жизни сообщества, формированию навыков демократического поведения и взаимодействия его членов. Школа становится социальным центром, пробуждая и сплачивая сообщество, предоставляя свои возможности в течение всего дня для удовлетворения образовательных и других потребностей населения. Например, ОАШ является центром предоставления услуг не только школьникам, но и самым различным категориям населения на протяжении всего дня. Она стремится также стать культурным центром жизни сообщества, центром развития физкультуры и спорта и т.п. Это оказывается особенно актуальным для тех территорий, в которых существует дефицит организаций и учреждений, реализующих образовательные, просветительные, культурные, спортивные функции.

В центре общественно-активной школы стоит ребенок. Образование ребенка осуществляется в контексте реалий его повседневной жизни в сообществе. ОАШ стремится максимально приблизить учебно-воспитательный процесс к многообразию социального бытия ребенка вне стен школы, при этом последовательно реализуя принцип, согласно которому образование есть жизнь, а не подготовка к жизни. При этом, естественно, в полном объеме признается значимость результатов образования и для всей последующей жизни растущего человека. В данном контексте особое значение приобретает развитие у ребенка потребности в постоянном образовании и способности успешно реализовывать эту потребность в различных

социальных и культурных обстоятельствах, готовность, умение и желание постоянно продолжать образование. В ОАШ индивидуальное развитие каждого ребенка по преимуществу осуществляется через участие в совместной деятельности, а овладение знаниями, умениями и навыками, компетенциями, способами репродуктивной и творческой деятельности, методами ориентации в культуре наполняется личностными смыслами и нравственным содержанием, что невозможно вне контекста социального пространства взаимодействия школьников как непосредственно в учебно-воспитательном процессе, так и за его пределами. Педагоги ОАШ, учитывая необходимость обеспечивать успешное усвоение школьниками образовательных программ, заботятся об эмоциональном комфорте детей в школе, об их хорошем физическом, интеллектуальном, нравственном самочувствии, о создании оптимальных условий для развития каждого ребенка как уникальной личности и члена различных сообществ. Освоение содержания образования в ОАШ, неразрывно связанного с богатством всего многообразия мира, окружающего ребенка, осуществляется школьниками в ходе совместной исследовательской деятельности, продуцирующей субъектную позицию каждого отдельного учащегося и обеспечивающей развитие его самосознания и самопознания. ОАШ преодолевает традиционную закрытость школы, становясь точкой координации различных социализирующих влияний на ребенка, их оптимизации, концентрации их образовательного потенциала.

В самом общем виде ОАШ можно представить как школу, которая:

- становится прообразом свободного демократического государства, воплощает в себе его основные черты и обеспечивает выработку у учащихся системы ценностей гражданского общества, привычки и навыка жить в условиях свободной самоуправляющейся общины, что в своей совокупности влияет на поведение учащихся за пределами школы и способствует укоренению демократического уклада в жизни сообщества, окружающем школу социальном пространстве;
- обеспечивает единство воспитания и обучения, образования и жизни учащихся, включение их в разнообразные социальные практики, общественно полезную деятельность, использование ресурсов сообщества для повышения эффективности работы школы, а ресурсов школы для развития, консолидации и роста самосознания сообщества;
- превращает социальную направленность образования в активную силу демократических реформ, а взаимодействие отдельных граждан, сообщества, органов власти, бизнес-структур, различных организаций и учреждений в движущую силу развития школы как социально-образовательного института открытого типа.

Реализация модели ОАШ обеспечивает преобразование школ изнутри, которое есть не что иное, как проявление их естественного роста, а также органичную интеграцию школы и сообщества, в результате чего формируется целостное социально-педагогическое пространство. Основные на-

правления деятельности ОАШ – демократизация, партнерство, добровольчество – представляют собой важнейшие условия как коренного преобразования традиционного для России, авторитарного по своей сути стиля школьной жизни, способа организации учебно-воспитательного процесса, так и поддержки школой гражданских инициатив в сообществе, во всех сферах социальной жизни.

Модель ОАШ можно представить через совокупность метафор. Общественно-активная школа – это: 1) *школа-музей*, открывающая подрастающим поколениям доступ ко всему богатству человеческой культуры; 2) *школа-мастерская*, позволяющая учащимся погрузиться в созидательную деятельность, направленную на создание различных материальных и идеальных продуктов, имеющих значение как для самих школьников, так и для окружающих их людей; 3) *школа-лаборатория*, включающая детей и подростков в исследовательскую деятельность, индивидуальную и особенно коллективную, направленную на открытие истины, на созидание знания; 4) *школа – демократическое сообщество*, представляющая собой целостный социальный организм, функционирующий и развивающийся по законам демократии; 5) *школа – социальный центр*, активно включенная в жизнь местного сообщества, в его развитие и решение его проблем; 6) *школа – центр социального воспитания*, стремящаяся быть как центром образования, так и центром социализации подрастающих поколений, учитывающая и соотносящая бесконечное множество формирующих и развивающих их жизненных потоков; 7) *школа – центр добровольческого движения*, реализующая волонтерские программы в сообществе; 8) *школа – центр социального партнерства*, активно вступающая в отношения сотрудничества с субъектами окружающей социальной жизни.

Таким образом, подход к поддержке школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, в рамках реализации модели общественно-активной школы базируется на фокусировании работы школ с сообществом, которая позволяет активно влиять на социальные условия бытия школы, исправлять их и одновременно включать обучающихся в различные виды социальных практик, сопрягая последние с образовательным процессом.

* * *

Проведенный анализ научных подходов к осмыслению особенностей неблагоприятных социальных условий, в которых функционируют школы, с акцентом на пути и способы поддержки таких школ позволяет сделать выводы:

1. Рассмотренные подходы не являются взаимозаменяемыми, так как фокусируют внимание на различных социальных факторах, оказывающих негативное влияние на деятельность школ и обусловливающих необходимость специальной поддержки общеобразовательных организаций в целях нейтрализации и преодоления этих неблагоприятных факторов. Поэтому

при планировании и реализации поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, желательно учитывать и по возможности синтезировать различные подходы.

2. Обобщение рассмотренных подходов позволяет выделить основные группы неблагоприятных социальных факторов, влияющих на финиширование школ, на которые исследователи обращают особое внимание и преодоление которых, по их мнению, требует специальной поддержки: а) особенности контингента обучающихся; б) негативная ситуация в семье; в) тяжелые бытовые условия; г) отсутствие необходимого позитивного социокультурного потенциала у окружающей школу внешней среды; д) комплекс негативных экономических, социальных, политических, идеологических процессов, которые существуют на местном, региональном, государственном уровнях и препятствуют эффективной работе школ, полноценному раскрытию потенциала обучающихся.

3. Обсуждение путей и способов поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, как правило, сосредотачивается вокруг двух проблем: проблемы повышения уровня обученности детей и подростков, пребывающих в таких школах, и проблемы создания необходимых условий для формирования желаемого типа личности у лиц, обучающихся в этих школах. Те подходы, которые акцентируют внимание не на повышении уровня обученности, а на формировании желаемого типа личности, как правило, стремятся как можно теснее связать формальное школьное образование с неформальным и информальным, соединить учебно-воспитательный процесс в школе с социальными практиками, существующими в местных сообществах, с повседневным жизненным опытом обучающихся, включив их в активную деятельность по преобразованию окружающих неблагоприятных социальных условий.

6.8. Модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ

Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы предполагает, что будут «поддержаны на конкурсной основе не менее 20 субъектов Российской Федерации, внедряющих современные модели поддержки школ с низкими результатами обучения и функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, распространены и внедрены результаты в не менее чем 70 субъектах Российской Федерации»[1]. В рамках реализации государственной программы Московской области «Образова-

[1] О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497. URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/

ние Подмосковья» на 2014–2025 годы[1] в 2017 г. ставится задача разработки модели организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ.

Говоря о необходимости повышения результативности школьного обучения, важно не только иметь в виду важнейшие формальные показатели, например, такие как результаты ЕГЭ, победы на национальных и международных олимпиадах и т.п., но и помнить о том, что в процессе обучения школьник как минимум:

- осваивает изучаемый предмет, познает мир;
- вырабатывает личностное отношение к предмету и миру;
- реализует свои познавательные способности, развивает их;
- учится учиться;
- вырабатывает свое отношение к учебной деятельности как таковой;
- учится взаимодействовать с другими людьми, развивает умения и навыки общения и потребность в нем, осваивает модели общения;
- вырабатывает отношение к людям, способам взаимодействия с ними;
- овладевает моделями поведения;
- познает себя, свой потенциал, самоопределяется, осмысливает, реализует и развивает свои способности, потребности, возможности, интересы, вырабатывает отношение к самому себе;
- развивает свою волю, способность к самоконтролю и саморегуляции, самодисциплину, самостоятельность и ответственность.

Все эти, а также некоторые другие показатели следует учитывать при оценке успешности обучения детей и подростков в школе.

Организация поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ может осуществляться по-разному, реализовывать множество задач различными способами с использованием большого количества стратегий, форм, методов, приемов, средств, технологий. Попытки их систематического осмысления неразрывно связаны с разработкой моделей такой организации поддержки и сопровождения школ в указанных условиях. Как и любые модели, эти модели являются особыми идеальными объектами и могут строиться на различных основаниях, опираться на множество механизмов и использоваться для достижения самых разных целей, сфокусированных, в конечном счете, на решении проблемы повышения качества и эффективности школьного образования, уровня обученности и воспитанности детей и подростков.

В нашем случае ***модель*** – это обобщенный мысленный образ, заменяющий и системно отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) конкрет-

[1] Государственная программа Московской области «Образование Подмосковья» на 2014–2025 годы. URL: http://mosreg.ru/

ного типологически воспроизводимого способа организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ.

Модель как таковая всегда выступает в виде совокупности понятий и схем. Модель выражает процесс организации поддержки и сопровождения школ в сложном конкретном единстве всех его многообразных реально имеющих место характеристик и свойств. Модель делает это обобщенно, акцентируя внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках используемой концептуальной схемы сущностными) характеристиках и свойствах моделируемого объекта. Модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ, построенная на строго определенных основаниях, представляет собой «фрагмент» такой организации в чистом виде, как теоретическую, логически «выправленную» схему, освобожденную от несущественного и случайного. М. Вартофский особо подчеркивал, что модель фактически рассматривается как конструкция, в которой мы располагаем символы нашего опыта или мышления таким образом, что в результате получается систематизированная репрезентация этого опыта и мышления как средство их понимания и объяснения другим людям[1].

Таким образом, модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ следует рассматривать как когнитивный аналог, методологическую конструкцию идеального типа, концептуально воспроизводящую в «чистом» виде наиболее типичные черты такой организации (имея в виду, что эта организация обеспечивает эффективное решение всего комплекса заявленных задач, способствует успешному преодолению выделенных неблагоприятных социальных условий, нейтрализации их последствий). Эта модель д о л ж н а :

- обладать существенным сходством с существующими или проектируемыми аналогами;
- более или менее схематично фиксировать их значимые для заданного контекста характеристики;
- выполнять функцию образца при их воспроизводстве;
- иметь инструментальный, прикладной характер;
- быть реалистичной и реализуемой;
- быть приемлемой для работников системы образования, субъектов школьной жизни и субъектов жизни местных сообществ, органов власти и управления.

В рамках предлагаемой модели:

- под *школами* понимаются образовательные организации, реализующие образовательные программы начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования;

[1] См.: *Вартофский М.* Модели. Репрезентация и научное понимание: пер. с англ. М., 1989.

• под *поддержкой* и *сопровождением* школ понимается деятельность различных субъектов (юридических и физических лиц), направленная на инициацию и содействие активности образовательных организаций, стремящихся успешно реализовать свои функции и эффективно решить стоящие перед ними задачи, основное содержание которых определяется потребностями детей и подростков, их семей, общества, государства, установлениями федеральных, региональных, муниципальных, внутришкольных нормативных документов; при этом речь идет прежде всего об организации ориентированной на вовлечение местных сообществ поддержке и сопровождении школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях;

• под *неблагоприятными социальными условиями* понимаются как обстоятельства функционирования школ, так и условия жизни обучающихся, их семей, особенности существующей социокультурной ситуации, которые, во-первых, негативно влияют на учебную мотивацию школьников, на их личностную вовлеченность в процесс образования, на их желание учиться; во-вторых, препятствуют получению обучающимися качественного образования, осуществлению их полноценной позитивной социализации в целом, мешают школам качественно решать задачи обучения и воспитания подрастающих поколений; в-третьих, ограничивают возможности школ по привлечению и использованию различных видов необходимых для их успешного функционирования и развития ресурсов (нормативно-правовых, организационных, финансово-экономических, материально-технических, кадровых, научно-методических, информационных); в-четвертых, затрудняют сотрудничество школ с субъектами жизни местного сообщества (в том числе с семьями обучающихся) в деле осуществления школами как своих педагогических, так и других социально значимых функций;

• под *местным сообществом* понимается совокупность субъектов (юридических и физических лиц, групп граждан), населяющих определенную территорию (в нашем случае сопрягаемую с местоположением школы), которые в идеале объединены не столько формальным территориальным единством, сколько «общей жизнью», наличием относительно устойчивых связей и отношений, общих интересов и традиций, задач и проблем, совместной деятельностью по их решению и преодолению трудностей, чувством взаимной ответственности за происходящее; субъекты жизни местного сообщества должны обладать некоторой общей идентичностью, которая базируется на общем видении и понимании имеющихся достижений, существующих трудностей и дальнейших перспектив развития; они, обладая этим «общим видением» ситуации, осознавая свою «совместность», должны быть готовыми и способными к конструктивному взаимодействию;

• под *эффективностью образования* понимается интегрированное свойство образования (как единства обучения и воспитания в контексте всех потоков социализации, множества социальных практик), характеризуемое мерой деятельности и обобщенным качеством результата педагогического взаимодействия в образовании; эффективность образования

складывается из его результативности, действенности, производительности и ценности: *результативность* образования выражает наиболее общее представление о полученных результатах образования; *действенность* образования относится к достижению заявленных целей образования (показатель действенности образования – отношение результатов, которые достигнуты (результативность) к целям образования); *производительность* образования характеризует ресурсы, которые затрачены для получения определенных результатов образования (показатель производительности образования – отношение результатов образования к фактическим затратам); *ценность* (значимость) образования характеризует результаты деятельности образования с точки зрения степени их соответствия избранной системе ценностей.

Модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ, в конечном счете, всегда должна быть направлена на поиск и реализацию путей, способов и средств, способствующих (а в идеале – обеспечивающих) преодоление этих неблагоприятных социальных условий посредством устранения их причин, их нейтрализации, компенсации порождаемых ими негативных последствий и т.п. При этом следует иметь в виду, что неблагоприятные социальные условия, как правило, оказывают негативное влияние как на функционирование и развитие школ, так и на функционирование и развитие местных сообществ, охватывая большее или меньшее число субъектов их жизнедеятельности.

Как уже говорилось выше, возможны различные модели организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ. Предлагаемая модель опирается на проведенный выше анализ научных подходов, которые были разработаны в нашей стране и за рубежом в контексте осмысления проблем поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных (сложных) социальных условиях. При разработке модели использован обобщенный в них опыт, сформулированные идеи и рекомендации. Напомним, что к числу этих подходов относятся:

- подход НИУ «Высшая школа экономики» к выравниванию шансов детей на качественное образование;
- подход М. Л. Аграновича, основанный на отказе от признания неравенства школ;
- подход Академии социального управления к поддержке образовательных учреждений, работающих в сложном социальном контексте;
- метод анализа социокультурной ситуации школы А. М. Цирульникова как подход к осмыслению и преодолению неблагоприятных социальных условий деятельности общеобразовательных учреждений;
- подход критической педагогики, направленный на преобразование неблагоприятных социальных условий посредством переориентации деятельности школ на подготовку активных субъектов общественной жизни;

- подход к поддержке функционирующих в сложных социальных условиях школ, которые учатся, на основе использования ресурсов «пятой дисциплины»;
- подход к поддержке школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, в рамках реализации модели общественно-активной школы.

В основании представляемой модели организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ лежат следующие *концептуальные положения*:

1. Главной системообразующей функцией школы должно быть создание максимально благоприятных условий для образования каждого обучающегося в ней ребенка и подростка, для достижения ими высоких учебных результатов, высокого уровня духовно-нравственного развития, для реализации установлений и требований, содержащихся в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», трактующем образование как единство обучения и воспитания, в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, ориентирующих школы на системно-деятельностный подход к образованию, развитие компетенций у обучающихся, связь школьного образования с широкой социокультурной средой, с жизнью сообществ[1].

2. Воспитание является важным обязательным компонентом в системе образовательной деятельности школ, на что особое внимание обращает статья 4 закона Московской области «Об образовании»[2].

3. Каждый школьник должен являться активным субъектом собственного образования, осуществляющегося в ходе деятельностного освоения и преобразования природного и человеческого мира, его отдельных пред-

[1] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» на 2017 год. М., 2017; Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 5-е изд., перераб. М., 2017; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. 6-е изд., перераб. М., 2017; Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образование. 2-е изд., перераб.. М., 2014.

[2] «Статья 4. Воспитательный компонент образовательного процесса: 1. Осуществление деятельности в сфере образования строится на основе обязательного включения в образовательный процесс воспитательного компонента. Воспитательный компонент образовательного процесса включает в себя духовное, культурное и физическое развитие обучающихся, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства и формирование у них патриотизма, гражданской ответственности и правового самосознания, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе. 2. Воспитательный процесс осуществляется в рамках учебной деятельности, дополнительного образования и досуговой деятельности обучающихся, организуемых в образовательных организациях. Воспитательные функции в образовательной организации реализуют все педагогические работники. 3. Воспитательная политика осуществляется во взаимодействии с семьей, организациями и общественностью» (Об образовании: закон Московской области от 27.07.2013 № 94/2013-ОЗ (с изм. на 18 июля 2017 г.). URL: http://docs.cntd.ru/).

метных областей, в ходе постоянной рефлексии этого процесса, в ходе выработки собственного осознанного отношения к миру, к себе в мире, активной, самостоятельной и ответственной личностной жизненной позиции, в ходе духовно-нравственного становления обучающихся.

4. В фокусе деятельности школы должна находиться организация образования детей и подростков в единстве процессов воспитания и обучения, классной и внеклассной, школьной и внешкольной работы, с максимально возможным учетом всех потоков формального, неформального и информального образования, с опорой на повседневный жизненный опыт обучающихся, с поддержкой и использованием педагогического потенциала их семей, местных сообществ в целом; наряду со школой важнейшие социализирующие воздействия на обучающихся осуществляются семьей, компанией сверстников, информационным пространством, укладом жизни окружающего их местного сообщества, причем среди них целенаправленно организуемым (преднамеренным) воздействием далеко не во всех случаях принадлежит ведущая роль.

5. Школа должна быть не только центром освоения учебных предметных программ и проведения воспитательных мероприятий, но также и центром социального воспитания детей, стремящимся максимально опереться на развивающий потенциал всего их жизненного пространства, на все многообразие окружающей их культуры и социальной жизни, преодолевая существующие неблагоприятные социальные условия; необходимо признать значимость всех источников образования растущего человека, фундаментального значения для его развития не только опыта, приобретаемого им при его включении в целенаправленно организуемый учебно-воспитательный процесс, но также опыта, который дети и подростки получают из других источников, в том числе не связанных со школой.

6. Успешность образования школьников прежде всего определяется: а) степенью их мотивированности как субъектов собственного образования, их личностной вовлеченностью в учебно-воспитательный процесс (это определяет первостепенное значение внутренней учебной мотивации); б) успешной корреляцией педагогической деятельности школы с теми социализирующими потоками и теми социальными практиками, в которые обучающиеся вовлечены в своей повседневной жизни; в) эффективностью включения детей и подростков в активную созидательную разнообразную социально значимую деятельность и существованием органичной связи с ней получаемых ими обучения и воспитания; г) созданием благоприятных условий для обучения школьников на собственном опыте.

7. Социокультурная среда (это прежде всего и есть местное сообщество), в которой живут, действуют, общаются и развиваются обучающиеся, в которой формируется непосредственная образовательная среда школы, существенно влияет как на эффективность целенаправленно организованного (преднамеренного) школьного образования, так и на условия его осуществления, возможности привлечения и использования различных

ресурсов, соединения школьного образования с повседневной жизнью, придания ему деятельностного характера; успешному функционированию школы будет способствовать сообщество, которое благоприятствует «учению повсюду».

8. Неблагоприятные социальные условия функционирования школ негативно влияют на учебную мотивацию школьников, на их личностную вовлеченность в процесс образования, на их желание учиться; препятствуют получению обучающимися качественного образования, осуществлению их полноценной позитивной социализации в целом, мешают школам качественно решать задачи обучения и воспитания подрастающих поколений; ограничивают возможности школ по привлечению и использованию всех видов необходимых для их успешного функционирования и развития ресурсов; затрудняют сотрудничество школ с субъектами жизни местного сообщества (в том числе с семьями обучающихся) в деле осуществления школами как своих педагогических, так и других социально значимых функций.

9. Школа для укрепления связей с местным сообществом, для повышения заинтересованности сообщества в ее процветании, для дальнейшего развития самого сообщества и преодоления различных аспектов его социального неблагополучия должна осознать себя в качестве неотъемлемого элемента и ресурса развития местного сообщества, инициировать различные социально значимые для сообщества и его субъектов проекты, участвовать в их реализации, стремиться стать не только собственно образовательным, но и социальным, культурным, просветительским и т.п. центром сообщества.

10. Участие школьников в жизни и делах местного сообщества, в деятельности по его преобразованию и улучшению должно: а) быть сопряжено с получаемым ими в школе образованием; б) учить применять на практике полученные знания, умения, навыки, компетенции, осознавать их значимость, полезность; в) способствовать личностному и социальному становлению обучающихся, их самостоятельному приобретению и развитию знаний, умений, навыков, компетенций в индивидуальной и коллективной социально значимой деятельности; г) развивать способность обучающихся к сотрудничеству, понимание своих возможностей и интересов, формировать у них активную жизненную позицию, самодисциплину, ответственность и самостоятельность, чувство патриотизма, гражданственности и социальной востребованности, а также систему конструктивных ценностей и нравственных принципов; д) безусловно обеспечивать реализацию тех целей образовательной программы школы, достижение которых связано с необходимостью включения обучающихся в реальную жизнь общества, с приобретением, осознанием и использованием соответствующего жизненного опыта.

11. Местное сообщество должно выступать в качестве ресурса развития школы не только как организации, в которой получают образование дети и внуки субъектов, населяющих его пространство, но также как социального института, который способствует повышению качества жизни и отдельных

субъектов, их групп и местного сообщества в целом; устойчивое сообщество, осознавая свои перспективы, понимает их связь с образованием.

12. В деле преодоления неблагоприятных социальных условий, в которых функционируют школы и которые, с одной стороны, оказывают на их деятельность негативное влияние, снижают уровень даваемого ими образования, а с другой стороны, имеют негативное значение и для местных сообществ, большую позитивную роль может сыграть превращение школы в ресурс развития местного сообщества, а местного сообщество, в свою очередь, в ресурс развития школы; эффективное вовлечение местных сообществ в деятельность школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, невозможно без активного участия школ в жизни местных сообществ, без их совместных усилий по преодолению неблагоприятных социальных условий, оказывающих деструктивное влияние как на школы, так и на местные сообщества. Причем эти совместные усилия должны быть специальным образом организованы, а не отданы на откуп случайному стечению обстоятельств. Инициаторами этих организационных усилий могут выступать органы региональной и муниципальной власти, органы управления образованием, сами школы, различные субъекты жизни местных сообществ; при этом следует иметь в виду, что школам в деле организации вовлечения местного сообщества в свое функционирование и развитие принадлежит особая роль, так как они потенциально оказываются наиболее подготовленными и очень заинтересованными в решении этой задачи.

Региональные и муниципальные органы власти, и особенно органы управления образованием, их ресурсные организации должны оказывать содействие школам в разработке и реализации таких образовательных программ и программ развития, которые будут способствовать максимальному вовлечению как школ в жизнь местных сообществ, так и местных сообществ в жизнь школ, позволят мобилизовать и продуктивно использовать весь имеющийся в их распоряжении потенциал, в частности, совместно преодолевать неблагоприятные социальные условия, нейтрализовать и компенсировать их негативные последствия, по возможности, устранить их причины.

Органы власти, органы управления образованием должны содействовать формированию и непрерывному совершенствованию механизмов, обеспечивающих превращение школ в ресурс развития местных сообществ, а местных сообществ – в ресурс развития школ на основе их самоопределения, понимания и школами, и местными сообществами объективной необходимости, возможности и практической целесообразности подобного типа взаимоотношений. Прежде всего они должны создавать для этого необходимые нормативно-правовые ресурсы, оказывать финансово-экономическую, организационную, информационную, кадровую поддержку, выстраивать требуемую для этого инфраструктуру, обеспечивать ведение широкой разъяснительной работы.

Школы должны научиться рассматривать себя в системе структуры местных сообществ, а местные сообщества, в свою очередь, воспринимать школы как важнейшие и неотъемлемые элементы собственной структуры.

Школы и местные сообщества должны ощутить взаимозависимость, почувствовать себя партнерами, имеющими общие интересы и обладающими огромными (часто неосознанными) возможностями для реализации этих интересов к взаимной пользе. Они должны получить необходимую поддержку для выработки совместного видения этой ситуации, понимания важности взаимного вовлечения в процесс преодоления значимых для них неблагоприятных социальных условий. Для улучшения деятельности школ важно, чтобы улучшались местные сообщества; при этом школы должны становиться точками опоры для более широких социальных перемен, преодоления различных негативных явлений, повышения качества жизни в сообществах.

Понимание школы как ресурса развития местного сообщества связано с участием школы в решении его проблем, поддержании и развитии различных инициатив, со стремлением стимулировать активность населения, вовлечь его в процесс становления гражданского общества, способствовать демократизации всех сторон уклада жизни сообщества, формированию навыков демократического поведения как поведения, основанного на самостоятельности, взаимной ответственности и продуктивном сотрудничестве его членов.

Школа становится социальным центром, пробуждая и сплачивая сообщество, предоставляя свои возможности в течение всего дня для удовлетворения образовательных и других потребностей населения. Например, школа является центром предоставления различных услуг не только школьникам, но и самым различным категориям населения на протяжении всего дня. Она стремится также стать культурным центром жизни сообщества, просветительским центром, центром развития физкультуры и спорта и т.п. При этом школа неизбежно начинает сотрудничать с теми субъектами жизни сообщества, которые решают подобные задачи, – организациями дополнительного образования, стадионами, общественными организациями и объединениями, библиотеками, домами культуры, отдельными энтузиастами и т.п., вовлекает их в свои инициативы, участвует в реализации их инициатив, а также все более и более стимулирует выработку совместных инициатив. Это оказывается особенно актуальным для тех территорий, в которых существует дефицит субъектов, реализующих образовательные, просветительные, культурные, спортивные функции, где отсутствуют устойчивые культурные традиции, существует неблагоприятный социальный фон для достойной жизни людей, получения ими качественного образования, их личностного развития.

И школы, и местные сообщества должны непрерывно учиться, постоянно обогащать свое восприятие и понимание реальности, осмысливать и обобщать накапливаемый опыт решения проблем, учитывать опыт других школ и сообществ, опираться на достижения науки и предлагаемые методические рекомендации, овладевать новыми способами достижения целей и преодоления трудностей, новыми формами взаимодействия и сотрудничества, новыми источниками ресурсов, постоянно расширяя их. Региональные и муниципальные органы власти, органы управления образованием

должны активно поддерживать взаимодействие обучающихся школ и обучающихся сообществ, закрепляя эту тенденцию превращения их в «обучающиеся организации» в программах развития региона и муниципалитетов, осуществляя ее целевую поддержку и необходимое сопровождение.

Модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ базируется на следующих *основополагающих идеях*:

1. Вовлечение местных сообществ в деятельность школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, является важной предпосылкой повышения качества деятельности школ, в том числе и преодоления негативных последствий, порождаемых этими неблагоприятными условиями для образования детей и подростков, для развития школ в целом.

2. Это вовлечение может способствовать преодолению неблагоприятных социальных условий, имеющих место в местных сообществах, нейтрализации и компенсации их негативных последствий, искоренению, вытеснению причин, порождающих эти неблагоприятные социальные условия.

3. Школа должна рассматриваться как важнейшей ресурс развития сообщества, а сообщество – как важнейший ресурс развития школы.

4. Изучение, анализ и оценка ситуации, в которой находится школа и обучающиеся в ней дети и подростки, направленные на выявление неблагоприятных социальных условий, должны осуществляться на основе выявления и осмысления конкретных обстоятельств ее функционирования, жизни местного сообщества, микро-, мезо- и макросоциокультурной среды в контексте тех актуальных трудностей, с которыми сталкивается школа, в контексте перспектив ее развития и развития сообщества. Проведение изучения, анализа и оценки такой ситуации должно рассматриваться в качестве необходимого и обязательного условия обеспечения успешности процессов организации поддержки и сопровождения вовлечения местного сообщества для обеспечения повышения уровня эффективности работы школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, причем этот мониторинг должен осуществляться постоянно и быть непременным условием организации поддержки и сопровождения школ.

5. Среди множества негативных для функционирования школы последствий, которые могут возникать из-за неблагоприятных социальных условий и приводить к снижению результатов обучения, прежде всего следует обратить внимание, во-первых, на снижение внутренней учебной мотивации обучающихся и, во-вторых, на недостаток ресурсов, необходимых для обеспечения успешного функционирования и эффективного развития школы (это нормативно-правовые, организационные, финансово-экономические, материально-технические, кадровые, научно-методические, информационные ресурсы).

6. Поддержка и сопровождение школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ прежде всего должна осуществляться региональными и

муниципальными органами власти, их ресурсными организациями, которые а) разрабатывают соответствующую политическую стратегию, формируют социально-педагогическую идеологию, воплощают ее в стратегиях и программах развития регионального и муниципального уровня, имеющих непременную экономическую и организационную составляющие; б) издают требуемые для практической реализации разработанной политики и идеологии нормативно-правовые акты и создают необходимую инфраструктуру, в) выделяют финансово-экономические и материально-технические ресурсы, обеспечивают подготовку кадров, стимулируют апробацию и распространение инновационных научных достижений и методических разработок, обмен опытом и т.п.; г) способствуют проведению постоянного изучения, анализа, оценки ситуации (и ее динамики), в которой находится школа и обучающиеся в ней дети и подростки, в контексте процессов, происходящих в местном сообществе, акцентируя внимание на неблагоприятных социальных условиях и их негативных последствиях для функционирования и развития школ.

7. Осознавая себя субъектом жизни сообщества, школа должна вовлекать местное сообщество в решение школьных проблем, которые, в частности, порождены неблагоприятными социальными условиями, отражающими негативные обстоятельства жизни местного сообщества, и в особенности семей обучающихся; в данном контексте школа, осознавшая необходимость этого вовлечения и понимающая, каким образом и для чего оно может быть реализовано, оказывается локомотивом процесса вовлечения местного сообщества и его субъектов в решение собственных проблем.

8. Осознание субъектами жизни местного сообщества того обстоятельства, что сотрудничество со школой, в частности в вопросах преодоления неблагоприятных социальных условий и устранения их негативных последствий, значимо для самого сообщества, не только способствует его вовлечению во взаимодействие со школой и организации содействия школе в решении ее проблем, но и превращает субъектов сообщества в активных участников этого взаимодействия, инициирующих, реализующих и поддерживающих его. При этом важно, чтобы были разработаны и запущены механизмы, обеспечивающие как обнаружение и осознание значения и смысла для местного сообщества процесса вовлечения, формирования готовности практического участия в нем, так и умение найти и реализовать ресурсы, необходимые для решения возникающих проблем.

Разработанная модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ, которая базируется на сформулированных выше основополагающих идеях, прежде всего опирается на механизмы (практики) добровольчества (волонтерства) и социального партнерства.

Важнейшей социально-педагогической практикой, способствующей вовлечению местного сообщества в деятельность школы в целях преодоления неблагоприятных социальных условий ее функционирования, пре-

пятствующих развитию учебной мотивации детей и подростков, а также привлечению ресурсов, необходимых для большего культурного насыщения и вариативного разнообразия школьного образования, для обеспечения его связи с реальной жизнью и придания ему социальной значимости, является добровольчество.

Добровольчество представляет собой не только действенный механизм вовлечения школ в решение проблем сообщества и вовлечения сообщества в совместную деятельность, позволяющий преодолевать негативные последствия неблагоприятных социальных условий, но и эффективный способ обеспечения возможности самореализации и самоутверждения детей и подростков, развития у них важных нравственных качеств и навыков социального поведения, обучения их конструктивному взаимодействию, проявлению инициативы, воспитания чувства ответственности, практическому приложению и дальнейшем обогащению знаний, умений, навыков, компетенций, которые они приобретают в школе.

Добровольное участие в различных социально значимых практиках, формирующих и учитывающих позицию, взгляды и запросы волонтеров (детей и подростков), учит школьников согласовывать свои интересы с интересами других людей, с общественными потребностями и запросами, содействует улучшению качества жизни в школе и сообществе, личностному развитию обучающихся. Добровольчество способствует их включению в деятельность, которая имеет социальное значение и результаты которой имеют социальную значимость, получают общественное одобрение и признание, что повышает самооценку детей и подростков, приносит им удовлетворение, стимулирует их активность, дает ей прочные нравственные ориентиры. Добровольчество помогает детям ощутить и пережить свою социальную востребованность. Добровольчество формирует такое важное моральное качество, как бескорыстие, развивает чувство долга.

Добровольческое движение, развивающееся на базе школ, не только обеспечивает формирование у обучающихся гражданственности и активной жизненной позиции, не только является важнейшим механизмом решения педагогических задач посредством организации накопления волонтерами социально и личностно значимого опыта поведения, не только способствует укоренению гуманистических ценностей деятельности и общения. Оно привлекает внимание сообщества к школе, повышает ее авторитет в глазах общественности, превращает школу в социокультурный центр округи. Реализуя идею добровольчества, школа естественным образом становится тем реальным очагом гражданственности и гуманизма, который неизбежно задает особый вектор развитию местного сообщества как своеобразной общины заботящихся друг о друге, самоопределяющихся, самореализующихся граждан, способных распознавать и преодолевать неблагоприятные социальные условия, нейтрализовать и компенсировать их негативные последствия, устранять их причины.

Включающая компонент добровольчества модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных со-

циальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ предполагает, что исходными точками развития добровольчества в местном сообществе на базе школы должны стать, во-первых (и прежде всего), инициатива школы, во-вторых, запросы сообщества. Они зависят от понимания школой и сообществом значимости добровольчества, наличия у школы необходимых ресурсов (или способов их привлечения) и готовности их использовать, а также готовности сообщества стать пространством развертывания добровольческих инициатив, создавать условиях для их реализации, предоставлять для этого дополнительные возможности (и ресурсы). И школа, и сообщество должны создавать, осуществлять, совершенствовать и распространять добровольческие практики, способствовать как преодолению неблагоприятных для их развертывания социальных условий, так и изменению этих условий, реализуя сами эти практики. Следует иметь в виду, что добровольческая деятельность может быть также инициирована и поддержана региональными и муниципальными органами власти, органами управления образованием, их ресурсными организациями, субъектами, изначально не входящими в систему жизни сообщества (например, благотворительными фондами).

Добровольческие практики требуют непрерывной поддержки и сопровождения со стороны школы и сообщества. Но их должны также поддерживать и сопровождать региональные органы власти и управления, их ресурсные организации, привлекаемые для подготовки и переподготовки кадров, для научных и методических разработок, для консультирования и проведения исследований организации высшего и дополнительного профессионального образования, науки. В регионе и муниципалитетах должна быть создана благоприятная для развертывания добровольческого движения политическая, экономическая, идеологическая атмосфера. На базе школ и различных муниципальных (и других) организаций, являющихся субъектами жизни местных сообществ, должны создаваться опорные точки (ресурсные центры, пилотные, инновационные, экспериментальные площадки и т.п.) для отработки различных добровольческих практик, апробации инноваций, обобщения получаемого опыта и его дальнейшего распространения, разработки рекомендаций.

Следует уделять особое внимание тем добровольческим практикам, которые способствуют преодолению неблагоприятных социальных условий, оказывающих негативное влияние на функционирующие в них школы, препятствующие их полноценному развитию. Так как все эти практики разворачиваются в пространствах местных сообществ и касаются тех или иных субъектов их жизнедеятельности, они автоматические предполагают вовлечение сообществ в работу школ по преодолению неблагоприятных социальных условий, тем более что эти условиях негативно влияют и на функционирование самих сообществ, тормозят их развитие. Именно эти обстоятельства и должна в полной мере учитывать модель поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных

условиях, за счет вовлечения местного сообщества в их деятельность. Причем добровольчество является одним из наиболее продуктивных способов установления деловых партнерских отношений школы с местным сообществом, при котором оно помогает обеим сторонам решать свои проблемы, преодолевать неблагоприятные социальные условия и их негативные последствия, развивать взаимное доверие и взаимопонимание, вовлекать друг друга в совместную конструктивную деятельность.

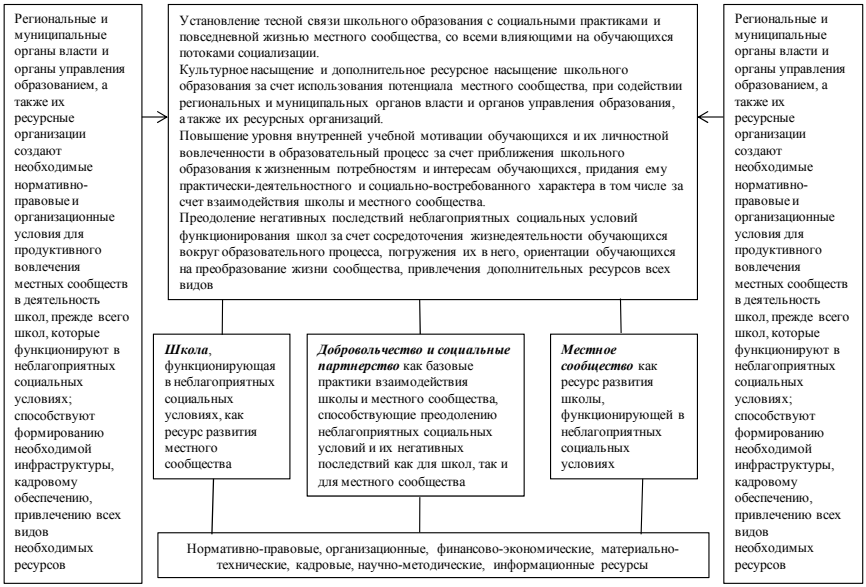
Социальное партнерство включает в себя теснейшее сотрудничество с ближайшим сообществом, а также с властями, бизнесом, различными государственными структурами, общественными организациями, предприятиями, группами граждан и т.д. Причем речь идет о партнерстве равноправных субъектов, имеющих взаимные обязательства и приносящих пользу друг другу. Оно, с одной стороны, оптимизирует роль школы как социально-образовательного института, повышает ее значимость в жизни местного общества, местной власти, а с другой – позволяет опираться на поддержку конструктивных общественных и государственных сил, которые заинтересованы в повышении качества самых разных аспектов деятельности школы. Важно, чтобы на принципах партнерского взаимодействия строились не только взаимоотношения с различными субъектами окружающей социальной жизни. Принципы социального партнерства должны последовательно проводиться внутри школьной жизни, и прежде всего в учебно-воспитательной работе, в образовательном процессе, в системе внутришкольного управления, пронизывать весь уклад школьной жизни. Они способствуют формированию правового сознания школьников, педагогов, администраторов, родителей, становлению их как активных, самостоятельных, ответственных, способных к эффективной совместной деятельности субъектов демократии, действующих как в пространстве школы, так и в пространстве сообщества, в пространстве всей своей повседневной жизни.

Модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ предполагает использование механизмов социального партнерства при организации различных общественно значимых практик, в том числе и добровольческой деятельности, о которой говорилось выше.

Партнерские отношения сами по себе являются универсальным ресурсом решения самых разных задач, значимых для участников партнерского взаимодействия. Региональные и муниципальные власти, органы управления образованием должны всячески поддерживать развитие партнерских отношений, оказывать им содействие, сопровождать их всеми доступными способами. Партнерство, как, впрочем, и добровольчество, во многих случаях позволяет преодолеть имеющий место дефицит различного рода ресурсов, найти новые источники их пополнения, оптимизировать и повысить эффективность использования наличных ресурсов. Социальное партнерство позволяет, в

частности, консолидировать ресурсы и усилия местных сообществ и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ, которая ориентирована на большее личностное вовлечение обучающихся в образовательный процесс, повышение уровня их внутренней учебной мотивации, организацию взаимодействия школ и местных сообществ на основе практик добровольчества и социального партнерства (преобразующих и жизнь школы, и жизнь сообщества) при содействии региональных и муниципальных органов власти и органов управления образованием, а также их ресурсных организаций, на превращение школ в ресурс развития местных сообществ, а местных сообществ – в ресурс развития школ, в обобщенном виде представлена на рисунке.



Модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ

З а к л ю ч е н и е

В книге «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины» Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон размышляют о трех моделях педагогики, которые они называют передающей, порождающей и преобразующей педагогикой. Причем передающую педагогику они оценивают однозначно негативно, а в качестве наиболее эффективной и перспективной модели рассматривают модель преобразующей педагогики[1].

Опираясь на их идеи, *передающую педагогику* в первом приближении можно определить как педагогику, которая базируется на механизмах трансляции накопленного общественного опыта от старших поколений младшим, подрастающим поколениям. Задача учителя заключается в том, чтобы обеспечить передачу специального, педагогически адаптированного опыта (содержания образования) посредством использования соответствующих педагогических форм, методов и средств. Задача ученика заключается в том, чтобы усвоить этот опыт и, по возможности, научиться его применять. То есть речь идет об организации образования прежде всего посредством передачи–усвоения готового знания и способов деятельности и их безусловном, достаточно пассивном принятии учеником.

Порождающую педагогику можно определить как педагогику, в основе которой лежит установка на необходимость отказаться от передачи ученикам готового знания и изменить его позицию «пассивного слушателя», «впитывающего» предлагаемые знания, на позицию «активного созидателя» собственных знаний в процессе исследования и совместной деятельности под руководством учителя. В рамках этой модели перед учителем стоит задача обеспечить создание необходимых педагогических условий для поддержки познавательной активности, самостоятельного поиска и «открытия» знания ученика, для освоения им различных методов «добывания знаний» и овладения способами практического, как репродуктивного, так и творческого, использования этих методов в своей жизни.

Преобразующая педагогика – это педагогика, которая ставит во главу угла необходимость органичного соединения процесса образования подрастающих поколений с участием учеников в практическом преобразовании окружающего мира. Только таким образом формирующийся человек может стать активным, самостоятельным, независимым, ответственным субъектом социального действия. Субъектом, сознательно изменяющим обстоятельства своей жизни и жизни общества (сообщества) и одновременно изменяющим и освобождающим от различных деструктивных форм угнетения самого себя, обретающим власть над собой и своей жизнью, ее условиями. Процесс развития и совершенствования человека в образовании оказывается процессом его самосовершенствования в ходе осуществ-

[1] Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины. С. 209–217.

ления им самостоятельных усилий по изменению и улучшению окружающего социального мира, отнюдь не сводимого только к «миру класса» или даже к «миру школы», а охватывающего все пространство жизни ученика.

Идея сосуществования передающей, порождающей и преобразующей педагогики может дать ключ к пониманию ряда важных особенностей многих педагогических феноменов прошлого и настоящего. Это требует серьезного осмысления передающей, порождающей и преобразующей педагогики в пространстве развития всемирного историко-педагогического процесса. Возникновение передающей педагогики может рассматриваться в логике эволюции механизмов передачи опыта поведения у живых организмов, качественные изменения которых были связаны с возникновением человеческого общества и системы социального наследования. Важнейшим аспектом прогрессивной эволюции живых организмов на Земле было возрастание роли в их жизнедеятельности опыта, приобретаемого посредством прижизненного научения. У высших животных прижизненное научение является важнейшим фактором, определяющим их поведение, необходимым условием выживания на основе приспособления к среде обитания. Причем это научение предполагает не только накопление собственного опыта взаимодействия с окружающей средой, но и усвоение опыта других особей, элементы которого накапливаются в популяциях и передаются от поколения к поколению. Усвоение этих элементов накопленного опыта становится важным условием выживания популяции и обязательным для каждого нового поколения представителей вида.

Наблюдения за современными антропоидными обезьянами позволяют с большой степенью достоверности предположить, что у животных предков человека существовали развитые механизмы передачи накопленного в популяциях опыта, опиравшиеся не только на способность к подражанию, но и на специальное демонстрационное поведение, и даже на специальное руководство подрастающими особями со стороны старших, более опытных особей (прежде всего матерей), стимулирующее или ограничивающее их определенные действия и поступки, а также способствующее усвоению способов взаимоотношений с другими членам группы, занимающими в ее иерархии различное положение (вожак, взрослые самцы, самки, детеныши).

Возникновение человеческого общества ознаменовалось тем, что основу его существования и развития стала составлять культура, создаваемая людьми и подлежащая освоению и усвоению каждым новым поколением. Культура сделала возможным переход от приспособления живых организмов к окружающему миру к приспособлению этого мира к нуждам и потребностям человека.

Культура здесь понимается в самом широком смысле, как все то, что создается людьми, в отличие от того, что дано природой, все то, что существует в предметной, символической и процессуальной форме и в той или

иной степени воплощает в себе сущностные силы человека, порождающего эти формы своей духовной или практической деятельностью. Причем не только человек порождает (производит и развивает) культуру, но и культура также порождает человека, который появляется на свет представителем биологического вида Homo sapiens и обладает лишь предпосылками для того, чтобы стать сознательным социальным и культурным существом, т.е. человеком в подлинном смысле этого слова. Таковым он становится, только общаясь с другими людьми, живя и развиваясь в социокультурной среде, осваивая, воспроизводя и развивая ее, распредмечивая накопленный в ней опыт предшествующих поколений, овладевая способностью опредмечивать себя в новых, самостоятельно создаваемых культурных объектах, проявляя, развивая, обогащая и совершенствуя свой собственный человеческий потенциал. Только в социальном бытии культура опосредует всю жизнь человека, всю его деятельность, все его общение, все его развитие. Только в обществе специальная деятельность по приобщению новых поколений к накопленному опыту становится культурной по самой своей сути, обретает качество педагогической деятельности, являющейся специфическим социальным феноменом, вечным атрибутом общественного бытия людей.

Уже на самых ранних этапах своей истории человечество должно было решать задачу передачи подрастающим поколениям накопленного и при этом все более расширяющегося и усложняющегося общественного опыта, воплощенного в непрерывно развивающейся, хотя вначале и крайне медленно, культуре. Частично этот опыт усваивался в процессе неуправляемой спонтанной социализации. Но приобщение к некоторым его элементам требовало специальных педагогических усилий, предполагало специальное педагогическое управление процессом социализации. Таким образом, вместе со становлением и развитием человеческого общества происходило становление и развитие педагогической деятельности, а в структуре процесса социализации выделился особый, преднамеренно организуемый сегмент, который и является предметом педагогики. Этот сегмент обозначается при помощи понятий «образование», «воспитание», «обучение», в разных культурах и традициях у разных авторов, наполняемых разным содержанием, но всегда, в конечном счете, обозначающих то, что связано с целенаправленной и преднамеренной организацией развития и формирования человека, т.е. с педагогическим процессом, педагогической деятельностью.

Изначально передача элементов культуры (способов деятельности и общения, знаковых систем и средств коммуникации, правил и норм поведения, знаний и духовных ценностей и т.п.) опиралась не механизмы примера и подражания, словесной инструкции и практической демонстрации, заучивания и упражнения, одобрения и неодобрения. При этом шло формирование и развитие модели передающей педагогики. В ее рамках цель педагогических усилий определялась учителем (непосредственной практи-

ческой потребностью, укладом семейных отношений, традицией, религиозными установлениями, государственными требованиями и предписаниями, конкретным наставником и т.п.).

Эта цель могла иметь традиционное, ценностно-рациональное или целерациональное обоснование и рефлексироваться с разной степенью осознанности и определенности. В любом случае педагогическая цель сопрягалась с тем, что ученик должен чему-то научиться, что-то узнать, приобрести какие-то умения, навыки и компетенции, усвоить определенные ценностные установки и т.п. То есть в нем в результате педагогических усилий учителя должны были произойти некие желаемые изменения, которые и являлись планируемыми результатами педагогических усилий учителя. Причем эти изменения могли касаться самых различных сторон и аспектов его физического, душевного и духовного состояния. Для того чтобы эти изменения произошли, ученику надо было нечто передать (знание, способ деятельности, норму поведения, некий образец и т.п.), а он это нечто должен был усвоить и научиться использовать по мере необходимости в различных жизненных ситуациях.

Передающей педагогике имманентно присуща установка, согласно которой *учитель* (т.е. тот, кто передает) *знает, что и как нужно передать ученику, а ученик должен с благодарностью принимать и усваивать все, что ему передает учитель*, причем делать это послушно и прилежно, быть благодарным и даже покорным своему учителю независимо от того, насколько значимо и актуально для него лично передаваемое учителем. То есть учитель на место неразумной воли ученика ставит свою разумную волю, подкрепленную как собственным пониманием целесообразности педагогических усилий, так и традицией, общественным мнением, социальными интересами, экономической целесообразностью, государственными предписаниями, религиозными установлениями, научными обоснованиями, идеологическими концептами, нормами поведения и т.п.

Пассивная роль ученика в передающей педагогики определяется тем, что его познавательная активность, без которой в принципе невозможно никакое обучение, оказывается полностью подчиненной педагогическим задачам учителя. Она не просто контролируется и направляется учителем. По сути, она им предельно жестко регламентируется. Самостоятельная познавательная активность ученика становится возможной в строго определенных учителем рамках и допускается лишь в той степени, в которой она способствует освоению предлагаемого им ученику содержания образования и достижению поставленных педагогических целей.

История передающей педагогики, насчитывающая столько же лет, сколько лет насчитывает само человечество, показывает, что ученик далеко не всегда стремится усвоить то, что пытается передать, а часто и навязать ему учитель. И дело не только в том, что усвоение предлагаемого ученику содержания образования может оказаться для него непосильным,

например в силу своего объема или сложности, хотя, естественно, и это тоже может иметь место.

Проблема прежде всего заключается в том, что у ученика возникает спонтанное сопротивление педагогическим усилиям учителя в случае несовпадения их направленности с его внутренними установками, целями, стремлениями, мотивами, интересами, запросам. Это сопротивление является следствием несовпадения, а во многих случаях и прямого противостояния педагогических целей учителя и жизненных целей ученика. Передающая педагогика на протяжении всей своей истории пыталась решать эту проблему разными путями: поощряя и наказывая ученика, принуждая, запугивая и подкупая его, пытаясь завлечь и заинтересовать внешними привлекательными эффектами, обращаясь к его жизненному опыту и разуму, показывая пользу образования для его будущей жизни и карьеры, ссылаясь на традицию и государственные требования, взывая к Богу, апеллируя к общественному мнению и т.п.

При всем этом передающая педагогика преподносила ученику готовые знания и способы деятельности, которые, если он их и усваивал, во многих случаях оказывались для него абсолютно чужими, данными извне, не имеющими какого-либо личностного смысла, быстро забывающимися, не столько стимулирующими качественное развитие человека, его подлинное преобразование в процессе обучения, сколько обеспечивающими, в лучшем случае, механическое увеличение его информированности и рост практической функциональности.

Во всемирно-историческом процессе передающая педагогика оказывается наиболее представленной, в частности, в практике школьного образования. На ней базировались школы писцов в Древнем Египте и Древней Месопотамии, школьное обучение в Древней Греции и Древнем Риме, а также в средневековой Европе. Передающая педагогика лежала в основе деятельности как классических и реальных гимназий, так и народных школ Нового времени. На рубеже XIX–XX вв. на Западе и в России она в полном объеме воплотилась в так называемой школе учебы, которой противостояли школа труда и свободная школа. Сегодня система ЕГЭ, существующая в нашей стране, ориентирует учителей на то, чтобы они натаскивали учеников на выполнение тестовых заданий, что является ярчайшим проявлением передающей педагогики, отнюдь не способствующей развитию способности к самостоятельному творческому познанию.

Порождающая педагогика в известном смысле возникла как альтернатива педагогике передающей. Это видно уже из сопоставления их названий. Постепенно в педагогической мысли появилось понимание, что человеку следует не просто передавать знания, а надо способствовать тому, чтобы он их сам порождал, приходил к ним самостоятельно, вел активный творческий познавательный поиск.

Первая известная и, надо признать, до сих пор непревзойденная рефлексия по поводу необходимости и сущности порождающей педагогики

принадлежит Сократу, которого уже современники называли «мудрейшим из греков». Более двадцати четырех столетий назад он, как это следует из диалогов его ученика Платона, назвал свой педагогический метод майевтикой, т.е. «повивальным искусством», искусством способствовать рождению знания у ученика. Платон в своих диалогах подробно описал этот метод и раскрыл его суть. Майевтика Сократа основывалась на его убеждении, что для каждого человека истина есть то, к чему он может прийти только сам, как бы извлекая истинное знание из глубины самого себя, рождая его. Поэтому Сократ не пытался передать своим слушателям готовое знание, а, опираясь на их потенциал и внутренние интенции, через создание проблемных познавательных ситуаций вел своих собеседников к истине, помогая им как бы «родить» ее, выступал в роли своеобразной духовной повитухи.

Таким образом, порождающая педагогика Сократа, суть которой в полном объеме выражена в метафоре «майевтика», в самом прямом смысле этого слова была направлена на то, чтобы его ученик породил собственное знание. Это требовало от него значительных интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий, огромного духовного и душевного напряжения, связанного с преодолением распространенных ошибочных мнений, что способствовало подлинному развитию внутреннего мира человека, его качественному преобразованию в процессе обучения, принятию порожденного, «вымученного» им знания как безусловно истинного, безусловно своего. Это знание оказывалось глубоко осмысленным и не просто приемлемым для ученика, а абсолютно необходимым для человека, его породившего, прочно встроенным во внутреннюю структуру личности, неотъемлемым от породившего его сознания.

В основе порождающей педагогики лежит *опора на внутреннюю самостоятельную активность ученика*, который в идеале должен не пассивно принимать то, что передает ему учитель, а творить, созидать сам, деятельностно участвовать в процессе собственного образования, по сути, конструируя собственный внутренний мир.

Порождающая педагогика, у истоков концептуализации которой стояли Сократ и Платон, развивалась на протяжении многих и многих веков. Ее идеологами, хотя, может быть, и не всегда последовательными, были такие выдающиеся мыслители прошлого, как М. Монтень и Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и Г. Спенсер, Л. Н. Толстой и многие другие. Идеи порождающей педагогики с большим трудом проникали в массовое педагогическое сознание, в широкую практику образования.

Зримый поворот к идеалам и методам порождающей педагогики начался на Западе и в России в последней трети XIX в., когда мощный рывок сделало антропологическое знание, появились экспериментальная психология и экспериментальная педагогика, возникла педология как комплексная наука о ребенке. Одновременно с этим переход к индустриальному

обществу, резко обострившему проблему человека, с одной стороны, поставил перед образованием качественно новые задачи, а с другой – предоставил новые материальные и интеллектуальные возможности для развития школы всех уровней. В теории и практике образования на рубеже XIX–XX вв. началась так называемая педоцентристская революция, заключавшаяся в стремлении поставить ребенка с его естественной активностью, реальными жизненными запросами и интересами в центр педагогического процесса, который все более и более обращался к жизненному опыту детей, превратить их в «центр педагогической вселенной».

Именно в это время порождающая педагогика на Западе получила концептуальное оформление и методическое воплощение в текстах и практике М. Монтессори и Г. Кершенштейнера, А. Феррьера и Э. Кей, Г. Шаррельмана и Ф. Феррера-и-Гуардия, Ф. Ганзберга и Л. Гурлитта, К. Уошборна и других теоретиков и практиков образования, которых традиционно относят к так называемой реформаторской педагогике и «новому воспитанию». В России порождающая педагогика в первой трети XX в. была представлена именами К. Н. Вентцеля и С. Н. Дурылина, С. Т. Шацкого и П. П. Блонского, А. С. Макаренко и др. На принципах и подходах порождающей педагогики в ту эпоху в различных странах мира осуществляли свою деятельность школы труда и свободные школы, противостоявшие традиционным школам учебам, которые преимущественно ориентировались на идеалы и методы передающей педагогики.

Одним из наиболее известных представителей порождающей педагогики конца XIX – первой половины XX в. был американец Дж. Дьюи, самый влиятельный деятель образования прошлого столетия. Именно он стоит у истоков *метода проектов*, ставшего одним из наиболее успешных, широко распространенных и полностью соответствующих духу и букве порождающей педагогики способов обучения, применяемого практически на всех уровнях общего и профессионального образования. Впервые развернутое теоретическое обоснование метода проектов дал У. Килпатрик, который был ближайшим учеником, последователем и сотрудником Дж. Дьюи.

В логике порождающей педагогики в современном зарубежном и отечественном образовании реализуется *компетентностный подход*. Федеральные государственные образовательные стандарты с их системно-деятельностным подходом, принятые в России в 2010–2011 гг., также ориентируются, хотя во многих случаях весьма непоследовательно и декларативно, на порождающую педагогику. На нее же по преимуществу ориентируется отечественное инновационное педагогическое движение, представленное сегодня значительным количеством инновационных школ.

Порождающая педагогика требует от учителей значительно большего профессионального мастерства, чем педагогика передающая. Она предполагает отказ от стратегии императивного воздействия на учеников в педагогическом процессе и преимущественный переход к стратегии поддержи-

вающего взаимодействия с ними. Само освоение содержания образования в рамках реализации подходов поддерживающей педагогики требует значительно большего времени, так как предполагает не усвоение «преподнесенных» учителем готовых фрагментов культуры, а активный познавательный поиск учеников, по возможности самостоятельно конструирующих собственные знания и отрабатывающих способы их практического использования и применения. При этом образовательный процесс оказывается значительно меньше предрасположенным к мелочной регламентации и жесткому пошаговому планированию.

Преобразующая педагогика – явление значительно более позднее, чем рассмотренные выше передающая и порождающая педагогика. Ее истоки лежат в понимании природы человека как активного, деятельного субъекта. Однако деятельностный подход, в различных формах достаточно давно прослеживающийся в теории и практике образования, еще не является признаком преобразующей педагогики, скорее его можно рассматривать как признак педагогики порождающей, ориентирующейся на активность учеников, в которой проявляется их деятельностная сущность.

Непосредственные истоки преобразующей педагогики просматриваются в идеях К. Маркса, впервые сформулированных им в 1845 г. в «Тезисах о Фейербахе». В этом произведении он, в частности, писал: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан… Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*».

К числу мыслителей, в дальнейшем оказавших значительное влияние на становление преобразующей педагогики, относятся М. Хоркхеймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, Э. Фромм, Ю. Хабермас, М. Фуко.

В основе преобразующей педагогики лежит идея *неразрывного единства практики преобразования человека и практики преобразования общества*. Преобразующая педагогика, в отличие от педагогики порождающей, переносит акцент с активной самостоятельной деятельности человека как основы его развития в образовании на социально-преобразующий характер этой деятельной активности. Речь идет не просто о том, что человек порождает знания и способы действия, которые он должен самостоятельно конструировать, осваивать и применять, а не присваивать их в готовом виде, получая таковыми от учителя. Речь идет о том, что человек посредством образования либо встраивается, вписывается в существующее социальное пространство, как бы «подчиняется» ему, либо становится субъектом, его преобразующим и тем самым стремящимся к освобождению себя от злокачественных социальных пут, от различных форм существующего в

обществе угнетения. Таким образом, преобразующая педагогика стремится поставить и решить вопрос о том, каким образом практика образования должна быть соединена с практикой преобразования окружающего мира и посредством участия в этом преобразовании, революционном по своей сути, способствовать становлению свободного и ответственного субъекта общественной жизни, субъекта преобразующей социальной деятельности. То есть, следуя логике К. Маркса, в преобразующей педагогике процесс образования человека и преобразования общества совпадают, становясь своего рода тем, что он называл в «Тезисах о Фейербахе» революционной практикой.

Свое оформление преобразующая педагогика получила лишь во второй половине XX в. В этот период ее развитие на Западе во многом было связано с достижениями так называемой *критической педагогики*, к числу представителей которой относятся И. Иллич и П. Мак-Ларен, А. Жиру и М. Эппл, К. Молленхауэр и Х. Гамм, Э. Раймер и др.

Наиболее выдающимся представителем преобразующей педагогики был один из созидателей и лидер западной критической педагогики П. Фрейре. Он выдвинул, теоретически обосновал и практически реализовал положение об образовании угнетенных как их освобождении посредством соединения образования с процессом осознания и поиском ими путей и способов решения социальных проблем.

В России сегодня идеалы и подходы преобразующей педагогики реализуются, насколько это возможно, в практике так называемых *общественно-активных школ*, выстраивающих свою педагогическую работу на основе включения обучающихся в активную деятельность по преобразованию местных сообществ на основе демократизации их жизни. Также идеи преобразующей педагогики явственно прослеживаются в разрабатываемой в последние годы теории *демократической педагогики*, концептуализирующей пути и способы образования в современном российском обществе субъектов демократии, способных жить согласно демократическим принципам и нормам, а также стремящихся к демократическому преобразованию общества и государства.

Передающая, порождающая и преобразующая педагогика по-разному решают задачи образования, воспитания, обучения подрастающих поколений. Однако эти модели не исключают, а дополняют друг друга. Сами по себе они не являются ни «плохими», ни «хорошими». Они могут и должны применяться в различных педагогических ситуациях в зависимости от целей и возможностей учителя. При этом важно понимать, что преимущественная ориентация на ту или иную модель обусловливается как теми образовательными идеалами, которые в конечном счете определяют направленность педагогической деятельности, так и теми условиями, и ресурсами, в которых осуществляются воспитание и обучение.

Корнетов Григорий Борисович

РАЗВИТИЕ ИСТОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Монография

Художественный редактор *И. А. Пеннер*
Редактор *Е. А. Воронкова*
Оригинал-макет подготовила *Т. Л. Самохина*

Изд. № 1559. Формат 60×90/16. Печать офсетная.
Уч.-изд. л. 31,16. Усл. печ. л. 28,75. Тираж 1000 экз. Заказ № 1475

Академия социального управления
Москва, Енисейская ул., д. 3, корп. 5