

А.А. Романов

Педагогические подвижники
в переломные эпохи
XX века

Избранные научные статьи и очерки

Рязань
Издательство «Концепция»
2017

УДК 929
ББК 74.03(2)6
Р69

Рецензенты:

В.Г. Безрогов,

доктор педагогических наук, член-корреспондент
Российской академии образования
(Москва)

А.Н. Шевелев,

доктор педагогических наук, профессор
(Санкт-Петербург)

Романов, А.А.

Р69 Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века.
Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Издательство
«Концепция», 2017. – 528 с.

ISBN 978-5-4464-0126-0

В книге показана роль выдающихся ученых, педагогических подвижников в развитии идей образования и воспитания человека, опыта их практического воплощения в сложные периоды научных исканий и образовательных реформ (первая и последняя трети XX века).

Материалы издания адресуются научным работникам, преподавателям педагогических дисциплин и студентам вузов, учителям, всем тем, кто интересуется педагогикой, психологией, воспитательными системами, историей образования и педагогической мысли.

педагогика и психология XX века, педагогические искания, педагогические подвижники, опытная педагогика, экспериментальная педагогика, педология, историко-педагогическое знание, история педагогики, образовательные реформы, педагогическая персоналистика, персоналия, проблемно-персоналистический подход, идеи гуманизма и интегральности в педагогике, журнал «Психолого-педагогический поиск».

УДК 929
ББК 74.03(2)6

ISBN 978-5-4464-0126-0

© Романов А.А., 2017

© Издательство «Концепция», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| Введение | 5 |
| Часть I. Педагогические искания в первой трети XX века | 8 |
| Романов А.А. К.Э. Циолковский: у истоков звездоплавания и антропокосмической педагогики | 8 |
| Романов А.А. Имя И.П. Павлова в педагогике и психологии XX века..... | 26 |
| Романов А.А. А.П. Нечаев – подвижник экспериментальной педагогики..... | 59 |
| Романов А.А. В.А. Лай и экспериментальная дидактика | 132 |
| Романов А.А. Педоцентризм экспериментальной педагогики Э. Мёймана. | 147 |
| Романов А.А. Развитие педологии в России..... | 159 |
| Романов А.А. Феномен опытной работы С.Т. Шацкого | 185 |
| Романов А.А. Педагогическая деятельность Н.К. Крупской | 235 |
| Часть II. Образовательные реформы конца XX века: время педагогических подвижников | 253 |
| Романов А.А. Днепров Эдуард Дмитриевич – выдающийся реформатор образования России | 253 |
| Романов А.А. Ученый и просветитель Борис Михайлович Бим-Бад | 275 |
| Романов А.А. Жизнь в истории педагогики: памяти Ф.А. Фрадкина | 294 |

| | |
|--|-----|
| Романов А.А. | |
| Начало пути в педагогике М.Н. Скаткина длиной в жизнь .. | 308 |
| Романов А.А. | |
| Историк школы и образования Сибири Ф.Ф. Шамахов | 319 |
| Романов А.А. | |
| Педагогическая персоналистика М.В. Богуславского | 330 |
| Романов А.А. | |
| Призвание быть педагогом – это о Н.Д. Лицмане | 345 |
| Часть III. Проблемы вузовского образования начала XXI столетия | 352 |
| Романов А.А. | |
| О мотивации студентов гуманитарных вузов к изучению истории педагогики | 352 |
| Романов А.А. | |
| К десятилетию журнала «Психолого-педагогический поиск» | 368 |
| Журнал «Психолого-педагогический поиск» в оценках известных педагогов | 383 |
| Воловик А.К., Романов А.А. | |
| Гендерная идеология как составная часть метапарадигмы «Педагогика XXI века» | 417 |
| Фирсова Ю.Н., Романов А.А. | |
| Концепция нового государственного управления в системе реформ высшего образования западноевропейских стран... | 429 |
| Романов А.А., Фирсова Ю.Н. | |
| Концепция «нового государственного управления» в системе высшего образования России..... | 465 |
| Романов А.А., Сбитнева Н.Н., Шатохина Л.В. | |
| Идея интегральности в истории педагогической мысли..... | 476 |
| Романов А.А., Сова Б.Л. | |
| Идея гуманизма в преобразовании пенитенциарной теории и практики | 493 |

ВВЕДЕНИЕ

В предлагаемом уважаемым читателям издании сделана попытка акцентировать внимание на сфере философии и истории образования, выделить значимые для сегодняшнего дня аспекты историко-педагогического знания как продукта развития человеческого общества, основы современной и будущей педагогической культуры.

Исходя из такой установки, необозримое поле педагогической культуры человечества рассматривается в логике взаимопроясняющего и взаимообогащающего (Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий) диалогического общения различных педагогических событий, опытов, практик, идей, учений, систем, а не в логике безусловного поступательного движения педагогического прогресса, все более приближающего нас к истинам воспитания и обучения. Педагогику как науку при этом можно адекватно представить исключительно в единстве всего богатства педагогического прошлого и настоящего, а не как современный результат педагогической истории, превосходящий все то, что ему предшествовало¹.

Материалы книги объединены не только историко-педагогическим дискурсом, но и использованием, в частности, проблемно-персоналистического подхода, позволяющего выявить роль отдельно взятой личности в решении тех или иных задач педагогики в конкретный период ее развития, представить в целостном виде образ педагога, психолога или деятеля образования.

Важно обозначить состояние духовной сферы тех соотечественников, на которых в истории возлагалась повышенная ответственность за нравственное здоровье народа, жизнь и творчество которых могут послужить примером служения непреходящим ценностям образования и культуры.

Для первой части подобраны имена выдающихся ученых и деятелей образования доминантой жизни которых стало педагогическое искание, чьи мысли воспринимаются сегодня скорее, как «настоящее» и «будущее», чем «прошлое».

К.Э. Циолковский, великий ученый и вдохновенный педагог, писатель-фантаст хотел показать современникам неизведанные пути научных исканий, новые неоткрытые миры, иную, счастливую жизнь, как на Земле, так и в Космосе. Стремясь к достижению своей мечты, он конструировал ракетную технику, разрабатывал космическую философию и антропокосмическую педагогику.

¹ Романов А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2 (38). С. 5–9.

И.П. Павлов принадлежит к галерее самых известных людей не только в России, но и в мире. Врач, естествоиспытатель, первый русский лауреат Нобелевской премии. По жизненному предназначению ему начертано было стать не только великим физиологом, но и педагогом, определившим стратегическое направление развития широкого круга проблем, связанных с развитием человека, его образованием и воспитанием.

В начале XX века заметным и быстро развивающимся явлением становится экспериментальная педагогика. Обобщающие характеристики этого феномена нашли отражение в статьях о А.П. Нечаеве, В.А. Лае, Э. Меймане, о развитии педологии в России.

Аналізу становления опытного направления в отечественной педагогике рассматриваемого периода посвящена детальная статья о выдающемся педагоге С.Т. Шацком, оказавшем мощнейшее влияние на педагогические искания всего XX столетия.

Логичным завершением первого раздела является статья о «душе Наркомпроса» Н.К. Крупской, деятельность которой так или иначе была связана со сферой интересов всех известных педагогов и психологов того исторического периода.

Вторая часть книги посвящена отражению событий периода образовательных реформ последней трети XX века. То время предоставило уникальную возможность многим педагогическим подвижникам не только проявить себя, но и вписать свои имена в историю педагогики России.

Названия статей о Э.Д. Днепрове, Б.М. Бим-Баде, Ф.А. Фрадкине, М.Н. Скаткине, Ф.Ф. Шамахове, М.В. Богуславском, Н.Д. Лицмане соответствуют их содержательному наполнению. Особенностью изложения материалов можно назвать личностное присутствие автора, объяснимое фактом его многолетнего знакомства, совместной профессиональной деятельности и дружбы с героями своих статей и очерков.

Любая статья о выдающемся человеке всегда будет лишь небольшим приближением к пониманию целостной картины его многогранной жизни. Трудно отобразить все нюансы профессиональной деятельности, значимость полученных результатов, прогностическое значение идей и многое другое. Однако писать нужно, не боясь ошибиться в чем-либо, другие исследователи тебя поправят, пусть они сделают свои ошибки, но в результате десятилетий (столетий) усилий пытливых умов история науки, в нашем случае история педагогики, получит своего героя. А они должны быть – положительные, вызывающие удивление и восхищение Герои!

В третью часть включены некоторые статьи автора о проблемах вузовского образования, о журнале «Психолого-педагогический поиск», написанные в разное время, в том числе и совместно с коллегой и постоянным соавтором доцентом А.К. Воловик, а также со

своими учениками, кандидатами педагогических наук Н.Н. Сбитневой, Б.А. Совой, Ю.Н. Фирсовой, А.В. Шатохиной.

Автор искренне благодарен В.Г. Безрогову и А.Н. Шевелеву за труд по рецензированию издания, а также своим коллегам М.В. Богуславскому, Г.Б. Корнетову, И.Д. Лельчицкому, М.А. Лукацкому за неоценимую помощь в работе.

ЧАСТЬ I

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИСКАНИЯ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

А.А. Романов

К.Э. Циолковский: у истоков звездоплавания и антропокосмической педагогики

Мы жаждем гнуть орбитные кривые,
Земле дав новый поворот.
В. Брюсов

Имя Константина Эдуардовича Циолковского относится к тем мыслителям, которые думали и мечтали о лучшей доле человека на земле и совершенном мироустройстве. Значимость и масштаб развиваемых ими идей возвышали их до уровня великих людей человечества, иногда с приставкой – утопистов (Платон, Т. Кампанелла, Т. Мор, Ф. Бэкон, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, Ш. Фурье, К.Н. Вентцель и др.). Однако именно великие утопии порождали идеи гармоничного мира, гуманной и светлой жизни для людей.

Гениального провидца К.Э. Циолковского называют отцом космонавтики, разработчиком теоретических основ звездоплавания, выдающимся ученым, самоучкой, родившимся в селе Ижевское, ныне Рязанской области, всю жизнь прожившего в провинции. Его сравнивают с Ж. Верном, И. Кеплером, Л. да Винчи и др.¹.

«Мечтатель», «фантазер», «чудак», «неуч-самоучка», «выскочка» – какими только эпитетами не награждали Константина Эдуардовича при жизни. Калужские обыватели считали его просто сумасшедшим, а его идеи бредовыми и вредными, требовали прекратить фантастические проекты и заняться делом, чтобы не позорить город и семью.

Как ученый К.Э. Циолковский не пользовался вниманием и со стороны представителей академической науки, в среде которых существовал своеобразный заговор молчания вокруг его имени и идей. Ему ни в чем не отказывали, всегда обещали помочь, вежливо и любезно, но ничего не делали, сохраняя презрительное отношение к провинциальному учителю, носителю «завиральных

¹ Циолковский К.Э. Грезы о земле и небе. Научно-фантастические произведения. Тула : Приок. кн. изд-во, 1986. С. 5–6.

идей»². Позже он напишет: «Было время, и очень недавнее, когда идея о возможности узнать состав небесных тел считалась даже у знаменитых ученых и мыслителей безрассудной. Теперь это время прошло. Мысль о возможности более близкого непосредственного изучения вселенной, я думаю, в настоящее время покажется еще более дикой. Стать ногой на почву астероидов, поднять рукой камень с Луны, устроить движущиеся станции в эфирном пространстве, образовать живые кольца вокруг Земли, Луны, Солнца, наблюдать Марс на расстоянии нескольких десятков верст, спуститься на его спутники или даже на самую его поверхность, что, по-видимому, может быть сумасброднее! Однако только с момента применения реактивных приборов начнется новая, великая эра в астрономии – эпоха более пристального изучения неба»³.

А он продолжал работать, имея основным мотивом своей жизни – «сделать что-либо полезное для людей, не прожить даром жизнь, продвинуть человечество хотя немного вперед». Вот почему, говорил он, «я интересовался тем, что не давало мне ни хлеба, ни силы, но я надеюсь, что мои работы, может быть, скоро, а может быть, в отдаленном будущем – дадут обществу горы хлеба и бездну могущества»⁴.

История проверяет таких людей на мужество, и испытание К.Э. Циолковским было выдержано. Почти полная глухота компенсировалась у него необыкновенной энергетикой и потрясающей работоспособностью в продуцировании и литературной обработке своих научных идей. Он оставил после себя 163 печатные работы и почти 600 рукописей⁵. Среди сочинений: «Вне Земли», «Жизнь в межзвездной среде», «Цели звездоплавания», «Нирвана», «Горе и гений», «Космическая философия», «Монизм Вселенной», «Причина Космоса», «Будущее Земли и человечество», «Общественная организация человечества», «Воля вселенной. Неизвестные разумные силы», «Ум и страсти» и мн. др. Но ведь еще труды об аэропланах, о реактивных аэропланах и стратопланах, об исследовании мировых пространств реактивными приборами, о космических кораблях и ракетах, о космических ракетных поездах и звездолетах, об аэродинамических трубах и дирижаблях, о воздушной подушке и пр.

² Чижевский А.А. На берегу Вселенной. Годы дружбы с Циолковским. Воспоминания. М. : Мысль, 1995. С. 153.

³ Циолковский К.Э. Избранные труды. М., 1962. С. 471.

⁴ Цит. по: Циолковский К.Э. Грезы о земле и небе. С. 5.

⁵ Цит. по: Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского. Научное издание. Калуга : КГПУ, 1999. С. 14.

Центральное место в его научных интересах занимали проблемы преодоления смерти человека, смысла жизни, космоса, места человека в космосе, возможности бесконечного человеческого существования. Важнейшим средством решения этих задач он считал изобретение ракет и поселение человечества (ввиду конечности Земли) в других мирах. В конце 20-х годов XX века К.Э. Циолковский, уже получивший мировой приоритет в области описания ракет, приобретает и мировую известность как глава новых научных направлений – астронавтики и ракетодинамики⁶.

В трудах К.Э. Циолковского, по словам академика А.А. Благонравова, можно увидеть зародыши всех, почти без исключения, научно-технических направлений, получивших развитие в нашей стране в целях освоения космоса. С исключительной точностью определил он последовательный путь развития техники для решения этой задачи. Поэтому вполне естественно, что при каждом новом достижении в этой области мы вспоминаем имя К.Э. Циолковского, как ученого, предвидевшего в той или иной форме свершение этих событий⁷. Никто до К.Э. Циолковского, говорил В.Я. Брюсов, «не мыслил такими космическими масштабами!.. Уже это одно дает ему право стать в разряд величайших гениев человечества»⁸.

Надо понимать, К.Э. Циолковский был практически глухим с подросткового возраста. При этом сорок лет учительского труда и более полувека исследовательской работы, не получая, практически, ни материальной, ни моральной поддержки. «Тяжело работать, – с горечью писал он, – в одиночку, многие годы, при неблагоприятных условиях и не видеть ниоткуда просвета и содействия»⁹. Октябрьскую революцию он встретил, говоря его словами, «радостно» – «преобразовали школу, изгнали отметки и экзамены, вводили общий для всех паек и всеобщее право на труд. Одним словом, вводили самые идеальные коммунистические начала. Учреждена была в Москве Социалистическая (названа потом Коммунистической) Академия. Я заявил о себе и послал свою печатную автобиографию. Был избран членом. Но я уже был развалиной, помимо глухоты, и не мог выполнить желание Академии переехать в Москву. Поэтому через год должен был оставить Академию. Вышел даже в отставку (1920 г.) и совсем оставил учительскую деятельность. Получил академический паек, потом помощь от ЦЕКУБУ,

⁶ Алексеев П.В. Философы России XIX–XX столетий. Биографии, идеи, труды. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Академический Проект, 2002. С. 1053 ; Новейший философский словарь. 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2001. С. 1171.

⁷ Циолковский К.Э. Избранные труды. М., 1962. С. 483.

⁸ Цит. по: Циолковский К.Э. Грезы о земле и небе. С. 428.

⁹ Циолковский К.Э. Избранные труды. – М., 1962. – С. 471.

затем пенсию... Но я не оставил своих работ, напротив, никогда так усердно и много не трудился, как после оставления училищ»¹⁰. И далее: «При советском правительстве, обеспеченный пенсией, я мог свободнее отдаться своим трудам и почти незамеченный прежде я возбудил теперь внимание к своим работам. Мой дирижабль признан особенно важным изобретением. Для исследования реактивного движения образовались ГИРДы и институт. О моих трудах и достижениях появилось много статей в газетах и журналах. Мое семидесятилетие было отмечено прессой. Через 5 лет мой юбилей даже торжественно отпраздновали в Калуге и Москве. Я награжден был орденом Трудового Красного Знамени и значком активиста от Осоавиахима. Пенсия увеличена»¹¹.

К.Э. Циолковского фундаментальные издания по философии относят к мыслителям эзотерической ориентации. Разрабатывая теоретические основы космонавтики и философские проблемы космологии, он считал, что никакие авторитеты, кроме «авторитета точной науки», не могут способствовать пониманию его идей, являющихся логическим результатом всей современной ему системы естественно-научных знаний («математики, геометрии, механики, физики, химии, биологии и их приложений»)¹².

Сам К.Э. Циолковский считал, что основанием его «естественной философии» было полное отречение от рутины и познание Вселенной, какое дает современная наука. Наука будущего, конечно, опередит науку настоящего, но пока и современная наука – наиболее почтенный и даже единственный источник философии. Наука, наблюдение, опыт и математика были основой моей философии. Все предвзятые идеи и учения были выброшены из моего сознания, и я начал все снова – с естественных наук и математики. Единая вселенская наука о веществе или материи была базисом моих философских мыслей. Астрономия, разумеется, играла первенствующую роль, так как давала широкий кругозор. Не одни земные явления были материалом для выводов, но и космические: все эти бесчисленные солнца и планеты»¹³.

Основным для любого мыслителя является вопрос «зачем»? По воспоминаниям А.А. Чижевского, К.Э. Циолковский был уверен, что «как только вы зададите себе вопрос такого рода, значит вы вырвались из традиционных тисков и взмыли в бесконечные выси: зачем все это – зачем существуют материя, растения, животные, человек и его мозг – тоже материя, – требующий ответа на вопрос:

¹⁰ Циолковский К.Э. Грезы о земле и небе. С. 417.

¹¹ Там же. С. 418.

¹² Новейший философский словарь. Мн., 2001. С. 1171.

¹³ Циолковский К.Э. Грезы о земле и небе. С. 418

зачем все это? Зачем существует мир, Вселенная, Космос? Зачем? Зачем?»¹⁴.

Глубокое познание материи, считал К.Э. Циолковский, пока недоступно, но переломный момент наступит, когда человечество приблизится к этому «эзотерическому» знанию. Тогда оно и подойдет «вплотную к вопросу: зачем? Но для этого должны пройти миллиарды лет космической эры... Многие считают, - говорил он, - что я хлопочу о ракете и беспокоюсь о ее судьбе из-за самой ракеты. Это было бы глубочайшей ошибкой. Ракеты для меня только способ, только метод проникновения в глубину космоса, но отнюдь не самоцель. Не доросшие до такого понимания вещей люди говорят о том, чего не существует, что делает меня каким-то односторонним техником, а не мыслителем. Так думают, к сожалению, многие, кто говорит или пишет о ракетном корабле. Не спорю, очень важно иметь ракетные корабли, ибо они помогут человечеству расселиться по мировому пространству. И ради этого расселения-то и хлопочу. Будет иной способ передвижения в космосе – приму и его... Вся суть – в переселении с Земли и в заселении Космоса. Надо идти навстречу, так сказать, космической философии!»¹⁵.

Великая утопия (пусть ее называют эзотерической) выдающегося ученого-самородка провозглашала торжество и космическое бессмертие разума в саморегулирующейся Вселенной. Воля и разум человека способны сделать людей счастливыми. Препятствием выступают страсти (от блаженства до агонии) – источник всех человеческих страданий, лишаящие людей разумного умиротворенного существования.

Принципиальное решение этой проблемы в планетарном масштабе К.Э. Циолковский видел в создании посредством направленного биологического подбора «существа без страстей, но с великим разумом». Промежуточным этапом этого процесса полагалось выявление особо одаренных индивидов и создание для них действительно комфортных условий. В перспективе самым уважаемым занятием людей будет интеллектуальный труд, а наиболее ценным продуктом – научное знание. Конечным результатом эволюции людей станет преодоление ими собственной физической природы, трансформация в «небывалое разумное животное», способное «обитать в пустоте, в эфире, даже без тяжести, лишь бы была лучистая энергия». Только в таком облике человек достоин контакта и союза с иными разумными силами вселенной, равноправного участия в едином космическом содружестве¹⁶.

¹⁴ Циолковский К.Э. Грезы о земле и небе. С. 419.

¹⁵ Там же. С. 420.

¹⁶ Новейший философский словарь. С. 1171.

Задача воплощения своей мечты и послужила К.Э. Циолковскому ведущим стимулом для разработки теоретических оснований ракетно-космической техники. В этом контексте приобрели особое звучание идеи об универсальной космической этике, о своеобразной «круговой поруке» всех моральных существ, о концентрации преобразующих трудовых усилий носителей разума. По К.Э. Циолковскому, люди являются частью Космоса, жизнь в котором совершенна и разумна, поэтому, живя жизнью Вселенной, они должны быть счастливы¹⁷.

Философия К.Э. Циолковского, которую он называл то «естественной» или «натурфилософией», то «космической», – явление сложное и многоплановое. Она во многом уникальна, так как несет на себе яркий отблеск сложной и неординарной личности ученого-мыслителя.

Страстное увлечение идеями космической философии, мысль о завоевании разумом Космоса, оказавшейся одной из самых дерзких научных идей в истории человеческого рода, расчеты и предположения К.Э. Циолковского позволяют характеризовать его как гениального ученого и писателя-фантаста. Он выстраивал грандиозную концепцию космоса, вселенной, органической частью которой является человек, а сам космос выступает как «мир человека». Можно говорить о создании в рамках его космической философии оригинальной антропокосмической концепции.

Согласно антропокосмическим воззрениям выдающегося ученого, человек не только испытывает на себе влияние Космоса и природных процессов, поскольку он их порождение и составная часть, но, будучи носителем Разума, способен оказывать воздействие на Космос, на ход развития окружающего мира. При этом он несет нравственную ответственность за свою деятельность по отношению к окружающей природе, самому себе и космосу. Отсюда составной частью антропокосмической концепции К.Э. Циолковского является его учение о нравственности (космическая этика) и ее составная часть – космическая педагогика.

Антропокосмическими идеями К.Э. Циолковский обогатил традиционное представление о гуманизме, расширив величественную обитель человека до космической бесконечности. Но Космос для него – это и своеобразная религия, высший фетиш, которому он посвятил свою жизнь и труды. Первым среди ученых он увидел в Космосе не только некую беспредельную физическую среду,местилище материи и энергии, а потенциально пригодное поприще для будущего биологического, социального и нравственного совершенствования человека и человечества. По его словам, вспоминал

¹⁷ Новейший философский словарь. С. 1172.

А.А. Чижевский, будущее человечество, как единый объект эволюции, через миллиарды лет превращается в «единый вид лучистой энергии, то есть единая идея заполняет все космическое пространство. О том, чем будет дальше наша мысль, мы не знаем. Это – предел ее проникновения в грядущее, возможно, что это – предел мучительной жизни вообще. Возможно, что это – вечное блаженство и жизнь бесконечная, о которых еще писали древние мудрецы...»¹⁸.

Стремление познать космос, его эволюцию для того, чтобы понять человека, как космическое дитя, раскрыть перед ним грандиозное будущее – «блаженную» вечную жизнь в космосе – составляет одну из основных идей антропокосмической концепции К.Э. Циолковского¹⁹. У мыслителя забота о большом целом – Земле, биосфере, космосе, соединяется с глубочайшими запросами высшей ценности – Человека. Антропокосмизм здесь обращен, прежде всего, именно к человеку, так как его космос – человекоразмерен. Раскрывая перед людьми грандиозную перспективу будущей жизни в космосе, ученый ориентировал человечество на высокие идеалы и ценности. Будущее человечества связывалось не только с расселением в космическом пространстве, но и с изменением самого человека, его образования.

К.Э. Циолковский наметил грандиозную программу преобразования нашей планеты во благо всех людей. Он предлагал более решительно использовать энергию Солнца для освоения пустынь и превращения их в цветущие сады, укротить и покорить водную стихию морей и океанов; заняться выведением новых видов растений и животных. Верил, что возможно грандиозное преобразование всей Земли в единое общечеловеческое хозяйство. Преобразовав Землю, а затем все околосолнечное пространство человечество распространится в космосе как носитель разума и счастья. В этом и состоит высшая миссия и цель существования человечества, его национальное и общечеловеческое достоинство.

Идеи о развитии и воспитании человека в процессе его эволюции, позволяют характеризовать К.Э. Циолковского не только в качестве выдающегося мыслителя, основателя космонавтики и создателя ракеты, но и как оригинального педагога, утверждавшего космическую точку зрения на человека и его воспитание.

Педагогические идеи К.Э. Циолковского базируются на философско-педагогической антропологии – учении о природе (сущности) человека, его воспитании. В проекте школы будущего в систему общих наук он включал и науку о человеке. Для него было не-

¹⁸ Цит. по: Циолковский К.Э. Грезы о Земле и Небе. С. 424.

¹⁹ Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. С. 12.

оспоримым право учеников и их родителей выбирать себе подходящее учебное заведение и учителя, резко критиковать «дурные школы», чья деятельность наносит вред обществу. И, наоборот, всяческого уважения и похвал должна заслуживать школа, «дающая добрые плоды», которые видны в жизни. Таким школам надо создавать все условия для творческой деятельности, предоставлять как можно больше свободы и самостоятельности. Правда, сам ученый признавал, что все это «пока мало осуществимо» и представляет «далекий идеал», но к нему необходимо стремиться. К сожалению, и сегодня главным критерием современных школ по-прежнему служат показатели успеваемости, а не то, какие ценностные идеалы и качества воспитаны в учениках.

Философско-педагогические основы аксиологии К.Э. Циолковского имеют актуальное значение для современной образовательной системы. Рассматривая ту или иную проблему физического, умственного и нравственного воспитания, которые в своем единстве направлены на становление «достоинства человека», ученый-педагог исходил из того, что целью познания и деятельности является достижение человеком совершенной и бесконечной жизни.

Антропокосмическая концепция воспитания как основа космической педагогики К.Э. Циолковского направлена на то, чтобы помочь человеку решить не только проблему «Зачем жить?», но и «Как жить?». Он хотел видеть человека не только образованным, совершенным как в умственном, физическом, так и в нравственном отношении, но и осознающим свое воздействие на окружающую среду, природу и человека; способным к перестройке себя – носителя Разума, своего внутреннего «микрокосма» для достижения полной гармонии с самим собой, природой и космосом²⁰.

Мечтая построить ненасильственный мир в масштабах Вселенной, К.Э. Циолковский предлагал начинать со школы. Его школа основана на гуманистических принципах, в ней все для ребенка: «отсутствие насилия, страха, угроз, наказаний, угрюмого настроения». Нет и строгой системы в преподавании и строгого режима. Педагог-гуманист отстаивал идею «свободы и ненасилия», считал, что в обучении нужно «пользоваться настроением, обстоятельствами и желаниями учеников», дать «как можно больше» свободы и самостоятельности как учащим, так и ученикам²¹.

Стремление к знаниям – лейтмотив его педагогических построений. При этом истинное знание должно «научить жить», задум-

²⁰ Касаткина С.Н., Романов А.А. Антропокосмические идеи воспитания К.Э. Циолковского // Психолого-педагогический поиск. 2007. № 2 (6). С. 144.

²¹ Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского. Научное издание. С. 106.

маться над проблемами бытия и смысла жизни, дать людям ответ на вопрос о том, как «сделать счастливым себя, жену, детей, близких, всех людей и все живое?»²².

В воспитательной концепции К.Э. Циолковского особое место занимает проблема здоровья человека (как физического, так и нравственного). По его мнению, воспитать человека счастливым и свободным, можно только проявляя заботу о его здоровье. Это связано и с деторождением, с помощью которого возможно более быстро и эффективно «переделать», совершенствовать человека. Он писал, что «в новом обществе способность деторождения должна цениться очень высоко. Это одно из самых драгоценных свойств человека. Оно дает нам возможность совершенно быстро преобразить человечество в лучшую сторону»²³.

В педагогических воззрениях К.Э. Циолковского есть такое понятие как «силы души», под которым понимаются чувства, наклонности, страсти – «первые источники страданий», нуждающиеся в нахождении путей для их устранения. При этом необходимо обходиться без наказаний, так как «причиняя муки другим, по нашей этике, мы причиняем их нам самим в нашей будущей жизни». С помощью наказаний воспитывается порода существ, которые хороши только тогда, когда их держат в страхе и муке наказаний. Такие люди никогда не смогут быть по-настоящему свободны и счастливы, потому что воспитаны как рабы, способные из-под палки выполнять то, что им прикажут. – «Не лучше ли вырабатывать породу, слушающую голос рассудка, голос разума и науки?»²⁴.

Сама жизнь требует сегодня более серьезного отношения к проблемам воспитания в аспекте антропокосмической концепции К.Э. Циолковского, призывающей думать не только о сегодняшнем дне, но и о будущем людей. Человечеству для противостояния возникающим угрозам необходимо связать проблемы воспитания с концепцией выживания и устойчивого развития цивилизации. Только на этой основе концепция устойчивого и безопасного развития превратится из отвлеченной идеи спасения человечества в социально-философскую мировоззренческую теорию, которая способна объединить все население планеты в борьбе за создание гуманных, счастливых и благополучных условий жизни на Земле.

Созданная К.Э. Циолковским концепция педагогики раскрывает цели, пути и средства воспитания «человека космического»,

²² Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского. Научное издание. С. 109–110.

²³ Там же. С. 117.

²⁴ Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского. Научное издание. С. 121–122.

«гражданина Вселенной», обладающего «высшим» разумом и нравственными качествами. Космическая педагогика интересна и сегодня в плане прогностической ценностной ориентации содержания образования и школы в целом. В своей педагогической концепции К.Э. Циолковский затронул множество важных проблем, таких как становление одаренных детей, взаимосвязь воспитания и социальной среды (социальная функция воспитателя); содержание образования человека космического, новой школы и подготовки учителя, обладающего космическим взглядом на воспитание²⁵.

Представляется необходимым выделить органическую связь исходных положений деятельности учителя К.Э. Циолковского с одним из главных принципов его нравственно-этического кодекса: «Никому никогда не причинять никаких страданий». Этот принцип особенно проявлялся в отношениях с детьми. Характеризуя детскую природу, К.Э. Циолковский замечал: «Дети многое понимают... и очень любопытны. Поэтому я всегда придерживаюсь того убеждения, что ни бить, ни кричать на них, когда они отвлекаются не следует. К детям надо относиться бережно. И больше следить за методикой своей работы. Следует искать лучших способов возбуждать внимание в детях и поддерживать их любознательность, пытливость ума, дерзание творить»²⁶.

Личностные особенности К.Э. Циолковского периода учительской деятельности нашли отражение в официальных отчетах и характеристиках разных лет. Так, смотритель училища И.М. Ладожин в отчете «О состоянии Боровского уездного училища за 1888 гражданский год» писал: «Качества, характеризующие учителя арифметики и геометрии Константина Циолковского: честность, мягкое обращение, терпение и трудолюбие... Как лицо, посвятившее себя делу обучения и воспитания детей, учитель Циолковский удовлетворяет еще следующим требованиям: обладает хорошей подготовкой, ... твердостью воли и настойчивостью, отличается серьезным отношением к своим обязанностям»²⁷.

Штатный смотритель училища И.А. Любимов, дополнял отзыв об учителе Циолковском следующими сведениями: «Уроки г. Циолковского всегда оставляют по себе весьма приятное впечатление. Его приемы преподавания просты, наглядны и практичны, оживляют и заставляют быть внимательными учеников во всё время уроков. Вследствие такого преподавания дети без особого труда

²⁵ Касаткина С.Н., Романов А.А. Антропокосмические идеи воспитания К.Э. Циолковского. С. 145.

²⁶ Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского. Научное издание. С. 128.

²⁷ Касаткина С.Н., Романов А.А. Антропокосмические идеи воспитания К.Э. Циолковского. С. 146.

и сознательно усваивают (орфография оригинала) изучаемый предмет. Г-н Циолковский предан своему делу и продолжает свое самообразование, читает руководства по математике не только русских, но и французских авторов; занимается алгеброй и высшей математикой; делает сам модели геометрических тел и физические приборы. Под руководством такого умелого, практичного и образованного учителя ученики умственно развиваются и приобретают серьезные познания в математике»²⁸.

За хорошую работу и в связи с выслугой лет в 1889 году К.Э. Циолковский был представлен к чину титулярного советника. Это послужило одной из причин его перевода на работу в губернский город Калугу, где он проработал в системе образования более 20 лет. И здесь было заметно влияние личности учителя на своих учеников, стремление увлечь их наукой, привить им жажду знаний.

В отчетах смотрителя Калужского уездного училища П.А. Рождественского, директора народных училищ Калужской губернии Д.С. Унковского и других, К.Э. Циолковский характеризовался с самой лучшей стороны. – «Учитель арифметики и геометрии Циолковский... полный специалист своего предмета и глубоко предан педагогическому делу». Подчеркивалось, что он и преподает свои предметы «с особым умением: ясность, точность, определенность, строгая последовательность и наглядность – отличительные черты в изложении им уроков математики... соблюдается педагогическая постепенность в переходе от простого к более сложному и от известного к неизвестному... Чтобы убедить учеников в полезности получаемых ими знаний Циолковский много внимания уделяет решению практических задач. Это сознание полезности труда делает его менее тяжелым и более интересным для детей»²⁹.

На практике учитель К.Э. Циолковский постоянно доказывал, что педагогика является не только наукой, но и искусством, требующим непрерывного творческого поиска. Характеризуя свою педагогическую деятельность, он отмечал: «Всегда я что-нибудь затеивал... У меня сверкали электрические молнии, гремели громы, звонили колокольчики, плясали бумажные куколки, пробивались молнией дыры, загорались огни, вертелись колеса, блистали иллюминации и светились вензеля... Любовались и дивились на электрического осьминога, который хватал всякого своими ногами за нос или за пальцы. Волосы становились дыбом и выскакивали искры из всякой части тела... Надувался водородом резиновый мешок и тщательно уравнивался посредством бумажной лодочки

²⁸ Касаткина С.Н., Романов А.А. Антропокосмические идеи воспитания К.Э. Циолковского. С. 146.

²⁹ Там же.

с песком. Как живой он бродил по комнате, следуя воздушным течениям, поднимаясь и опускаясь...»³⁰.

Почти 40-летний опыт педагогической работы позволил К.Э. Циолковскому выдвинуть кардинальный для его концепции воспитания тезис: «Основа всех разумных и добрых поступков и нашего будущего благосостояния есть знание». Поэтому самым главным для него было стремление заинтересовать всех, в том числе и своих учеников, знаниями о Вселенной, раскрыть перед ними перспективу, «зажечь сердца самым высоким идеалом жизни»³¹.

Великий ученый и вдохновенный педагог, хорошо понимал значение собственной работы для людей, для будущего, искал любую возможность распространения своих идей. На порою скудные средства печатал свои брошюры, рассылал их бесплатно по стране, обращался к общественности, не доверяя ретроgrадам, пытаясь убедить в пользе своих изысканий. – «Мне бы только хотелось избежать предварительного суда специалистов, которые забракут работы, так как они опередили время; также и по общечеловеческой слабости: не признавать ничего оригинального, что так несогласно с воспринятыми и окаменевшими уже мыслями»³².

Своими страстными выступлениями он тревожил умы, возбуждал желание размышлять, творить, призывал «быть смелыми», «следовать своему разуму», не бояться авторитетов; говорил о том, что все великие открытия оказывались «несвоевременными», как, например, «железные дороги, которые комиссия находила вредными и губительными для здоровья». Он убеждал своих читателей и слушателей в том, что его мысли об освоении Космоса для блага людей – дело ближайшего будущего. Стремился показать современникам неизведанные пути научных исканий, новые неоткрытые миры, новые человеческие отношения, иную, счастливую жизнь, как на Земле, так и в Космосе.

К.Э. Циолковский был глубоко убежден в том, что для построения нового мира, без зла и насилия, без страданий, нужно начинать с преобразования школы и воспитания человека. В предложенном им проекте школы будущего (1918) главным был ребенок, его психическое и физическое здоровье, развитие ума и нравственных качеств, гражданское становление. В его проекте школа

³⁰ Касаткина С.Н., Романов А.А. Антропокосмические идеи воспитания К.Э. Циолковского. С. 146.

³¹ Там же. С. 147.

³² Цит. по: Космодемьянский А.А. Константин Эдуардович Циолковский (1857–1935). 2-е изд., перераб. и доп. М. : Наука, 1987. С. 180.

призвана, в первую очередь, решать задачу «не надорвать молодых сил», сохранить в своих воспитанниках «спокойствие души»³³.

Педагогическая совесть учителя побуждала думать о необходимости приведения образования в соответствие с возможностями ребенка, посредством перехода, как мы говорим сегодня, к личностно-ориентированному образованию (по срокам, уровням, циклам обучения), создающим предпосылки для реального выбора в соответствии с запросами и возможностями конкретной личности не только образовательных программ, но и типов учебного заведения. Пожалуй, одним из первых в педагогике К.Э. Циолковский обосновывал необходимость школ для одаренных детей, вариативных программ обучения, предоставление свободы и самостоятельности ученикам и учителям, как в выборе программ обучения, так и в выборе учителей и учеников. При этом в школе должна создаваться психологическая атмосфера, в которой каждый ребенок может свободно выражать себя, творить, искать, фантазировать.

К.Э. Циолковский испытал всё: голод и холод, насмешки и непонимание, презрение и зависть, сумев при этом сохранить независимость мысли, глубокую веру в свои идеи и труды, направленные на благо всего человечества. Он принадлежал к той редкой категории людей, отдающих всю жизнь любимой идее, не взирая на тяжелые материальные условия, перенося большие лишения³⁴. Это был «бунтарь, непокорный и непокоренный, независимый и храбрый до безумства! Чтобы бросить в мир столько смелых и новых истин и идей, надо было обладать великой дерзостью мысли»³⁵.

Кроме ракет К.Э. Циолковский разрабатывал аэропланы (в том числе цельнометаллические и с реактивным двигателем), дирижабли, аппараты на «воздушной подушке» и др. В 1932 году он писал, характеризуя свою научно-техническую деятельность: «Я революционер в науке и технике и очень бы страдал, если бы мне не дали возможности, например, работать над стратопланом или конструкцией атома. Нельзя требовать от меня, чтобы я сосредоточился исключительно на дирижабле. Мною олицетворяется революционный дух науки и техники»³⁶.

Нам нынешним многие мысли великого провидца кажутся и сегодня сложными и не связанными с насущными жизненными

³³ Касаткина С.Н., Романов А.А. Антропocosмические идеи воспитания К.Э. Циолковского. С. 147.

³⁴ Чижевский А.А. На берегу Вселенной... С. 221.

³⁵ Там же. С. 36.

³⁶ Цит. по: Космодемьянский А.А. Константин Эдуардович Циолковский (1857–1935). С. 17.

проблемами. Хотя каждый в состоянии понять, что нужно не бояться думать, и обязательно делать что-то конкретное для людей, чтобы жизнь вокруг нас, рядом с нами становилась лучше, хоть на немного... А ведь это в состоянии понять не только избранный, но каждый человек, осознать, что он сам есть космос, окружающий мир – тоже космос, который начинается с порога собственного дома, со своей улицы, своего города. И их красота зависит только от конкретных усилий самого человека... Грязь на моей улице в этом случае – это грязь на моей одежде и в моей душе... В понимании таких простых истин заключается, наверное, и чувство любви к Родине.

За год до своей кончины К.Э. Циолковский, признанный ученый, кавалер ордена Трудового Красного Знамени, награжденный «за особые заслуги в области изобретений, имеющих огромное значение для экономической мощи и обороны Союза ССР»³⁷, написал: «Хотя чествовали меня в Калуге, Москве и академиях наук, но истинный суд, истинную оценку личности делает не современное поколение, а будущие века»³⁸. Символично, но в тот 1934 год, родился и первый космонавт Ю.А. Гагарин, награжденный после своего полета в космос Золотой медалью имени К.Э. Циолковского Академии Наук СССР «За выдающиеся работы в области межпланетных сообщений».

За день до смерти К.Э. Циолковский писал в телеграмме И.В. Сталину: «Уверен, знаю – советские дирижабли будут лучшими в мире». А затем последовал некролог: «ЦК ВКП(б) и СНК СССР с глубоким прискорбием сообщают о смерти знаменитого деятеля науки в области дирижаблестроения – товарища Циолковского, Константина Эдуардовича, последовавшей 19 сентября 1935 года»³⁹.

Чувству гордости своей Родиной надо учиться, память о наших великих земляках в этом деле хорошая подмога, а внимательное прочтение их мыслей и трудов поможет и в новых открытиях. Видимо ждут своего исследователя неизвестные или малоизвестные материалы, связанные с жизнью К.Э. Циолковского. Новые странички истории могут быть написаны, например, на тему о взаимодействии и пересечении идей К.Э. Циолковского и И.П. Павлова.

Известно, что А.А. Чижевский по просьбе К.Э. Циолковского приехал в 1926 году в Ленинград к И.П. Павлову с просьбой помочь в решении двух проблем: последствий влияния на организм человека перегрузок во время движения ракеты и невесомости. Как эти

³⁷ Циолковский К.Э. На Луне. Фантастическая повесть. М. : Дет. лит., 1984. С. 65.

³⁸ Цит. по: Арлазоров М.С. Циолковский. Жизнь замечательных людей. М. : Молодая гвардия, 1962. С. 310.

³⁹ Циолковский К.Э. Космос моей жизни. М. : АСТ, 2016. С. 192–193.

физические факторы будут действовать на физиологические функции человеческого организма, справится ли с ними человек и какие меры защиты следует применять, чтобы их нивелировать? И.П. Павлов считал необходимым в земных, лабораторных условиях изобрести способы получения этих физических явлений, то есть создать модели чрезмерного ускорения и невесомости. Первое осуществить нетрудно при помощи огромной центробежной машины, подобно центрифуге. Гораздо труднее получить невесомость в лабораторных условиях. Тут должны помочь физики⁴⁰.

И.П. Павлов посоветовал при подготовке к полетам обратить особое внимание на реакции тех органов, которые фиксируют изменение силы тяжести, например, органы равновесия внутреннего уха. Вопросы космических полетов он считал интересными для физиологов, смог понять, что эта тема не только для научной фантастики. «Но область, – о которой мы говорили сегодня с вами, – нова, и я предполагал, что она является пока что предметом фантастических романов, но я, оказывается, ошибся. Уже эта область вошла во владение науки. Если это так, то сегодняшнее поколение физиологов и врачей займется этими вопросами вплотную и затмит нас своими познаниями и открытиями. К этому мы все должны быть готовы»⁴¹. При этом И.П. Павлов считал, что К.Э. Циолковский «очень спешит с полетами на другие планеты. Надо ли это человеку вообще... Допустим, что я не доволен своей жизнью, но я не мечтаю улететь с земли, ибо не вижу в небе особых благ... Возможно, что это будет интересно, даже увлекательно, но не обязательно. Надо, по моему разумению, стремиться к улучшению человеческих отношений на земле»⁴².

Вот еще одна тема для рассуждений ученых: о пользе исследований, не связанных напрямую с сегодняшним днем человека, – действительно ли спешил К.Э. Циолковский или же жизнь сама толкала?

Наследие К.Э. Циолковского и И.П. Павлова помогает нам в осознании человеческих ценностей, где главное место занимает интеллект, показывает примеры беззаветного служения науке, любви к жизни.

Далеко не каждый задумается, а ведь все может быть рядом, и просто необходимо приехать, хоть иногда, на экскурсию в Ижевское, ощутить рязанские просторы, побродить по обновленному комплексу музея К.Э. Циолковского. Увидеть здесь стены дома и вещи к которым прикасался мальчиком будущий ученый, почув-

⁴⁰ Григорьев А.И., Григорьян Н.А. Великий сын России. М., 2004. С. 134.

⁴¹ Там же. С. 134–135.

⁴² Там же. С. 135.

ствовать дух ушедшей эпохи, представить себя космонавтом, преодолевшим земное притяжение, прикоснувшись к обгоревшей капсуле настоящего космического корабля вернувшегося из реального полета. Тогда, вероятно, станет чуть понятней та существующая связь и взаимодействие между тобой, прошлым, космосом и будущим, чувство своей собственной причастности к творению жизни.

Музей К.Э. Циолковского был открыт в богатом на историческое прошлое селе Ижевское Спасского района Рязанской области в день 110-й годовщины со дня рождения великого земляка. Одним из первых экспонатов стало письмо Ю.А. Гагарина в ответ на приглашение посетить родину основоположника теоретической космонавтики. В экспозиции музея представлены материалы о прошлом села, о жизни и научной деятельности К.Э. Циолковского, о творении в жизнь его идей.

К.Э. Циолковский считал главным – «уметь привлечь учащихся, заинтересовать их знаниями и зажечь их сердца высоким идеалом жизни, чтобы знание было источником возвышенного счастья, а не источником мук и слез». А в одном из своих последних писем, адресованном юным техникам Урала (1935), он писал: «Улучшайте жизнь, всегда учитесь и никогда не падайте духом и вы, наверное, достигнете успеха в своих стремлениях быть полезными людям»⁴³.

Любая статья о выдающемся человеке всегда будет лишь небольшим приближением к пониманию целостной картины его многогранной жизни и деятельности. Трудно отобразить все нюансы профессиональной деятельности, значимость полученных результатов, прогностическое значение идей и многое другое. Однако нужно не бояться писать, боясь ошибиться в чем-либо, другие исследователи тебя поправят, пусть они сделают свои ошибки, но в результате десятилетий (столетий) усилий пытливых умов история науки, в нашем случае история педагогики, получит своего героя. А они должны быть – положительные, вызывающие удивление и восхищение Герои!

Список литературы

1. Алексеев, П.В. Философы России XIX–XX столетий. Биографии, идеи, труды. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект, 2002. – 1152 с.
2. Арлазоров, М.С. Циолковский. Жизнь замечательных людей. – М. : Молодая гвардия, 1962. – 320 с.

⁴³ Цит. по: Касаткина С.Н., Романов А.А. Антропокосмические идеи воспитания К.Э. Циолковского. С. 149.

3. Григорьев, А.И. Великий сын России: к 155-летию со дня рождения и 100-летию присуждения Нобелевской премии И.П. Павлову / А.И. Григорьев, Н.А. Григорьян. – М. : Наука, 2004. – 271 с.

4. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.

5. Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.

6. Касаткина, С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 30 с.

7. Касаткина, С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского. Научное издание. – Калуга : КГПУ, 1999. – 179 с.

8. Касаткина, С.Н. Антропокосмические идеи воспитания К.Э. Циолковского / С.Н. Касаткина, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2007. – № 2 (6). – С. 142–149.

9. Корнетов, Г.Б. Педагогика первой трети XX века / Г.Б. Корнетов, А.А. Романов, А.И. Салов. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.

10. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.

11. Космодемьянский, А.А. Константин Эдуардович Циолковский (1857–1935). – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Наука, 1987. – 304 с.

12. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Интерпрессервис : Книжный Дом, 2001. – 1280 с.

13. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.

14. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.

15. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.

16. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.

17. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4(40). – С. 5–11.

18. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.

19. Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.

20. Циолковский К.Э. Вне Земли. Научно-фантастическая повесть. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1958. – 144 с.

21. Циолковский, К.Э. Грезы о земле и небе. Научно-фантастические произведения / предисл. В.И. Севастьянова ; послесл., примеч. Ю.М. Медведева. – Тула : Приок. кн. изд-во, 1986. – 448 с.

22. Циолковский, К.Э. Избранные труды / ред.-сост. Б.Н. Воробьев, В.Н. Сокольский ; общ. ред. А.А. Благонравова. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1962. – 536 с.

23. Циолковский, К.Э. Космос моей жизни. – М. : АСТ, 2016. – 416 с.

24. Циолковский, К.Э. На Луне. Фантастическая повесть. – М. : Дет. лит., 1984. – 112 с.

25. Чижевский, А.А. На берегу Вселенной. Годы дружбы с Циолковским. Воспоминания. – М. : Мысль, 1995. – 715 с.

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

**Имя И.П. Павлова
в педагогике и психологии XX века**

Человеческий ум продолжает стоять подавленным загадочностью его собственной деятельности

И.П. Павлов

Масштабные преобразования всего общественного устройства России сегодняшнего дня делают необходимым наращивание усилий людей по формированию ценностных оснований для решения существующих проблем. В этих условиях обществом востребован такой человек, который осознает свое место в современном мире, сохраняет и созидает то ценное, что есть в культуре.

Особый интерес вызывает состояние духовной сферы тех соотечественников, на которых в истории возлагалась повышенная ответственность за нравственное здоровье народа – учителей, ученых, представителей искусства и др. Центральное место среди таких граждан принадлежит ученым-педагогам, ибо они реализуются в виде непосредственного собственного влияния на конкретную личность, находящуюся в процессе своего культурного становления.

В этой связи актуализируется проблема поиска наиболее известных личностей, жизнь и творчество которых могут послужить примером, определенным приближением к идеалу, отвечающему, с одной стороны, подлинным и непреходящим ценностям образования и культуры, а с другой – запросам, диктуемым реалиями и цивилизационными перспективами общества. Прогностический теоретический поиск предполагает и ретроспективное творчески-критическое осмысление результатов развития отечественной культуры двадцатого столетия. Так историко-педагогические исследования открывают уникальные и неиссякаемые источники научного творчества выдающихся ученых и практиков предыдущих эпох, мысли которых воспринимаются скорее, как «настоящее» и «будущее», чем как «прошлое». По нашему мнению, именно И.П. Павлов является одним из образцов выдающихся людей России.

И.П. Павлов принадлежит к галерее самых известных людей не только в России, но и в мире. Врач, естествоиспытатель, педагог, первый русский лауреат Нобелевской премии, он коренным образом преобразовал физиологию, обогатил медицину, психологию, педагогику и другие науки о человеке. По жизненному предназначению ему начертано было стать не только великим физиологом, но и педагогом, определившим стратегическое направление развития широкого круга проблем, связанных с развитием человека, его образованием и воспитанием.

Объективная оценка наследия И.П. Павлова с позиций современного педагогического знания позволит выявить его идеи, которые способствовали развитию отечественной педагогики и психологии, сохранившие и сохраняющие свое значение в настоящее время.

Историко-педагогический дискурс определяет, что в разработке концепций становления и развития личности, в том числе ребенка, особая роль принадлежала совместной работе врачей и физиологов, которые в своих исследованиях выходили на результаты, близкие данным психологии, укрепляющей, в свою очередь, методологическую базу педагогики. Поэтому правомерно говорить о значительном влиянии естественнонаучных идей на развитие теоретических основ не только психологии, но и педагогики. В начале XX века самыми известными научными школами, активно сотрудничающими с педагогами и психологами, были коллективы, возглавляемые И.П. Павловым и В.М. Бехтеревым.

В годы многолетнего председательства И.П. Павлова в Обществе врачей, особенно заметным стало взаимодействие между медициной и физиологией путем широкого и свободного обсуждения научных докладов. Достоянием врачей стали фундаментальные исследования лабораторий И.П. Павлова, его школы в области физиологии пищеварения и условных рефлексов. В этот же период начинаются творческие и плодотворные дискуссии И.П. Павлова по проблемам физиологии центральной нервной системы и объективного изучения психической деятельности с В.М. Бехтеревым, выдающимся неврологом и психиатром, профессором клиники нервных и психических болезней Военно-медицинской академии, автором фундаментального труда «Основы учения о функциях головного мозга».

Предметом научного спора двух научных школ стал вопрос о методах изучения физиологии головного мозга. И.П. Павлов и его ученики предлагали объективное изучение психической деятельности методом условных рефлексов. В.М. Бехтерев и его ученики находили, что слюноотделительный рефлекс слишком прост для изучения психической деятельности, что разработанный в их школе сочетательный двигательный рефлекс больше подходит для этого. И.П. Павлов отрицал данные лаборатории В.М. Бехтерева в вопросе о локализации функций, так как не получил подтверждения его фактов, организовав повторные исследования в своей лаборатории¹.

¹ Романов А.А., Колмакова Т.И. Влияние естественнонаучных идей И.П. Павлова на отечественную педагогику первой трети XX века // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии: сб. науч. тр. Рязань, 2006. С. 84–86.

В отзыве о книге В.М. Бехтерева «Основы учения о функциях головного мозга» И.П. Павлов, высоко оценивая ее как единственное в мире полное и систематическое руководство по изучению физиологии центральной нервной системы, отмечал отсутствие точности и определенности, расхождения с фактическим материалом других лабораторий, смешение психологической и физиологической точек зрения, недостаточно критическое отношение к исследованиям собственной лаборатории².

Первое известное сообщение о своих опытах по изучению условных рефлексов И.П. Павлов сделал на Международном медицинском конгрессе в Мадриде (апрель 1903 года), назвав его «Экспериментальная психология и психопатология на животных». Таким образом, условно-рефлекторное поведение организма рассматривалось И.П. Павловым первоначально как объект экспериментальной психологии, а не физиологии. Методика выработки новых рефлексов В.М. Бехтерева, описанная в труде «Объективная психология», строилась на идеях сходных с павловскими. Различие состояло в том, что И.П. Павлов использовал пищевое подкрепление, и рефлекторным эффектом в этом случае являлось слюноотделение, тогда как В.М. Бехтерев применял болевой раздражитель, эффект же, естественно, выражался в двигательной реакции³.

Следовательно, ни у И.П. Павлова, ни у В.М. Бехтерева с самого начала не было сомнений в том, что они изучают психические, а не чисто физиологические или чисто нервные явления. И если в дальнейшем И.П. Павлов отнес свои исследования к учению о высшей нервной деятельности, а В.М. Бехтерев – к рефлексологии, то объяснялось это, по мнению М.Г. Ярошевского, терминологическими причинами, а не отказом от изучения психической реальности реакции⁴.

В начале XX века физиология головного мозга переживала определенный кризис из-за отсутствия адекватных научных методов, приводящий, в частности, к появлению сомнений в самой возможности объективного изучения психической деятельности человека. На XII съезде русских естествоиспытателей и врачей (декабрь 1905 года) И.П. Павлов в речи «Естествознание и мозг» обрисовал критическую ситуацию естествознания в области изучения психической деятельности: «Неудержимый со времен Галилея ход естествознания впервые заметно приостанавливается перед выс-

² Романов А.А., Колмакова Т.И. Влияние естественнонаучных идей И.П. Павлова... Рязань, 2006. С. 86.

³ Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. М., 1974. С. 157.

⁴ Там же. С. 157–158.

шим отделом мозга. Здесь действительно критический момент естествознания, так как мозг, который в высшей его формации – человеческого мозга – создавал и создает естествознание, сам становится объектом этого естествознания»⁵.

И.П. Павлов считал, что именно физиология должна возглавить обозначенное научное направление. При этом она не может опираться на психологию, не располагающую соответствующим научным аппаратом. По словам И.П. Павлова, психология как союзница физиологии не оправдала себя, но это не значило неприятия им психологии вообще: «Я не отрицаю психологию как познание внутреннего мира человека. Тем менее я склонен отрицать что-нибудь из глубочайших влечений человеческого духа. Здесь и сейчас я только отстаиваю и утверждаю абсолютные, непререкаемые права естественнонаучной мысли всюду и до тех пор, где и покуда она может проявлять свою мощь»⁶.

Однако важно выделить утверждение И.П. Павлова о том, что обычное разделение научного знания на физиологическое и психологическое неприменимо к разрабатываемому им понятию об условном рефлексе. Оно соответствовало не традиционным принципам деления, а своему объекту, отличному как от чисто телесных отправлений, так и от «феноменов сознания», какими они даны самонаблюдению. За известным слюноотделением в ответ на условный сигнал стоит сложнейшая система отношений, отображенная в разработанных И.П. Павловым понятиях. В них представлены две нераздельные, но различные реальности – физиологическая и психическая. Поэтому нельзя ограничивать историческую роль И.П. Павлова одной лишь областью физиологии, то есть считать, что им исследовались только физиологические механизмы психической деятельности, а не она сама, хотя сам он старался использовать только физиологическую терминологию.

Обозначенная позиция важна тем, что если говорить только о физиологической стороне исследований психической деятельности, то теряется понимание вклада И.П. Павлова в преобразование психологического знания как такового, его категориальных оснований. Значимость такого вклада подтверждается, например, фактом, что одно из самых крупных течений зарубежной психологии – американский бихевиоризм сложился под влиянием идей Павлова, и единодушно рассматривает его и поныне как своего родоначальника. Вместе с тем, подчеркивая сложность рассмотрения вопроса,

⁵ Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных – условные рефлексы (статьи, доклады, лекции, речи) // Полное собрание трудов. М. ; Л., 1949. Т. 3. С. 95.

⁶ Там же. С. 104.

укажем на декларирование бихевиоризмом неприемлемости физиологических объяснений в психологии, то есть именно тех объяснений, без которых нет павловского учения⁷.

И.П. Павлов внимательно следил за интересующими его исследованиями психической деятельности объективными методами своих зарубежных коллег. Он писал: «Интересно, что американцы, судя по книге Торндайка, вышли на новый путь исследования иначе, чем я с моими сотрудниками... Деловой американский ум, обращаясь к практике жизни, нашел, что важнее точно знать внешнее поведение человека, чем гадать об его внутреннем состоянии, со всеми его комбинациями и колебаниями. С этим выводом относительно человека американские психологи и перешли к ...опытам над животными»⁸.

Американские ученые с глубоким уважением и теплом относились к деятельности И.П. Павлова. Так, например, основатель Гарвардской физиологической школы У. Кеннон считал поведение Павлова образцом в деле решения общечеловеческих проблем путем свободных исследований и свободного обмена мнениями между учеными разных стран. Для У. Кеннона, «что бы ни происходило на Земном шаре, Павлов всегда трудился и остался ученым»⁹.

Первоначально свои исследования условных рефлексов И.П. Павлов называл «психическими опытами», но в тот период под психикой понимались события внутреннего субъективного мира, поэтому якобы термин использовался не по назначению. Однако последующий ход развития науки показал, что категории, исходя из которых Павлов развивал свою экспериментальную программу, захватывали не только физиологический, но и психический уровень жизнедеятельности.

Своеобразная интервенция физиологии в психологию начала XX века привела к тому, что часть педагогов пошла по новому, экспериментальному направлению развития педагогики, отойдя от традиционного пути, заложенного Н.И. Пироговым и К.Д. Ушинским, согласно которому система целей человека формируется в ходе его жизнедеятельности, как итог пройденного им жизненного пути. Избранный педагогами вектор в сторону естественнонаучных теорий был обращен, прежде всего, к идеям И.П. Павлова.

С конца XIX века в педагогической науке набирала силу идея возможности объективного познания ребенка, планомерного изучения детства с использованием экспериментального метода. В своем

⁷ Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии... С. 159.

⁸ Павлов И.П. Двадцатилетний опыт ... Т. 3. С. 19.

⁹ Григорьев А.И. Григорьян Н.А. Великий сын России: к 155-летию со дня рождения и 100-летию присуждения Нобелевской премии И.П. Павлову. М. : Наука, 2004. С. 7–8.

научном поиске ряд педагогов и психологов, увлеченных проблемами воспитания, опирались на естественнонаучные идеи, включая и идеи И.П. Павлова.

В педагогической теории идеи И.П. Павлова рассматривались в контексте укрепления антропологических основ педагогики, в качестве способа расширения имеющихся знаний о человеческой природе. Надежда познать субъективный мир человека, его психику связывалась с возможностью использования экспериментальных методов и данных физиологии, казавшихся объективными и переносимыми в сферу психологии. Огромную роль при этом играло само имя И.П. Павлова, подчеркнувшего в Нобелевской речи (1904), что людей в жизни интересует только одно: «наше психическое содержание. Его механизм, однако, и был, и сейчас еще окутан для нас глубоким мраком. Все ресурсы человека, искусство, религия, литература, философия и исторические науки – все это объединилось, чтобы пролить свет в эту тьму. Но в распоряжении человека есть еще один могучий ресурс: естествознание с его строго объективными методами»¹⁰.

И.П. Павлов, поставив целью создание учения о поведении живых существ (о высшей нервной деятельности), предположительно назвал его «экспериментальной психологией». Впоследствии он отказался от избранного термина, понимая под предметом психологии изучение субъективного мира человека. Тем не менее, открытие условных рефлексов, как механизма построения новых форм поведения, коренным образом преобразовало физиологию. В своих опытах И.П. Павлов наметил новый подход к конечному эффекторному звену рефлекса, чем бы ни являлось это звено – секретцией железы или мышечной работой. Естественно, что изобретенная И.П. Павловым экспериментальная модель накладывала известные ограничения на исследование целостного поведения. Тем не менее, павловское учение на многие годы стало образцом объективного анализа поведения, в том числе и его психических компонентов¹¹.

Сам ученый верил в свой метод, считая, говоря его словами, что «главнейшее, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности нашим методом – это чрезвычайная пластичность этой деятельности, ее огромные возможности: ничто не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия»¹².

¹⁰ Павлов И.П. Лекции, статьи, выступления по физиологии пищеварения // Полное собрание трудов. М. ; Л., 1946. Т. 2. С. 452.

¹¹ Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии... С. 162–163.

¹² Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт... Т. 3. С. 454.

Решением обозначенной проблемы преимущественно занимались психологи, однако традиционная интерпретация ими этих вопросов была крайне неудовлетворительной, по сути, лишь на уровне здравого смысла. Вот почему изучение навыков возбуждало надежду на достижение высоких научных стандартов. И хотя прямой перенос на человека экспериментальных схем, выработанных естествоиспытателями применительно к животным, не мог дать большого эффекта, достигнутое И.П. Павловым и другими исследователями понимание механизмов научения открыло новую эпоху в психологии¹³.

Изменилась, прежде всего, понятийная основа мышления, выдвинувшая на первый план категорию действия, которая стала активно разрабатываться представителями экспериментальной педагогики. Одновременно разрабатывались диагностические методики, с применением математических и статистических методов, призванные внести ясность в проблему индивидуальных различий людей.

Устремления великого физиолога были связаны с ожиданием объяснения причинных факторов поведения, а также возможности его преобразования по научному образцу. И.П. Павлов, фактически, искал ключ к законам человеческой природы и преобразованию отношений между людьми. Он писал: «Я глубоко, бесповоротно и неискоренимо убежден, что здесь главнейшим образом, на этом пути окончательное торжество человеческого ума над последней и верховной задачей его – познать механизмы и законы человеческой природы... Только последняя наука, точная наука о самом человеке – а вернейший подход к ней со стороны всемогущего естествознания – выведет его из теперешнего позора в сфере межлюдских отношений»¹⁴. Хотя, говоря его словами, «Человеческий ум продолжает стоять подавленным загадочностью его собственной деятельности»¹⁵.

И.П. Павлов создал крупнейшую международную научную школу, стал «старейшиной физиологов мира». Им изучались также ориентировочный рефлекс, рефлексы цели, свободы, динамика нервных процессов (торможение, концентрация). И.П. Павлов разработал учение о темпераментах и динамическом стереотипе. Результаты его исследований оказали значительное влияние на развитие медицины, психологии, педагогики и других наук о человеке.

Идеи И.П. Павлова о рефлекторной саморегуляции жизнедеятельности организма, динамике нервных процессов, типах высшей нервной деятельности оказали влияние на разработку широкого

¹³ Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии... С. 167.

¹⁴ Павлов И.П. Двадцатилетний опыт... Т. 3. С. 20.

¹⁵ Там же. С. 450.

круга педагогических проблем, связанных с научением, развитием памяти, внимания, познавательных и эмоциональных процессов. Они также стимулировали разработку экспериментальных методов исследования человеческой психики и деятельности, изучение сферы индивидуальных различий между людьми.

Исследования И.П. Павлова вызвали закономерный интерес не только психологов, но и педагогов, надеявшихся получить обоснованные наукой рекомендации по изменению поведения людей, чтобы использовать их в педагогических целях. Поэтому экспериментальное исследование факторов и механизмов образования у живых существ новых приспособительных реакций имело не только чисто научное значение. Оно сблизило психологическую теорию с практикой воздействия на человека и изменения его поведения. Точность, объективность, экспериментальный контроль, причинный анализ – все эти признаки научного знания отличали теперь не только измерение ощущений или времени реакции, но и измерение поведения организма, решающего проблему.

В педагогическом поиске активную роль играл сам И.П. Павлов, пытавшийся, в частности, опредметить свою идею о «рефлексе цели». Этой теме был посвящен специальный доклад И.П. Павлова на третьем всероссийском съезде по экспериментальной педагогике (1916). По его мнению, названный рефлекс относится к категории врожденных свойств человека и определяется как стремление к обладанию определенным раздражителем в виде всевозможных целей (высоких, низких, важных, пустых и т.д.). Иногда расход энергии несопоставим с конечным результатом, поэтому, видимо, «надо отделять самый акт стремления от смысла и ценности цели, и что сущность дела заключается в самом стремлении, а цель – дело второстепенное»¹⁶. Примером рефлекса цели И.П. Павлов называл коллекционирование.

Рефлекс цели имеет огромное значение, как основная форма проявления жизненной энергии каждого человека. По мысли И.П. Павлова, «жизнь только того красна и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели или с одинаковым пылом переходит от одной цели к другой. Вся жизнь, все ее улучшения, вся ее культура делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или другой поставленной ими себе в жизни цели»¹⁷.

Рефлекс цели рассматривался в качестве значимого фактора поведения и проявления важнейшего стимула жизни, необходимого всем, особенно в «капитальнейшей», по выражению И.П. Павло-

¹⁶ Павлов И.П. Двадцатилетний опыт... Т. 3. С. 243.

¹⁷ Там же. С. 245.

ва, сфере человеческой жизни – области воспитания. Этот рефлекс должен помочь русскому народу в преодолении тяжелого исторического наследия, обусловленного крепостным правом, способствовать выработке предприимчивости, борьбе с ленью, равнодушным и даже неряшливым отношением ко всякой жизненной работе¹⁸. Если каждый «будет лелеять этот рефлекс в себе как драгоценнейшую часть своего существа, если родители и все учительство всех рангов сделает своей главной задачей укрепление и развитие этого рефлекса в опекаемой массе, если наши общественность и государственность откроют широкие возможности для практики этого рефлекса, то мы сделаемся тем, чем мы должны и можем быть, судя по многим эпизодам нашей исторической жизни и по некоторым взмахам нашей творческой силы»¹⁹.

При обсуждении доклада И.П. Павлова на съезде по экспериментальной педагогике психолог А.Ф. Лазурский заметил, что физиологические построения на самом деле дают обратную сторону психических процессов. Развил эту мысль один из лидеров экспериментальной педагогики России А.П. Нечаев: «Психологи давно уже оценили значение работ академика И.П. Павлова для науки о душевной жизни. Но в сегодняшнем докладе есть одна особенность, которую необходимо подчеркнуть. Сегодня И.П. Павлов вводит в свои рассуждения понятие «цели», иллюстрируя его примерами коллекционирования. Это понятие «цели» предполагает, в качестве исходного пункта, некоторые данные самонаблюдения. Таким образом, начав с изучения чисто физиологических процессов, докладчик, путем обобщений, переходит к обсуждению явлений психологического порядка и далее – вопросов социального и исторического порядка. Если даже планомерные исследования над работой слюнной железы, в конце концов, заставляют нас задуматься над проблемами истории и воспитания, то насколько же велика может быть надежда получить ценные для педагогики результаты из планомерно поставленных исследований отдельных процессов душевной жизни»²⁰.

Естественнонаучные идеи в начале XX века придали положительный импульс развитию отечественной педагогики в направлении объективного научного исследования педагогической действительности, механизмов человеческого сознания и деятельности. Они помогли заложить фундамент научной педагогики, ту антропологическую составляющую, которая определяется понятием ин-

¹⁸ Павлов И.П. Двадцатилетний опыт... Т. 3. С. 246.

¹⁹ Там же. С. 247.

²⁰ Цит. по: Романов А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997. С. 75.

дивид. Эта категория включает в себя ряд проблем. 1) Индивидуальное развитие (онтогенез), соотношение онтогенеза с филогенезом; внутренние и внешние причины, определяющие способность к развитию, ее стабильность; направления, уровни и пределы развития. 2) Происхождение, система, механизмы, субстраты и структура задатков: факторы и условия их реализации (актуализации); врожденность и/или наследуемость задатков. 3) Становление психики: факторы (детерминанты) психики и их соотношение; активность (пассивность) сознания и подсознания. 4) Процесс очеловечения и его природа. 5) Происхождение и содержание индивидуальных различий. 6) Воспитуемость и ее обусловленность, изменчивость и устойчивость в онтогенезе. 7) Причины формирования и проявления личности (способностей, характера, психических процессов, мотивов, поведения, направленности); изменчивость и/или устойчивость личности, ее типология, идеал личности. 8) Смысл и назначение жизни человека в зависимости (вне зависимости) от типа личности: цели и задачи, преследуемые человеком в жизни; идеал (идеалы) образа жизни, ее содержания и целей²¹.

Почти все выделенные проблемы, так или иначе, нашли отражение в трудах и практической работе И.П. Павлова. Их теоретическая и практическая разработка продолжилась в послеоктябрьское время, в советский период развития отечественной педагогики, продолжается она и в современных психолого-педагогических исследованиях начала XXI века.

После октябрьской революции представители разных социальных групп попытались определить, что изменилось и в педагогике как отрасли научного знания. Выехавший за рубеж виднейший концептуалист педагогического знания С.И. Гессен теоретические предпосылки педагогики искал, в частности, в психологии и физиологии.

С.И. Гессен, признавая большое значение экспериментальной педагогики для педагогической практики, считал, что это направление скорее относится не к педагогике, а к медицинской технике в широком смысле этого слова, то есть к прикладным наукам о природе психофизического организма человека²². Экспериментальная педагогика «в такой же мере есть прикладная физиология и анатомия, как и прикладная психология». По его словам, «естественнонаучная, или «каузальная» психология, приложением кото-

²¹ Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Лекции по педагогической антропологии и философии образования. М. : Изд-во РОУ, 1994. С. 86–87.

²² Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М. : Школа Пресс, 1995. С. 369.

рой к практическим потребностям культуры психотехника является, теснейшим образом связана с физиологией, потому, что техническое значение физиологии, в свою очередь, выходит за пределы простой гигиены²³. Физиотехника и психотехника являются «существенными *вспомогательными* дисциплинами педагогики»²⁴.

В России возник во многом уникальный феномен педагогики, важнейшим постулатом которой был тезис о марксизме в качестве мировоззрения и методологии советской педагогической науки. Марксистское направление в педагогике, опирающееся на диалектический материализм, признавало педагогику самостоятельной дисциплиной теснейшим образом связанной со сферами социологии и биологии. Этим советская педагогика противопоставлялась идеалистической гербартианской традиции, а также позитивистскому направлению, базирующемуся на экспериментальных методах исследования, провозглашающему себя нейтральным по отношению к политическим тенденциям, опирающемуся при этом на биологическое и биосоциальное знание²⁵.

Таким образом, советская педагогика свои теоретические основы должна была выводить из философии марксизма, а при решении частных проблем – обращаться к биологии, педологии, социальной психологии и другим наукам. То есть естественнонаучные идеи так или иначе имманентно обязаны были присутствовать в формирующейся педагогической науке послеоктябрьского периода. Это, в свою очередь, способствовало востребованности идей, развитию деятельности И.П. Павлова и его научной школы.

Приход советской власти И.П. Павлов воспринял негативно, как революционное безумие, нарушающее закон единства свободы и дисциплины. Он не мог согласиться с непродуманными реформами в области высшего образования и науки, которые, по его мнению, разрушали единство науки и образования, угрожая тем самым культуре в целом. И.П. Павлов решительно выступил против разрушения церковных храмов, придя к принципиальному выводу о возможности сосуществования научного и религиозного мировоззрения. Несмотря на это, большевистское правительство обеспечило все необходимые условия, исходя из возможностей того времени, для научных изысканий И.П. Павлова.

²³ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа Пресс, 1995. С. 371.

²⁴ Там же. С. 374.

²⁵ Корнетов, Г.Б. Становление и обоснование педагогики как отрасли научного знания // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. М. : Изд-во УРАО, 2001. Вып. 4 : История педагогики и педагогическая антропология. С. 15.

Советская педагогика свои теоретические основы должна была выводить из философии марксизма, а при решении прикладных проблем – обращаться к биологии, педологии, социальной психологии и другим наукам. То есть естественнонаучные идеи так или иначе имманентно обязаны были присутствовать в теории формирующейся педагогической науки. Это, в свою очередь, актуализировало идеи И.П. Павлова, способствовало деятельности его научной школы.

Учение И.П. Павлова в психолого-педагогическом сообществе было повсеместно оценено как основа всех наук о поведении. Поведение человека рассматривалось в качестве реального синтеза социального содержания и физиологической деятельности организма, при этом произошло окончательное разграничение физиологии, психологии и социологии. Однако И.П. Павлов призывал к объединению усилий физиологов и психологов, подчеркивая широкие возможности, открывающиеся на пути интеграции разных наук в изучении поведения человека.

В 20-е годы И.П. Павлов продолжил развитие своих идей по изучению высшей нервной деятельности с помощью объективного (естественнонаучного) метода, отказавшись от присущего психологии интроспектизма. Результаты предыдущих многолетних исследований были обобщены в классических трудах «Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных» (1923 год) и «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» (1927). По словам И.П. Павлова «назрела потребность перехода к экспериментальному анализу предмета, и притом с объективной внешней стороны»²⁶. В эти годы ученым была предпринята попытка выявления путей эволюции высшей нервной деятельности. На основе этой идеи его ученики начали разработку эволюционной физиологии высшей нервной деятельности.

И.П. Павлов в тот период считался крупнейшим авторитетом в мировом психологическом сообществе. В 1929 году он был включен в делегацию советских психологов для поездки в США на 9-й интернациональный конгресс психологов, ему было предоставлено право выступить первым со специальной лекцией, представлявшей общий очерк учения о высшей нервной деятельности²⁷. Идеи И.П. Павлова, прежде всего об объективном научном методе, оказали значительное влияние на развитие психологии и психофизиологии в России.

Сам И.П. Павлов о рефлекторной теории в работе «Ответ физиолога психологам» писал: «Я психолог-эмпирик и психологиче-

²⁶ Павлов И.П. Лекции, статьи, выступления по физиологии пищеварения. С. 462.

²⁷ Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии... С. 194.

скую литературу знаю только по нескольким руководствам психологии и совершенно ничтожному, сравнительно с существующим материалом, количеству прочитанных мной психологических статей; но был с поры сознательной жизни и остаюсь постоянным наблюдателем и аналитиком самого себя и других в доступном мне жизненном кругозоре, причисляя к нему и художественную литературу с жанровой живописью. Я решительно отрицаю и чувствую сильное нерасположение ко всякой теории, претендующей на полный охват всего того, что составляет наш субъективный мир, но я не могу отказаться от анализа его, от простого понимания его на отдельных пунктах. А это понимание должно сводиться на согласие его отдельных явлений с данными нашего современного положительного естественно-научного знания. Для этого же необходимо постоянно самым тщательным образом пробовать прилагать эти данные ко всякому отдельному явлению. Сейчас, я убежден в этом, чисто физиологическое понимание многого того, что прежде называлось психической деятельностью, стало на твердую почву, и при анализе поведения высшего животного до человека включительно законно прилагать всяческие усилия понимать явления чисто физиологически, на основе установленных физиологических процессов. А между тем мне ясно, что многие психологи ревниво, так сказать, оберегают поведение животного и человека от таких чисто физиологических объяснений, постоянно их игнорируя и не пробуя прилагать их сколько-нибудь объективно»²⁸.

В этой связи интересны рассуждения И.П. Павлова о человеке как системе: «Человек есть, конечно, система (грубее говоря – машина), как и всякая другая в природе, подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам; но система, в горизонте нашего современного научного видения, единственная по высочайшему саморегулированию»²⁹. И далее: «Система (машина) и человек со всеми его идеалами, стремлениями и достижениями – какое, казалось бы на первый взгляд, ужасающе дисгармоническое сопоставление! Но так ли это? И с развитой точки зрения разве человек не верх природы, не высшее олицетворение ресурсов беспредельной природы, не осуществление ее могучих, еще неизведанных законов! Разве это не может поддерживать достоинство человека, наполнять его высшим удовлетворением! А жизненно остается все то же, что и при идее о свободе воли с ее личной, общественной и государственной ответственностью: во мне остается возможность, а отсюда и обязанность для меня, знать себя и постоянно, пользуясь этим знанием, держать себя на высоте моих средств.

²⁸ Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт... Т. 3. С. 451.

²⁹ Там же. С. 454.

Разве общественные и государственные обязанности и требования – не условия, которые предъявляются к моей системе и должны в ней производить соответствующие реакции в интересах целостности и усовершенствования системы?»³⁰.

Так как направления ориентированные на немарксистскую философию не могли прогрессировать в тот период, то ведущими течениями, которые развивались в России, стали учение о поведении, основы которого были заложены И.М. Сеченовым, а также педология и психотехника, ориентированные на практическое использование психологии в новой школе и на производстве³¹. Именно поэтому в психологическом сообществе учение И.П. Павлова было повсеместно оценено как основа всех наук о поведении³².

Марксистская психология победила, но не смогла отказаться от методов исследований эмпирической психологии (прежде всего эксперимента). На «педологическом» съезде (27 декабря 1927 – 3 января 1928) подчеркивалась недооценка экспериментальных приемов. К.Н. Корнилов в своем докладе указывал на экспериментальный метод, дающий «наибольшую достоверность сравнительно с другими методами». Отмечалась и необходимость «естественного эксперимента», как «наиболее отвечающего установке советской психологии – изучать поведение человека в условиях жизненной ситуации». Съезд подчеркнул значение этого метода, как до сих пор не нашедшего «того широкого применения, которого он заслуживал бы»³³.

Таким образом, признавалась значительная роль педологических количественных исследований личности. Вместе с тем, в подходе к исследованию человека заявило о себе утверждение, что суммирование частей не дает свойств целого; изучение отдельных социальных и биологических проявлений человека в их отрыве друг от друга, не может дать полную картину личности. Поэтому основная направленность педологии на суммирование антропологических знаний признается ошибочной. Ученые, таким образом, вернулись к выводам экспериментальной педагогики дореволюционного периода, идеям А.П. Нечаева о необходимости целенаправленных усилий в решении задачи целостного изучения личности. Именно упор на такой аспект психолого-педагогических исследований был одной из особенностей третьего Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике, в работе которого принимал участие И.П. Павлов.

³⁰ Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт... Т. 3. С. 454–455.

³¹ Марцинковская, Т.Д. История психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. С. 481.

³² Там же. – С. 483.

³³ Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 89.

Советская психология, потеряв возможность опираться на все достижения дореволюционной психологии, в попытке разработки своих методологических основ, обратилась к идеям, содержащимся в трудах известных естествоиспытателей. В этом плане исключительную роль сыграла публикация уже называемого нами труда И.П. Павлова «Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных – условные рефлексы»³⁴. Книга, по сути, была тем максимумом, который могла в то время дать физиология больших полушарий для понимания нервных механизмов психической деятельности. Психология получила громадное богатство мыслей, материала, иллюстраций к материалистической теории работы высшего отдела мозга. В дальнейшем почти ни один серьезный исследователь по психологии не обходился без ссылок на классические труды великого физиолога, без попыток определить свое отношение к павловскому учению в целом или к отдельным его сторонам³⁵.

Прежде всего, на повестку дня того периода встала задача решения проблемы физиологических основ психических процессов, что дало бы возможность формирования и воспитания нового советского человека, то есть стремилось бы к решению сугубо педагогической цели. Не случайно, в учебнике по психологии (1925 г.) основные принципы деятельности мозговых полушарий базировались на идеях и выводах И.П. Павлова и А.А. Ухтомского³⁶.

Комплекс наук, изучавших в начале 20-х годов XX века деятельность мозга, получил название психоневрология, которая объединила общую и физиологическую психологию, физиологию высшей нервной деятельности, рефлексологию, детскую и педагогическую психологию, педологию, психотехнику, неврологию и психиатрию. На втором съезде по психоневрологии (1924 г.) выявились основные направления в развитии психологии последующих лет – рефлексология (В.М. Бехтерев) и реактология (К.Н. Корнилов), а сама психология стала трактоваться как наука о поведении.

В рассматриваемый период учение И.П. Павлова стояло в центре научных дискуссий по основным проблемам поведенческой психологии в такой же мере, как теории В.М. Бехтерева и К.Н. Корнилова. Однако И.П. Павлов делал попытки отдельные идеи, вытекающие из результатов его опытов, переносить в сферу общественной жизни, например, рефлекс цели Это, несомненно, привлекало внимание представителей общественных наук, кото-

³⁴ Павлов И.П. Двадцатилетний опыт... Т. 3.

³⁵ Петровский, А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. М. : Педагогика, 1984. С. 77.

³⁶ Там же. С. 78.

рым казалось, что полученные выводы базируются на безупречно проведенном научном эксперименте. На самом деле это было верным и значимым для научной психологии, но уже неоднозначно воспринималось в сфере философии, социологии или педагогики.

Интерес к изучению проблемы поведения человека в полной мере проявился на специализированном Всесоюзном съезде психологов (январь 1930 г.), где работали секции методологии, педагогики, психотехники и патологической психоневрологии. На съезде было достигнуто понимание вопроса о том, что поведение человека вызывается и определяется через физиологические механизмы, представляя собой как бы реальный синтез социального содержания и физиологической деятельности организма. Социология и физиология разграничивались с психологией вполне определенно³⁷. Вскоре была доказана и ошибочность методологических позиций рефлексологии и реактологии.

В начале 30-х годов XX века идеи И.П. Павлова использовались в качестве естественнонаучной базы для разработки такой важнейшей сферы общественной жизни как трудовая деятельность человека. Особо подчеркивалась необходимость интенсивного развития психологии труда. В этом случае ставилась задача обоснования психотехники на основе естественнонаучных идей (И.М. Сеченова и И.П. Павлова) как наиболее целесообразной организации психической стороны труда. Однако имеющийся научный инструментарий, базирующийся на методах рефлексологии, реактологии, не мог оказать помощь в решении поставленной цели³⁸.

И.П. Павлов незадолго до своей смерти высказал мысль о необходимости совместных усилий физиологов и психологов, подчеркивая широкие возможности, открывающиеся на пути интеграции разных наук в изучении поведения человека. По его словам, «физиология, патология с терапией высшего отдела центральной нервной системы и психология с ее практическими применениями действительно начинают объединяться, сливаться, представляя собой одно и то же поле научной разработки»³⁹.

Сфера трудовой деятельности человека разрабатывалась в тесной связи с проблемой коллективного воспитания строителя социализма. В четком определении и структурировании нуждалась система психологических закономерностей общественного поведения людей в коллективе. Здесь психология вышла на широкое поле сотрудничества с педагогикой, используя, в первую очередь, теорию коллектива А.С. Макаренко, который не один раз обращался к трудам и идеям И.П. Павлова.

³⁷ Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии... С. 130.

³⁸ Там же. С. 144.

³⁹ Павлов И.П. Двадцатилетний опыт... Т. 3. С. 15.

Проблема личности и коллектива была центральной для педагогической концепции А.С. Макаренко. В ней ставились вопросы взаимоотношений личности и коллектива в процессе совместной жизнедеятельности, перспективных линий развития личности и коллектива, формирования мотивационной сферы личности, становления характера воспитанников и др. Узловые проблемы психологии личности были сформулированы А.С. Макаренко в полемике с представителями биогенетической и социогенетической концепций развития личности и коллектива. Утверждение педагогов и психологов вульгарно-социологического толка, по А.В. Петровскому, о том, что коллектив – это «собрание индивидов, одинаково реагирующих на те или иные раздражители», вызывало резкий протест А.С. Макаренко⁴⁰.

Уже в «Педагогической поэме» А.С. Макаренко один из разделов второй части озаглавил «Доминанты». Так назывались временно господствующие в мозгу очаги возбуждения, которыми объясняется характер действия нервной системы. Принцип доминанты был установлен русскими физиологами А.А. Ухтомским и И.П. Павловым. В тот период учение о доминанте трактовалось педологами в русле механистического материализма, абсолютизируя роль физиологических процессов в воспитании и обучении⁴¹.

В одном из фрагментов к третьей части «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко размышлял о сути понятия детского труда: «Будущая настоящая педагогика когда-нибудь, может быть даже очень скоро, разработает этот вопрос, разберет механику человеческого усилия, укажет, какое место принадлежит в нем воле, самолюбию, стыду, внушаемости, подражанию, страху, соревнованию и как все это конструируется с деталями чистого сознания, убежденности, разума»⁴². По его мысли, нельзя рассматривать труд лишь как приятное переживание, или только как блаженство. Такое может быть только у тех ученых, которые никак не связаны с детской жизнедеятельностью. К ним А.С. Макаренко относил некоторых педологов, которые сами ничего не пишут, с детьми не работают, но много разговаривают об их воспитании.

Свою нелюбовь к проверяющим его колонию педологам А.С. Макаренко язвительно высмеивал, пытаясь опереться на непоколебимый авторитет И.П. Павлова. По словам выдающегося педагога, «спасибо профессору Павлову, в настоящее время появилась надежда, что скоро механизмы этих людей будут изучены», как

⁴⁰ Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии... С. 147.

⁴¹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 3. М., 1984. С. 501.

⁴² Там же. С. 469.

у собак происходит «слюнотечение», так у них при виде определенных предметов появляется «словотечение»⁴³.

В своих лекциях «Проблемы школьного советского воспитания» А.С. Макаренко подчеркивал необходимость разработки воспитательных средств только в процессе непосредственного педагогического опыта. Проверять же их затем нужно на основе положений таких наук как психология, биология и др. Он был убежден в том, что «методику воспитательной работы нельзя выводить из предложений соседних наук, как бы ни были разработаны такие науки, как психология и биология, в особенности последняя, после работ Павлова. Я убежден, что сделать из данных этих наук прямой вывод к воспитательному средству мы права не имеем. Эти науки должны иметь огромное значение в воспитательной работе, но во все не как предпосылка для вывода, а как контрольные положения для проверки наших практических достижений»⁴⁴.

Здесь А.С. Макаренко вскрывал несостоятельность попыток некоторых педагогов механически выводить воспитательные средства не только из положений о психофизиологическом развитии ребенка, но из различных этических, социологических и иных представлений и понятий⁴⁵. А.С. Макаренко упоминал имя И.П. Павлова в работе с родителями, в частности, в решении такой важной проблемы как питание школьников⁴⁶.

Проблема научного обоснования педагогических знаний принадлежала к числу важных и часто обсуждавшихся проблем советской педагогики 20-х годов. Среди них значимую сферу составили вопросы методики образовательной и воспитательной работы. Исследователи признавали, что методика не может представлять собой интуитивно найденные, опирающиеся на житейские представления знания об учебно-воспитательном процессе. Методику необходимо было строить как науку, опирающуюся на закономерности усвоения ребенком знаний, умений и навыков. Поиск шел в разных направлениях. А.С. Макаренко, например, искал физиологические и психологические обоснования педагогической работы.

Из выдающихся отечественных педагогов, который прославился результатами своей опытной работы с детьми, физиологические основы педагогики пробовал обосновывать С.Т. Шацкий. Он принял попытку рассмотреть физиологию как базовую для методики науку, с помощью которой можно обосновать процесс обучения.

⁴³ Макаренко А.С. Педагогическая поэма. С. 469.

⁴⁴ Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 4. С. 125–126.

⁴⁵ Там же. С. 386–387.

⁴⁶ Макаренко А.С. Материалы, подготовленные с Г.С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 5. С. 298.

С.Т. Шацкий откликнулся на учение об условных рефлексах И.П. Павлова и показал пути приложения его идей к педагогике. В одной из лекций студентам педтехникума С.Т. Шацкий объяснял: «Когда читаешь работы профессора Ивана Петровича Павлова, то в глаза бросается следующее: это есть настоящее... педагогическое высказывание. Возьмем, например, его определение воспитания. Здесь профессор Павлов говорит следующее: наше воспитание, обучение, дисциплинирование представляет собой длинный ряд условных рефлексов»⁴⁷.

С.Т. Шацкий был обеспокоен фактом, что «вопросы занятий с детьми, в сущности говоря, не имеют научных оснований»⁴⁸. В то время как приходится работать именно с учениками, обладающими разными воспринимающими аппаратами, отличающимися друг от друга по способам работы, конституции, характерам, способностям реагировать на те или иные раздражения. По словам С.Т. Шацкого, «сейчас мы уже не можем работать так, как работали раньше, когда абсолютно не считались с индивидуальностью наших учеников»⁴⁹. Поэтому он призывал отрешиться от мысли об однородности детской массы, об облегчении труда учителя за счет продуктивности работы учеников.

Выдвигая на одно из первых мест проблему продуктивности учительского труда, С.Т. Шацкий ставил задачу пересмотра методологических основ педагогики, где его ожидания особо были связаны с педологией. Кроме того, по его словам, «нужно ждать весьма интересных для наших методических исканий результатов от учения об условных рефлексах в той постановке, которая осуществляется школой профессора Павлова»⁵⁰.

С.Т. Шацкий опирался на идеи, содержащиеся в книге И.П. Павлова «Лекции о работе больших полушарий головного мозга». Прежде всего, это касалось той части, где говорилось о приложении экспериментальных данных к человеку, что раскрывает «для педагога-методиста и для всякого практического работника весьма серьезные горизонты»⁵¹. Говоря об осторожности в применении этих данных, С.Т. Шацкий считал работы Павлова в высшей степени интересными, открывающими «новую педагогическую эру», имеющими твердый объективный фундамент⁵².

⁴⁷ Шацкий С.Т. Из курса лекций по педагогике // Педагогические сочинения : в 4 т. М., 1964. Т. 3. С. 464.

⁴⁸ Шацкий С.Т. Методические искания // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 254.

⁴⁹ Там же.

⁵⁰ Там же. С. 255.

⁵¹ Там же.

⁵² Там же.

Развитие ребенка можно проиллюстрировать на примере отдельных рефлексов, которые обнаружены школой И.П. Павлова. Первым для ребенка является пищевой рефлекс, инстинкт, который вырабатывался в течение целого ряда поколений, имеющий для роста ребенка огромное значение. Далее можно указать на ориентировочный рефлекс Павлова, отвечающий на вопрос «Что такое?», который дает возможность знакомиться с различными материалами, необходимыми для удовлетворения имеющихся и растущих потребностей⁵³.

Результаты полученные в опытной работе научной школы И.П. Павлова С.Т. Шацкий считал важными для вопросов воспитания. Так задача дисциплинирования детей требует развития нужного торможения, которое необходимо и при играх, занятиях искусством и т.п. Однако при этом возникает проблема соотнесения выводов физиолога к постановке сугубо педагогических целей. Решить часть поставленных выдающимся физиологом задач и попытался выдающийся педагог.

Первый методический вопрос, который по С.Т. Шацкому поднимает профессор И.П. Павлов, – это трудно достигаемый процесс торможения. Педагог же должен при этом задать вопрос, а почему нелегко, почему для педагога создаются дополнительные трудности? Ведь педагог большую часть своих усилий тратит на создание условий для торможения реакций своих учеников.

Вторым становится утверждение И.П. Павлова, что выполнение трудных задач достигается постепенным и осторожным подходом к ним. Следовательно, педагоги при этом задаются вопросом о наличии у них осторожности в работе с детьми, не спешат ли они давать детям слишком трудные задачи? Поэтому одним из важнейших условий правильной педагогической работы становится распределение заданий по степени трудности⁵⁴.

Отдельно стоит утверждение И.П. Павлова, что «экстренные раздражения задерживают и расстраивают обычную деятельность». Поэтому, по Шацкому, надо контролировать такие раздражения учеников в обычной педагогической деятельности. Однако, говоря о сильных раздражителях, Шацкий обращает внимание, что Павлов выделяет еще слабые и однообразные раздражения, которые «делают людей вялыми, сонливыми, усыпляют их». Здесь С.Т. Шацкий предлагает проанализировать существующую школьную действительность и выясняет, что когда учитель говорит вялым, однообразным голосом, не повышая и не понижая тона, не внося никакого разнообразия в свои выражения и движения, то физиологически проис-

⁵³ Шацкий С.Т. Из курса лекций по педагогике. С. 415.

⁵⁴ Шацкий С.Т. Методические искания. С. 256.

ходит эффект подобный гипнозу, ученики становятся вялыми и засыпают. Явлений школьной усталости и сна довольно много, чтобы педагоги не замечали их. Поэтому учитель должен постоянно думать о последовательных действиях раздражения и торможения⁵⁵.

С.Т. Шацкий предполагает, что процессы раздражения и торможения могут входить в соприкосновение, при этом, согласно Павлову, если происходит «трудная встреча в столкновении раздражительных и тормозных процессов», то можно ожидать наступление нервного расстройства. Школьная практика дает много примеров таких расстройств, вызываемых типичными методами преподавания. В этой связи С.Т. Шацкий обращает внимание на случаи взрывов возбуждения учеников в педагогической практике, которые хотя и являются непродолжительными, но приносят много хлопот педагогам. Ответ опять же можно найти у Павлова, предупреждающего, что взрывы возбуждения происходят обычно после длительного торможения⁵⁶.

В школьной практике нужно помнить о типах характеров учеников, выделенных И.П. Павловым. Например, неврастеники характеризуются преобладанием раздражительных процессов над тормозными, а истерики – наоборот. Методический аспект заключается в том, что педагоги обязаны поддерживать заинтересованность ребят в той или иной работе. Однако при этом трудно избежать возбуждения, которое приводит неврастеников к нервным расстройствам. Так как, по С.Т. Шацкому, после периода «нервной расточительности, большого и интересного возбуждения, наступает период, когда эта расточительность должна быть возмещена, и тогда наступает период упадка». Те же процессы характерны и для истериков, поэтому все подобные явления педагогом должны быть предусмотрены⁵⁷.

С.Т. Шацкий обращал внимание на случаи, когда весь класс обнаруживает известное беспокойство и повышенную возбудимость. Объяснение опять находится у Павлова, предупреждающего о сильном раздражителе. Им может стать в классе сам учитель, увеличивающий силу своего голоса по мере возбуждения класса. Таким образом, «вопрос о речи учителя, о повышении его голоса играет очень большую роль в организации классных занятий»⁵⁸. Здесь нужно помнить о том, что звуковые раздражители являются более сильными по сравнению со световыми. Именно этим объясняется прием привлечения и отвлечения внимания учеников сильными раздражителями, их попеременного использования⁵⁹.

⁵⁵ Шацкий С.Т. Методические искания. С. 256–257.

⁵⁶ Там же. С. 257.

⁵⁷ Там же. С. 258.

⁵⁸ Там же.

⁵⁹ Там же. С. 258–259.

Речь человека, прежде всего учителя, должны внимательно изучаться в аспекте их применения в работе с детьми. На это и обращал внимание Шацкий, так как по Павлову, «слово, благодаря всей предшествующей жизни взрослого человека, связано со всеми внешними и внутренними раздражениями». Этим и определяется «серьезный педагогический вопрос, имеющий большое значение для нашей школы», заключающийся в соотношении между «теми действиями, которые мы желаем видеть у ученика, и теми словами, которые могут повести к этим действиям»⁶⁰.

Мимо внимания С.Т. Шацкого не проходит тот факт, что И.П. Павлов пристально рассматривал проблему гипноза, как один из случаев проявления действий пассивно-оборонительного рефлекса, вызывающего торможение. С.Т. Шацкий пытается анализировать ситуации, когда этим рефлексом пользуются ученики в школе, приходит к выводу о снижении в этом случае их трудоспособности⁶¹.

В статье «О том, как мы учим» С.Т. Шацкий пытается смоделировать наиболее встречающиеся ситуации в школе. По его мнению, равномерный голос учителя уже через несколько минут производит своеобразное гипнотическое влияние на учеников и они начинают дремать. Поэтому «педагогический сон ученика во время урока есть явление чисто физиологическое». Для пробуждения ученика иногда вызывают к его совести, поднимают его на смех, но в любом случае это говорит о плохом методе обучения. Однако ученический сон, подчеркивает Шацкий, это не простой сон отдыхающего человека, а сон довольно тревожный, так как ученик чувствует свою преступность, он должен быть готов, что учитель к нему обратится, и в нем происходит борьба тормозного состояния и положительной реакции, а это состояние, «по утверждению профессора Павлова, всегда является причиной нервного расстройства»⁶².

Важнейшей для С.Т. Шацкого была проблема детского страха, к ней он не один раз обращался в своих трудах и публичных выступлениях. Ученики в классе боятся учителя, проявляют некоторую трусость и боязливость, а все эти состояния являются тормозными и мешают нормальной работе. В старой школе страх учеников часто сопутствовал учебному процессу, говорить о какой-либо продуктивной работе в при этом не приходилось. Для С.Т. Шацкого кажется возможным после изучения учения И.П. Павлова сказать, что явления торможения и возбуждения «составляют главные эле-

⁶⁰ Шацкий С.Т. Методические искания. С. 259.

⁶¹ Там же.

⁶² Шацкий С.Т. О том, как мы учим // Педагогические сочинения : в 4 т. М., 1964. Т. 3. С. 35.

менты воспитания и обучения», в которых и проявляются конкретные педагогические методы ⁶³.

По С.Т. Шацкому, любое слушание, к которому вынуждены прибегать ученики, является внушением, причем другие отделы мозга должны быть заторможены. Услышанное учениками может вызывать интерес, либо неприятные реакции, сопровождаться при этом оборонительными рефлексамии торможения. Это можно наблюдать, когда выслушиваются упреки учителей, сопровождаемые и физиологическими проявлениями (пот, покраснение), даже когда ученики внешне неподвижны и их тормозную реакцию трудно уловить. Ученики же встречают учителя серией ориентировочных рефлексов: как он пришел, в каком настроении, что принес с собой и т.п. Поэтому должны последовать соответствующие действия педагога, создающие предпосылки к продуктивной работе.

Подобные процессы торможения происходят и в ходе опроса учеников, они стараются включить оборонительные механизмы, чтобы защитить себя. Отсюда выступает задача определения формы постановки вопросов, вызывающих лишь положительные реакции учеников. Если учитель хочет спрашивать о чем-либо своих учеников, то было бы вернее, по Шацкому, спрашивать их как раз о тех условиях, которые сопровождали работу учеников, то есть спрашивать о затруднениях, сомнениях, интересах и т.д. При таких условиях в ученике можно воспитать очень большой интерес к своим ответам. Тогда «он будет желать как можно чаще подвергаться таким вопросам со стороны учителя, ибо эти вопросы помогают ему работать»⁶⁴.

Если же в процессе объяснения материала у ученика появляется желание поработать самому, то этим положительным состоянием надо как можно быстрее воспользоваться. Объяснения должны быть короткими, содержательными, заканчивающиеся постановкой задачи, в процессе решения которой преобразуется двигательная реакция школьника.

В этой связи педагогический контроль должен изменить свои формы, чтобы не вызывать у учеников в первую очередь защитную реакцию. На деле это является огромной педагогической задачей – «выработать положительное отношение учеников к контролю, чтобы защитительно-оборонительные рефлексии не имели здесь места»⁶⁵. Поэтому речь должна идти о тренировке, о длительных упражнениях, а не только о словах не сопровождающихся никакими реальными действиями. Говоря словами Шацкого, «мы слишком

⁶³ Шацкий С.Т. Методические искания. С. 259.

⁶⁴ Шацкий С.Т. О том, как мы учим. С. 34.

⁶⁵ Шацкий С.Т. Методические искания. С. 261.

часто действуем через сознание, но сознание, не подкрепляемое положительной реакцией работы, изменением поведения, весьма часто обманывает наши надежды»⁶⁶.

Подводя итог анализу основных положений учения И.П. Павлова, С.Т. Шацкий говорил студентам: «Для меня ясно, что учение об условных рефлексах должно осветить многие вопросы, и, прежде всего, оно касается области механизма занятий с учениками, воспитания, образования навыков, привычек, поведения ученика. Вопрос этот пока еще находится в стадии разработки, а нам сейчас надо организовать дело так, чтобы приучиться работать вместе над общими проблемами и проверять их на практике»⁶⁷.

Если С.Т. Шацкий всячески пропагандировал учение об условных рефлексах в своих статьях и публичных выступлениях, то А.С. Макаренко считал недопустимым выводить педагогические средства из биологических наук, а использовать их лишь в качестве контрольных положений для проверки практических достижений педагогики. Правильность большинства положений выдающихся педагогов была проверена в последующем развитии отечественной науки.

Авторитет научной школы академика И.П. Павлова в 20-30-е годы был стабильным. В то время как рефлексология и реактология, не подтвердив своих методологических позиций, прекратили самостоятельное существование, будучи поглощенными марксистской психологией.

В педагогике идеи И.П. Павлова использовались в качестве научного обоснования учения о поведении, служили естественно-научной базой для разработки проблемы трудовой деятельности человека. В методике воспитания и образования на эти идеи опирались, решая вопросы школьной дисциплины, перегрузок учащихся, детского развития и питания, семейного воспитания, педагогической техники и мастерства учителя, развития детского интереса, становления характера, педагогического контроля, поощрения и наказания, стресса учеников, суггестии, пропаганды объективных научных знаний и др.

С именем И.П. Павлова связывалось и такое научное направление как рефлексология, послужившая в определенной мере средством выдвижения на передовые позиции психологов-марксистов. Однако уже в скором времени она была отвергнута последними как рефлексологическая вульгаризация учения о высшей нервной деятельности. Рефлексология уже ни в какой форме не отождествлялась с идеями И.П. Павлова. Более того, резко критикуя рефлекс-

⁶⁶ Шацкий С.Т. Методические искания. С. 261.

⁶⁷ Шацкий С.Т. Из курса лекций по педагогике. С. 468.

сологическую вульгаризацию, многие советские психологи и философы в конце 20-х годов XX века стремились показать в своих работах ценность учения И.П. Павлова для психологии. Например, «вскрывая философскую беспомощность рефлексологии», отмечалось, что «учение об условных рефлексах представляет собой одно из величайших достижений научной мысли..., дает неоценимые методологические приемы в руки научной, марксистской, материалистической психологии человека»⁶⁸. Учение И.П. Павлова объявлялось «замечательным», предупреждалось о недопустимости компрометирования «гениальных исследований И.П. Павлова». Рассматривая перспективы развития психологической науки в СССР, на физиологию высшей нервной деятельности советским психологам предписывалось смотреть «как на ближайшего сотрудника, вскрывающего столь важную для психолога область, как физиологические механизмы»⁶⁹.

В 1929 году И.П. Павлов посетил США, в качестве вице-председателя международного психологического конгресса, где председатель Э. Торндайк, признавая достижения И.П. Павлова, отметил, что тот открыл целую эпоху в науке ⁷⁰. На конгрессе были выступления (K.S. Lashley), пытающиеся доказать, что «рефлекторная теория стала теперь скорее препятствием, чем пособником прогресса»⁷¹. В статье «Ответ физиолога психологам» И.П. Павлов заявил: «Неужели автор рискует сказать, что моя тридцатилетняя и теперь с успехом продолжаемая работа с моими многочисленными сотрудниками, проведенная под руководящим влиянием понятия о рефлексе, представила собой только тормоз для изучения церебральных функций? Нет, этого никто не имеет права сказать. Мы установили ряд важных правил нормальной деятельности высшего отдела головного мозга, определили ряд условий бодрого и сонного состояния его, мы выяснили механизм нормального сна и гипнотизма, мы произвели экспериментально патологические состояния этого отдела и нашли средства возвращать норму. Деятельность этого отдела, как мы ее сейчас изучили, нашла и находит себе немало аналогий с явлениями нашего субъективного мира, что выходит как из нередких признаний невропатологов, педагогов, психологов-эмпириков, так и из заявлений академических психологов.

Теперь перед физиологией этого отдела – необозримый горизонт напрашивающихся вопросов, совершенно определенных за-

⁶⁸ Петровский, А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. М. : Просвещение, 1967. С. 116.

⁶⁹ Там же.

⁷⁰ Григорьев А.И. Григорьян Н.А. Великий сын России... С. 139.

⁷¹ Павлов И.П. Двадцатилетний опыт... Т. 3. С. 435.

дач для дальнейших экспериментов вместо почти тупика, в котором бесспорно находилась эта физиология в течение нескольких последних десятилетий. И это все благодаря пользованию при экспериментах над этим отделом мозга понятием рефлекса»⁷².

Принципиально важно дополнить, что в 30-х годах И.П. Павлов последовательно отстаивал право личности на свободу мысли и творчества. Обращаясь к П.А. Капице, будущему лауреату Нобелевской премии, которого он смог оградить от нападков, а возможно и репрессий, И.П. Павлов выразил свою позицию словами: «Ведь я только один говорю, что думаю, а вот я умру, вы должны это делать, ведь это так нужно для нашей родины, когда она в этом тяжелом положении»⁷³.

В 1935 году по навету был арестован один из основоположников отечественной экспериментальной педагогики А.П. Нечаев. Этому предшествовала кампания клеветы и нападков в печати. В сложившейся ситуации показательна порядочная и независимая позиция И.П. Павлова, пытавшегося поддержать А.П. Нечаева. Настоящий ученый и гражданин в ответ на специальный запрос, отвечал смело: «...ценил деятельность Александра Петровича Нечаева. Поэтому, когда теперь расширяется заведомый мною специальный Институт физиологии и патологии высшей нервной деятельности при Всесоюзной Академии Наук, я думал и о нем как о возможном сотруднике и консультанте в этом институте»⁷⁴.

Гражданская позиция И.П. Павлова глубоко педагогична, являя собой образец нравственного поведения. Да, конечно можно сказать, что он сотрудничал с советской властью, был избранным среди многих, поэтому ему позволялось многое. Однако при этом ученый оставался чистым перед своей совестью. В рукописных воспоминаниях А.А. Чижевского есть строки о взаимоотношениях И.П. Павлова с существующим режимом. – «Первейшая задача любого человека, любого ученого России – стремиться к улучшению человеческих отношений... Наши политические деятели ставят широкие эксперименты, но пока что для меня их результаты неубедительны. Правда, прошло очень мало времени, для истории – это секунда, вот вы-то увидите, что будет через четверть века... Но ясно лишь одно – им, нашим властителям, надо помогать, иначе у них ничего не выйдет, ровно ничего. Поэтому-то я категорически протестую против обезглавливания России: сейчас каждый ученый должен быть на своем посту и помогать им, большевикам. Иначе

⁷² Павлов И.П. Двадцатилетний опыт... Т. 31. С. 435–436.

⁷³ Григорьев А.И. Григорьян Н.А. Великий сын России... С. 131.

⁷⁴ Романов, А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М.: Школа, 1997. – С. 49.

хаос, анархия, голод и моровая язва. Я – не большевик и не разделяю их программы, что они задумали, по-моему, слишком рано, еще человеческое общество не созрело для коммунизма... Но уж если на то пошло, если двести миллионов человеческих жизней втянуты в эту опасную игру, то разум требует одного – надо им помогать, надо искоренять межживотные отношения, которые выпирают наружу. Просветительная деятельность сейчас является обязательной для каждого русского интеллигента и особенно для каждого ученого. Я, несмотря на свой возраст, несу бремя науки – и не только для науки, – но и для того, чтобы прославить Россию, хотя бы и большевистскую, чтобы нас признали во всем мире, а не считали дикарями, поправшими все свойственное до сих пор человеку. Многие думают, что Павлова большевики покупают, – не верьте этому, Павлов не продается, но Павлов пришел к логическому выводу – надо помогать большевикам во всем хорошем, что у них есть. А у них есть такие замечательные вещи, которые и не снились там, за границей»⁷⁵.

В 1950-м году по личному указанию И.В. Сталина была проведена специальная сессия АН и АМН СССР (так называемая Павловская сессия), где под предлогом развития учения И.П. Павлова была учинена расправа над выдающимися, но не угодными партократии физиологами (Л.А. Орбели, И.С. Бериташвили, Н.А. Бернштейн и др.). Само учение Павлова было догматизировано и из него вытравлен присущий ему творческий дух.

Учение И.П. Павлова о типах высшей нервной деятельности, развитое в отечественной школе дифференциальной психофизиологии 60-х годов (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин и др.), имело важное психолого-педагогическое значение, поскольку, в частности, намечало новые подходы к психодиагностике, позволяя с помощью объективных экспериментальных методов определять индивидуальные различия между людьми, разрабатывать широкий круг педагогических проблем, в особенности связанных с выработкой навыков, развитием памяти, внимания (ориентировочный рефлекс), динамики познавательных и эмоциональных процессов ⁷⁶.

В конце 80-х годов XX века в дифференциальной психологии была предложена трехуровневая классификация свойств нервной системы (развивающая идеи Теплова–Небылицына). Она включала общие (системные) свойства, охватывающие весь мозг человека и характеризующие динамику его работы в целом; комплексные

⁷⁵ Григорьев А.И. Григорьян Н.А. Великий сын России... С. 132–133.

⁷⁶ Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1993. Т. 1. С. 103.

свойства, проявляющиеся в особенностях работы отдельных «блоков» мозга (полушарий, лобных долей, анализаторов и т.п.; простейшие (элементарные) свойства, соотносимые с работой отдельных нейронов. При этом было установлено, что лишь формально-динамические характеристики психической активности человека детерминируются (но тоже не исключительно!) биологическими факторами⁷⁷.

Педагогическая практика, таким образом, к концу XX века получила вывод, что свойства нервной системы не предопределяют психические качества и формы поведения человека, и их нельзя рассматривать как задатки к развитию способностей, хотя они и создают почву, на которой по-разному формируются формы поведения. Поэтому задача педагогики не в поиске механизмов изменения свойств нервной системы, а в нахождении наилучшего для каждого типа нервной системы пути и метода обучения детей с данным типом нервной системы. Важно было, что особое сочетание основных свойств нервной системы, то есть каждый ее тип, имеет свои достоинства и недостатки. Например, в условиях монотонной работы лучшие результаты показывают люди со слабым типом нервной системы, а при переходе к работе, связанной с большими и неожиданными нагрузками, напротив, люди с сильной нервной системой⁷⁸.

Изучение психического развития детей шло в тесной связи с проблемами их обучения. Было установлено, что созревание мозга на каждом этапе онтогенетического развития лишь открывает зону возможностей, которая значительно шире фактически реализуемых в современных условиях процесса обучения. Отсюда вытекала важнейшая для всего комплекса наук, занимающихся изучением человека, задача выяснения возможностей обучения и органически с ним связанного психического, в частности, умственного развития детей. При этом базовыми, по-прежнему, выступали идеи И.П. Павлова.

Результаты научных исследований психологов и педагогов позволили определить основные направления стратегии перестройки образовательно-воспитательной системы России. Она должна была стать единой общественной воспитательно-образовательной системой, охватывающей всех детей от самого раннего возраста до завершения детства. В новой единой системе особое значение должно было быть уделено раннему и дошкольному детству, что многими просто игнорировалось.

⁷⁷ Немов Р.С. Психология. М. : Просвещение : Владос, 1994. Кн. 1 : Общие основы психологии С. 322–323.

⁷⁸ Там же. С. 323.

Перестроечные процессы в образовании потребовали тесного единства психологического и педагогического подходов к становлению личности. При этом ученые вернулись к прежнему пониманию необходимости интеграции межнаучного знания. Однако, говоря словами А.В. Петровского, «синтезирование данных общественных и естественных наук должно совершаться не в предмете педагогики, а в реальном содержании комплексных исследований процессов обучения и воспитания, в которых должны принимать участие педагоги, психологи, этнографы, социологи, физиологи, гигиенисты»⁷⁹.

В начале ХХI века наследие И.П. Павлова предоставляет целый веер проблем развития личности, имеющих для современной педагогики аксиологический смысл. Прежде всего, это касается понимания механизмов параллелизма умственного и физического развития детей, основных этапов их гармоничного воспитания. Проблемы развития ребенка разрабатываются на основе учения о функциях головного мозга, то есть, так или иначе, продолжая развивать на новом научном уровне идеи И.П. Павлова. Перспективными направлениями, развивающимися в обозначенной нами сфере, являются психологическая педагогика, нейропсихология и нейропедагогика.

Под углом зрения нейропедагогики множество явлений, в которых часто педагоги привыкли видеть частные трудности, индивидуальные недостатки, предстают вариантами важнейших и типичных закономерностей, коренящихся не в причудах характера, но в разных типах физиологии мозга. Прежде всего, это касается изучения возможностей воспитания и образования детей с позиций гендерного подхода, который призван помочь педагогам правильно определить различия, имеющиеся в развитии мальчиков и девочек, решить многие вопросы социального становления личности.

Подводя итог, подтвердим нашу уверенность в значимости идей И.П. Павлова для педагогики и психологии, для нашего сегодняшнего духовного развития и самоопределения. Творчество великого физиолога, естествоиспытателя-мыслителя, оставило след в биологии, психологии, медицине, философии. Более 60 лет И.П. Павлов отдал науке, создал свою научную школу. В течение полувека жизнь И.П. Павлова была связана с Военно-медицинской академией. Он учил студентов тщательно отбирать научные факты, экспериментальным путем проверять гипотезы, для него важно было научить будущих врачей логически мыслить и технически пра-

⁷⁹ Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки // Новое педагогическое мышление. М. : Педагогика, 1989. С. 7.

вильно проводить эксперименты. Результаты исследований обсуждались на совместных заседаниях сотрудников. При этом успехи и неудачи становились общим достоянием. И.П. Павлов стремился наполнить совместную деятельность эмоциональными переживаниями, подчеркивал значение страстности в научном деле. В «Письме И.П. Павлова к молодежи» (1935) среди своих главных пожеланий молодым ученым он называл последовательность, терпение, скромность, страсть. – «Помните, что наука требует от человека всей его жизни. И если у вас было бы две жизни, то и их бы не хватило вам. Большого напряжения и великой страсти требует наука от человека. Будьте страстны в вашей работе и в ваших исканиях!»⁸⁰.

В Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина, совместно с мемориальным музеем-усадьбой И.П. Павлова, ежегодно проводится Международная научно-практическая конференция студентов и молодых ученых, посвященная памяти уроженца Рязани И.П. Павлова, которая стремится к сохранению и укреплению идей великого физиолога, традиций его научной школы. С результатами своих исследований на ней уже выступили сотни преподавателей, аспирантов, студентов не только из университетов разных регионов России, но также из зарубежных стран (Белоруссия, Казахстан, Украина, Великобритания, США, Италия, Испания и др.).

Простор для научного поиска остается широким. Новые странички истории могут быть написаны, например, на тему «И.П. Павлов и космические исследования». Известно, что К.Э. Циолковский обращался к И.П. Павлову с просьбой помочь в решении двух проблем: последствий влияния на организм человека перегрузок во время движения ракеты и невесомости. И.П. Павлов вопросы космических полетов считал интересными для физиологов, он смог понять, что эта тема является не предметом фантастических рассказов, а уже вошла во владения науки. А если это так, то по его словам, «сегодняшнее поколение физиологов и врачей займется этими вопросами вплотную и затмит нас своими познаниями и открытиями. К этому мы все должны быть готовы»⁸¹.

Наследие И.П. Павлова помогает нам в осознании того, что в системе человеческих ценностей главное место занимает интеллект, являет пример беззаветного служения науке, любви к миру. Автобиографию И.П. Павлов завершил словами: «В заключение должен почтить мою жизнь счастливою, удавшеюся. Я получил высшее, что можно требовать от жизни, полное оправдание тех

⁸⁰ Григорьев А.И. Григорьян Н.А. Великий сын России... С. 240.

⁸¹ Там же. С. 134–135.

принципов, с которыми вступил в жизнь. Мечтал найти радость жизни в умственной работе, в науке – и нашел и нахожу ее там. Искал в товарищи жизни только хорошего человека и нашел его в моей жене Саре Васильевне, урожденной Карчевской, терпеливо переносившей невзгоды нашего допрофессорского житья, всегда охранявшей мое научное стремление и оказавшейся столь же преданной на всю жизнь нашей семье, как я лаборатории. Отказался от практичности с ее хитрыми и не всегда безупречными приемами – и не только не вижу причины жалеть об этом, но это-то и составляет одну из утех моего настоящего.

А подо всем – всегдашнее спасибо отцу с матерью, приучившим меня к простой, очень невзыскательной жизни и давшим возможность получить высшее образование»⁸².

Список литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 112 с.

2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М. : Школа Пресс, 1995. – 448 с.

3. Григорьев, А.И. Великий сын России: к 155-летию со дня рождения и 100-летию присуждения Нобелевской премии И.П. Павлову / А.И. Григорьев, Н.А. Григорьян. – М. : Наука, 2004. – 271 с.

4. Исторические пути развития образования и педагогики: монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.

5. Корнетов, Г.Б. Становление и обоснование педагогики как отрасли научного знания // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – Вып. 4 : История педагогики и педагогическая антропология. – С. 5–18.

6. Корнетов, Г.Б. Педагогика первой трети XX века / Г.Б. Корнетов, А.А. Романов, А.И. Салов. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.

7. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.

8. Макаренко, А.С. Материалы, подготовленные с Г.С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. – М., 1984. – Т. 5. – 336 с.

9. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма // Педагогические сочинения : в 8 т. – М., 1984. – Т. 3. – 512 с.

⁸² Павлов, И.П. Статьи по различным разделам физиологии. Выступления в прениях, речи. Автобиография. Мои воспоминания // Полное собрание трудов. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1949. Т. 5. С. 373.

10. Макаренко, А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Педагогические сочинения : в 8 т. – Т. 4. – М., 1984. – 400 с.
11. Марцинковская, Т.Д. История психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 544 с.
12. Немов, Р.С. Психология. – М. : Просвещение : Владос, 1994. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 576 с.
13. Павлов, И.П. Лекции, статьи, выступления по физиологии пищеварения // Полное собрание трудов. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1946. – Т. 2. – 638 с.
14. Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных – условные рефлексы (статьи, доклады, лекции, речи) // Полное собрание трудов. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1949. – Т. 3. – 605 с.
15. Павлов, И.П. Статьи по различным разделам физиологии. Выступления в прениях, речи. Автобиография. Мои воспоминания // Полное собрание трудов. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1949. – Т. 5. – 393 с.
16. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
17. Петровский, А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. – М. : Педагогика, 1984. – 272 с.
18. Петровский, А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. – М. : Просвещение, 1967. – 368 с.
19. Петровский, А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки // Новое педагогическое мышление. – М. : Педагогика, 1989. – С. 5–35.
20. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
21. Романов, А.А. Влияние идей И.П. Павлова на развитие педагогики и психологии XX века (165 лет со дня рождения) // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 4. – С. 5–16.
22. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.
23. Романов А.А. Естественнаучные идеи И.П. Павлова: их влияние на развитие педагогики и психологии XX века // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 50–59.
24. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
25. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.

26. Романов, А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
27. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
28. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
29. Романов, А.А. Педагогика в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
30. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
31. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
32. Романов, А.А. Юбилеи известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
33. Романов, А.А. Влияние естественнонаучных идей И.П. Павлова на отечественную педагогику первой трети XX века / А.А. Романов, Т.И. Колмакова // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Романова, М.Н. Дементьевой. – Рязань : РГУ им. С.А. Есенина, 2006. – С. 84–111.
34. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993. Т. 1. – 608 с.
35. Шацкий, С.Т. Из курса лекций по педагогике // Педагогические сочинения : в 4 т. – М., 1964. – Т. 3. – С. 397–468.
36. Шацкий, С.Т. Методические искания // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М., 1980. – Т. 2. – С. 254–263.
37. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.
38. Ярошевский, М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. – 2-е изд., доп. / М.Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1974. – 447 с.

А.П. Нечаев – подвижник экспериментальной педагогики

Только сила истинного педагогического образования создаст свободную школу – колыбель свободного народа.

Учительство призвано играть в обществе совершенно особенную, возвышенную, уникальную роль

А.П. Нечаев

Любая статья об известных в прошлом деятелях педагогики и психологии, как и любой науки, ставит вопрос об актуальности их идей и взглядов, о возможности и необходимости переоценки имеющихся точек зрения по всему спектру вопросов, касающихся их наследия. Все это в полной мере относится и к А.П. Нечаеву, наследие которого в настоящее время продолжает оставаться актуальным и интересным для исследовательских работ. Конечно же, многим неизвестны идеи и опыт А.П. Нечаева, творившего в первой половине XX века. Но разве могут не привлекать пытливые умы факты жизни и деятельности такого ученого и деятеля науки?!

В начале XX века имя А.П. Нечаева звучало не только в России, но и за рубежом. В предоктябрьское время А.П. Нечаев был председателем правления Российского Общества экспериментальной педагогики, членом-учредителем Германского общества экспериментальной психологии, участвовал в организованных этим обществом конгрессах в Гиссене (1904), Франкфурте-на-Майне (1908), Инсбруке (1910), Берлине (1912). Был членом бюро по подготовке первого международного педологического конгресса в Брюсселе (1911), почетным членом Венгерского общества изучения детей, членом комитета патронажа института педагогических наук имени Ж.Ж. Руссо в Женеве (1912). В 1914 году А.П. Нечаев посетил Австралию в числе группы известных европейских ученых по приглашению Британской ассоциации развития науки, где сделал ряд докладов о состоянии народного образования и педагогической науки в России. С 1915 по 1917 годы он состоял членом-учредителем и заместителем председателя англо-русского общества деятелей просвещения.

А.П. Нечаев общался с Великим князем Константином Константиновичем, был пожалован чайным сервизом с монограммой Николая II. Он встречался и рассказывал о своей работе П.А. Столыпину, Г.Е. Распутину. Комиссия во главе Н.К. Крупской отнесла его к категории «выдающихся ученых». Приглашался А.П. Нечаев в числе других экспертов к больному В.И. Ленину. Он был знаком

с поэтом А.Н. Майковым, с писателем В.Г. Яном (Янчевецким), сам будучи поэтом, автором поэмы «Сократ».

А.П. Нечаев сотрудничал со многими выдающимися отечественными учеными, среди которых: В.М. Бехтерев, И.А. Бодуэн-де-Куртенэ, В.П. Вахтерев, С.А. Венгеров, В.И. Вернадский, П.Ф. Каптерев, Н.И. Кареев, М.М. Ковалевский, А.С. Лаппо-Данилевский, И.П. Павлов, Е.В. Тарле, Г.И. Челпанов, А.А. Шахматов, С.И. Шохор-Троцкий. Он вел переписку с известными представителями экспериментальной психологии и педагогики из Германии, Англии, Франции, Швейцарии, Северной и Южной Америки, Венгрии, Чехии, Греции и др. В России он стал признанным лидером экспериментальной педагогики, создавшим и поддерживавшим деятельность инфраструктуры этого направления. Можно говорить о научной школе А.П. Нечаева, сложившейся в дооктябрьский период.

В начале XX века педагогика отражала глубокие противоречия, существующие в экономической, социальной, мировоззренческой, духовной сферах общества, которые вызывали острую необходимость изменения образовательной системы, модернизации содержания школьного образования. Ярko проявились тенденции к углублению научных основ нравственного воспитания, изучению природы детства и путей реформирования школы.

Основные векторы развития педагогической науки того времени концентрировались в итоге на главном – проблеме человека. Требовалось найти объективные закономерности формирующего воздействия на личность, средства для решения воспитательных проблем, определить сущностные стороны развития человека. Ответы на эти и смежные с ними вопросы определяли построение педагогических теорий и дифференциацию педагогических течений. Для проверки результативности школьного обучения и исследования природы ребенка педагогами и психологами стал активно применяться метод эксперимента.

Результаты исследований особенностей детей школьного возраста давали научное обоснование новаторским педагогическим идеям и методам, выдвигали новые проблемы, одновременно создавая предпосылки для их решения. Инновационные психолого-педагогические концепции могли находить реализацию, благодаря постоянно растущему общественному интересу к вопросам образования и воспитания. Достижения в естественных науках и психологии актуализировали идеи экспериментального изучения процессов воспитания.

В России увеличивалось число исследований по проблемам воспитания детей, стремление объединить усилия специалистов разных областей, расширить межнаучные связи. Отражая умонастроения, царившие в обществе, профессор-врач И.А. Сикор-

ский на втором съезде психиатров России говорил о воспитании: «Искусство воспитания имеет всеобъемлющую важность... Деятельность на этом новом поприще воспитательных забот предстоит в равной мере и психологу, и врачу, и педагогу. В совместной дружной работе многих специалистов душа дитяти, с ее нормами и отклонениями, с ее физиологическими и патологическими вариантами, станет предметом возникающего нового воспитания юных поколений»¹.

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

На изучение ребенка были направлены усилия педологии, психологии, педагогики, гигиены, физиологии, психиатрии. Появляется плеяда ученых разного профиля, объединенных новыми идеями и составивших научное сообщество (В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, П.Ф. Каптерев, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др.). В результате сотрудничества и кооперирования научных дисциплин возникает такое направление как экспериментальная педагогика, имевшая целью создание научных основ педагогики, построенной на интеграции знаний о ребенке. Отмечалось, что при помощи науки о детях, «действительно создастся новая наука о воспитании. Нужда в такой новой, научной теории воспитания особенно чувствуется в настоящее время, когда назрела потребность в реформе образования и школы»².

Экспериментальная педагогика в научной литературе характеризовалась в основном как психологическое направление в педагогике. Исследователи советского периода склонны были причислять экспериментальную педагогику и ее деятелей к идеалистическому направлению в развитии психологии, стоявшему на пути овладения марксистской идеологией (А.В. Петровский, М.В. Соколов, Г.М. Махмудов).

В 80–90-е годы XX века стали заметны публикации, оценивающие экспериментальную педагогику как естественно появившееся

¹ Сикорский, И.А. Психологические основы воспитания. Киев, 1905. С. 4.

² Румянцев Н.Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике // Ежегодник экспериментальной педагогики. I. 1908. СПб., 1909. С. 54–55.

ся направление науки, развивающееся в рамках гуманистических и демократических тенденций. В этих работах делалась попытка оценить весь спектр имеющихся в психолого-педагогической литературе характеристик феномена экспериментальной педагогики. Генезис этого научного направления (включая педагогическую психологию и педологию) изучали В.В. Аншакова, М.В. Михайлова, А.А. Никольская, А.А. Романов, Ф.А. Фрадкин, его анализировали в рамках применения антропологического, аксиологического, парадигмального, персоналистического подходов (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, Е.Г. Осовский, М.Г. Плохова, З.И. Равкин, А.А. Романов). В начале XXI столетия тематика экспериментальной педагогики в отдельных аспектах исследовалась Т.С. Козловой, И.А. Сакович, И.И. Шуманским и др. В 2014 году вышла книга К.С. Маслова «В свете незримого: жизнь и судьба А.А. Крогиуса», бывшего соратником А.П. Нечаева.

Экспериментальная педагогика рассматривается нами как научный феномен, особенность которого состояла в том, что направление получило название не по ключевому звену в понимании природы человека и назначения педагогики, как были классифицированы естественнонаучное, философское, социологическое, синтетически-антропологическое направления педагогики. Не отражал термин и базовые модели отношений в образовательно-воспитательном процессе в виде определенной парадигмы (авторитарная, гуманная, личностная, когнитивная, технократическая, гуманитарная, эзотерическая, полифоническая педагогики, педагогика сотрудничества и др.). Название отражало основной метод получения эмпирических знаний – эксперимент, применяемый систематично и планомерно, что давало новый качественный прирост в развитии науки. Новое педагогическое течение объединило исследования, в которых факты развития детей объяснялись с помощью специальных наблюдений и экспериментов, тем самым предполагалась статистическая обработка результатов, что должно было вывести педагогику в разряд точных наук.

Выбранный термин был значимым, но условным для деятелей экспериментальной педагогики, они понимали, что в будущем приставка экспериментальная для педагогики потеряет всякое значение. Поэтому, понятие экспериментальная педагогика удерживается в сознании специалистов в рамках историко-педагогического дискурса как определение научного феномена, характерного лишь для начала XX века.

Необходимо отметить, что некоторые исследователи (Т.С. Козлова) трактуют экспериментальную педагогику как исток всех реформаторских течений конца XIX века, противостоящих традиционным педагогическим концепциям (герbartианство, спенсерианство, религиозная педагогическая мысль, философская педагогика). Поэтому термин «экспериментальная педагогика» ставится ими

в один ряд с терминами «новые школы» и «новое воспитание». Это, в свою очередь, раздвигает рамки периода существования названного течения с конца XIX века до 70-х годов XX века.

По мнению Т.С. Козловой, экспериментальная педагогика представляет собой новую педагогическую теорию, из которой выведены идеи «нового воспитания» и «новых школ». Зародилась эта теория в конце 80-х годов XIX века в Германии. Определение самого понятия дается по В.А. Лаю, как направление в психологии и педагогике, обосновывающее педагогическую теорию экспериментальным путем, определившее своей целью всестороннее исследование ребенка³.

В историко-педагогической литературе долгое время существовало утверждение, что экспериментальные методы были заимствованы на Западе, некритически использовались российскими учеными. Хотя, однозначно говорить о приоритетности появления экспериментальных методов в той или иной стране нет достаточных оснований. Эти методы впервые нашли свое применение в педагогике нескольких стран (Германия, Россия, США и др.) примерно в одинаковое время (70–80–90-е годы XIX века).

Возникновение экспериментальной педагогики в России относится к последней четверти XIX века. Проведение оригинальных психолого-педагогических экспериментов связано с именем И.А. Сикорского. Ему принадлежат первые отечественные экспериментальные работы в области педагогической психологии («О явлениях умственного утомления детей школьного возраста», 1878–1879; «Воспитание в возрасте первого детства», 1884)⁴. Первая в России лаборатория экспериментальной психологии была организована В.М. Бехтеревым при клинике Казанского университета в 1885 году⁵. В 1892 году в Санкт-Петербурге была опубликована книга Н.Н. Ланге «Душа ребенка в первые годы жизни», с его же именем связывается основание в Новороссийском университете одной из первых в России экспериментальных психологических лабораторий⁶.

Наиболее заметными фигурами в экспериментальной педагогике, вокруг идей и деятельности которых осуществлялось становление научных школ, были В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Г.И. Челпанов.

В отечественной психолого-педагогической литературе имя В.М. Бехтерева, невропатолога, психиатра, физиолога, психолога,

³ Козлова Т.С. Развитие идей экспериментальной педагогики в России (конец XIX – 70-е годы XX века) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. С. 10–12.

⁴ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : БРЭ, 2002. С. 405.

⁵ Там же. С. 339.

⁶ Там же. С. 372.

всегда упоминалось с глубоким уважением и почтением, для многих авторов публикаций его имя звучало как «академик Бехтерев». Широта научных интересов ученого предоставляла возможность причислять его к разным направлениям при дифференциации психолого-педагогического знания.

Основатель первой в России лаборатории экспериментальной психологии (1885), первого Психоневрологического института (1908) В.М. Бехтерев разработал собственную теорию поведения. Его педагогические взгляды основывались на экспериментальном изучении рефлекторной деятельности ребенка, преимущественно раннего возраста (до 3–4 лет)⁷. В современных педагогических классификациях В.М. Бехтерева относят к синтетически-антропологическому течению в педагогике, строящему свои основоположения в ходе органического синтеза педагогического человековедения (или педагогической антропологии). Умозрительную дедукцию педагогических норм из аксиоматических систем оно сочетало с новыми процедурами схематизации знания, с опытно-экспериментальными методами⁸.

По мнению Б.М. Бим-Бада, в укреплении методологических основ синтетически-антропологического направления большую роль сыграл именно В.М. Бехтерев, исследовавший рефлекторную деятельность высшей нервной системы не животных, а человека. На основе этих рефлектологических исследований он стремился создать подлинно научную, объективную антропологическую базу общественных наук, в том числе и педагогики. Психоневрологический институт В.М. Бехтерева и был направлен на решение задачи, что такое человек, как и по каким законам развивается его психика, как ее оберегать от отклонений в развитии, лучше использовать школьный возраст для его образования, продуктивнее организовать его воспитание, как следует ограждать сложившуюся личность от упадка интеллекта и нравственности. Изучение антропологических основ воздействия на человеческую личность ученый считал необходимым и для перевоспитания преступников⁹.

Выделение синтетически-антропологического направления отвечает задачам концепции моделирования вариантов развития отечественной педагогики на протяжении всего XX столетия. При этом, отнесение той или иной персоналии к определенному течению является довольно условным. Поэтому мы относим В.М. Бехтерева к одному из лидеров экспериментальной педагогики, течению, которое реально существовало в тот период именно под своим

⁷ Педагогический энциклопедический словарь. С. 339.

⁸ Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. М., 1994. С. 10.

⁹ Там же. С. 13.

названием, представляя собой уникальный научно-педагогический феномен начала XX века.

В становлении экспериментальной педагогики В.М. Бехтерев сыграл важную роль, участвуя в становлении ее методологических основ, апробации экспериментальных методов, участвуя в организации учебных учреждений, в организации всероссийских съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике.

В.М. Бехтерев считал, что только наука способна выяснить цель воспитания и доказать способы ее достижения. Применение же этих способов есть дело в известной степени искусства и природного таланта, как это происходит в других научно-практических отраслях знания, например, в медицине, архитектуре. Он продолжал развивать идею К.Д. Ушинского о необходимости всестороннего изучения человека при решении задачи его всестороннего воспитания.

Самой значимой сферой интересов В.М. Бехтерева в педагогике стал вопрос формирования личности в раннем детстве, более того, он считается одним из основоположников педагогической психологии раннего детства. Исходя из идеи, что «всестороннее изучение ребенка с первых дней его рождения должно лежать в основе воспитания», ученый при Психоневрологическом институте открывает, возможно, первый в мире специальный институт по комплексному изучению процесса развития детей с момента их рождения и на протяжении всего раннего детства.

Воспитание, по В.М. Бехтереву, не менее важная педагогическая категория, чем образование. Он писал: «Если образование направлено к умножению человеческих познаний и, следовательно, к увеличению эрудиции, то воспитание развивает ум человека, приучая его к синтезу и анализу, оно служит к облагораживанию душевных чувств и к созданию и укреплению его воли». Для педагога должно быть ясно, что как без образования не может обходиться человек, так он тем более не может и не должен обходиться без воспитания. Если образование дает нам человека с эрудицией, то «воспитание создает интеллигентную и деятельную личность в лучшем смысле этого слова. Оно лежит в значительной мере в основе того, что известно под названием нравственного облика человека, его характера и воли». Воспитание ребенка педагогам необходимо начинать со дня его рождения. Это требование, перекликающееся с выводами классиков мировой педагогики, должно стать «идеалом современного воспитания», так как «более ранние приобретения оказываются и более прочными»¹⁰.

¹⁰ Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. М., 1990. С. 504–505.

Значительную роль в воспитании В.М. Бехтерев отводил школе. Он говорил, что именно школа должна приучать будущего человека к систематическому труду, именно она прививает ребенку лучшие нравственные идеалы. Несмотря на это, крупным недостатком в постановке обучения, по мнению В.М. Бехтерева, являлось то, что школьная практика носила чисто эмпирический характер, мало опиралась на научные исследования. Поэтому важно стремиться связать педагогику с психологией и физиологией. Воспитательная работа в школе должна строиться на основе разнообразных методов, объединенных в систему. При этом ребенку нужны «не сухие наставления», а живые и образные примеры, умение пользоваться окружающей обстановкой, рисунками, играми, рассказами и т.п.¹¹. Основными методами воспитания ученый считал убеждение, внушение, пример и подражание, поощрение и наказание, игру.

В основе воспитания подрастающих поколений, по В.М. Бехтереву, должны быть уважение к личности ребенка, ее достоинства, необходимость создания благоприятных условий для раскрытия его творческой индивидуальности, учет его возрастных и индивидуальных особенностей. Важным выводом можно считать, что в качестве одной из главных задач педагогики В.М. Бехтерев выдвигал нравственность. Поэтому в первую очередь у учащейся молодежи нужно воспитывать мужество, стойкость и оптимизм. Эта необходимость диктуется как социальными потребностями в установлении лучшего будущего, так и собственно психологическими целями.

Важнейшим инновационным требованием к воспитанию ребенка было выдвижение на первый план индивидуального подхода к детям, того, что почти через сто лет назовут личностно-ориентированным подходом. В.М. Бехтерев отмечал необходимость учета в учебно-воспитательной работе анатомо-физиологических задатков детей как важнейшую сторону индивидуального подхода. Стремясь к всестороннему воспитанию, надо поощрять развитие той или другой талантливости в ребенке. Поэтому воспитание не должно быть шаблонным, а учитывающим особенности ребенка, строящееся сообразно с этими особенностями.

Отстаивая важность психологического обоснования педагогики, необходимость всестороннего изучения природы человека, В.М. Бехтерев подчеркивал особое значение физиологии и психологии как научных основ всего педагогического дела. По его мысли, как физическое воспитание детей опирается на физиологию дет-

¹¹ Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. С. 506.

ского организма, так нравственное и умственное воспитание должны опираться на детскую психологию. Он отстаивал не только теоретический союз педагогики, психологии и физиологии в процессе научного решения проблем воспитания и обучения детей, но и выступал за одновременное практическое участие в воспитании педагога, психолога и врача с первых дней жизни ребенка.

Между воспитанием и душевным здоровьем человека В.М. Бехтерев видел прямую и непосредственную связь. В его понимании воспитание имеет несколько механистичный характер, как «создание привычек вообще, привычек в сфере физической, нравственной и умственной». Поэтому ученый пытался положить в основу воспитания создание привычек и навыков. С одной стороны, это было продиктовано объективным подходом к личности, а с другой стороны, пониманием того, что знания, не перешедшие в умения и навыки, не реализованные в действиях и поступках, сами по себе не имеют большой ценности и представляют незаконченный процесс воспитания. Навыки и привычки имеют значение в формировании характера и во всем развитии личности человека.

Опираясь на физиологические основы процесса воспитания в свете рефлекторной теории, В.М. Бехтерев отмечал: «В сущности, процесс воспитания представляет собой как бы дальнейшие наслоения нервно-психических на почве более элементарных или обыкновенных рефлексов. Эти дальнейшие наслоения выражаются развитием более высших рефлексов, которые в общей своей совокупности могут быть названы воспитанными рефлексами»¹².

В процессе своих научных поисков В.М. Бехтерев пришел к убеждению, что среди педагогических категорий ведущее место все-таки принадлежит воспитанию. Ценность образования в его логике целиком зависит от воспитания, а образованность может быть полезной, безразличной или вредной в зависимости от того, как воспитан человек. «Если образование дает нам человека с эрудицией, то воспитание создает интеллигентную и деятельную личность в лучшем смысле этого слова. Оно лежит в значительной мере в основе того, что известно под названием нравственного облика человека, его характера и воли»¹³.

Предположим, что В.М. Бехтерев раньше других деятелей экспериментальной педагогики осознал необходимость всестороннего изучения целостной личности в ее многообразных взаимоотношениях с окружающей действительностью.

¹² Бехтерев В.М. Общественное стремление в области образования и воспитания // Труды Второго всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910. С. 4.

¹³ Там же. С. 6.

В результате многолетней исследовательской, организаторской и общественной деятельности сложилась научная школа В.М. Бехтерева, которая продолжала развиваться и после Октябрьской революции 1917 года.

Педагогические воззрения В.М. Бехтерева не сложились в оригинальную целостную педагогическую концепцию, их необходимо рассматривать в совокупности с его теорией поведения. Свою систему психологических воззрений он называл объективной психологией (с 1904), психорефлексологией (с 1910), рефлексологией (с 1917), оформившейся в 1920 году («Основы рефлексологии»).

Деятельность человека, сколько бы сложной она ни была, для В.М. Бехтерева выступала совокупностью рефлексов, различающихся по сложности, характеру, особенностям организации. Исходя из этого, задачи своей науки он видел в изучении актов поведения личности (то есть всех ее рефлексов) в их опосредованности внешними раздражителями и внутренними нервно-психическими процессами в организме. Как научное направление рефлексология прекратила свое существование в начале 30-х годов XX века.

В экспериментальной педагогике яркими и плодотворными деятелями показали себя А.Ф. Лазурский, предложивший методику естественного эксперимента, заложивший характерологическую проблематику в психологии и Г.И. Челпанов, разрабатывавший широкий спектр проблем философии и психологии, основавший первый в России психологический институт.

Главной заслугой А.Ф. Лазурского перед наукой можно считать разработку метода естественного эксперимента, сочетавшего в себе элементы наблюдения и лабораторного эксперимента. Он видел в новом методе не только возможность исследовать личностные особенности человека в реальной жизни, но и средство выяснения условий для более полноценного воспитания человека в процессе школьного обучения.

А.Ф. Лазурский считал, что лучше всего изучать детей школьного возраста в процессе обучения, где они находятся в естественных условиях. На уроках затрагивается целая группа психических переживаний ребенка, особая для каждого предмета: на гимнастике – двигательно-волевая сфера, на арифметике – систематичность, последовательность мышления в отвлеченной и конкретной форме. Ученый и его сотрудники после многочисленных наблюдений производили анализ поведения ребенка на уроках русского языка, арифметики, рисования, естествознания, гимнастики, ручного труда. В результате были составлены психологические программы проявления ребенка на уроках. Выяснилось, что каждый предмет упражняет лишь некоторые психические функции, поэтому наблюдение над ребенком на уроках по одному предмету является неполным, односторонним. Была составлена сводная методика для раз-

ностороннего исследования ребенка. Благодаря введению гимнастики и ручного труда появилась возможность наблюдать и оценивать достаточно точно с количественной стороны не только интеллектуальную, но и двигательную, эмоционально-волевую сферы.

Значимость открытия А.Ф. Лазурского признавалась всеми известными педагогами и психологами. М.Я. Басов отмечал, что идея естественного эксперимента как метода исследования личности состояла «в утверждении возможности при некоторых специальных условиях использовать естественную деятельность человека в целях его психологического изучения»¹⁴. Преимуществом метода естественного эксперимента была его доступность и эффективность, поэтому он широко применялся другими исследователями, в первую очередь, для изучения личности школьников.

Весомым вкладом в науку стали экспериментальные исследования характера детей. Собранный А.Ф. Лазурским материал психологических наблюдений и составленные им характеристики школьников способствовали становлению характерологической проблематики.

А.Ф. Лазурский был активным участником научных работ педагогической академии и психоневрологического института, где начала складываться его собственная научная школа. Он и его ученики на основе естественного эксперимента сделали попытку разработать универсальный метод для разностороннего исследования личности ребенка (интеллекта, воли, чувств, деятельности). В новом методе ученый видел не только возможность исследовать личностные особенности детей в реальной жизни, но и средство выяснения условий для более полноценного их воспитания в процессе школьного обучения.

Хотя А.Ф. Лазурский не успел завершить в полной мере свои исследования, но его труды оказали значительное влияние на развитие детской и педагогической психологии. Метод естественного эксперимента оказался самым востребованным в педагогике на протяжении всего XX столетия, упоминание о нем есть во всех справочных изданиях по педагогике и психологии, чего нельзя сказать о других методах, разработанных в рамках экспериментальной педагогики начала XX века.

Ярким представителем экспериментальной педагогики начала XX века был психолог, философ и педагог Г.И. Челпанов. Уже с начала своей научной и преподавательской деятельности он стал известен как блестящий лектор и наставник талантливой молоде-

¹⁴ Басов М.Я. Новые данные к обоснованию естественно-экспериментального исследования личности // Вопросы изучения и воспитания личности. Л., 1922. Вып. 4–5. С. 13.

жи. Выдающийся русский философ Н.А. Бердяев считал себя учеником Г.И. Челпанова¹⁵.

Педагогический талант и философское дарование Г.И. Челпанова отмечал один из самых известных философов и психологов XX века В.В. Зеньковский. Книга Г.И. Челпанова «Мозг и душа» – это «лучшая не только в русской, но и в мировой литературе книга по критике метафизического материализма»¹⁶. Обществу же Г.И. Челпанов известен как «выдающийся преподаватель философских дисциплин, как автор популярных книг... как признанный глава русской психологической школы, создатель единственного в России Психологического института при Московском университете»¹⁷.

По словам В.В. Зеньковского, Г.И. Челпанов был, прежде всего, философ, а потом уже психолог. Именно это ставило его «головой выше тех исследователей в сфере психологии, которые шумно и торопливо действовали тогда (вся школа А.П. Нечаева в Петербурге, проф. Россолимо в Москве, школа так называемой «объективной психологии» акад. Бехтерева). Г.И. боролся с научным легкомыслием и поверхностностью этих течений – с исключительной энергией». Выделялось обладание ученым исключительным педагогическим чутьем, умением привлекать молодежь и помогать каждому найти свой путь¹⁸.

Г.И. Челпанов всегда уделял большое внимание вопросу соотношения психологии и педагогики. Ученый говорил о необходимости для учителей психологических знаний, в то же время предостерегал против широкого внедрения плохо подготовленных экспериментальных методов в педагогическую практику.

В историю отечественной психологии Г.И. Челпанов вошел в качестве последовательного сторонника развития ее методологических и экспериментальных основ. Причисляя себя к сторонникам экспериментальной психологии, он в то же время считал, что данные психологического эксперимента имеют лишь подсобное значение в изучении человека. По его мнению, главным методом в психологии является интроспекция. Поэтому когда для исследования детей, а также учебно-воспитательного процесса проводятся эксперименты с различными количественными измерениями, то нужно помнить, что использование различных приборов и современных методов обработки результатов экспериментов служит исключительно только изучению субъективных ощущений, возникающих

¹⁵ Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М. : Круг, 1994. С. 13–14.

¹⁶ Там же. С. 10.

¹⁷ Там же. С. 7.

¹⁸ Там же. – С. 8–9.

в ответ на элементарные раздражители. Эксперимент он применял «преимущественно для тренировки интроспекции — как единственного метода изучения субъективных состояний человеческого сознания»¹⁹. Он был убежден, что нельзя из психологии устранить самонаблюдение, лежащее в основе и экспериментального, и так называемого объективного изучения психических явлений²⁰.

Г.И. Челпанов принимал активное участие в работе Московского психологического общества. Именно здесь стала складываться его научная школа и особенно ярко обозначилась его роль в становлении и развитии российской экспериментальной педагогики. Он решал главный вопрос любой науки, каков же ее предмет: «Моя задача заключается в том, чтобы выяснить вопрос, что мы называем «психическим» в отличие от «физического». Это я называю вопросом о предмете психологии»²¹. Для него важным было указать, в каком пункте соприкасаются представления о вещах с представлениями — мыслями, составляющими предмет психологии.

Ученый всегда входил в число главных участников съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. На втором Всероссийском съезде по педагогической психологии, он выступил с докладом «Задачи современной психологии», обратив особое внимание на сравнительную ценность различных методов исследования. Г.И. Челпанов, признавая достижения экспериментальной психологии, призывал к изучению, применению и распространению в России экспериментальных методов: «Желательно, чтобы во всех русских университетах и во всех тех высших учебных заведениях, где для этого имеются подходящие руководители, были учреждены институты экспериментальной психологии»²².

Основой научной школы Г.И. Челпанова на долгие годы стал Психологический институт при Московском университете (1912), представлявший собой научно-образовательное учреждение качественно нового уровня, как сказали бы сегодня, мировых стандартов, построенное с учетом опыта работы ряда зарубежных институтов.

Показателями оформления научной школы Г.И. Челпанова стали также программные доклады на съездах по педагогической психологии, статьи по вопросу об отношении педагогики и психологии, объединенные в сборник «Психология и школа», последовательная разработка аналитического метода, критика рефлексоло-

¹⁹ Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. С. 34.

²⁰ Челпанов Г.И. Мозг и душа... С. 285.

²¹ Челпанов Г.И. О предмете психологии // Вопросы философии и психологии. 1908. Кн. 93 (III). С. 229.

²² Челпанов Г.И. Задачи современной психологии // Вопросы философии и психологии. 1909. Кн. 99 (IV). С. 301

гического направления в психологии. Г.И. Челпанов был одним из главных инициаторов организации курсов психологии для учителей. По его мнению, «дело обучения и воспитания настоятельно нуждается в реформах»²³. Поэтому преподавание на курсах «должно вестись не только в форме лекций, но и в форме практических занятий. Это даст возможность проникнуть научным сведениям по психологии в широкую массу учителей. Такие курсы могли бы иметь огромное практическое значение наряду со съездами по педагогике и по психологии»²⁴.

Г.И. Челпанов выступал против рефлексологической концепции В.М. Бехтерева, не принимая тезис о механистическом сведении поведения человека к рефлексам. Он считал, что рефлексология «неприемлема с идеологической точки зрения». Так как, она отрицает реальность психического, и в то же время стремится свести все психическое к физическому. Он подверг рефлексологию («объективную психологию») критике с гносеологической точки зрения. По мнению Г.И. Челпанова, рефлексология несостоятельна как научная дисциплина, так как в ней нет ничего принципиально отличного от того, что содержится в эмпирической психологии. «Объективная психология есть противоречивое понятие. Можно говорить об объективном методе в психологии. Под ним нужно понимать изучение чужой душевной жизни (у человека и животного) с переводом наблюдаемого материала на язык интроспективной психологии»²⁵.

Можно заключить, что Г.И. Челпанов был одной из ключевых фигур в экспериментальной педагогике, заложил свое направление в психологии и основал собственную научную школу, разрабатывал широкий спектр проблем философии и психологии. В начале XX века Г.И. Челпанов принимал самое активное участие во всех съездах по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. В его научных исследованиях центральное место занимали теоретические и методологические проблемы психологии, вопросы соотношения психологического и педагогического знания, пределы использования эксперимента в педагогической практике. Его психологическая лаборатория и первый в России психологический институт выпустили целую плеяду видных отечественных ученых. Фактически, он был одной из главных фигур, создававших отечественную психологическую науку, определявших ее предмет, методы и задачи, задававших пространство развития фундаментальной и прикладной психологии.

²³ Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. Избранные психологические труды. М. ; Воронеж, 1999. С. 371.

²⁴ Там же. С. 401.

²⁵ Там же. С. 519.

В 90-х годах XX века в России стала издаваться серия книг «Философско-психологическая библиотека», имеющая целью представить лучшие произведения отечественных психологов, оказавших большое влияние на становление психологической науки и сохраняющих важное теоретическое и методическое значение. Знаменательно, что серию открыли избранные работы Г.И. Челпанова, объединенные общей идеей, давшей название главному труду ученого «Мозг и душа». Книга, пожалуй, только в настоящее время по достоинству оценена специалистами в области психолого-педагогического знания.

Для современной педагогики начала XXI столетия многие идеи, выдвинутые Г.И. Челпановым в начале XX века, остаются актуальными. На первое место мы ставим идею о важности средней школы как основы культуры народа и показателе уровня демократии. Важным условием здесь выступает запрет на понижение образовательного уровня средней школы, так как это неминуемо повлечет за собой «прежде всего понижение уровня нашей культуры и приведет нас к полной культурной зависимости от других народов, потому что именно средняя школа есть основа культуры народа. Понижение образовательного уровня средней школы повлечет за собой гибель демократии, ибо самоуправляться может только тот народ, у которого есть достаточное число действительно образованных государственных и общественных деятелей, а для этого нужна средняя школа с высоким учебным уровнем»²⁶.

Далее следует идея о доступности образования вообще и высшего образования в частности как показателе уровня демократизации образовательной системы. Требование доступности высшего образования для широких народных масс, в том числе и для сельского населения, «является справедливым не только с точки зрения демократизма, но и с точки зрения национальной и культурной»²⁷.

Для полной демократизации школы и науки, по Г.И. Челпанову, нужно изменение «не системы школы, а изменение экономических условий»²⁸. Если не делать упор на зависимость от природных богатств, то необходим отбор талантливых детей, как фактор, нуждающийся в значительном усилении²⁹.

Злободневным остается вопрос о подготовке реформы школы. В условиях демократии необходимо широкое обсуждение, так как «единственно правильным способом будет тот, который дает возможность обнаружить понимание всего народа»³⁰.

²⁶ Челпанов Г.И. Мозг и душа... С. 296.

²⁷ Там же. С. 297.

²⁸ Там же. С. 305.

²⁹ Там же. С. 313.

³⁰ Там же. С. 319.

В реформе школы обязательно должны принимать участие университеты, зависящие от уровня приходящих в них абитуриентов. Если средняя школа плоха, если выпускаемые ею молодые люди не в состоянии усвоить университетскую науку, подчеркивал Г.И. Челпанов, то, само собой разумеется, в России не будет науки. Успешная работа университетов находится в тесной зависимости от правильной постановки общего образования. Вот почему средняя школа должна быть «предметом особой заботливости со стороны университетов. От средней школы зависит и уровень культуры в стране. Если выпускаемые ею молодые люди не в состоянии усвоить университетскую науку, то страна не будет иметь в достаточной мере образованных государственных и общественных деятелей»³¹.

Идеи Г.И. Челпанова во многом совпадали или были созвучны идеям А.П. Нечаева, психофизиолога, педагога, талантливого деятеля психологии и педагогики, которого мы считаем главной фигурой среди основателей российской экспериментальной педагогики, ее подвижником, пропагандистом идей и лидером большинства начинаний, стремившегося всегда быть со временем наравне, зачастую и опережая свою эпоху.

На основе проблемно-персоналистического подхода, анализируя основные этапы общественно-педагогической деятельности А.П. Нечаева, в результате получаем довольно целостное видение развития идей и практики экспериментальной педагогики.

Однако здесь необходимо пояснение по поводу условности обозначения самих педагогических направлений. Понятие «экспериментальная педагогика» в начале XX века использовалось многими учеными как синоним понятиям «педагогическая психология», «экспериментальная психология», «педология», «экспериментальная педагогическая психология». Имя А.П. Нечаева в психолого-педагогической литературе упоминается в связи со всеми названными определениями. В классификации Б.М. Бим-Бада А.П. Нечаев, как сторонник полной психологизации педагогики, отнесен к естественнонаучному течению педагогической мысли³². Согласно классификации М.В. Богуславского, он принадлежит культурно-антропологическому направлению в педагогике, акцентировавшему внимание на развитии личности³³.

³¹ Челпанов Г.И. Мозг и душа... С. 320.

³² Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. М., 1994. С. 25.

³³ Богуславский М.В. Моделирование процесса развития отечественной педагогики в XX веке // Историко-педагогический ежегодник. 2009 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. М., 2009. С. 129.

Научная деятельность А.П. Нечаева пришлась на первую половину XX века – большой и сложный исторический период, вобравший в себя Первую мировую войну, Октябрьскую социалистическую революцию, гражданскую войну, сталинские чистки, страшные своей беспощадностью и неотвратимостью, пережил он и Великую Отечественную войну. Каждый из этапов по-своему отразился на судьбе одного из подвижников психолого-педагогического знания, но легко ему не было никогда, слишком уж беззаветно он был предан экспериментальному методу, применяя его в психологии, педагогике, психофизиологии, а жизнь, зачастую, находит возможность осложнить существование энтузиастам-пионерам.

Родился А.П. Нечаев 24 октября (6 ноября) 1870 года в Петербурге. Отец, Петр Иванович Нечаев, был дворянином, работал инспектором духовной семинарии. Стал семинаристом и Александр Нечаев, получил прекрасное среднее образование. Он хорошо знал древнюю мифологию, историю религии, немецкий, латинский и греческий языки, к которым позже добавилось знание английского и французского. Здесь же пробудился у него интерес к познанию душевного мира человека. Духовный сан не привлекал молодого Нечаева, по его словам, «ряса связывает мысли и волю», поэтому для продолжения образования он выбирает Петербургский университет, историко-филологический факультет, на котором читались курсы по психологии (1890). Влекло его «не желание изучать историю и филологию, а стремление посвятить себя занятиям философией». Центром внимания молодого студента стали лекции профессора А.И. Введенского, излагавшего неокантианские взгляды.

Понимая, что философия и психология – очень сложные науки, требующие изучения многих дисциплин, А.П. Нечаев одновременно посещает лекции естественного, физико-математического и юридического факультетов. Ему удалось прослушать курсы антропологии и физики, анатомии и физиологии. На втором курсе он получил серебряную медаль от юридического факультета за научную работу по теме «Учение Спинозы о праве и государстве». Два года работал над сочинением «Психология Гербарта», переведя на русский язык работы этого ученого, названия которых говорили сами за себя: «О возможности и необходимости применять математику в психологии», «Учебник психологии», ряд глав из большого труда «Психология как наука». Это сочинение было удостоено золотой медали, а приложенный к нему перевод был издан в 1895 году отдельной книгой³⁴.

После окончания университета в 1894 году А.П. Нечаев был оставлен при нем для подготовки к профессорскому званию. В те-

³⁴ Романов А.А. Опыттно-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997. С. 41.

чение двух лет он посещал лекции естественного факультета, уделяя главное внимание изучению анатомии (у П.Ф. Лесгафта), физиологии, психопатологии. В то же время он опробовал свои силы на педагогическом поприще, в качестве преподавателя психологии и педагогики, в женской гимназии Оболенской и на Фребелевских курсах. Весной 1897 года А.П. Нечаев был зачислен в состав приват-доцентов университета, начав читать свой первый курс по истории немецкой психологии первой половины XIX века.

Через год историко-филологический факультет командировал А.П. Нечаева на стажировку в старейшие университеты Германии, которая продлилась более двух лет. В Геттингенском университете он изучает экспериментальную психологию в лаборатории Г.Э. Мюллера, педагогику, школьную гигиену, математику. Здесь он почувствовал дух «скромной и терпеливой немецкой науки»³⁵.

За границей на рубеже веков А.П. Нечаев знакомился с работой лабораторий, трудами ученых, связанных с проблемами школы, решаемых новыми экспериментальными методами. Это способствовало становлению его научного выбора, связанного с координацией усилий психологии и педагогики в деле образования. В одной из своих первых статей «К вопросу о взаимном отношении педагогики и психологии» А.П. Нечаев писал о выходе в Берлине нового научного журнала, в редакции которого под флагом «педагогической психологии» объединились и педагогические психологи, и педагоги-практики, врачи и др. Причина в том, что школа почувствовала явную необходимость в прочных психологических знаниях, а психологи поняли, как много интересного и поучительного представляет школьная жизнь для их науки. Все явно чувствуют общее недовольство современным состоянием педагогики, которое ощущается учительским миром.

Перед А.П. Нечаевым открываются совершенно новые научные задачи, связанные с возможностью овладения методами психологического эксперимента, «самого надежного орудия современной психологии». Но он почувствовал, что «с экспериментальной психологией нельзя было познакомиться мимоходом, ей надо было всецело отдаться»³⁶.

Исследовательская деятельность и первые эксперименты А.П. Нечаева (1899) были направлены на изучение памяти учащихся разных возрастов (от 10 до 18 лет) на слова и числа. Опыты, проведенные в разных учебных заведениях, позволили собрать значительный материал, требующий должной обработки. Именно это направление работы А.П. Нечаева над проблемой памяти учащихся заинтере-

³⁵ Нечаев А.П. Записки психолога (рукопись). Архив семьи А.П. Нечаева. С. 4.

³⁶ Там же. С. 6–7.

ресовало заграничных коллег, предложивших ему выступить по этой теме с докладом на Парижском конгрессе психологов.

А.П. Нечаев посылает ходатайство своему начальству с просьбой продлить командировку еще на полгода для завершения работы над книгой и участия в Парижском психологическом конгрессе, на что получает согласие. Одновременно деканат историко-филологического факультета Петербургского университета выделил ему 500 рублей (1000 марок) на приобретение психологических аппаратов для будущей лаборатории. Выступление с докладом на международном конгрессе психологов в Париже (1900) стало важной вехой научного пути А.П. Нечаева, его имя становится знакомо специалистам.

Здесь он познакомился с корифеями экспериментальной психологии того времени: А. Бине, П. Жане, О. Кюльпе, Т. Рибо, Ш. Рише, К. Фохтом, Г. Эббингаузом и др. А.П. Нечаев выступал в секции экспериментальной психологии, где накануне «провалился» с докладом уже достаточно известный американский ученый Э. Скрипчур. Но доклад был встречен аплодисментами, а Г. Эббингауз предложил опубликовать его в своем журнале. «Гора спала с моих плеч, – писал А.П. Нечаев. – Я почувствовал себя счастливейшим человеком в мире. Все последующие дни пребывания в Париже происходили в радостном настроении. Я смело входил в заседания конгресса и чувствовал себя его полноправным членом»³⁷.

Результаты работы составили основу книги А.П. Нечаева «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения», собравшую множество положительных отзывов, как интересное исследование, заставляющее «пересмотреть и переоценить те положения, которые до сих пор считались бесспорными». Книга характеризовалась в педагогических источниках как чрезвычайно интересное и полезное чтение для тех работников школы, которые сознательно и любовно относятся к своему делу, искренно стремятся к его усовершенствованию. Такую литературу следует рекомендовать практикам учебно-воспитательного дела, так как она выясняет значение психологии, особенно экспериментальной, для основательного решения педагогических вопросов и для правильной постановки школьного дела. Одновременно труду А.П. Нечаева принадлежало и первенство в применении тестовых методик. С этими тестами в 1901 году российскую общественность познакомил журнал «Вестник воспитания»³⁸. Тесты, предлагавшиеся ученикам, были как групповыми, так

³⁷ Нечаев А.П. Записки психолога (рукопись)... С. 30.

³⁸ Кадневский В.М. А.П. Нечаев и становление экспериментальной педагогики в России // Педагогика. 2005. № 1. С. 73.

и индивидуальными. Применяв метод тестирования, А.П. Нечаев, выявил семь типов памяти и установил зависимость между возрастом и запоминанием.

Поддержали А.П. Нечаева и зарубежные психологи. Один из основателей экспериментальной педагогики в Германии профессор Цюрихского университета Э. Мейман его труд отнес к числу «самых существенных психологических исследований, имеющих педагогическое значение». Редактор журнала «Чешская мысль» Ф. Чада в своих публикациях отметил наметившееся в России новое направление в развитии педагогической психологии, выделил при этом выдающуюся роль А.П. Нечаева, сумевшего опубликовать объемный труд, в котором даны результаты сделанных исследований (и притом в очень выразительных таблицах и диаграммах). Важно, что Ф. Чада обратил внимание на самостоятельность выполненных А.П. Нечаевым исследований, аналитическую оценку существующих научных методов в экспериментальной педагогике и полученных с их помощью результатов³⁹. Авторитетный деятель экспериментальной педагогики В.А. Лай писал: «Нечаев исследовал впервые в 1900 г. в С.-Петербургских школах развитие памяти у детей школьного возраста, аналогичные опыты позднее были произведены Лобзиным с учениками народной школы в Киле, причем получились подтверждающие результаты...»⁴⁰.

Книга А.П. Нечаева «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» (1901) стала первым монографическим трудом по экспериментальной педагогике. В этой работе были охарактеризованы имеющиеся исследования памяти, внимания, работоспособности, степени внушаемости учащихся. Для автора главным было выделение ведущих факторов, влияющих на успешность обучения школьников – возрастные характеристики, продолжительность школьного дня, мастерство объяснения, школьные упражнения, заучивание. Основной целью исследования ученый считал выяснение важности «приемов экспериментально-психологического исследования для успешного развития дидактики», стремление «расположить новых русских исследователей к труду над возможно точным изучением психологических основ школьного дела»⁴¹.

Вернувшись в Петербург, А.П. Нечаев сразу занялся устройством психологического кабинета, выхлопотав небольшое помещение. Действовал он на свой страх и риск, так как не получил под-

³⁹ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... М., 1997. С. 55.

⁴⁰ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. – М.-Л., 1927. – С. 75-77, 115-118.

⁴¹ Нечаев А.П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. 2-е изд. СПб., 1909. С. 3.

держки научного руководителя А.И. Введенского, имевшего невысокое мнение об экспериментаторах, как «чернорабочих науки». В связи с этим А.П. Нечаев не мог понять, «как можно сердиться на человека за то, что ему хочется добровольно стать таким “чернорабочим”».

Неудачей закончилась попытка А.П. Нечаева защитить диссертацию на основе своей книги. Научный руководитель А.И. Введенский не согласен был с формулировкой темы, его не устраивал уровень проработки проблемы, он, в отличие от А.П. Нечаева, не верил в возможность объективного исследования психической жизни другого человека. А потому считал книгу «бесспорно смешной» и «даже вредной», а мнение о применимости экспериментальной психологии, взятой в ее современном виде, к развитию дидактики – ошибочным ⁴².

Причиной разногласий стал даже не самостоятельный выбор темы А.П. Нечаевым, до этого А.И. Введенский надеялся, что его ученик будет заниматься изучением творчества И.Ф. Гербарта, а взгляд на теоретические основания педагогики и психологии.

А.И. Введенский исповедовал и был олицетворением русского неокантианства, ограничивавшего познавательные возможности гуманитарной науки, сводя душевную жизнь человека к «предмету в себе», неподдающемуся объективному изучению. В рамках неокантианства познающему субъекту, по словам И.А. Сакович, отводилось лишь право делать умозаключение о характере и содержании душевной жизни другого человека на основании субъективного проникновения в его внутренний мир. А.П. Нечаева не устраивала такая гносеологическая позиция, так как она лишала гуманитарную науку объективного фундамента. Он был уверен в познаваемости душевной жизни человека, что можно научиться «читать душевную жизнь людей по ее обнаружениям», которые способны доставить исследователю детально спланированные наблюдения и эксперимент ⁴³.

А.П. Нечаев не отрицал факта, что некоторые исследователи неправомерно интерпретируют субъективное бытие человека, исходя из своих собственных, зачастую интуитивных и экспериментально неподтвержденных представлений о закономерностях внутренней жизни людей. Избежать такой ошибки можно в случае использования методов самонаблюдения и самоотчета в рамках проведения исследования.

⁴² Введенский А. Об экспериментальной дидактике А.П. Нечаева. СПб., 1902. С. 3–4.

⁴³ Сакович И.А. Педагогические воззрения А.П. Нечаева : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. С. 11.

Педагогика также должна использовать экспериментальные методы, приоткрывающие завесу тайны многосложных явлений обучения и воспитания. Самобытную научно-педагогическую позицию А.П. Нечаева отличало убеждение в возможности построения эффективной образовательной практики на основе данных экспериментального изучения закономерностей процесса обучения, воспитания и особенностей душевной жизни обучающихся⁴⁴.

А.П. Нечаев, естественно, сильно переживал: «Я был глубоко подавлен. То, что я считал своим подвигом, отдавшись работе в новой для себя области, то, что мне представлялось некоторым вкладом в сокровищницу русской науки, труд, согретый надеждами и суливший бесконечные радости, - все вдруг стало брошенным, битым, пропавшим. Отвергнув мой труд, оскорбляли во мне самое лучшее, что я только в себе носил. Мои силы упали. На душе стало совсем темно»⁴⁵.

А.П. Нечаев ушел из Санкт-Петербургского университета, вызвал А.И. Введенского на суд чести (третейский суд), но научную направленность менять отказался. Он напечатал свой ответ проф. А.И. Введенскому в виде отдельной брошюры, где пытался аргументированно опровергнуть все доводы своего бывшего руководителя⁴⁶. Суд все-таки состоялся, но это уже было в 1905–1906 годах. Арбитрами со стороны А.П. Нечаева выступили психологи Д.А. Дриль и М.Н. Нижегородцев, с противоположной стороны – историк Н.И. Кареев и философ Э.А. Радлов, суперарбитром – известный юрист В.Д. Кузьмин-Караваев.

Судом было признано, среди прочих подробностей, что относящиеся к 1902 году действия А.П. Нечаева, инкриминируемые А.И. Введенскому, не могут быть названы некорректными. Сам А.И. Введенский не имел достаточных оснований называть А.П. Нечаева самоучкой в практическом экспериментировании и т.д., хотя рецензия профессора А.И. Введенского на диссертацию А.П. Нечаева существенно не противоречит традициям научного рецензирования. При этом А.П. Нечаевым не было проявлено достаточной предупредительности и великодушия к противнику⁴⁷. Кажется конфликт между известным профессором А.И. Введенским и только примеривающим профессорскую мантию А.П. Нечаевым окончен, но за пять лет «осадок» накопился значительный. Инициатором суда был А.П. Нечаев, он решился бороться с мнением, со-

⁴⁴ Сакович И.А. Педагогические воззрения А.П. Нечаева. С. 11–12.

⁴⁵ Нечаев А.П. Записки психолога (рукопись)... С. 46–47.

⁴⁶ Нечаев А.П. Ответ проф. А.И. Введенскому. СПб., 1902. 28 с.

⁴⁷ Ермичев А.А. О том, как поссорились два ученых мужа. URL : [http:// anthropology.ru/ru/texts/ermichev/quarrel.htm/](http://anthropology.ru/ru/texts/ermichev/quarrel.htm/)

гласно которому учитель, научный руководитель всегда прав. Трудно теперь судить, кто был менее прав.

Сама тема этики взаимоотношений в высшей школе остается актуальной и поныне. Но нам важно выделить в образе А.П. Нечаева такие качества как готовность и способность отстаивать свои научные идеи, которым готов посвятить всю жизнь. Экспериментальной педагогике, как своему жизненному выбору, он остался верен навсегда. Поэтому требовал от своих оппонентов доказывать не только выдвигаемые идеи, но и обосновывать их назначение, пути воплощения в педагогическую практику. Однажды он даже высказывания К.Н. Вентцеля назвал преступными, так как они не были проработаны практикой и не могли служить рекомендациями практикам.

А.П. Нечаев верил в свою правоту и в то, что его «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» займет свое место в истории. – «И я знаю, – писал он, – что лет через тридцать после моей смерти будут, может быть, говорить, что Нечаев был не умен, что он мало знал, но все-таки скажут, что он написал книгу, полезную для своего времени...»⁴⁸. Книгу А.П. Нечаева переиздадут через 50 лет в серии «Психологи Отечества», где будут и слова известного историка психологии А.А. Никольской о нем, как «о неординарной личности, заслуживающей глубокого уважения, памяти потомков и изучения его наследия. Все его труды являют пример продуманного подхода к самой постановке исследования, тщательной методической подготовки, тонкого анализа полученных результатов»⁴⁹.

День провала диссертации (24 октября 1901 года) пришелся на день рождения А.П. Нечаева (31 год). Но в истории эта дата осталась как день основания первой в России лаборатории экспериментальной педагогической психологии. Этому предшествовала судьбоносная встреча с директором Педагогического музея военно-учебного ведомства А.Н. Макаровым, который предоставил А.П. Нечаеву возможность работать над новым направлением в психологии. Удалось найти значительные ассигнования для приобретения психологических приборов, заказанных по чертежам А.П. Нечаева в Геттингене и Лейпциге, хозяйственный инвентарь, что и знаменовало собой открытие лаборатории. Педагогический музей, являясь образцовым научно-методическим учреждением, стал крупным центром педагогической мысли, который привлекал к сотрудничеству таких известных ученых как П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский, А.Я. Герд, В.П. Вахтеров и др.

⁴⁸ Нечаев А.П. Записки психолога (рукопись)... С. 45.

⁴⁹ Нечаев А.П. Психология и школа / под ред. А.А. Никольской. М. ; Воронеж, 1997. С. 20.

Большое внимание А.П. Нечаев уделял работе на военно-педагогических курсах для воспитателей кадетских корпусов, где главной фигурой, несомненно, был А.Н. Макаров, глубокообразованный, чуткий, бесконечно любивший дело воспитания, считавший себя последователем Н.И. Пирогова. «Он был педагог в самом высоком смысле этого слова. Проблемы воспитания для него не были только проблемами школьного дела. Процесс воспитания он распространял на все явления общественной жизни и глубоко понимал весь ужас современного ему общественного политического строя. Борьба за человеческое достоинство, воспитание истинно человеческой личности – вот что было его девизом»⁵⁰.

Еженедельно, под председательством генерала А.Н. Макарова, устраивались конференции, на которых, в присутствии всех слушателей и преподавателей, заслушивались и обсуждались рефераты на темы по истории педагогики и педагогической психологии. А.Н. Макаров предлагал слушателям из каждой книги «извлекать хотя бы только две-три мысли, которые можно было бы применить к практике современного воспитания». При такой работе «старые образы Локка, Руссо и Амоса Коменского воскресали, как живые, и вступали в борьбу как между собой, так и с другими, более новыми педагогами». Аудитория волновалась, делилась на партии. В борьбе разных точек зрения живейшее участие принимали преподаватели курсов и директора кадетских корпусов, заходившие на заседания. А.Н. Макаров умело направлял и углублял полемику, а в заключение заседания произносил вдохновенные педагогические речи, всегда полные нравственной бодрости и высокого общественного смысла. О курсах скоро стали говорить как о «гнезде педагогического либерализма», а конференции стал почти еженедельно посещать Великий Князь Константин Константинович, бывший в то время Главным начальником военно-учебных заведений.

Новые взгляды о значении психологического эксперимента в совершенствовании школьного дела А.П. Нечаев пропагандировал и на публичных лекциях, прочитанных им в Педагогическом музее. Петербургская газета «Россия» отмечала: «Третья лекция приват-доцента А.П. Нечаева об экспериментальной педагогической психологии посвящена была анализу разных способов заучивания. Указав три главных способа заучивания: механический, рациональный и мнемотехнический, лектор остановился подробно на выяснении существенных признаков каждого из этих способов. Обратив внимание на ошибочность взгляда, будто всякого рода механическое заучивание содействует развитию памяти, лектор сослался на новейшие научные опыты в области психологии, кото-

⁵⁰ Нечаев А. П. Записки психолога (рукопись)... С. 35.

рыми установлено, что наибольшая экономия получается тогда, когда заучивается отрывок, как нечто целое, то есть, когда обращается должное внимание на логическую связь...»⁵¹.

Исследования А.П. Нечаева посвящены были в тот период проблемам утомления, внимания, внушаемости школьников, зрительной памяти и ассоциациям детей от 3 до 10 лет. Экспериментальная работа велась в народных школах, классических гимназиях, реальных и коммерческих училищах, кадетском корпусе. Респондентами могли выступать до нескольких сот учащихся разных учебных заведений одновременно. Однако отношение к результатам, полученным с помощью методов математической обработки данных, к их презентации в виде таблиц и графиков, было поначалу неоднозначным. П.Ф. Каптерев скептически отнесся к результатам, согласно которым детская память развивалась по мере взросления ребенка, что противоречило традиционным взглядам педагогики того времени. По словам А.П. Нечаева, он был «одиноким пловцом в равнодушном море русской науки»⁵². Тем не менее, результаты первых наблюдений А.П. Нечаева, редактор «Педагогического сборника» А.Н. Острогорский издал двумя отдельными брошюрами. Но эти работы остались незамеченными научными журналами в России.

С целью поиска единомышленников А.П. Нечаев решил повторить свой парижский доклад на заседании философского общества. Но его ждало разочарование, выступление встретило резкие возражения. Критиковали и используемый метод исследования, сочли ошибочным вывод Нечаева о постепенном развитии памяти в школьном возрасте («все известно, что память бывает особенно сильна в детстве»), более всего выступали против психологического эксперимента вообще и его применения в педагогике в частности. В поддержку выступил лишь один человек, приват-доцент Медицинской академии А.Ф. Лазурский. Это знакомство положило начало их совместной работе и долгой крепкой дружбе.

Новые взгляды на воспитание нужно было пропагандировать в обществе и учительской среде. Так как, по словам А.П. Нечаева, «невозможно рассчитывать на проведение в жизнь какой бы то ни было прочной школьной реформы, если не будет учителей, хорошо понимающих основы воспитания и объединенных знанием главнейших начал современной педагогики». Этому служили курсы для народных учителей. Первые такие курсы с участием А.П. Нечаева, В.П. Вахтерова, В.П. Острогорского с большим успехом были про-

⁵¹ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... М., 1997. С. 54.

⁵² Нечаев А.П. Записки психолога (рукопись). С. 53–54.

ведены в Курске летом 1901 года. В этом же году прошли, ставшие ежегодными, курсы в Павловске. Масштаб проводимой работы не устраивает А.П. Нечаева: «Желательно, чтобы курсы для учителей в Павловске стали не только петербургским, но общерусским делом»⁵³.

Официальный успех и признание работ А.П. Нечаева в России относится к 1903 году, когда в Таврическом дворце состоялась международная выставка «Детский мир». На ней были представлены основные психологические аппараты, используемые при исследовании детей, и диаграммы, изображавшие результаты опытов. За них экспертная комиссия присудила две золотые медали – одну лаборатории А.П. Нечаева, а другую ему лично.

К осени 1904 года в Петербурге открылись Педологические курсы, о которых Великий князь Константин делал доклад Николаю II. Вместе со слушателями инициатор дела А.П. Нечаев надеялся на то, что «с развитием педологии, должна в корне измениться наша школа». В дополнение к курсам А.П. Нечаев часто выезжал в губернии для чтения лекций (Москва, Киев, Самара, Оренбург, Одесса, Харьков, Вильно, Могилев, Новгород, Нарва, Ревель, Гурьев и др.).

1906 год ознаменовался для А.П. Нечаева важными событиями. В Одесском университете, при активной поддержке Н.Н. Ланге, он защищает диссертацию «Ассоциация сходства» на степень магистра философии. Из отзывов приведем слова В. Зеньковского: «...нельзя не приветствовать появления таких трудов, которые представляют попытку подвести хотя бы частичные итоги той или иной стороны развития психологической мысли... С этой точки зрения крупный интерес представляет психологическое исследование А. Нечаева... Мы считаем книгу г. Нечаева безусловно ценным вкладом в нашу психологическую литературу... Оригинальная часть книги представляет крупный психологический интерес, как попытка устранить из обихода психологических понятий понятие воспроизведения. Со взглядами г. Нечаева во всяком случае **нельзя не считаться, а это** говорит само за себя»⁵⁴.

Общественное признание новое педагогическое направление завоевывало, главным образом, через организацию всероссийских съездов, способствовавших пропаганде новых идей и координации экспериментальных работ в масштабе всей страны. Всего в дооктябрьский период было проведено 6 съездов, которые в литературе принято называть психологическими. Из них первые два назывались съездами по педагогической психологии, четыре последующих – съездами по экспериментальной педагогике, последний (4-й

⁵³ НА РАО. Ф. 85. Ед. хр. 7. Л. 43.

⁵⁴ Зеньковский В. Новый труд по вопросу об ассоциации идей (А.П. Нечаев. Ассоциация сходства) // Вопросы философии и психологии. 1906. Кн. 82. С. 92,125.

съезд по экспериментальной педагогике) в педагогических и психологических справочниках советского периода не упоминался.

Первый съезд по педагогической психологии состоялся в 1906 году. Здесь были представлены Академия наук, Медицинская академия, большинство университетов, ряд других высших учебных заведений и обществ (включая Государственную Думу). Открывая съезд, председатель оргкомитета А.Н. Макаров высказал уверенность, что общее образование может выйти на правильный путь, если обратится к помощи науки: «только стоя на почве современных педагогических знаний, школа в состоянии будет воспитывать здоровых и просвещенных слуг родины». Делегат от Российской Академии наук А.С. Лаппо-Данилевский подчеркнул: «Педагогическая психология способствует выяснению некоторых из основных проблем целого ряда научных дисциплин: перечисляя их, я не забываю, однако, и главного ее жизненного призвания: она должна содействовать удовлетворению назревшей потребности нашего общества в установлении более правильной системы воспитания»⁵⁵.

Съезд явился первой крупной общественной акцией деятелей экспериментального направления в педагогическом деле. По словам А.П. Нечаева, «с этого момента борьба за экспериментальную педагогику перестала быть узким делом моей лаборатории и наших Педологических курсов, принимая масштаб широкого общественного движения». В то же время съезд явился и первым легальным всероссийским съездом педагогов. Было даже мнение следующий съезд назвать педагогическим, по поводу чего Г.И. Челпанов предостерегал: «...ввиду невысокого состояния у нас науки, съезд может работать успешно только при участии психологов и педагогов. Поэтому я и предлагаю назвать будущий съезд «съездом психологов и педагогов»⁵⁶.

Отметим также важную инициативу съезда, получившую широкий общественный резонанс. Делегат съезда С.И. Любомудров внес предложение: «Первый Всероссийский Съезд по педагогической психологии оставит по себе неизгладимое впечатление в умах педагогов. Это целое событие в нашей монотонной жизни, это луч света, брошенный в наше темное царство. Хотелось бы отметить это событие чем-нибудь существенным. Россия готовится стать культурной страной; заря просвещенной свободы загорается над народом; культурные нации отличаются тем, что они **не забывают** чтить память своих культурных работников. Вспомним, что сделали они для увековечивания имени Коменского, как все в Швейца-

⁵⁵ Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1906. С. 9–10.

⁵⁶ Там же. С. 248.

рии говорит о Песталоцци. Что, если бы и мы, в память первого всероссийского съезда по педагогической психологии, постановили открыть сбор пожертвований среди русских педагогов на сооружение памятника почтенному общему учителю, Константину Дмитриевичу Ушинскому. Пусть этот памятник будет воздвигнут в Петербурге, перед будущим педологическим институтом, на средства педагогов, - как наша дань творцу русской педагогики, проповеднику национальной русской школы»⁵⁷.

В 1906–1907 годах сторонники экспериментальной педагогики подготовили и передали необходимые документы в министерство внутренних дел по созданию памятника К.Д. Ушинскому. Через четыре года А.П. Нечаев, понимая, что его дело приобрело общественное звучание, а книги по экспериментальной педагогике стали не только печататься, но и переиздаваться, решился на активные действия по вопросу открытия памятника. С этой целью он добился приема у П.А. Столыпина. А.П. Нечаев доложил, что ходатайство о разрешении подписки на памятник Ушинскому идет от группы профессоров Педагогической академии, пояснил историю ее появления и педологического движения, сопровождая свой рассказ презентацией отчетов и книг. П.А. Столыпин, просмотрев материалы, по воспоминаниям А.П. Нечаева, сказал: «Все, что Вы рассказываете, очень симпатично. У нас так мало общественной плодотворной инициативы, что правительство должно ее поддерживать...»⁵⁸. Через неделю после этого разговора последовало разрешение подписки на памятник Ушинскому.

Долго шло рассмотрение проектов. В итоге остановились на варианте Н.А. Аронсона, просившего рассматривать его труд, как дань памяти нашему знаменитому педагогу (конец 1914). Проект, по словам А.П. Нечаева, оказался очень удачным. К.Д. Ушинский был изображен во весь рост, прислонившимся к скале и прислушивающимся к шуму ручья. Этот памятник решено было поставить среди высоких деревьев на одном из красивых мест Аптекарского острова на большом городском участке, где предполагалось воздвигнуть здание будущей академии или опытной школы⁵⁹.

Лаборатории экспериментально-педагогических исследований, летние педагогические (педологические) курсы открывались по всей стране. Однако они не могли играть роль координирующего центра и системно работающего учебного заведения. Представите-

⁵⁷ Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. С. 216.

⁵⁸ Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. М., 1996. С. 69–70.

⁵⁹ Там же. С. 71.

ли экспериментальной педагогики после съезда приняли решение преобразовать курсы в постоянное высшее учебное заведение – педагогическую академию, которая могла бы стать не только учебным, но и тем научным педагогическим центром, отсутствие которого ощущалось в России. Однако немало министерских и других коридоров пришлось пройти А.П. Нечаеву, чтобы 14 октября 1907 года состоялось первое заседание Совета Педагогической академии. Кроме психологов А.Ф. Лазурского, А.А. Крогиуса в совете присутствовали известные ученые И.А. Бодуэн-де-Куртенэ, В.И. Вернадский, Н.И. Кареев, М.М. Ковалевский, А.С. Лаппо-Данилевский и др. В выработке программы по физиологии принимал участие И.П. Павлов. К преподаванию привлекались также Н.В. Сперанский, С.А. Венгеров, С.Ф. Ольденбург, Е.В. Тарле, А.А. Шахматов, С.И. Шохор-Троцкий и др.

Занятия в Академии начались с осени 1908 года. В соответствии с уставом в академию принимали на двухгодичную учебу лиц, окончивших высшие учебные заведения. А лица, не имевшие надлежащего образования, также допускались в число слушателей, но без права сдавать экзамены. Базовыми науками Академии были признаны: педагогическая психология, история педагогики, школьная гигиена, патологическая педагогика и школоведение. Предусматривались курсы по анатомии, гистологии, физиологии, психологии, истории философии (всего несколько десятков специальных дисциплин для разных групп).

Академия воплощала идею К.Д. Ушинского о всестороннем научном изучении ребенка – главной фигуры процесса воспитания. Это ставило особые задачи по профессиональной подготовке учителей, так как признавалось, что деятельность учителя может быть вполне плодотворной только при наличии у него общего педагогического образования. Школа только тогда может достигнуть своих воспитательных целей, если каждый член педагогической корпорации будет сознавать себя не только учителем, но и педагогом в широком смысле этого слова. Поэтому необходимо знать не только свой предмет, но также быть знакомым с историей воспитания и понимать природу своих воспитанников. Интеграция образования и научно-исследовательской работы составляла существо Педагогической академии.

А.П. Нечаев был профессором Академии, затем ее вице-президентом и президентом. В 1917 году педагогическая академия прекратила существование. Однако значение этой модели высшего учебного учреждения заключалось в самом факте ее существования, в опыте инновационной и учебной работы в дооктябрьский период.

С направлениями инновационной деятельности и результатами научных исследований работников академии важно было зна-

комить заинтересованную педагогическую общественность, создавая определенную профессиональную среду. А.П. Нечаев решил основать специальное издание, «Ежегодник экспериментальной педагогики», ставший выходить под его редакцией. Во введении к первому номеру он отметил, что цель издания состоит в том, «чтобы дать возможность широкому кругу русских педагогов познакомиться с характерными работами в области современных (как русских, так и иностранных) педологических исследований»⁶⁰.

После нескольких лет упорной работы лаборатории экспериментальной педагогической психологии А.П. Нечаева основные направления ее деятельности были уже хорошо известны, поддерживались многими учеными. Это определило возможность создания Общества экспериментальной педагогики, устав которого был утвержден 19 мая 1909 года. Общество поставило своей целью: 1) всестороннее изучение психофизиологической природы детей, условий их развития и воспитания при помощи точных естественнонаучных методов; 2) распространение в обществе научной информации о детской природе, психологических основах воспитания и обучения.

В почетные члены общества были избраны российские ученые, которые своими трудами «содействовали разработке научных основ воспитания»: А.Н. Бернштейн, В.М. Бехтерев, А.С. Вирениус, Д.А. Дриль, В.Е. Игнатъев, П.Ф. Каптерев, Н.Н. Ланге, П.Э. Лейкфельд, П.Ф. Лесгафт, А.Н. Макаров, З.А. Макшеев, Г.И. Россоломо, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов, И.П. Павлов. Кроме того, было решено избрать в почетные члены выдающихся иностранных психологов, изъявивших согласие принять участие в работе общества (А. Бинэ, К. Гросс, Э. Клапаред, О. Кюльпе, В.А. Лай, М. Лобзин, Э. Мейман, Г.Э. Мюллер, Г.С. Холл и др.).

Председателем правления стал А.П. Нечаев. Первое публичное заседание общества состоялось в последний день работы второго съезда по педагогической психологии в присутствии его делегатов 5 июня 1909 года⁶¹.

Второй съезд по педагогической психологии (1–5 июня 1909) был полностью посвящен проблемам школы. Председатель оргкомитета В.М. Бехтерев при открытии съезда отметил, что переживаемый период характеризуется особым оживлением вопросов, связанных с изучением психологии и педагогики. «Когда психология стала перерабатываться на почве эксперимента, она начала быстро приобретать ту устойчивость в своих положениях, которая дала возможность применять выводы этой науки к различным от-

⁶⁰ Ежегодник экспериментальной педагогики. 1908. СПб., 1909. Вып. I.

⁶¹ Ежегодник экспериментальной педагогики. 1911. СПб., 1912. Вып. IV. С. 2–3.

раслям практической жизни, среди которых особое положение по своей важности занимает, без сомнения, педагогика»⁶².

Очень точно и образно В.М. Бехтерев сказал о школе: «Все мы знаем, что наше педагогическое дело и дело воспитания нуждается в коренных преобразованиях снизу доверху. Наши школы, особенно средняя, настойчиво вопиют о преобразовании... Наша тяжело больная школа для своего оздоровления нуждается в постоянных консультациях с участием посторонних врачей. Для ее выздоровления нужна живая струя общественной мысли, и потому, я думаю, что наши съезды... должны оказать свое влияние и на преобразование наших школ, особенно средней, и на выработку тех принципов, которые должны быть положены в основу воспитания современного человека»⁶³.

Приветствовал съезд телеграммой Его Императорское Высочество Великий Князь: «Искренно приветствую Второй Всероссийский Съезд по педагогической психологии и от души желаю ему послужить святому делу воспитания и образования детей и юношей на пользу Царя и Отечества. Константин»⁶⁴.

На съезде продолжился поиск основных принципов, путей реформирования образования в стране. В заключительном слове В.М. Бехтерева говорилось, что «работа съездов есть работа коллективного ума представителей всей России, и значение этой работы должно быть отмечено как новый культурный шаг в серой, будничной жизни России». Обращаясь специально к педагогам, как сеятелям на ниве народной, он подчеркнул: «Сейте же это семя всюду, где вы можете, и, прежде всего, в юных сердцах ваших воспитанников. Это семя должно зажечь в их груди любовь к лучшим идеалам общественной жизни, любовь ко всему светлому, ко всему разумному, доброму, вечному и... спасибо Вам скажет сердечное многострадальный русский народ»⁶⁵.

Несмотря на прогностическую значимость съездов по педагогической психологии они остались мало исследованной проблемой. Можно выделить лишь диссертацию М.В. Соколова «Психологические съезды в России». Один из основных выводов этой работы в том, что на съездах столкнулись два течения психологической мысли (идеалистических) лидерами которых были А.П. Нечаев и Г.И. Челпанов. «Основная борьба идет теперь по линии Нечаев – Челпанов, возглавляющих в период между двумя революциями две

⁶² Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910. С. 5.

⁶³ Там же. С. 9–10.

⁶⁴ Там же. С. 18.

⁶⁵ Там же. С. 382.

крупнейшие экспериментально-психологические школы в России. Обстановка борьбы складывается явно не в пользу Челпанова, во-первых, потому, что на этих первых съездах он действует еще как одиночка, в то время как Нечаев успел уже к этому сроку создать массовое научное «движение», и теперь за ним стоит целая когорта его сподвижников, настойчиво пропагандирующих в своих докладах его взгляды, а, во-вторых, потому, что Нечаев выступает здесь в ореоле носителя передовой науки, с высоты которой так легко обвинить Челпанова в «консервативной настроенности», приверженности к метафизике и прочих видах отсталости, плохо рекомендуя его в глазах университетски образованных людей»⁶⁶.

М.В. Соколов отмечал, что точки зрения Нечаева и Челпанова пришли на съездах «в прямое столкновение» прежде всего в связи с вопросом о преподавании психологии в средней школе. Челпанов трактовал психологию в качестве предмета школьного обучения как «философскую пропедевтику», не сводимую к демонстрации опытов. Нечаев же и его сторонники рассматривали психологию как самостоятельный учебный предмет и предлагали исключить из школьного курса все «метафизические вопросы». Преподавание психологии должно представлять «непрерывное демонстрирование опытов»⁶⁷.

Здесь, на наш взгляд, со стороны М.В. Соколова допущены явные передержки, которые легко заметить, анализируя материалы съездов. Так Г.И. Челпанов отмечал, что «психология должна быть и теоретической и экспериментальной...». Но дело в том, чтобы «вопросы экспериментальной психологии, которые служат для иллюстрации общих принципов психологии, должны быть вводимы, по мере возможности. Самостоятельно же экспериментальную психологию нельзя вводить... эксперименты в классе – нужно всегда объяснять, а времени нет»⁶⁸. А.П. Нечаев отвечал Г.И. Челпанову в прениях: «Я вполне согласен с основными положениями доклада Челпанова, что введение в курс гимназий психологии очень полезно. Но я расхожусь с некоторыми взглядами уважаемого докладчика на постановку преподавания психологии в наших гимназиях». А.П. Нечаев считал, что «психология, как чисто эмпирическая наука о душевной жизни, может иметь в курсе средней школы и свое самостоятельное значение». И далее, «Челпанов указывает, что постановка научных психологических экспериментов невыс-

⁶⁶ Соколов М.В. Психологические съезды в России. Часть 1 : дис. ... канд. пед. наук по психологии. М., 1946. С. 36–37.

⁶⁷ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика.... М., 1997. С. 67.

⁶⁸ Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. С. 42, 83.

лима в гимназиях. Да это и не нужно. Необходимо только, чтобы преподаватель психологии сам умел ориентироваться в материале экспериментальной психологии и брал оттуда характерные демонстративные опыты. Надо помнить разницу между наукой и учебным предметом. В гимназиях преподаются не науки, а учебные предметы. Гимназическое преподавание считается с возрастом, подготовкой и временем ученика. Наука не знает всех этих соображений. Она безгранична. Цель преподавания психологии в гимназиях будет достигнута, если ученики познакомятся с главнейшими положениями, добытыми этой наукой, и главнейшими ее методами. Они должны заинтересоваться областью душевной жизни и, знакомясь с психологией как учебным предметом, хоть несколько почувствовать величие того, что составляет психологию как науку. Но современная психология, как наука, немыслима без эксперимента. Вот почему, с моей точки зрения, даже в самый элементарный курс психологии в настоящее время необходимо вводить эксперимент»⁶⁹.

Другим предметом спора, стал вопрос о задачах психологии. Г.И. Челпанов, отстаивая философскую базу психологии, считал, что заниматься психологическими экспериментами должны только подготовленные люди, специалисты. В оживленных прениях А.П. Нечаев возразил: «Если бы я и мог принять принципиально теоретические положения Георгия Ивановича, то я заявляю себя полным непримиримым противником той культурной тенденции, которая лежит в основе его доклада. Мы переживаем такое время, когда преступно кого-нибудь предостерегать от увлечения знанием или бескорыстным стремлением к его приобретению»⁷⁰.

По нашему убеждению, прав был и Г.И. Челпанов, также как был прав и А.П. Нечаев. В любом деле нужны специалисты, но нужны и все условия для их появления. Широкая волна общественно-педагогической инициативы открывала доступ к широкой экспериментальной работе психолога, но, естественно, несла с собой и появление массы любителей-дилетантов. Суть челпановской критики состояла в том, чтобы не снизить уровня и роли психологического эксперимента, а не закрыть его. Он выступал против профанации психологии, проявляющейся в чрезмерном, на его взгляд, распространении психологических кабинетов и лабораторий, специальных приборов, используемых для определения уровня развития детей, которыми просто не умеют пользоваться педагоги. Следствием такой работы может стать лишь собирание квазинаучного материала, не заслуживающего другого определения, нежели «психологический хлам». Среди сторонников Г.И. Челпанова, считающих экс-

⁶⁹ Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. С. 90–91.

⁷⁰ Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. С. 92.

перимент делом научным, а не учебным, достоянием лаборатории, а не школы, был и редкого дара педагог М.М. Рубинштейн⁷¹.

В противовес доводам Г.И. Челпанова, оппоненты говорили, что демонстрация опытов по психологии необходима. Да, действительно, это трудное дело. Но результат уже в том, что педагоги принялись учиться. Взялись за книги и гимназисты: «читают психологов, хватаются за философов». Проведение массовых психологических опытов учителями поддержал Н.Н. Ланге. Такую же позицию занимал и А.Н. Бернштейн: «Непонятно почему Челпанов наложил вето на право учителей пользоваться экспериментальными методами... Тогда и самонаблюдением нельзя заниматься, так как и здесь могут быть ошибки. Но экспериментальный метод более надежен. Не ошибается тот, кто ничего не делает. Может быть поэтому из психологической лаборатории Челпанова не вышло ни одной работы... Но таким путем науку вперед не подвинешь...»⁷².

Последующие съезды назывались съездами экспериментальной педагогики, на них обсуждался весь спектр вопросов исследования личности, насущных педагогических проблем, методики преподавания учебных предметов в их отношении к психологии.

Первый съезд по экспериментальной педагогике (26–31 дек. 1910) носил и методологический, и практикоориентированный характер. Так, в одном из пунктов резолюции съезда говорилось: «Ввиду назревшей потребности реформы нашего школьного дела съезд признает необходимым: 1) развитие частных школ различного типа при условии предоставления руководителям этих школ широкой свободы в организации учебного дела, 2) организацию экспериментальных школ в тех пунктах, где для этого имеются надлежащие условия»⁷³.

Идеи об экспериментальных школах не были простой декларацией. При педагогической академии слушатели создали свою опытную (не образцовую) школу, в которой «можно было бы пытаться осуществлять идеалы новой педагогики, возникающие в связи с педагогическим движением». Поскольку Министерство народного просвещения не предоставило право свободной организации школы, то ее открыли при Министерстве торговли и промышленности как «Частное коммерческое училище Нечаева», со всеми правами правительственного учебного заведения.

Своей задачей школа поставила не пресловутое наполнение голов учеников знаниями, а развитие в них самостоятельности, ин-

⁷¹ Ежегодник экспериментальной педагогики. 1914. Пг., 1914. Вып. VII. С. 2–3.

⁷² Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. С. 385–386.

⁷³ Ежегодник экспериментальной педагогики. 1911. СПб., Вып. IV. 1912. С. 76.

теграцию знаний и навыков. В интересах индивидуализации преподавания число учеников в классе ограничивалось 12–15 детьми. При школе работал гигиенический кабинет, где находился врач, исследовавший состояние ребенка как при его приеме в школу, так и во время учебы. Преподаватели пользовались «полным доверием детей»⁷⁴. Это был, вероятно, первый научно-педагогический комплекс в России XX века, в котором отрабатывались идеи свободы и защищенности в учебно-воспитательном процессе и учеников, и учителей.

На втором съезде экспериментальной педагогики (26–31 дек. 1913) главными стали проблемы исследования интеллекта и совместного обучения, преподавания психологии и педагогики в средних учебных заведениях. Нельзя не отметить, выступление К.Н. Корнилова «Новый метод экспериментального исследования воли», ставший одним из начал будущей «реактологии» и борьбы с «интеллектуализмом». Характерным в докладе было несогласие с тем, что педагогика большое внимание уделяет интеллектуальному и эмоциональному воспитанию (интеллектуализм), в то время, как «в современной педагогике мы все больше и больше приходим к мысли, что не широко развитый ум и не утонченно-культивируемое чувство, но лишь нравственно воспитанная воля гарантирует пригодность человека к жизни... Из всех методов исследования своей обоснованностью выделяется один, который в настоящее время можно признать наиболее целесообразным – это метод реакций...» А.П. Нечаев в прениях заметил по этому поводу, что философские обобщения докладчика шире результатов эксперимента, а экспериментальные исследования с теми же испытуемыми нужно проверить другими методами⁷⁵.

Третий съезд по экспериментальной педагогике открылся 2 января 1916 года при поддержке министра народного просвещения П.Н. Игнатьева. Из большого количества вопросов отметим два, связанных с докладами И.П. Павлова и В.М. Бехтерева, заложивших основу для будущих научных дискуссий, в ходе которых особо четко прослеживается позиция А.П. Нечаева, позволяющая во многом очистить его образ ученого от «наслоений» критики советского периода.

И.П. Павлов говорил о «рефлексе цели». При обсуждении А.Ф. Лазурский заметил, что хотя докладчик совершенно избегал психологических терминов, тем не менее, его физиологические построения дают обратную сторону психических процессов. А.П. Нечаев про-

⁷⁴ Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. IV. С. 64–65.

⁷⁵ Труды Второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. С. 19–20, 31–32.

должил и развил эту мысль: «Психологи давно уже оценили значение работ академика И.П. Павлова для науки о душевной жизни. Но в сегодняшнем докладе есть одна особенность, которую необходимо подчеркнуть. Сегодня И.П. Павлов вводит в свои рассуждения понятие «цели», иллюстрируя его примерами коллекционирования. Это понятие «цели» предполагает, в качестве исходного пункта, некоторые данные самонаблюдения. Таким образом, начав с изучения чисто физиологических процессов, докладчик, путем обобщений переходит к обсуждению явлений психологического порядка и далее – вопросов социального и исторического порядка. Если даже планомерные исследования над работой слюнной железы, в конце концов, заставляют нас задуматься над проблемами истории и воспитания, то насколько же велика может быть надежда получить ценные для педагогики результаты из планомерно поставленных исследований отдельных процессов душевной жизни»⁷⁶.

В.М. Бехтерев докладывал об основных законах нервно-психической деятельности в их применении к педагогике. По основным положениям доклада сторонники А.П. Нечаева высказали несогласие, обратив внимание на схематичность рассуждений и их несоответствие выводам. Так, А.П. Болтунов заметил: «Мы наблюдаем в опытах В.М. Бехтерева регистрацию только раздражений и вызванных ими движений. А где же промежуточный процесс? Нам обещали непрерывную цепь, а дали только крайние звенья... С точки зрения докладчика в дидактике мы должны, по-видимому, ограничиться констатированием факта успешности при той или иной постановке преподавания не задаваясь вопросом, какой психической ценой эта успешность покупается. Но представители современной научной педагогики едва ли с этим согласятся... В педагогических выводах уважаемого докладчика доминирует механистическая тенденция: полезность внушения, полезность привлечения произвольного внимания и т.д. Все это идет в разрез с выводами современной педагогики, требующей развития активности учащихся. Вот почему я считаю направление «объективной» психологии не только теоретически необоснованным, но и практически вредным»⁷⁷.

В.М. Бехтерев тогда не вступил в аргументированную полемику, но «объективная» психология в его интерпретации вскоре заявила о себе в образе рефлексологии.

В 1916 году А.П. Нечаев с коллегами представил новый метод исследования интеллекта – «метод единого процесса», позволяющий при помощи одних и тех же объектов вызывать в сознании испы-

⁷⁶ Нечаев А.П. Записки психолога (рукопись). С. 211.

⁷⁷ Там же. С. 212.

туемого ряд постепенно усложняющихся и психологически связанных между собой процессов. «Метод единого процесса» давал возможность составить представление как о каждом учащемся отдельно, так и о группе учащихся, при возможности наблюдать за колебаниями в степени проявления способностей у учащихся, то есть выделять преобладающие и слабовыраженные способности. Данный метод использовался и для решения вопроса об оставлении детей на повторный курс обучения. В целом, метод А.П. Нечаева позволял устанавливать наличие умственной отсталости у детей, а также выявлять недоработки в деятельности педагогов⁷⁸.

Использовался А.П. Нечаевым и «метод случайных ассоциаций», с помощью которого можно было исследовать проблемы совместного обучения, переживания личности. Результаты его исследований соотносились с выводами экспериментальной работы ведущих специалистов стран Запада. Ученый был разработчиком ряда оригинальных методов исследования уровня умственного развития, обучения, автором образцов специальной аппаратуры, используемой в психологической диагностике.

Инновационный характер для школы имел, например, разработанный А.П. Нечаевым метод обучения чтению, соответствующий основным дидактическим принципам. Таким, как целостность материала, предлагаемого для восприятия ученика, осмысленность его, активность внимания учащихся. Суть метода может быть определена как процесс догадки, то есть угадывание слов по символизирующим их буквам с помощью ассоциаций.

А.П. Нечаев был одним из первых отечественных ученых, ставших обоснованно говорить о «конструировании» образовательных процессов в соответствии со спецификой психического развития обучающихся⁷⁹.

Идею о развитии учеников необходимо было внедрить в школу начала XX века. А.П. Нечаев, как и В.М. Бехтерев и Г.И. Челпанов, много внимания уделял проблемам совершенствования организации работы школы. Еще в своей статье «К вопросу о реформе нашей школы» он писал: «В то время, когда у нас повсюду слышится призыв к широким реформам в разных областях государственной и общественной жизни, наше школьное дело не может остаться чуждым этому движению. Школьное дело находится в связи с общими условиями жизни, и народ, предпринимающий реформы во всей своей жизни, должен вместе с тем реформировать и свою школу». И далее: «Прежде всего следует отметить, что те стремления

⁷⁸ Методы объективного изучения ребенка. Сборник статей по педологии / под ред. И.В. Эвергетова. Л., 1924. С. 129–130.

⁷⁹ Сакович И.А. Педагогические воззрения А.П. Нечаева. С. 15.

к освобождению личности от духовной тирании, которые в последнее время проснулись в русском обществе, являются необходимыми требованиями всякой разумной педагогики. Они давно уже были осознаны и высказаны лучшими педагогами и повторяются ими еще со времен Амоса Коменского. Педагогика, в лице своих лучших представителей, давно уже признала аксиомой, что, воспитывая, надо иметь в виду личность воспитанника, относиться к ней с уважением; что успех воспитательного воздействия возможен только в том случае, если воспитатель опирается на действительные интересы воспитанника, развивает в нем серьезные запросы, умение думать; что знание ценно только тогда, когда оно входит в состав личности, делается второю натурой и так или иначе отражается на деятельности. Для успешного воспитания надо ознакомиться, таким образом, с личными интересами, наклонностями и вкусами ученика и только при условии такого полного и всестороннего знания личности воспитанника можно направить и воспитать ее»⁸⁰.

Заканчивалась статья словами: «Освободим же школу от мертвящих цепей педагогических приемов, не основанных на точном знании детской природы. Признаем искренно свою полную неподготовленность к прочной реформе школьного дела и начнем, не теряя времени, дружно готовиться к этому. Мы видели, что нужные для этого знания уже усердно культивируются другими народами. Для нашей работы уже намечены пути и средства. Начнем же работать!

Только точное знание даст прочную почву для нашей школьной реформы. Только педагог, глубоко понимающий психические запросы учащихся, будет в силах сбросить с себя цепи старых предрассудков и вредных традиций. Только сила истинного педагогического образования создаст свободную школу – колыбель свободного народа»⁸¹.

Поэтому шли поиски вариантов изменения содержания образования, организации самого процесса обучения, отношения школьников к учению. Ученики должны были приучиться уважать знание, понимать ценность науки, любить осмысленный умственный труд. При этом нельзя замыкаться только на проблемах образования, в развитии личности не менее важную роль играет воспитание.

В концепции А.П. Нечаева воспитание являлось ведущим фактором становления личности – «нет власти более могучей и силы более крепкой, чем власть и сила правильно поставленного воспи-

⁸⁰ Цит. по: Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. С. 59.

⁸¹ Там же. С. 63.

тания». Целью воспитания обозначалось формирование нравственно ценной личности с гармонически объединенными интересами, чуткой совестью и развитым стремлением к постоянному самосовершенствованию.

Совесть, эмоциональность, интеллект назывались А.П. Нечаевым главными духовными основами жизни людей, наполняющими ее истинной человеческой сущностью или нравственностью. Совесть – это понимание человеком своего нравственного долга, осознание того, чем должны были бы всегда руководствоваться люди в своих поступках. Поэтому можно сказать, что всякое чувство приобретает характер нравственного, если оно сопровождается проявлением совести⁸². Согласно А.П. Нечаеву при оценке нравственности поступков в повседневной жизни сосуществуют разные точки зрения: религиозная, социальная, эстетическая, логическая. Они могут образовывать гармоническое соединение, или вступать во взаимное противоречие. Тогда нужно делать определенный нравственный выбор.

Нравственность человека включает, по А.П. Нечаеву, религиозные чувства. Представление Бога у людей самое различное, но всегда это ассоциации с чем-то самым возвышенным, определяющим весь смысл жизни. Таким образом, понятие Божества помогает религиозному человеку представить мир, как нечто цельное, и в этом смысле религиозное чувство, несомненно, близко эстетическому. Говоря словами А.П. Нечаева, «близкое отношение религиозного чувства к нравственному ясно видно уже из того, что всякая религия непременно заключает в себе ряд заповедей, определяющих нравственные обязанности. Таким образом, религиозная **вера** с психологической необходимостью порождает религиозную **совесть**»⁸³.

Значимым требованием воспитания нравственности в экспериментальной педагогике выступала эмоциональная составляющая, определяющая способность человека к переживанию разнообразных чувств. Стремление наполнить воспитательный процесс эмоциональными переживания подчеркивало развитие гуманистической тенденции в экспериментальной педагогике. И третье требование формирования нравственно ценной личности – это тонкое интеллектуальное развитие, выработка умения сравнивать, сопоставлять, обобщать. Для этого ученик должен жить в атмосфере, которая будила бы его разум, чтобы он научился частные явления подводить под общие закономерности и законы, сводить свои мысли в одну общую стройную систему. По А.П. Нечаеву, воспитанни-

⁸² Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 107.

⁸³ Нечаев А.П. Курс педагогической психологии для народных учителей. Пг. :- М., 1916. С. 169.

ков нужно поднять до того уровня, чтобы они считали наслаждением все то, что приводит к систематизации содержания их душевной жизни. Поэтому не может быть воспитания нравственного чувства без развития интеллекта⁸⁴.

Наряду с воспитанием, в становлении личности не менее важны влияния наследственности и окружающей среды. Наследственность может мешать воспитанию, но может и способствовать педагогическим успехам. По А.П. Нечаеву, надо приложить все усилия к тому, чтобы понять не только слабые, но и сильные стороны психики своего воспитанника. На этих-то сильных, нравственно здоровых сторонах душевной природы детей и надо строить воспитание, укрепляя, в первую очередь, имеющееся в них хорошее. «Пусть на первом плане будет у нас не мысль о борьбе против того, что есть в наших воспитанниках дурного, но мысль о помощи тому, что есть в них хорошего»⁸⁵.

Особое внимание следует уделять созданию благоприятной для воспитания ребенка среды. Обстановка педагогического такта и доброжелательности должна вытеснить всякую возможность детских страхов, являющихся главным средством отвлечения внимания школьников от учебы. Своим поведением, манерой педагог или создает атмосферу для внимательной работы, или подавляет учеников, не давая возможности ребенку сосредоточиться на работе или проявлении интереса.

Достижением деятелей экспериментальной педагогики было осознание того, что учительство призвано играть в обществе совершенно особенную, возвышенную, уникальную роль. Учитель должен не следовать определенным, четко установленным правилам, а самому устанавливать для себя правила. В этом случае он поднимается на другой умственный и социальный уровень, когда является уже не просто исполнителем предписаний государства и общества, а «духовным творцом своей собственной деятельности»⁸⁶.

Построение новой педагогики подразумевало разработку ее методологических основ. Деятели экспериментальной педагогики ставили для себя задачу изучить ребенка в своеобразном параллелизме его умственного и физического развития, только в этом случае можно было говорить о всестороннем развитии детей. Педагог не должен довольствоваться знанием отдельных явлений психической жизни воспитанников, но должен уяснить общую сущность движения вперед, называемую развитием ребенка. Понимание ха-

⁸⁴ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 109.

⁸⁵ Нечаев А.П. Очерк психологии для воспитателей и учителей. 5-е изд. Пг. ; М., 1915. С. 338-339.

⁸⁶ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 113.

рактера такого развития определяет построение всей системы общего образования и воспитательной работы.

Школа, стремясь дать ученикам общее образование, проложить пути к «созданию цельного мировоззрения учащихся», не может не учитывать их индивидуальные способности и склонности. Сами же ученики «должны приучиться уважать знание, понимать ценность науки, любить осмысленный умственный труд»⁸⁷. Не менее важен интерес учащихся, служащий исходным пунктом для деятельности. По господствующим интересам можно судить о личности. Лишить человека имеющихся у него интересов и не дать взамен их новых – значит обезличить его. Школа, по А.П. Нечаеву, не сумевшая привить человеку никаких интересов, должна быть признана не выполнившей самой первой своей задачи. И одним из наиболее сильных упреков школьному воспитанию является то, что оно обезличивает учеников, убивая в них те интересы, с которыми они приходят в школу, не давая вместо них новых⁸⁸.

При разработке проблемы развития интересов ученика необходимо соблюсти меру, гармонию соответствия между поддержкой ведущих интересов школьника и необходимостью получения общего среднего образования. Тем не менее, согласно А.П. Нечаеву, «если возбужден сильный нервный центр – пускай он работает! Если ученик отдается любимой, захватившей его умственной работе, то старайтесь всячески поддержать и использовать этот интерес». Всякая же попытка насильственно отвлечь ученика от тех интересов, которые соответствуют его природным силам, и сосредоточить внимание на том труде, для которого нет у него достаточных способностей, станет тормозом дальнейшего психического развития⁸⁹.

Исследуя проблему развития интересов и одаренности учеников, деятели экспериментальной педагогики заложили основы психологии индивидуальных различий. Среди основателей дифференциальной психологии называется, в основном, имя А.Ф. Лазурского, реже Г.И. Россомимо, хотя правильно будет упоминать и имя А.П. Нечаева. Так сам А.Ф. Лазурский в письмах к брату писал: «Хочу вместе с А.П. Нечаевым (психолог и педагог) организовать систематические наблюдения над воспитанниками и подростками в разных пансионах и учебных заведениях, чтобы получить подробные, по одному общему плану составленные характеристики». И далее, «мы занимаемся проверкой экспериментальных методов, позволяющих

⁸⁷ Нечаев А.П. Как преподавать психологию? СПб., 1913. С. 5.

⁸⁸ Нечаев А.П. Курс педагогической психологии для народных учителей. Пг.; М., 1916. С. 45–46.

⁸⁹ Нечаев А. Индивидуализация обучения и задачи общего образования // Русская школа. 1908. Т. 2. № 7–8. С. 230.

изучать индивидуальные особенности памяти, внимания, восприятия, воображения и т.д. А когда наберется достаточно материала из кадетских корпусов, то будем составлять характеристики. Изучение индивидуальности должно, по-моему, составлять главную задачу ближайшего будущего»⁹⁰. Факт, что и Г.И. Россолимо в автобиографии связывал возникновение своего метода «психологического профиля» непосредственно с идеями А.П. Нечаева⁹¹.

В сфере многоплановой деятельности А.П. Нечаева была и работа над проблемой совместного обучения. На втором съезде по экспериментальной педагогике им был прочитан доклад «Экспериментально-психологические данные к вопросу о совместном обучении». В тот период проблема широко обсуждалась не только в России. Исследования поддержал и новый министр просвещения П.Н. Игнатьев. Однако в прессе по этой теме появились резкие нападки на А.П. Нечаева. Приведем, в качестве примера, статью В. Розанова в газете «Новое время», где автор обвинял Нечаева, что тот из эротического любопытства развращает учащихся, при благосклонном содействии графа П.Н. Игнатьева.

В ответ А.П. Нечаев напечатал короткие заметки в газетах «Русские Ведомости» и «Речь», где указал, что считает излишним вступать с В.В. Розановым в полемику по поводу своей работы, которая своевременно обсуждалась и получила оценку на трех научных съездах (Пироговском, Экспериментальной педагогике и Британской Ассоциации содействия науке), но находит необходимым отметить, что «тот выстрел, который сделан «Новым временем» через мою голову в П.Н. Игнатьева, не попадет в цель, так как вся моя работа, послужившая поводом для инсинуаций Розанова, была произведена по предложению Министерства Торговли и Промышленности в то время, когда во главе его стоял Тимашев, и затем была удостоена высшей награды на гигиенической выставке во главе которой находился принц А.П. Ольденбургский»⁹².

В.В. Розанов продолжил дискуссию в «Новом времени», отвечая А.П. Нечаеву, что его опыты касаются такой «щекотливой» и «поползновенной» области, из-за чего родители учеников и учениц могут поставить свое вето, сказав угрюмо: «Всему свое время, и ученический возраст, отдаваемый познанию внешних предметов, **внешнему любопытству**, отнюдь не есть возраст **внутреннего внимания** к своему полу. Это наклонная плоскость, очень опасная и скользкая, и, увы, не **удержимая**». И далее: «педагоги **наивны**

⁹⁰ НА РАО. Ф. 82. Оп. 3. Ед. хр. 630. Л. 15.

⁹¹ Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. М., 1984. С. 45.

⁹² Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 114.

в этом деле. Не только дети, но и взрослые не всегда умеют удерживать и сдерживать свои «ассоциации» на этой почве; взрослые, даже врачи, даже профессора. Рассказы о неосторожных «заглядываниях» сюда и о последствиях этого заглядывания – убийственны, тяжёлые, страшны. Проф. Нечаев, вероятно, не знает природы «огня», с которым он шутит». Переходя, с присущим ему максимализмом, к констатации неспособности школы к воспитанию и обучению, В.В. Розанов замечает: «Результат не так отчаян, как можно было предположить. Дети выходят часто **чистыми и прекрасными**. Как это случается, «вопреки школе» – непонятно. Но что «вопреки школе» – несомненно, трижды несомненно!!! Инстинкт спасает. Внутреннее врожденное целомудрие, у девочек доходящее до испуга, до неперенесения малейшего намека «около этих тем». Тут, при этом целомудрии священных инстинктов, – «опыты» г. Нечаева и его «экспериментальной педагогики» – легкомысленны и пошлы. Они могут быть и **очень опасны**. Ведь у мальчиков и девочек может скользнуть мысль: «Что же, нас этому в школе учат», «нас о поцелуях и о любви учителя спрашивают». А авторитет учителей, да еще с таким ученым и новым заголовком: «преподаватель или профессор экспериментальной педагогики» – абсолютен. Свежие люди, как русские, на все новое и «модное» кидаются. Кидаются взрослые. Как же не кинуться детям? Опасно! И г. Нечаеву нужно бросить это неосторожное дело»⁹³.

Нельзя усомниться в том, что В.В. Розанов, долго работавший учителем, воспитавший пятерых детей, плохо знаком со школой и проблемами воспитания, многие его идеи непреходящи, будят мысль. Но, думаю, не все могут разделить занятые им позиции, принять тот скептицизм, с которым он писал о школе, о необходимости передачи всего дела воспитания в руки церкви⁹⁴, или о том, что наша литература «от Гоголя и до текущих дней» дышит озлоблением и осуждением⁹⁵. В таком же настрое В.В. Розанов заканчивает и свою статью: «Еще и то надо вспомнить, на это оглянуться, что он начал это дело в отвратительную эпоху, когда нарасхват читаются и попадают едва ли редко к подросткам произведения вроде «Ямы» Куприна, «В тумане» Л. Андреева, и вообще произведения «наших симпатичных беллетристов» вроде Арцыбашева и т.п. Почва печатная до того гнила, что с сеянием на ней половых проблем нужно решительно подождать»⁹⁶.

⁹³ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 115.

⁹⁴ Розанов В.В. Сумерки просвещения / сост. В.Н. Щербаков. М. : Педагогика, 1990. С. 35–39.

⁹⁵ Там же. С. 40.

⁹⁶ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 116.

А.П. Нечаев не стал отвечать В.В. Розанову, время было тяжелое, а поставленные перед собой достаточно масштабные задачи необходимо было решать. Можно с уверенностью говорить о сложившейся к тому времени научной школе А.П. Нечаева: он был лидером в организации и проведении знаковых мероприятий деятелей экспериментальной педагогики, постоянно приглашался на международные съезды и конгрессы психологов, имел большое количество учеников; редактировал множество научных изданий.

В предоктябрьское время деятели экспериментальной педагогики получили два мощных импульса в своей работе. Первый связан с деятельной поддержкой министра народного просвещения графа П.Н. Игнатьева, развернувшего самую грандиозную и содержательную образовательную реформу начала XX века, который пригласил А.П. Нечаева для работы в комитет, занимающийся подготовкой учителей; помог в организации педагогических курсов в Екатеринославле, призывающих учителей строить новую жизнь через новую школу.

Практическим воплощением идей А.П. Нечаева стал проект школьно-гигиенической лаборатории при Министерстве народного просвещения, которая была открыта весной 1916 года, совет лаборатории составили профессора педагогической академии, а А.П. Нечаеву было поручено руководство ее психологическим отделом. Лаборатория создавалась при врачебной части министерства, состояла из физиологического, психологического и психопатологического отделов, и должна была играть роль научного центра всего ведомства. Предполагалась также деятельность особого совещания из психологов, физиологов, гигиенистов, психиатров и педагогов, имеющего следующие цели: 1) сбор материалов педологических исследований, которые могли бы лечь в основу школьной реформы, 2) выяснение спорных вопросов педагогической практики, требующих научного исследования с точки зрения развития учащихся; 3) содействие организации научно-педагогических исследований в разных городах; 4) анализ литературы, посвященной вопросам психологии, физиологии, гигиены и психопатологии учащихся.

Вторым фактором ускорения явилась февральская революция 1917 года. В обстановке общей неразберихи, когда вопросами учебной реформы занимались министерства народного просвещения, торговли и промышленности, управление военно-учебных заведений, а также учебный комитет при Синоде, общество экспериментальной педагогики во главе с А.П. Нечаевым, решило провести свой экстренный съезд. Об этом съезде ранее не упоминалось в психолого-педагогической литературе, и хотя он не был многочисленным, так как в нем участвовали, в основном, петроградские ученые и педагоги, но по важности поднятых проблем и прогностичности принятых резолюций, его нужно считать четвертым съездом по экспериментальной педагогике (23 мая 1917 года).

В резолюциях съезда отмечены были проблемы создания новой школы, соответствующей потребностям страны, необходимость распространения вспомогательных школ, борьбы с детской беспризорностью и преступностью. Учителя и врачи для школы должны проходить специальную подготовку, с обязательным изучением психологии, физиологии, психопатологии, гигиены, истории педагогики, школоведения, методов экспериментального исследования детской природы. Ставились и вопросы развития научных педагогических центров, кафедр педагогики при университетах и др.⁹⁷.

На этом съезде, фактически, были обобщены все главнейшие практические результаты многолетней работы А.П. Нечаева и его соратников, связанных с деятельностью лаборатории экспериментальной педагогической психологии, педагогической академии, всех съездов и курсов, издательством литературы, посвященной проблемам экспериментальной педагогической психологии и педагогики.

Результаты научных исследований, проводимых А.П. Нечаевым и его сотрудниками, находили отражение в многочисленных публикациях. Работы А.П. Нечаева были переведены не менее чем на 10 иностранных языков. Наиболее известны такие книги: «Ассоциация сходства», «Курс педагогической психологии для народных учителей», «Лекции по психологии», «Учебник психологии» (5 изданий), «Очерк психологии для воспитателей и учителей» (5 изданий), «Как преподавать психологию? Методические указания для учителей средних учебных заведений» и др. В журнале «Русская школа» А.П. Нечаев редактировал специальный раздел, отведенный для материалов и статей по психологии детства и экспериментальной педагогике. В «Вестнике психологии» он состоял редактором отдела педагогической психологии. А.П. Нечаев редактировал такие издания: «Книжки педагогической психологии» (14 книг), «Педагогическая Академия в очерках и монографиях» (15 томов); «Ежегодник экспериментальной педагогики» (1908–1916); отдел «Психология в России» немецкого журнала «Архив общей психологии» (1904–1913). Под его редакцией вышли книги: «Педагогическая психология» (10 книг); «Душевная жизнь ребенка» (К. Грос); «Экспериментальная дидактика» (В.А. Лай); а также знаменитое трехтомное издание В. Вундта «Основы физиологической психологии», подготовленное совместно с А.Ф. Лазурским и А.А. Крогиусом.

После Октябрьской революции 1917 года весь комплекс событий, связанных со становлением психологии на марксистских позициях, перевел стрелки поступательного движения экспериментальной педагогики в тупик, прекратив ее развитие в качестве ин-

⁹⁷ Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. С. 78–80.

тереснейшего научного феномена (закрылись Педагогическая академия и опытная школа, прервалась работа Российского общества экспериментальной педагогики).

С осени 1917 года А.П. Нечаев – директор Самарского педагогического института, занимался созданием университета, ректором которого стал в 1918 году. С 1921 года – заведовал психологическим отделом психоневрологического института, а в 1922 году работал уже директором этого института. Одновременно с этим он являлся действительным членом Московского педологического института, членом психофизиологической секции академического совета при Реввоенсовете Республики, преподавал психологию в институте дефективного ребенка (профессор этого института), на высших педагогических курсах. Его также избирают председателем Московского общества экспериментальной психологии (1922).

В начале 20-х годов А.П. Нечаев сделал попытку продолжить пропаганду своих взглядов на науку через организацию психологических съездов, он – председатель оргкомитета 1-го и почетный председатель 2-го съездов по психоневрологии (1923, 1924). В.М. Бехтерев писал А.П. Нечаеву: «...Уверен, что и Ваш и наш съезд объединят Петроградцев и Москвичей для общей дружной работы на научной ниве»⁹⁸.

Однако «дружной» работы, как ее понимал А.П. Нечаев по прежним временам, не получилось. На съезде 1923 года он настаивал на продолжении традиций в научном развитии психологии, не изменил своему собственному пониманию психологии как точной эмпирической науки, выступил против идеологических догм, навязываемым психологам. – «Нечаев указывал на большую опасность, которая грозит точному психологическому анализу со стороны заведомо предвзятых точек зрения, определяющих философское мировоззрение психологии»⁹⁹.

На съезде 1924 года А.П. Нечаев выступил против рефлексологии, утверждая, что «по существу рефлексология ничего нового не внесла, а базируется на тех же основных принципах, которые лежат в основе физиологической психологии Вундта. А если это так, то не лучше ли отказаться от новых названий и вернуться к психологии Вундта». Конечно же, А.П. Нечаев не отрицал значения физиологии для объективизации психологического наблюдения, но для него это отнюдь не означало, что физиология должна заменить психологию. Средством объективизации, настаивал он, является опыт, психологический эксперимент. Тем не менее, «съезд определенно склонился в сторону объективных методов

⁹⁸ НА РАО. Ф. 85. Ед. хр. 11. (Письмо В.М. Бехтерева от 3.11.1922 г.).

⁹⁹ НА РАО. Ф. 82. Ед. хр. 3. Д. 632. Л. 35.

изучения, представленных сторонниками рефлексологии и реактологии»¹⁰⁰.

Наиболее известные труды по истории психологии в советский период представляли события съезда как проявление новых прогрессивных установок, знаменовавшееся «решительным неуспехом Нечаева, который на первом же пленарном заседании попытался утвердить принцип эмпиризма, отвергая всякий философский подход к вопросам психологии. Справедливо увидев в формуле Нечаева следование отвергнутой еще в период Первого Всероссийского съезда по психоневрологии скрыто идеалистической концепции Челпанова, делегаты подвергли резкой критике попытку реставрации субъективистской интроспективной психологии». И далее: «Прения по докладу Нечаева и отражение их в печати свидетельствуют, что Первый Всероссийский съезд по психоневрологии явился тем рубежом, дальше которого не шагнула субъективная эмпирическая психология как методологически и организационно оформленное направление развития психологической науки»¹⁰¹.

В 1923 году К.Н. Корнилов заменил Г.И. Челпанова на посту директора Психологического института, что означало появление новой точки отсчета в истории отечественной психологии. С этого момента приветствуется официальное единение с марксистской платформой в психологии. «Начиная с 1923 года советская психология, освободившись от влияния челпановского эмпиризма и усваивая диалектико-материалистическую методологию, сознательно ставит перед собой задачу построения марксистской психологии. Важнейший итог теоретической борьбы Корнилова, поддержанного его сотрудниками, против воинствующего эмпиризма и скрытого идеализма Челпанова, Нечаева, Португалова и других защитников консервативной позиции, стремившихся сохранить **status quo** в психологии, – повсеместное признание необходимости марксистского обоснования психологии»¹⁰².

Если Г.И. Челпанов пытался еще бороться (Докладная в Главнауку Наркомпроса, тезисы «Психология или рефлексология», «Спорные вопросы психологии» и др.), то А.П. Нечаев в активную борьбу не вступил, не приняв той аргументации, по которой ученый-психолог, в первую очередь, должен был ответить на вопрос, марксист ли он. Своим взглядам, своей психологии он изменить не мог, а в конце жизни суть происшедшего отразил в письме бывшим ученикам: «Моя упорная работа, исключавшая всякие рефлексоло-

¹⁰⁰ НА РАО. Ф. 82. Ед. хр. 3. Д. 632. Л. 46–47.

¹⁰¹ Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии... С. 95–96.

¹⁰² Там же. С. 93.

гические и прочие компромиссы, многих раздражала и, в конце концов, я выпил полную чашу инсинуаций и клеветы»¹⁰³.

Победившая марксистская психология не смогла отказаться от методов исследования экспериментальной педагогики. На съезде педологии (27 декабря 1927 – 3 января 1928) была подчеркнута недооценка экспериментальных методов. В своем докладе К.Н. Корнилов указывал именно на экспериментальный метод, дающий «наибольшую достоверность сравнительно с другими методами». Отмечалась и необходимость «естественного эксперимента», как наиболее отвечающего установке советской психологии изучать поведение человека в условиях жизненной ситуации. Съезд подчеркнул значение этого метода, констатируя, что он до сих пор не нашел того широкого применения, которого заслуживает¹⁰⁴.

Экспериментальная педагогика как научное направление прекратила существование, не исчерпав своих возможностей, но она заложила основу и определила стратегическое направление развития для детской и педагогической психологии, генетической психологии, этнографии детства, дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии, а эксперимент прочно вошел в научный аппарат педагогики и психологии. Потенциал экспериментальной педагогики позволял ставить и решать масштабные вопросы создания новой школы, научно-педагогических центров, поиска решения широкого спектра психолого-педагогических проблем. Поступательный процесс укрепления новаторских теоретических и практических оснований экспериментальной педагогики заключал в себе в начале XX века богатые возможности для оформления научно-исследовательских школ, разрабатывающих естественнонаучные, психолого-педагогические проблемы образования и воспитания.

После реорганизации психоневрологического института, где работал директором А.П. Нечаев, в чисто медицинское учреждение ему была предоставлена персональная пенсия с отнесением к квалификации комиссии к группе выдающихся ученых (1925). Однако он продолжал работать в должности консультанта ЦК профсоюза просвещения и комитета радиовещания (1925–1931). При его содействии с 1929 года налажены ежедневные занятия утренней гимнастикой по радио. В 1931 году А.П. Нечаев возглавил психотехнический сектор Центрального автомобильного (автоэксплуатационного) НИИ (до 1935). С 1933 года он также являлся профессором Московского института научной педагогики.

Спектр научной деятельности А.П. Нечаева очень широк: разработка метода определения авиаспособностей курсантов лет-

¹⁰³ НА РАО. Ф. 85. Ед. хр. 9. Л. 80.

¹⁰⁴ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 89.

ных училищ, проблемы психологии творчества, психологии спорта, психофизиологического контроля труда и отдыха шоферов и т.п. Все исследования имели экспериментальную основу и продолжали традиции научной школы А.П. Нечаева, выработанные в дореволюционное время. Довелось ему принять участие и в кампании по ликвидации неграмотности, его метод обучения чтению был положительно оценен комиссией при Наркомпросе РСФСР во главе с Н.К. Крупской. В 1929 году по сценарию А.П. Нечаева было снято несколько частей учебного фильма, использовавшегося для решения задач ликбеза. В этот период им опубликованы книги: «Психологические основы библиотечного дела» (М., 1922), «Психологический метод обучения чтению» (М., 1923); «Психология школьного коллектива» (М., 1928); «Психология технического изобретательства» (М. ; Л., 1929); «Сила воли и средства ее воспитания» (М. ; Л., 1929); «Характер человека» (М. ; Л., 1929); «Психология физической культуры»; «Психология побед и поражений в шахматной игре»; «Табак и его влияние на умственную деятельность взрослых и детей». Под его редакцией вышли книги: «Ум и труд» (М. ; Л., 1926), «Психическое утомление» (М. ; Л., 1929) и др.

А.П. Нечаеву продолжают писать из-за рубежа. Известный немецкий ученый проф. Марбе предлагал продолжить сотрудничество в качестве члена общества экспериментальной психологии, сообщал, что следующий съезд состоится в Вене в 1929 году»¹⁰⁵.

В 1928 году А.П. Нечаев получил письмо из Афин, в котором просили прислать описание методики и таблицы на немецком языке. «Мы применим ваш метод по курсу экспериментальной педагогики в афинском университете, где используются тесты на интеллект. Греческое общество также займется вашей методикой (по экспериментальному изучению детей)»¹⁰⁶.

Осенью 1928 года А.П. Нечаева персонально пригласили на девятый интернациональный конгресс психологов, который состоялся в Америке в 1929 году, но среди представительной делегации советских психологов его не оказалось.

В 1929 году А.П. Нечаеву приходили письма из Будапешта (лаборатории педагогической психологии) и из Штутгарта. Немецкий автор д-р Р. Шоль писал: «Глубокоуважаемый профессор! Я прочел с большим интересом Ваши психологические исследования детей в возрасте 4-6 лет в журнале прикладной психологии... не были бы Вы так любезны прислать мне Ваши тесты и таблицы...»¹⁰⁷.

¹⁰⁵ НА РАО. Ф.85. Ед. хр. 59 (Письмо К. Марбе от 23 окт.1928 г.).

¹⁰⁶ НА РАО. Ф. 85. Ед. хр. 58 (Письмо из Афин от 17 марта 1928 г.).

¹⁰⁷ НА РАО. Ф.85. Ед. хр. 62. Л. 152.

Бывшие ученики и коллеги А.П. Нечаева его помнят, ценят и любят. В этом плане характерны два письма. Первое от Саратовского общества психологии, неврологии и психопатологии (51 подпись) в котором говорилось: «Общество... приносит Вам самую искреннюю и большую благодарность за Ваш столь интересный и ценный доклад об экспериментальном исследовании творческих процессов и за Ваши публичные выступления перед широкой Саратовской аудиторией.

Нельзя скрывать того, что значение психологии до сих пор оценивается меньше чем того требует жизнь и то лучшее будущее, которое, как Вы сами указывали в Ваших лекциях человек старается предвидеть. Изучение психологии необходимо для воспитания нового человека, необходимо и для лучшей организации общества.

В смысле этого изучения Вы явились энергичным и смелым инициатором педологического движения в России и создали себе нерукотворный памятник в истории русской психологии. С исключительным успехом отстаивали Вы значение и ценность психологии и в дни Ваших выступлений в Саратове. Мы горячо Вас благодарим и ждем с нетерпением Вашего нового приезда в Саратов и Ваших новых выступлений у нас¹⁰⁸. Второе письмо из Ленинграда: «Глубокоуважаемый Александр Петрович! Высоко ценя Ваши научные заслуги в области исследования личности ребенка, Ленинградское Научное Врачебно-педологическое Общество избрало Вас своим Почетным Членом в годичном заседании своем 1928 года...».

И в начале 30-х годов труды А.П. Нечаева вызывали интерес за границей. Например, в 1933 году от Всесоюзного общества культурных связей с заграницей на имя директора НИИ Психологии, Педологии и Психотехники т. Колбановского поступило письмо: «Прошу Вас дать отзыв о книге проф. Нечаева «Умственное утомление». Книга проф. Нечаева «Память и ее воспитание» была переведена в Польше и переводчик в настоящее время просит разрешения перевести и книгу «Умственное утомление». Ввиду того, что проф. Нечаев обратился в ВОКС с просьбой взять на себя посредническую переписку с переводчиком, нам необходимо знать Ваше мнение в отношении целесообразности перевода этой книги»¹⁰⁹.

Подводя итог научной деятельности А.П. Нечаева, надо сказать, что она относилась к сфере, включающей широкие междисциплинарные связи и понятия. Поэтому он был и психологом, и педологом, и психофизиологом, и педагогом, и психотехником. Так, например, в 1922 году А.П. Нечаев разработал метод определения авиаспособностей курсантов летных училищ. Но с авиацией он со-

¹⁰⁸ НА РАО. Ф. 85. Ед. хр. 17.-Л. 101.

¹⁰⁹ НА РАО. Ф. 85.-Ед. хр. 64.-Л. 159.

трудничал еще до революции – в 1914 году консультировал И.С. Цитовича (врача, ученика И.П. Павлова), проводившего замеры скорости реакции в полете на воздушном шаре. А.П. Нечаев и С.В. Минц начали первыми в стране применять тестовые испытания в авиации. А в течение нескольких лет перед арестом, он изучал профессиональные проблемы шоферов, был профессором-консультантом в Институте по изучению труда и отдыха рабочих при Наркомтруде. Однако главным для него, конечно же, была экспериментальная педагогическая психология, экспериментальная педагогика, именно им он посвятил лучшие годы своей жизни, на них приходится пик его творчества в дооктябрьский период.

В 1935 году по навету А.П. Нечаев был арестован, этому предшествовала кампания клеветы и нападок в печати. О его психологической лаборатории центрального автомобильного НИИ сообщалось: «...изучали, зачем-то быт шофера, причем, игнорируя неуклонное улучшение бытовых условий шофера, приходили к заключению, что эти рабочие находятся якобы в очень тяжелых условиях...», или «приходили к заключению, испытав подопытных милиционеров тестами А.П. Нечаева, что московские милиционеры «в среднем показали крайне низкую степень умственного развития», «...однако эти работы, свидетельствующие о чуждой классовой установке, не так важны для критической оценки всей работы лаборатории в целом, как доклад самого Нечаева...»¹¹⁰.

На допросе у следователя А.П. Нечаев узнал, что ему предъявляется обвинение в проведении «фашистских взглядов», хотя ни один факт, казалось бы, нельзя было подвести под это обвинение. Например, из записей А.П. Нечаева: «В своем докладе я сообщил, что по моим исследованиям, проведенным в одной из московских школ, половина неуспевающих учащихся, в сравнении с успевающими, отличаются более слабой памятью (подчеркнуто А.П. Нечаевым – А.Р.). Это было изложено в том смысле, будто по моим словам половина всех пролетарских детей отличается слабоумием. Следователь делает вывод: Нечаев в своих докладах проводит фашистские взгляды». Или, продолжал А.П. Нечаев, «Аспирантке Ночкиной, желавшей заняться исследованием вопроса о развитии логических процессов у школьников, я рекомендовал познакомиться с «Системой логики» Милля. В ответ на заявление Ночкиной, что она считает ненужным читать эту книгу, так как она уже хорошо изучила Маркса, я заметил, что знание сочинений Маркса не исключает знакомства и с другой научной литературой. После грозного отказа выполнить мое указание, я заявил директору Института Научной педагогики, что отказываюсь от дальнейшего руководства

¹¹⁰ Цит. по: Романов А.А. Опыттно-экспериментальная педагогика... С. 48.

занятиями Ночкиной. После моего отказа руководить ее занятиями Ночкина заявила, что я будто бы предложил ей, вместо Маркса, изучать Милля (это дело разбиралось комиссией по чистке, осудившей Ночкину). Вывод: Нечаев в занятиях с аспирантами проводил антимарксистские взгляды». Вменялось в вину также, что Нечаев говорил, якобы: «достаточно отъехать от Москвы на 200 км, чтобы увидеть, как безработные умирают с голоду», и что «в Германии ученых преследуют фашисты, а у нас коммунисты»¹¹¹.

Горько говорить о репрессиях, о судьбах таких людей, как А.П. Нечаев, всегда подпадающих под категорию неблагонадежных, невозможно гадать, хорошо это или плохо, что его арестовали в 1935, а не в 1937 году... Он получил 5 лет ссылки (Семипалатинск, Казахстан), имея солидный «послужной список»: из дворян, учеба в Германии, участник международных конгрессов, переписка практически со всеми известными деятелями экспериментальной психологии Европы и Америки, член многих иностранных обществ и редакций, беспартийный...

Пытался поддержать А.П. Нечаева (или просто вел себя порядочно) в 1935 году академик И.П. Павлов, ответивший на запрос: «...ценил деятельность Александра Петровича Нечаева. Поэтому, когда теперь расширяется заведомый мною специальный Институт физиологии и патологии высшей нервной деятельности при Всесоюзной Академии Наук, я думал и о нем как о возможном сотруднике и консультанте в этом институте»¹¹².

В Семипалатинске А.П. Нечаев состоял научным руководителем областного института физических методов лечения, консультантом психиатрической больницы, детской амбулатории, санатория для нервных детей, методистом и директором дома санитарного просвещения, а с 1944 года – профессором психологии и заведующим кафедрой педагогики педагогического института.

В ссылке А.П. Нечаеву плохо, боль угадывается даже в его стихах. В 1893 году им была издана первая часть поэмы «Сократ» («Пир»). В 1936 году, перелагая на стихи диалоги Платона и повествуя о жизненной драме Сократа, он пишет еще две части поэмы – «Суд» и «Смерть», показавшие, что этот мужественный человек не сломлен:

Поверьте, не дрогну в последний мой час,
Свой жизненный путь совершивши.
Ведь я, умирая, счастливее вас,
Меня без вины осудивших¹¹³.

¹¹¹ Романов А.А. Опыттно-экспериментальная педагогика... С. 48.

¹¹² Там же. С. 49.

¹¹³ Там же. С. 49.

После окончания срока ссылки, не чувствуя вины, А.П. Нечаев писал прошение о пересмотре дела. В нем и такие строки: «Я до конца испил чашу моих испытаний, прожив пять лет в тяжелом для меня климате Семипалатинска, вдали от нужных мне научных учреждений, без общения с товарищами по специальности и необходимой литературы. Моя семья была выброшена из Московской квартиры. Все имущество пришлось продать за бесценок. Жена, разделившая со мной ссылку, не выдержала сибирского холода и умерла. Мое собственное здоровье расстроено. Вступив в восьмой десяток лет своей жизни, с подобным здоровьем, я получил наконец справку об отбытии срока ссылки. Но тяжесть обвинения в “К. р. Агитации” все-таки продолжает тяготеть надо мной и пачкать мое честное имя, несмотря на то, что за эти годы все три доносителя, выступавшие против меня с клеветническими обвинениями (Шпильрейн, Майергофер и Бобровников), сами были признаны НКВД врагами народа не заслуживающими никакого доверия. Обстоятельства, сопровождавшие мой арест, ясно показывают, что мои клеветники в своих действиях против меня преследовали личные и вредительские цели. Прилагая при этом более подробное изложение дела, прошу Вас, товарищ Нар. Ком., пересмотреть его. Твердо надеясь, что близкое знакомство с моим делом позволит Вам его совершенно аннулировать, целиком восстановив мою научную и общественную репутацию»¹¹⁴.

Он не хотел оставаться на чужбине. «Земля казахская никогда не станет мне родной, может быть потому, что столько горя сопутствовало переезду сюда. Но за ее умение принять, обласкать и обогреть любого, за ее суровую, но беззаветную любовь и я люблю ее как-то по-особенному, со щемящей грустью и болью»¹¹⁵.

Однако и в неблагоприятных условиях, А.П. Нечаев продолжал свои исследования, направленные на определение индивидуальных различий людей, основав тем самым научное направление, названное им «синдромной» психологией, которое позже войдет в науку под названием дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. «Синдромная» психология – название чисто условное, которое можно использовать при характеристике системы психофизиологических синдромов, имея в виду конкретную неопубликованную книгу А.П. Нечаева.

Главным итоговым трудом А.П. Нечаева стала книга «Система психофизиологических синдромов». Над ней он работал с 1900 по 1940 год. В представлении на соискание Сталинской премии записано: «Этот капитальный труд является ценным вкладом в науку

¹¹⁴ Романов А.А. Опыттно-экспериментальная педагогика... С. 49–50.

¹¹⁵ Там же. – С. 50.

и в корне изменяет основы принятой классификации психических явлений»¹¹⁶.

В мае 1941 года А.П. Нечаев сделал по книге доклады в Тбилисском физиологическом и в Московском психологическом институтах. По оценке Д.Н. Узнадзе, «никто еще не давал такого обширного и многостороннего экспериментального (и не только экспериментального) материала по проблеме, в разрешении которой так существенно заинтересована наша советская психология»¹¹⁷. Директор московского института психологии К.Н. Корнилов (19.06.1941) сделал свое заключение: «считаю возможным представление этого труда в качестве диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук по психологии».

В 1944 году А.П. Нечаев утвержден ВАК СССР в степени доктора педагогических наук. В 1946 году его кандидатура выдвинута в действительные члены АПН РСФСР (выборы тогда не состоялись). Он награжден был медалью «За доблестный труд в ВОВ 1941–1945 гг.».

Книгу А.П. Нечаева в тот период не напечатали, поэтому анализа его работы не было ни в одном психолого-педагогическом исследовании.

А.П. Нечаев сделал попытку найти новый подход к решению вопросов связи между различными психическими и физиологическими процессами целостной личности человека, тем самым продвинув вперед проблемы физиологической психологии. Таким подходом явилось перенесение в психологию понятия «синдром», обозначающего совокупность признаков, сопровождающих определенное болезненное состояние. Естественность такого переноса объясняется тем, что в психической жизни постоянно наблюдаются разнообразные синдромы. Сложные психические состояния всегда характеризуются целым рядом неразрывно связанных между собой признаков, то есть определенным синдромом. Состоянию страха присущи большая внушаемость, сужение внимания, ослабление памяти, растерянность; в состоянии гнева наблюдается стремление к быстрым действиям, сопротивляемость посторонним внушениям, ограниченность сознания и т.д. Понятие психофизиологического синдрома как исходного пункта для понимания личности имеет в книге Нечаева широкое, а не только узкопатологическое значение.

По А.П. Нечаеву, с точки зрения синдромной психофизиологии, психические процессы с их физиологической базой, входящие в определенный основной синдром, рассматриваются как биологическая основа личности. Эта основа, при всей своей сравнитель-

¹¹⁶ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 124.

¹¹⁷ НА РАО. Ф. 25. Опись л./д. № 1210. Л. 19.

ной устойчивости, в то же время подчинена общим законам изменчивости. В разные моменты жизни получают преобладание разные синдромы, вследствие чего одна и та же личность в разное время может быть отнесена к противоположным психологическим типам.

Первые экспериментально-психологические исследования А.П. Нечаева были направлены на изучение отдельных психических явлений – памяти, внимания, ассоциаций, утомляемости, внушаемости и т.д. После десяти лет такой работы он занялся изучением интеллекта в целом. При этом заметил, что наиболее яркая индивидуальная и возрастная разница обнаруживается при изучении процессов воображения, поэтому и стал более детально изучать эту проблему.

Поражает научная основательность А.П. Нечаева. Его работа велась, когда тестовый бум еще не захватил Россию, существовали лишь единичные методики и классификации. Но их он использовать не мог и не желал, понимая, что каждый автор создавал свою методику научного исследования, исходя из собственной концептуальной идеи. А.П. Нечаев подчиняет весь эмпирический материал понятию синдрома. А материал огромный. В первоначальном обследовании тысячи человек получено сто тысяч обобщенных экспериментальных данных. После корректирования и объединения имеющийся материал распался на три основные группы, находящиеся между собой в отрицательной корреляции. Одна из полученных группировок характеризовалась преобладанием «спокойных внешних восприятий», другая – проявлением разнообразных «волнений приятного или неприятного качества», третья – преобладанием «переживаний двигательного характера с оттенком разрешающегося напряжения». Эти три основных синдрома получили названия сенсорного, аффективного и эмоционального. Двум терминам (аффект и эмоция) Нечаев придал ограниченное значение, называя аффективными состояния приятного или неприятного возбуждения, успокоения или подавленности, и сохранив название эмоциональных процессов лишь за теми состояниями чувства, которые связаны обычно с целеустремленными движениями. Анализ материала, относящегося к тому или иному синдрому, показал, что преобладание в сознании человека сенсорного, аффективного или эмоционального внимания влечет за собой характерные изменения в его восприятии, памяти, воображении и других процессах. Это положение Нечаев проверил, соединив психологический эксперимент с гипнозом.

Далее А.П. Нечаев устанавливает корреляцию между найденными психологическими синдромами и соответствующими им анатомо-физиологическими явлениями. В течение 15 лет он с сотрудниками пронаблюдает и обследовал 22000 респондентов. Изучив

особенности отдельных типичных процессов, входящих в состав основных психофизиологических синдромов, Нечаев прослеживает их влияние на общий характер человека и на результаты творческой деятельности, в наибольшей степени выражающих его личность. Для этой цели обследовано три группы лиц, проявивших свое творчество в разных направлениях: группа технических изобретателей (29 человек), актеров и актрис московских драматических театров (55 человек) и группа начинающих киноартистов (100 человек). Кроме того, были психологически проанализированы биографические материалы ряда выдающихся писателей (Пушкин, Гете, Руссо, Аксаков, Белинский, Надсон), композиторов (Римский-Корсаков; Чайковский, Мусоргский), живописцев (Шишкин, Милле, Левитан, Верещагин), актеров (Садовский, Мальский, Станиславский, Лемэтр, Бернар, Дузэ, Савина, Комиссаржевская, Каратыгин, Мочалов) и политических деятелей (Маркс, Энгельс, Ленин).

Подробно и скрупулезно А.П. Нечаев представляет, как исследовались проблемы внимания, памяти, внушения, воображения, вдохновения, восприятия, обобщения, сознания, психической работоспособности. Например, А.П. Нечаев описывает результаты опытов и экспериментов по исследованию памяти детей в возрасте от 4 до 16 лет на зрительные образы, звуки и слова. В таблицах и диаграммах прослеживается картина постепенного усиления разных видов памяти по мере роста и укрепления организма детей. Данные Нечаева находятся в согласии с результатами опытов Анри, Бине, Болтона, Джекобса, Лобзина, Мёймана и других исследователей. В этом непрерывном процессе роста можно заметить определенный сбой – при наступлении первых признаков полового созревания в развитии памяти наблюдается некоторая задержка и характерные качественные изменения. Этот факт подтверждается результатами исследования шестисот (точнее – 597) школьников (диаграммы и таблицы даются отдельно для девочек и мальчиков).

Качественные изменения памяти легче всего обнаруживаются, по Нечаеву, при изучении так называемых «свободных» ассоциаций. Одни испытуемые всегда сознавали себя в пределах реально воспринимаемого ими окружения, к которому относились и возникающие у них свободные ассоциации. Такие ассоциации называются сенсорными, или рецепторными. У других учеников возникновение ассоциаций определялось не качеством наличных ощущений, а связанными с ними оттенками **чувства**.

В таких случаях в сознании испытуемых возникали образы, далекие от окружающей их обстановки. При этом, в зависимости от характера чувства, ставшего исходным пунктом ассоциации, вызванный в сознании респондента образ оказывается или сохранившим некоторое сходство с качествами действующих внешних раздражителей, или совершенно оторванным от них. Первое явле-

ние наблюдается в случаях господства в сознании **эмоционально-го** (пирамидального) внимания, а второе – аффективного (экстрапирамидального).

По данным А.П. Нечаева, начало полового созревания у обоих полов характеризуется уменьшением процента количества сенсорных ассоциаций, с увеличением ассоциаций эмоционального и аффективного типа, причем сначала наблюдаются более заметные изменения в аффективной сфере, а потом – в эмоциональной.

Изменение качества ассоциаций, особенно легко возникающих в сознании, естественно отражается на изменении интересов человека, на том внимании, которое он оказывает книгам определенного содержания, на его личном творчестве и поведении. До переходного возраста дети с особенным удовольствием предаются чтению с приключенческой тематикой. Следить за внешней фабулой в это время интереснее, чем останавливаться на анализе психического состояния героев. После переходного возраста быстро и сильно повышается интерес к лирическим произведениям и литературе нравственного характера. А.П. Нечаев отмечает также (через анализ сочинений школьников) рост «внутреннего внимания», развитие склонности концентрировать внимание на чужой **душевной жизни**. Вот почему люди только постепенно, достигнув известного возраста, становятся способными оценивать поступки окружающих не столько с точки зрения **внешних последствий** этих поступков, сколько с точки зрения руководящих ими **мотивов**, то есть они начинают понимать суть нравственного поведения или совести¹¹⁸.

В отдельной главе «Личность», используя свой подход, А.П. Нечаев обосновывает наличие сенсорного, аффективного и эмоционального типов личности, определяющих во многом поведение человека. В основе определения типа личности лежит основной психический синдром, под которым понимается вся совокупность психических процессов, обусловленных господствующим направлением внимания и потому тесно связанных между собой.

Три основные синдрома, определяющие качества человеческой личности, могут быть охарактеризованы следующим образом.

Сенсорный синдром, связанный с господством рецепторного внимания, характеризуется преобладанием в сознании **качества** (подчеркнуто А.П. Нечаевым – А.Р.) получаемых ощущений. Преобладающие в сознании представления относятся к образам внешнего мира. Процессы памяти характеризуются детальным воспроизведением **единичных образов**. Процессы суждений выражены

¹¹⁸ Нечаев А.П. Система психофизиологических синдромов (рукопись). Семипалатинск, 1940. С. 110–124.

слабо: в сознании преобладают не понятия, а **обобщенные образы**. При ошибках восприятия наблюдаются не галлюцинации, а иллюзии. Состояния сознания фиксируются преимущественно на **настоящем** времени. Податливость **прямому внушению** повышена. Процессы воображения, в смысле создания новых комбинаций, выходящих за пределы наличного опыта, выражены очень бледно. В попытках к творчеству обнаруживается сильная зависимость от воспринимаемых фактов, стремление **подражать природе**. Художник с преобладанием сенсорного синдрома подробно вырисовывает свою натуру, композитор стремится к звукоподражанию, актер обнаруживает наклонность к имитации, ученый – к собиранию отдельных фактов, техник – к мелким изобретениям, носящим характер поправок к известным орудиям производства. На почве сенсорного внимания возникают **подражательные жесты, звукоподражательные слова и подражательная мимика**. С сенсорным синдромом связана наклонность к сенсуалистическому миропониманию. В поведении обнаруживается **спокойствие, уживчивость и точное исполнение взятых на себя обязанностей**, при антисоциальных влияниях – **жестокость**. В процессе работы **утомление** преобладает над упражнением. Произвольные движения, сравнительно с сенсорными, несколько заторможены. Патологически одностороннее господство сенсорного синдрома дает картину **деменции**.

Аффективный синдром, связанный с господством экстрапирамидального внимания, характеризуется преобладанием в сознании процессов приятного или неприятного **возбуждения, успокоения или подавленности**.

Преобладающие в сознании представления относятся к **субъективному** миру. Процессы памяти характеризуются воспроизведением **общих впечатлений**. При выработке общих представлений наблюдаются быстрые, поверхностные обобщения и незаконченные процессы образования понятий. Бывает склонность к **галлюцинациям**. Состояния сознания легко фиксируются на **прошлом**. Процессы воображения выражены очень ярко, с преобладанием образов, не связанных с окружающей обстановкой. В литературном творчестве обнаруживается склонность к лирике, в живописи – к письму по воспоминаниям, с передачей общего впечатления, в музыке и сценическом искусстве – к изобретению волнений. В техническом творчестве господство аффективного синдрома приводит к явно фантастическим и оторванным от жизни изобретениям, в науке – к чрезмерной критике. В связи с аффективным синдромом возникает **аффективная мимика и жестикация**, а также склонность к мистицизму. В поведении обнаруживаются **слезливость** и стремление к **уединению**, наряду со склонностью **сочувствия** чужому горю и радости. Иногда наблюдается аффек-

тивное **озорство** и бесцельное своеволие. В процессе работы замечается **порывистость и скачкообразность**. Сенсорные процессы ослаблены: память и внимание сравнительно понижены. Резко одностороннее господство аффективного синдрома дает картину **патологического аффекта**.

Эмоциональный синдром, связанный с преобладанием пирамидального внимания, характеризуется преобладанием в сознании процессов **напряжения и разрешения**. Преобладающие в сознании представления относятся к **объективному миру в его отношении к субъективно поставленным целям**. Внушаемость носит выборочный характер. Процессы памяти характеризуются легким воспроизведением **движений**. При выработке общих представлений наблюдается склонность к образованию понятий. Восприятия отличаются объективной **точностью**. Состояния сознания связываются преимущественно с представлением **будущего**. В процессах воображения преобладают образы, внушенные **качеством действующих раздражителей**. В литературном творчестве у лиц с преобладающим эмоциональным синдромом обнаруживается склонность к драме; в живописи, музыке и сценическом искусстве – к изображению действий, в науке – к построению теорий, в техническом творчестве – к изобретениям, имеющим научную и практическую ценность. В связи с эмоциональным синдромом возникают **указательные** жесты, указательная мимика, элементы **напряжения и разрешения** в речи (вопросы). С эмоциональным синдромом связана склонность к динамическому миропониманию (волюнтаризм, энергетизм). В поведении обнаруживается стремление к организационной деятельности и агрессивности, наряду со склонностью оказывать деятельную помощь людям. При антисоциальных установках эмоциональный синдром дает склонность к обману, мошенническим проделкам и преступному насилию. В процессе работы наблюдается преобладание **упражнения** над утомлением. Патологически одностороннее развитие эмоционального синдрома, не регулируемого ни качеством внешних восприятий, ни связанными с ними аффектами, дает картину **маниакально-депрессивного состояния**.

В итоге, в специальной таблице, выделены характерные психофизиологические признаки, присущие личности при преобладании того или иного синдрома (32 показателя, включая кровяное давление, зрачковые и коленные рефлексy, процессы творчества и общий характер миропонимания)¹¹⁹.

Отметим замечание А.П. Нечаева о том, что «подобно тому, как нельзя говорить об **абсолютно** выраженной у данного лица

¹¹⁹ Нечаев А.П. Система психофизиологических синдромов. С. 296–304.

ваготонии, симпатикотонии или амфитонии, точно также не приходится характеризовать того или другого человека как абсолютно-го носителя какого-нибудь одного неизменного психического синдрома. Личность человека, характеризующаяся преобладанием известного психического синдрома, может иногда под влиянием тех или других условий проявить качества, связанные с преобладанием совершенно другого синдрома. Тем не менее, учитывая общую конституцию человека и влияние его предшествующего опыта, мы можем характеризовать его поведение, как определяемое по преимуществу господством того или другого качества внимания, связанного с определенным рядом психических процессов, имеющих свою физиологическую базу в наибольшей возбудимости определенных областей головного мозга, как интегрального выражения деятельности **всего организма** и в частности вегетативной нервной системы и желез внутренней секреции»¹²⁰.

Здесь же обращено внимание на половые, возрастные и расовые различия людей. Этот материал позволяет отвести еще одно измышление по адресу деятелей экспериментальной педагогики – обвинение в том, что по результатам их исследований, национальность является одной из причин умственной отсталости детей¹²¹. А.П. Нечаев отмечал: «У некоторых германских и американских авторов наблюдается тенденция рассматривать расовые различия, как особенно важный и даже роковой фактор формирования человеческой личности. Но этой тенденции должны быть противопоставлены следующие положения: 1) устанавливая психофизиологические различия отдельных групп людей, принадлежащих к разным расам, обыкновенно не дооценивают значения действующих при этом культурных факторов, равно как и всей внешней среды, в которой развиваются наблюдаемые расы; 2) наблюдения показывают, что с изменением социально-экономических условий изменяются и особенности психики тех людей, на которых они влияют; 3) **средние различия, наблюдаемые у людей разных национальностей** (подч. А.П. Нечаевым – А.Р.) находящихся приблизительно в одинаковых социально-экономических условиях, оказываются **меньше средних индивидуальных различий**, наблюдаемых у людей одной и той же национальности»¹²².

В качестве иллюстрации А.П. Нечаев приводит пример из книги «Умственные тесты в Американской Армии» (Лондон, 1920), который показывает, что из американских граждан, призванных на первую мировую войну, лучшие средние результаты интеллекту-

¹²⁰ Нечаев А.П. Система психофизиологических синдромов. С. 306–307.

¹²¹ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 130–131.

¹²² Нечаев А.П. Система психофизиологических синдромов. С. 307–308.

альных процессов получили лица белой расы, худшие – северные негры, а еще более худшие – южные негры. И замечает: «Конечно было бы очень неосторожно отнести всю эту разницу на счет расовых различий...», так как не учтены условия жизни и исторического социального опыта этих людей, играющих решающее значение. Подтверждением могут служить гематологические исследования над евреями, населяющими разные страны. Таким образом «мы наглядно убеждаемся, что с изменением социально-экономической среды может подвергаться изменению не только **содержание** психической жизни человека, но и самые **биологические основы** человеческой психики»¹²³.

Особенно важным показателем при изучении расовой проблемы является **величина** этих различий, в сравнении с теми индивидуальными различиями, наблюдаемыми между людьми одной расы. По мысли Нечаева, «ссылки на расовые различия в человеческой психике могли бы иметь существенное практическое значение лишь в том случае, если бы удалось доказать, что они значительно превосходят индивидуальные различия, наблюдаемые среди людей одной и той же расы, находящихся приблизительно в одних и тех же внешних условиях. Но факты говорят нам нечто совсем другое. Разница средних данных, устанавливаемых при исследовании психических процессов у людей, принадлежащих к разным национальным группам и развивающихся приблизительно в одинаковых внешних условиях, оказывается значительно ниже разницы в индивидуальном развитии лиц, принадлежащих к одной и той же группе»¹²⁴.

Свои выводы А.П. Нечаев пробовал проверять специальными исследованиями. Так, в 1920-1922 годах он изучал развитость интеллекта детей (210 мальчиков и 225 девочек) четырех национальностей (русских, евреев, татар, чувашей), в возрасте от 5 до 7 лет, находившихся в детских домах с приблизительно одинаковыми условиями жизни (эксперименты велись на родном для детей языке). В результате выяснилось, что, во-первых, средняя индивидуальная разница в психическом развитии детей одной и той же национальности значительно превосходит среднюю разницу, наблюдавшуюся между детьми разных национальностей; и, во-вторых, что это различие между индивидуальной и расовой разницей тем больше, чем больше примененная норма испытания психики связана с влиянием окружающей социально-экономической среды. А именно: при обследовании процессов механической памяти и внимания средние проценты отклонения, выражающие разли-

¹²³ Нечаев А.П. Система психофизиологических синдромов. С. 312-313.

¹²⁴ Там же. – С. 313.

чия между группами русских, еврейских, татарских и чувашских детей равнялись 11 %, а средние отклонения, выражающие индивидуальные различия у детей одной и той же национальности (русской), равнялись 19 %. При исследовании словесных ассоциаций в первом случае получилось 20 %, а во втором – 33 %. При исследовании более сложных психических процессов (сравнение, оценка, счет) в первом случае Нечаев получил 29 %, а во втором – 69 %.

В итоге делается вывод: «различия, наблюдаемые в психической жизни людей разных национальностей, живущих приблизительно в одинаковых социально-экономических условиях, совсем не так велики, как это представляют некоторые авторы. Величина этих различий значительно меньше индивидуальных разниц, наблюдаемых в пределах одной и той же национальности. При этом мы видим, что различие в психической жизни людей разных национальностей, равно как и индивидуальная разница в пределах одной и той же национальности, оказывается тем больше, чем больше связаны данные формы исследования психики с особенностями социально-экономической среды испытуемых. Сила памяти и внимания человека находится в меньшей зависимости от социально-экономических условий окружающей среды, чем развитие его речи, требующее постоянного стимула со стороны других людей. Еще в большей зависимости от окружающей среды находится развитие процессов сравнения, оценки и счета, связанное со специальными упражнениями и усвоением готовых навыков. И как раз в этой именно последовательности и растет разница, наблюдаемая как в расовых группировках людей, так и при индивидуальном сравнении между собою лиц одной и той же национальности. Иначе говоря, различия психики, замечающиеся у людей разных национальностей, прежде всего должны быть отнесены на счет воздействия окружающей их социально-экономической среды»¹²⁵.

Подобные выводы делал в своих работах и В.А. Лай: «Отдельные экспериментально-педагогические исследования, предпринятые в Европе, Америке и Японии и давшие одинаковые результаты, указывают на то, что в способах наблюдать, мыслить, чувствовать и проявлять волю у детей всех рас и всех стран больше сходства, чем обыкновенно полагают. Рассматривание воспитанника, как члена жизненной среды, созданной совокупными силами природы и жизни человека, покажет, насколько сильны у каждого из культурных народов естественные и социальные влияния»¹²⁶.

Заканчивается труд главой «Психограммы», отражающей основные идеи автора, наглядно иллюстрирующей результаты иссле-

¹²⁵ Нечаев А.П. Система психофизиологических синдромов. С. 314–315.

¹²⁶ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 133.

дований уровня интеллекта испытуемых и качественных особенностей их внимания. А.П. Нечаев, следуя логике развития экспериментальной педагогики от изучения отдельных психических процессов к исследованию психических связей, определяющих общий характер личности, сделал попытку, пользуясь собственными экспериментально-психологическими данными, наглядно изобразить индивидуальные особенности личности в форме так называемых психограмм.

Общий уровень интеллекта определялся при помощи методов исследования памяти, внимания, процессов суждения и скорости произвольных движений мышц руки. Наряду с этим определялось процентное соотношение степени сенсорных процессов (памяти и внимания) к моторным, то есть устанавливалось наличие той или другой степени сенсомоторной уравновешенности. Полученные данные изображались в виде таблиц и диаграмм, позволяющих быстро улавливать психические особенности человека при разных его состояниях. Психограммы наглядно символизировали постепенное повышение уровня интеллекта и рост силы воображения с возрастом учеников, возрастание силы аффективного внимания и снижения сенсорного, характерного для младшего возраста. Различаются между собой психограммы, определяющие индивидуальные особенности людей разных профессий (актеров, изобретателей и др.), здоровых и психически больных. Пользуясь методом построения психограмм, можно, по Нечаеву, проследить развитие определенных психических заболеваний, наступление ремиссий и т.п.

А.П. Нечаев не абсолютизирует свои результаты и не дает однозначных рецептов. По его выводам, господствующий синдром определяет только общую форму поведения человека. Содержание этого поведения во многом определяется окружающей средой. При господстве одного и того же синдрома, в зависимости от его содержания, можно иметь или социально-ценную личность, или личность с антисоциальным поведением. Здесь уже перед наукой открывается трудная, но благодарная задача воспитания людей в соответствии с их основным психофизиологическим синдромом, равно как и задача укрепления в них тех синдромов, которые имеют особое значение в выработке активного человеческого характера.

Понятие психофизиологического синдрома, как постоянно изменяющейся величины, помогает разобраться, по убеждению А.П. Нечаева, в различных изменениях, происходящих в сознании. Возрастные изменения личности, ее патологические изменения и обратные процессы восстановления, все это не только легко связывается с понятием психофизиологических синдромов, но и становится, с точки зрения синдромной психологии, предметом дальнейшего глубокого изучения. Важно, что применение понятия синдрома к разработке научной психологии обязывает рассматривать

изучаемый ею мир явлений как постоянно изменяющийся жизненный процесс, составляющий одно целое со всей природой. Сопоставляя все явления, входящие в состав наличных психофизиологических синдромов, с фактом объединяющего их сознания, говоря словами А.П. Нечаева, мы непосредственно подходим к понятию природы, как единого связного целого, в котором снимаются противоречия, данные в разрозненных наблюдениях¹²⁷. Только это, не учитывая многих других утверждений данных в монографии, дает основания заключить, что выводы А.П. Нечаева далеки от идеализма, а его синдромная психология может рассматриваться как самостоятельное учение, построенное на основах материалистической диалектики.

Книга А.П. Нечаева не является общим курсом психологии или монографией о развитии личности. Это, прежде всего, попытка построить систему психофизиологических синдромов и таким образом содействовать более тесному сближению психологии с физиологией и медициной. В далекой ссылке, практически забытый официальной наукой, профессор старой закалки пытался решить главнейшую, на его взгляд, задачу психологии – изучить разнообразные связи, существующие между субъективно наблюдаемыми проявлениями человеческой психики, разнообразными физиологическими процессами и окружающей средой. Он был убежден, что уровень современного развития экспериментальной психологии, физиологии, невропатологии и психиатрии открывает уже дорогу для «дальнейшего победного хода синдромной психологии».

Его надежды переплетались с «мечтой о появлении у нас новых, медицински подготовленных психологов, которые сумеют, используя наследство своих предшественников, вовлечь в большую коллективную работу своих товарищей – врачей для всестороннего освещения разнообразных изменений, характеризующих психику здорового и больного человека»¹²⁸, он верил в будущность психотерапии, развивающейся в гармоническом единстве с проблемами нравственного воспитания человека.

После разгрома педологии А.П. Нечаев перестал употреблять термины «педагогическая психология», «педология», хотя можем представить насколько ему, бывшему у истоков науки, было больно. Тем не менее, у него не убита надежда, он продолжает верить в науку, будто бы возвращаясь в то время, когда сорок лет назад с В. Лаем в Германии, они «мечтали о широком развитии педологического движения в Европе», когда со слушателями педологических курсов 1904 года вместе «мечтали о том, как с развитием педоло-

¹²⁷ Нечаев А.П. Система психофизиологических синдромов. С. 328–330.

¹²⁸ Там же. С. 331.

гии, должна в корне измениться наша школа»¹²⁹. Судьба опять помогла А.П. Нечаеву найти возможность творчески работать, используя сферу медицины, возвращая тем самым к началу его пути. Об этом есть запись в личном дневнике: «В обществе врачей я впервые почувствовал себя уютно. Мои приемы исследования психологических процессов оказались более близкими к медицине, чем к философии»¹³⁰.

Работу А.П. Нечаева поддерживали и продолжали отдельные его ученики. Так, например, в Литве (Вильнюсский университет) И. Вадале-Гулайтис, ставший доктором философии, пытался решать вопросы, связанные с публикацией «Системы психофизиологических синдромов». Если А.П. Нечаев развернул свою работу в сторону психофизиологии, гигиены и медицины, то И. Вадале-Гулайтис продолжал заниматься проблемами экспериментальной педагогики в разных жизненных сферах. Разрабатывая проблемы педагогики, для обозначения основного понятия педагогического процесса, он ввел новый термин «синергизия», который несколько родствен синдрому, и имел значение близкое русскому слову «взаимодействие». Одна из его исследовательских тем называлась «Экспериментальный анализ восприятия и его диалектика». Для этой работы был изготовлен специальный аппарат – «стробоскопический тахистоскоп» (в продолжение традиций петербургской лаборатории экспериментальной педагогической психологии). Пятилетняя программа исследования охватывала все основные психофизиологические процессы (акцептивные, координационные, аффективные), имела конечной целью приложение найденных закономерностей в диалектической педагогике, основанной на взаимодействии (синергизии).

Возможно это было объективной подготовкой будущего «синергетического» бума 70-80-х годов. Интересны разработки И. Вадале-Гулайтиса, связанные с военной подготовкой молодежи, в частности, труд «Экспериментальное исследование меткости учебной стрельбы и его педагогическое значение». Отобранные по специальной методике (использующей замеры реакций, кинестатические кардиограммы и пульсограммы) стрелки для международных соревнований (Хельсинки, 1937) показали высокие результаты, 5 человек из 8 получили медали.

И. Вадале-Гулайтис всегда считал А.П. Нечаева своим учителем, «первым вдохновителем к научной работе, сотрудничество с которым мне дало больше, особенно любви к науке, чем окончание по первой степени Ленинградского университета и Петровско-Разумовской академии»¹³¹.

¹²⁹ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 135.

¹³⁰ Там же. С. 135–136.

¹³¹ Там же. С. 137.

Труд А.П. Нечаева о психофизиологических синдромах остался неизвестным широкому кругу читателей. Но развивались подходы, использовавшиеся А.П. Нечаевым в исследованиях, суть которых в сопоставлении физиологических и психологических параметров, полученных в независимых экспериментах, изучение изменений физиологических функций человека во время реализации той или иной деятельности. Особый вклад в развитие этого направления внесли Б.М. Теплов, занимавшийся проблемами индивидуальных различий, типологических свойств нервной системы человека, и В.Д. Небылицын, изучавший роль типологических свойств нервной системы в индивидуально-психологическом своеобразии деятельности. Именно он ввел в язык науки термин «дифференциальная психофизиология» обозначающий направление в психологии, исследующее индивидуальные психофизиологические различия между людьми. В «Психологическом словаре» ему дается краткая характеристика: «Основной системой взглядов в дифференциальной психофизиологии является концепция свойств нервной системы, развитая применительно к человеку Б.М. Тепловым и В.Д. Небылицыным и берущая свое начало от работ И.П. Павлова о типах высшей нервной деятельности. Для Д.п. характерны: исследование отдельных свойств нервной системы, а не типов в целом; признание у одного и того же свойства многих проявлений, образующих **синдром**; выделение в синдроме основного показателя, соответствующего определению данного свойства...»¹³². Нет сомнения, что и имя А.П. Нечаева будет справедливо называть в числе основателей дифференциальной психофизиологии.

Последние годы жизни и творческой работы А.П. Нечаева все же были посвящены его детищу – экспериментальной педагогике. Работая в пединституте, он наметил себе планы экспериментальных работ по трем темам: «Психофизиологические особенности казахских детей дошкольного возраста, в связи с общим культурным уровнем их семейств», «Ученическое сочинение, как психологический документ», «Психофизиологическое изучение учащихся, трудных в учебно-воспитательном отношении»¹³³.

В ссылке А.П. Нечаева поддерживали письмами его ученики: «Дорогой Александр Петрович!.. Мы вспоминаем Ваши лекции по педагогической психологии с особенным удовольствием. Более интересных лекций по психологии в дальнейшем нам не приходилось слышать. Вы дали нам хорошую педагогическую зарядку, которая помогала нам в работе всю жизнь. Мы всегда вспоминаем нашу Педагогическую Академию, нашу школу (коммерческое училище),

¹³² Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 137.

¹³³ Там же. С. 136.

как самые яркие моменты, которые ничто не могло изгладить из памяти. Мы радуемся, что Вы продолжаете Вашу плодотворную деятельность, что Вы восторжествовали над всеми невероятными трудностями, выпавшими на Вашу долю. Вы дороги нам и как ученый, и как человек, сумевший пронести свой моральный облик, свою любовь к науке через все превратности судьбы...»¹³⁴.

Пережив, несмотря на лишения, большинство своих коллег, А.П. Нечаев в конце жизни получал письма с просьбой о помощи в работе по анализу развития психологии начала XX в. К нему обращались как к корифею, возможно, последнему представителю психологической науки ушедшего времени: «Вы живая история русской психологии в самых различных ее проявлениях». Заведующий кабинетом истории психологии Государственного института психологии проф. Н.А. Рыбников писал: «Нам кажется, что лишь Вы, как никто, сможете дать описание этого периода, осветить суть борьбы, ее перипетии и результаты... Вторая просьба – дать нам материал для составления биографического словаря отечественных психологов: Вашу автобиографию, перечень трудов, фото».

А.П. Нечаев подарил институту психологии коллекцию фото-портретов наиболее известных зарубежных психологов, почетных членов Российского общества экспериментальной педагогики, с их личными автографами, не жалея, но с грустью в словах: «...на память о моей посильной работе на пользу Русской психологии». Он выполнил все просьбы, но написал мало, как бы извиняясь: «Всегда испытываю большое торможение перед всяким процессом самохарактеристики и не люблю писать о себе».

О нем должны были рассказать другие. Однако полного биографического исследования жизни и деятельности А.П. Нечаева для широкой читательской аудитории до сих пор нет.

А рассказать есть о чем. Прежде всего, об интересном пути развития методики изучения познавательных сил ребенка, когда поначалу это казалось фантазией, неосуществимой мечтой. Даже такой реформатор, каким был министр П.А. Столыпин, поддерживая инициативы А.П. Нечаева, не верил в возможность их реального воплощения: «Как это можно производить эксперименты над душевной жизнью?! Я, кажется, с ума бы сошел, если бы надо мной попробовали это сделать...»¹³⁵.

Познание ребенка дело, действительно, сложное и всегда бывшее сверхтрудоёмким. В свое время известный ученый Г. Фехнер, создатель многих новаторских экспериментально-математических методов исследования психических процессов, говорил Г. Эббинга-

¹³⁴ Цит. по: Романов А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика... С. 50.

¹³⁵ Романов А.А. А.П. Нечаев: У истоков экспериментальной педагогики. С. 70.

узу, что разработанный им метод запоминания бессмысленных слогов интересен, но не будет иметь последователей, так как «кто решится затратить так много сил на подобные опыты»¹³⁶. Трудоемкими были и многие методы исследования А.П. Нечаева, но они работали, годились для определения характеристик личности. Валидность тестов А.П. Нечаева подтвердила Л.М. Эйхман, доцент кафедры психологии Семипалатинского пединститута, в течение восьми лет занимавшаяся их проверкой. Современные условия создают уникальные возможности для ведения научных исследований любой сложности, предоставляя ученым ЭВМ, информационные технологии и другие достижения научного прогресса, что не только снимает многие непреодолимые прежде сложности, но и открывает широкие перспективы для опытно-экспериментальных исследований нового порядка.

Представители официальной науки прислали поздравительное письмо А.П. Нечаеву по случаю его 75-летия (К. Корнилов, Н. Добрынин, А. Лурия, А. Смирнов и др.): «За 50 лет Вами проделана огромная работа в области психологии и педагогики. Вы являетесь пионером в деле изучения целого ряда проблем психологии, особенно в области детской и педагогической психологии. Велики Ваши заслуги в области пропаганды опытных методов изучения психики, а также по внедрению данных научной психологии в педагогическую практику, по использованию данных психологии в целях воспитания и образования подрастающего поколения. Вам принадлежит идея создания Лаборатории по экспериментальной педагогике, по Вашей инициативе было создано пять съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. Вам принадлежит первая у нас попытка создания в Петербурге Педагогической Академии, организации общества имени К.Д. Ушинского и целого ряда аналогичных начинаний. Ваша плодотворная научно-общественная деятельность нашла общее признание, как у нас, так и за границей»¹³⁷.

А через два года в сборнике «Памяти П.Ф. Лесгафта» редактор Е.Н. Медынский исправил фамилию Нечаева под его письмом Лесгафту на неопределенное указание «один из профессоров». Видимо, по выражению психолога А. Серебрянникова, «страха ради иудейска», на всякий случай, все-таки репрессированный и ссыльный профессор, лучше убрать его имя, забыть. Так и делалась историко-педагогическая наука, ведь Е.Н. Медынский был автором первого советского учебника по истории педагогики, так и создавался миф о «мелкобуржуазном» характере деятельности А.П. Нечаева.

¹³⁶ Нечаев А.П. Записки психолога... С. 87.

¹³⁷ Цит. по: Романов А.А. Опытно-экспериментальная педагогика... С. 51.

Примерно тогда же, на защите диссертации, посвященной двум съездам по педагогической психологии, соискатель М.В. Соколов на вопрос – можно ли назвать А.П. Нечаева известным ученым – ответил отрицательно. Вот такие были эпизоды в сложившейся системе замалчивания и преуменьшения значения деятельности А.П. Нечаева в психолого-педагогической литературе советского периода.

Умер и похоронен А.П. Нечаев в Семипалатинске в 1948 году. Память о нем не умерла. Доброе имя А.П. Нечаева как ученого и деятеля отечественной экспериментальной педагогики удалось вернуть в 90-е годы XX века. Однако его наследие ждет новых исследователей, оно поможет нам в осознании ценностных основ становления человека, послужит примером беззаветного служения науке, любви к жизни. Время жизни, заключенное в его трудах, еще долго не истечет, в нем заложена большая дистанция творческих поисков, работ на будущее.

О таких людях надо помнить. «Нельзя лишать народ его истории, его прошлого, – говорил А.П. Нечаев. – Нельзя идти вперед, ничего не оставив позади».

В 2002 году на международной конференции по педагогической антропологии, академик А.В. Петровский, называя выдающихся деятелей отечественной психологии, на первое место поставил имя А.П. Нечаева. И это было символическим признанием, достойным настоящего ученого.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
2. Басов, М.Я. Новые данные к обоснованию естественно-экспериментального исследования личности // Вопросы изучения и воспитания личности. – Л., 1922. – Вып. 4–5.
3. Бердяев, Н.А. Памяти Георгия Ивановича Челпанова // Челпанов Г.И. Мозг и душа: критика материализма и очерк современных учений о душе. – М., 1994. – С. 13–14.
4. Бехтерев, В.М. Общественное стремление в области образования и воспитания // Труды Второго всероссийского съезда по педагогической психологии. – СПб., 1910.
5. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале XX века. Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 112 с.
6. Богуславский, М.В. Моделирование процесса развития отечественной педагогики в XX веке // Историко-педагогический ежегодник. 2009 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2009. – С. 118–135.

7. Введенский, А. Об экспериментальной дидактике А.П. Нечаева. – СПб., 1902.

8. Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. I. 1908. – СПб., 1909 ; Вып. IV. 1911. – СПб., 1912 ; Вып. VII. 1914. – Пг., 1914.

9. Ермичев, А.А. О том, как поссорились два ученых мужа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://anthropology.ru/ru/texts/ermichev/quarrel.htm/>

10. Естественный эксперимент и его школьное применение / под ред. А.Ф. Лазурского. – Пг., 1918.

11. Зеньковский В. Новый труд по вопросу об ассоциации идей (А.П. Нечаев. Ассоциация сходства) // Вопросы философии и психологии. – 1906. – Кн. 82. – С. 92–126.

12. Зеньковский В.В. Памяти проф. Г.И. Челпанова // Челпанов Г.И. Мозг и душа: критика материализма и очерк современных учений о душе. – М., 1994. С. 7–9.

13. Кадневский, В.М. А.П. Нечаев и становление экспериментальной педагогики в России // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 71–78.

14. Козлова, Т.С. Развитие идей экспериментальной педагогики в России (конец XIX – 70-е годы XX века) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 22 с.

15. Корнетов, Г.Б. Педагогика первой трети XX века / Г.Б. Корнетов, А.А. Романов, А.И. Салов. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.

16. Лазурский, А.Ф. Школьные характеристики. – СПб., 1908. – 214 с.

17. Лай, В.А. Экспериментальная педагогика. – М. ; Л., 1927.

18. Маслов, К.С. В свете незримого: жизнь и судьба А.А. Крогиуса. – Таллин : Изд-во Таллин. ун-та, 2014. – 560 с.

19. Методы объективного изучения ребенка. Сборник статей по педологии / под ред. И.В. Эвергетова. – Л., 1924.

20. Научный Архив Российской академии образования (НА РАО). – Фонды (Ф.): 25, 82, 85.

21. Нечаев, А.П. Записки психолога (рукопись). – Архив семьи А.П. Нечаева.

22. Нечаев, А. Индивидуализация обучения и задачи общего образования // Русская школа. – 1908. – Т. 2. – № 7–8.

23. Нечаев, А.П. Как преподавать психологию? Методические указания для учителей средних учебных заведений. – 2-е изд. – СПб., 1913. – 70 с.

24. Нечаев, А.П. К вопросу о реформе нашей школы // Педагогический сборник. – 1906. – Июль. – С. 1–12.

25. Нечаев, А.П. Курс педагогической психологии для народных учителей. – Пг. ; М., 1916. – 186 с.

26. Нечаев А.П. Ответ г. проф. А.И. Введенскому. – СПб., 1902. – 28 с.

27. Нечаев, А.П. Очерк психологии для воспитателей и учителей. – 5-е изд. – Пг. ; М., 1915. – 350 с.
28. Нечаев, А.П. Психология и школа / под ред. А.А. Никольской. – М. : Изд-во Ин-та практ. Психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 352 с.
29. Нечаев, А.П. Система психофизиологических синдромов (рукопись). – Семипалатинск, 1940.
30. Нечаев, А.П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. – 2-е изд. – СПб., 1909.
31. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э.Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
32. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2002. – 528 с.
33. Петровский, А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. – М. : Педагогика, 1984. – 272 с.
34. Розанов В.В. Сумерки просвещения / сост. В.Н. Щербаков. – М. : Педагогика, 1990. – 624 с.
35. Романов, А.А. Антропологический синтез естественнонаучных идей и экспериментальных методик в педагогике России первой трети XX века : монография // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ : Золотая Буква, 2006. – С. 223–237.
36. Романов, А.А. А.П. Нечаев – вдохновитель и деятель экспериментальной педагогики России (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 99–118.
37. Романов, А.А. А.П. Нечаев об основах нравственности человека // Вестник университета Российской академии образования. – 1996. – № 1. – С. 23–29.
38. Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
39. Романов А.А. Влияние идей И.П. Павлова на развитие педагогики и психологии XX века (165 лет со дня рождения) // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 4. – С. 5–16.
40. Романов, А.А. Воспитание нравственно-ценной личности (к 140-летию со дня рождения А.П. Нечаева) // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 2 (38). – С. 44–51.
41. Романов, А.А. Деятельность А.П. Нечаева в оценках ученых XX века // Развитие педагогического знания в науке и образовании. – М. ; Тверь : Научная книга, 2011. – С. 125–129.
42. Романов, А.А. Духовный творец своей собственной деятельности // Школа. – 1995. – № 2. – С. 105–106.
43. Романов, А.А. Естественнонаучные идеи И.П. Павлова: их влияние на развитие педагогики и психологии XX века // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 50–59.

44. Романов А.А. Жизнь в экспериментальной педагогике // Воспитание школьников. – 1995. – № 6. – С. 15–17.
45. Романов А.А. К 125-летию со дня рождения А.П. Нечаева // Мир психологии. – 1996. – № 1. – С. 117–123.
46. Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
47. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
48. Романов, А.А. Педагогическое наследие Вильгельма Лая // Историко-педагогический ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2015. – С. 90–98.
49. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
50. Романов, А.А. Петербургский этап становления отечественной экспериментальной педагогики // Непрерывное образование. – 2014. – № 1 (7). – С. 13–17.
51. Романов, А.А. Санкт-Петербург как центр становления экспериментальной педагогики в России начала XX века // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века. – СПб. : Спб АППО, 2014. – С. 510–516.
52. Романов А.А. Становление экспериментальной педагогики в Германии (150 лет со дня рождения В.А. Лая и Э. Меймана) // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 122–138.
53. Романов А.А. Становление экспериментальной педагогики в России // Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 235–269.
54. Романов, А.А. Экспериментальная дидактика В.А. Лая // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 83–90.
55. Романов А.А. Экспериментальная педагогика Э. Меймана // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 92–98
56. Романов, А.А. Экспериментальная педагогика России начала XX века как научный феномен // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 4 (12). – С. 45–58.
57. Румянцев, Н.Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике // Ежегодник экспериментальной педагогики. I. 1908. – СПб., 1909.
58. Сакович, И.А. Педагогические воззрения А.П. Нечаева : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 19 с.
59. Сикорский, И.А. Психологические основы воспитания. – Киев, 1905.
60. Соколов, М.В. Психологические съезды в России. Часть 1 : дис. ... канд. пед. наук по психологии. – М., 1946.

61. Стоюхина, Н.Ю. Александр Петрович Нечаев как психотехник // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 118–128.
62. Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. – СПб., 1906. – 402 с.
63. Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. – СПб., 1910. – 401 с.
64. Труды Второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. – Пг., 1913. – 330 с.
65. Челпанов, Г.И. Задачи современной психологии // Вопросы философии и психологии. – 1909. – Кн. 99 (IV).
66. Челпанов, Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. – М. : Круг, 1994. – 350 с.
67. Челпанов, Г.И. О предмете психологии // Вопросы философии и психологии. – 1908. – Кн. 93 (III). – С. 229.
68. Челпанов, Г.И. Психология. Философия. Образование: Избранные психологические труды. – М. ; Воронеж, 1999. – 520 с.
69. Шуманский И.И. Становление экспериментальной педагогики в ведомстве военно-учебных заведений России в начале XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 23 с.

В.А. Лай и экспериментальная дидактика

Некогда осуществится «мировая педагогика», преследующая цель водворения истинной человечности.

Экспериментальная педагогика отвергает «пробы», делаемые вслепую, и этим путем изощряет педагогическую совесть.

В.А. Лай

Вильгельм Август Лай, немецкий педагог, учитель, преподаватель учительской семинарии и университета, доктор философии, в литературе известен в качестве разработчика «школы действия» или иллюстративной школы, деятеля и теоретика экспериментальной педагогики, способной синтезировать все педагогические искания начала XX века¹.

В советский период направление экспериментальной педагогики недооценивалось, а ее зарубежные деятели характеризовались крайне отрицательно. В одном из самых распространенных учебников по истории педагогики² об экспериментальной педагогике России вообще ничего не говорилось. В.А. Лай преподносился как сторонник педагогики «действия», причем в искаженном виде, а заканчивался материал о нем тем, что тот встал на реакционные позиции и воспевал германский национализм³.

Студенты находят и более жесткие оценки, характерные для 1930-х годов, особенно после постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Например, о В.А. Лае говорится, что он «один из представителей буржуазной т.н. экспериментальной педагогики, основные положения и методы которой в большинстве случаев **мало отличаются** от принципов и методов **разоблаченной постановлением ЦК ВКП(б) от 4/VII 1936 лженауки педологии...** На эти позиции Лай встал еще до широкого распространения в Германии гнусных фашистских расистских «теорий» и поэтому **с полным правом может быть назван одним из предшественников фашистской педагогики и педологии**»⁴.

¹ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. В.М. Бим-Бад. М. : БРЭ, 2002. С. 372.

² Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики... М., 1982. 447 с.

³ Там же. С. 121–122.

⁴ Лай, Вильгельм Август. URL : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

Отдельные источники называют В.А. Лая последователем Э. Меймана⁵. По этому поводу в книге «Экспериментальная дидактика» есть пояснение: «Экспериментально-педагогические труды Меймана и Штерна, появившиеся на 10 лет позже, когда мои «Путеводители» уже получили большое распространение и отчасти были уже переведены, а идея экспериментальной педагогики стала достоянием широких кругов, не могли послужить для меня образцами»⁶. В этой связи, заслуживает внимания суждение А.П. Нечаева о том, что в истории «педологического» направления педагогики, которое «стремится объединить всевозможные точные исследования детского возраста и приложить полученные результаты к делу воспитания, особенно видную роль сыграли три лица: Прейер, Стенли Холл и Лай»⁷.

А.П. Нечаев был знаком с В.А. Лаем, они встречались на конгрессах Германского общества экспериментальной психологии, членом-учредителем которого был и русский ученый. Вместе они «мечтали о широком развитии педологического движения в Европе, решили постоянно держать друг друга в курсе своих работ и всячески содействовать успеху общего дела, в который бесконечно верили»⁸. В.А. Лай был избран в 1909 году почетным членом Российского Общества экспериментальной педагогики.

Первая большая работа В.А. Лая «Методика естественно-исторического обучения и критика реформаторских устремлений» появилась в 1892 году, в которой он намеревался показать на методе преподавания одного предмета, что «физиологическая психология чрезвычайно плодотворна для педагогики и что ей должно быть посвящено необходимое внимание». В 1896 году вышел в свет «Путеводитель по правописанию и счету» В. Лая. Через два года в книге «Арифметика для начальной ступени» («Обучение счету в школах низшей ступени») В.А. Лай попытался дать второе практическое доказательство того, что обучение, основанное на экспериментальных исследованиях, найдет методы, более соответствующие природе ребенка, а путем экспериментов удастся разрешить разногласия между теорией и практикой обучения. В 1903 году В. Лай опубликовал капитальный труд «Экспериментальная дидактика».

Название отражало поиски нужного педагогам направления науки. Сам В.А. Лай считал себя сторонником экспериментальной педагогики, которую невозможно точно отличить, скажем, от педо-

⁵ Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 492.

⁶ Лай В.А. Экспериментальная дидактика. СПб., 1914. С. 50.

⁷ Нечаев А. К вопросу о реформе нашей школы // Педагогический сборник. 1906. Июль. С. 8.

⁸ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997. С. 59.

логии. Разница, по его мнению, заключалась в том, что педология больше интересуется теоретическими вопросами, а экспериментально-педагогическое изучение преследует всегда разрешение практических вопросов, касающихся обучения и воспитания. Эксперимент считается педагогическим только в случае, если он направлен на решение именно педагогической задачи⁹. При этом, основными методами экспериментальной педагогики выступает не только эксперимент, но также систематическое наблюдение и статистика.

В.А. Лай не соглашался с Э. Мейманом, считая, что тот искусственно делит педагогику на экспериментальную, исследующую факты, и на систематическую, которая занимается составлением систем, гипотез и теорий. «Большая ошибка основывать педагогические приемы на этике, психологии и других науках, а в то же время упускать из виду, что дитя только ступень в развитии человека; каждая ступень имеет свое собственное значение, собственную ценность и собственный масштаб. Экспериментальная педагогика, как мы ее понимаем, должна исследовать, применимы ли вообще нормы, установленные для взрослого человека, для различных ступеней развития детей, а если применимы, то насколько. Исследование фактов и составление гипотез и теорий тесно связаны и переплетены между собой. Они также тесно связаны, как корни и листва живого дерева. Особенно важно помнить, что гипотезы составляют связывающее звено между педагогическими преданиями и случайными наблюдениями, с одной стороны, и педагогическими экспериментами – с другой. Мы уже показали, какое важное значение имеет составление гипотез, которое должно предшествовать каждому наблюдению; но об этом у Меймана в его книге «*Experimentelle Pädagogik*» ничего не говорится»¹⁰.

В.А. Лай не настаивал на существовании дидактики, в роли самостоятельной науки, его цель – создание объективной научной педагогики, способной объединить все педагогические течения. Подобное объединение может осуществиться на базе экспериментальной педагогики, понимаемой, как естественное развитие прежней педагогики, но обогащенной экспериментальным методом и полученными с его помощью результатами. Хотя педагоги должны вместе с другими специалистами «дружно заниматься исследованием детей», но они так же «не только имеют право, но и обязаны вполне независимо исследовать все вопросы детской психологии, которые имеют значение для практики или теории воспитания и обучения. Педагоги имеют полное право не соглашаться на ка-

⁹ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. М. ; Л., 1927. С. 4.

¹⁰ Лай В.А. Экспериментальная дидактика. С. 55.

кие-либо ограничения своих исследований в области педагогики. Они, наконец же, должны сами печь свой хлеб, возвести педагогику на степень **самостоятельной** исследующей науки, не то им грозит опасность утратить самостоятельность, впасть в зависимость от специалистов не педагогов. Такая зависимость недостойна педагогов и может помешать здоровому развитию педагогики»¹¹.

Пока на педагогику будут смотреть только как на прикладную этику и психологию, отмечал В.А. Лай, пока педагоги будут делать выводы на основе других наук, до тех пор педагогика не будет признана самостоятельной наукой, а это невыгодно для развития науки, педагогической практики и для положения учителей. Экспериментальная педагогика может стать самостоятельной наукой, делиться своими результатами с другими науками, так как уже доказано, что ее исследования могут быть полезны антропологии, психологии, социологии, эстетике, этике и богословским наукам¹².

Ученый считал педагогику важнейшей наукой для учителей, главной областью для их исследований. Говоря его словами, «каждый учитель нравственно обязан серьезно изучать педагогику, а те из педагогов, у которых есть необходимые способности, обязаны производить эксперименты. А серьезные занятия педагогикой поведут к изучению и других наук, так как дидактические приемы зависят и от учебного материала, а учебный материал от научных успехов»¹³.

В книге «Экспериментальная дидактика» В.А. Лай пытался ответить на вопрос возможна ли и нужна ли такая наука. Поскольку сам он убежден в ее возможности и необходимости, то вся работа строится на подборе соответствующей аргументации. В качестве стержневых идей его работы можно выделить следующие: обоснование **экспериментальной** дидактики обуславливается прежде всего **методами** исследования (наблюдение, статистика и эксперимент), а не содержанием. Экспериментально-дидактические исследования должны открыть широкие возможности и простор педагогической интуиции, психологической чуткости, педагогическому творчеству в целом. Для обоснования экспериментальной дидактики должны быть использованы положения психологии, физиологии, биологии, гигиены, этики, эстетики, философии, религии. Практические выводы, полученные с использованием данных смежных наук, с экспериментально-дидактической точки зрения могут быть рассматриваемы только как **гипотезы**, служащие основой для планомерной работы, а не основоположения дидактики.

¹¹ Лай В.А. Экспериментальная дидактика. С. 54.

¹² Там же. С. 54–55.

¹³ Там же. С. 55.

«Экспериментальная дидактика» адресуется прежде всего педагогам, а не психологам, направлена на удовлетворение потребностей учителей и решение практических вопросов преподавания.

В итоге экспериментальная дидактика может послужить средством объединения и углубления имеющихся педагогических течений (определяемых терминами: индивидуальная педагогика, педагогика личности, социальная педагогика, национальная педагогика, педагогика нравственности, религиозная педагогика, сексуальная педагогика, художественное воспитание, политическое воспитание, физическое воспитание и др.).

Две идеи В.А. Лая носят характер концептуальных и могут быть выделены в качестве основных принципов организации его экспериментальной дидактики. Принцип, который требует, «чтобы вся школьная организация, все учебные планы, методы обучения, дидактические правила соответствовали природе и культуре, не получил у Лая достаточной проработки, но вводится в научный оборот, с одной стороны, как дань педагогической классике (принцип природосообразности и культуросообразности), а с другой стороны, в качестве неотъемлемой составной части главного принципа – принципа деятельности. В основе последнего лежит постулат о том что «основным процессом физической и психической жизни являются реакции. Воспитание и обучение, поэтому должны принимать реакции и, в особенности, инстинкты за основные, исходные пункты»¹⁴.

Экспериментальная педагогика, по мнению В.А. Лая, включает в себя три основные отрасли: индивидуальную педагогику, направленную на врожденные качества; естественную педагогику, изучающую взаимодействие воспитанника с природой; социальную педагогику, рассматривающую общественные факторы воспитания. Разграничение между названными отраслями, естественно, носит условный характер. Главными педагогическими категориями являются «воспитание» и «обучение», причем воспитание трактуется, как более широкое понятие. «Воспитание (включая в него и обучение) должно направлять влияние жизненной среды так, чтобы развитие прирожденных физических и умственных способностей воспитанника соответствовало, во-первых, требованиям биологических наук (включая и психологию), а во-вторых, – требованиям наук **социологических**, в широком смысле слова (социологии, этики, эстетики и религиозных наук)»¹⁵.

Понятие среды толкуется здесь широко. Человек, считал В.А. Лай, имея зависимость от «почвы, воды, воздуха, света, тепла,

¹⁴ Лай В.А. Экспериментальная дидактика. С. 18.

¹⁵ Там же. С. 85.

от окружающих его растений, животных и людей», в свою очередь влияет на них, составляя с ними единую жизненную среду. Эту среду составляет также родина, с ее климатом, растительностью и животным миром, проживающими на ней людьми, – «человек в большой мере – продукт того участка земли, на котором он живет». Педагогика обыкновенно рассматривает воспитанника только как члена человеческого общества, но это «односторонний и ошибочный взгляд; гораздо глубже и плодотворнее будет взгляд на воспитанника, как на члена великого единства, состоящего из жизни природы и человека, как члена жизненной среды его родины»¹⁶.

При этом схожие условия жизни детей разных стран помогают выявить определенное сходство и в их поведении, которое больше определяется средовыми, а не расовыми признаками. По В.А. Лаю, «отдельные экспериментально-педагогические исследования, предпринятые в Европе, Америке и Японии и давшие одинаковые результаты, указывают на то, что в способах наблюдать, мыслить, чувствовать и проявлять волю у детей всех рас и всех стран больше сходства, чем обыкновенно полагают. Рассматривание воспитанника, как члена жизненной среды, созданной совокупными силами природы и жизни человека, покажет, насколько сильны у каждого из культурных народов естественные и социальные влияния»¹⁷.

Важно отметить значение, уделяемое В.А. Лаем биологическому подходу к воспитанию, который отражал господствующую в XIX веке материалистическую концепцию Человека как продукта биологической эволюции на Земле и венца природы, и, скорее всего, понимаемым в качестве антропологического подхода к Человеку. Отсюда прямой задачей экспериментальной педагогики становится построение воспитания на биологических началах, выступающих как единство двух факторов – социальной среды и природы. Тогда, по В.А. Лаю, экспериментальная педагогика, основанная на биологии, «может создать **всемирную педагогику**, которая укажет, каково должно быть воспитание всех вообще народов земли, как по форме, так и по содержанию»¹⁸.

Воспитание, считал В.А. Лай, имеет три основных пути проявления: практический уход за здоровьем, воспитание в узком смысле слова, куда относятся: порядок, присмотр, направление, приказы, запрещения, наказания и все влияющее на образование характера; обучение в узком смысле слова, то есть связанное систематическое обучение определенным предметам. Стоящие перед

¹⁶ Лай В.А. Экспериментальная дидактика. С. 81.

¹⁷ Там же. С. 82.

¹⁸ Там же. С. 82.

воспитанием задачи сформулированы и таким образом: «Оно должно способствовать развитию индивидуальных общечеловеческих способностей воспитанника путем ухода за телом, дисциплины, обучения и упорядочения влияния окружающих, так, чтобы этот воспитанник сделался полезным членом человеческого общества, который, сообразно своим специальным дарованиям, принимал бы участие в культуре человечества и способствовал ее развитию»¹⁹. Воспитание включает в себя самовоспитание и самообучение, а также уход за собой. Тогда педагогика, рассматриваемая как развитие человека, приобретает следующее содержание.

Унаследованные способности развиваются под воздействием раздражения или собственного тела (индивидуальная педагогика), или природы (натуральная педагогика), или жизни человека (социальная педагогика). Воспитание (уход за телом, дисциплина, обучение) может осуществляться в семье, в школе (частной, общественной), быть свободным (курсы, лекции, родители и т.д.), носить характер самовоспитания и самообучения. Педагогика опирается на выполняющие вспомогательную роль науки. Это, прежде всего, биология: экология, антропология (анатомия, физиология, психология, этнография); медицина: гигиена и психиатрия; философия: социология, логика, теория познания, эстетика, этика, философия религии.

В итоге, новая педагогика, продолжая традиции (но и углубляя дидактические требования Коменского и Песталоцци) сама начинает изучать психологически-дидактические вопросы школьной практики, используя современные методы педагогического исследования. Главными среди них являются наблюдение, описание, объяснение, систематизация. Началом и основой исследований служат наблюдения. В.А. Лай различал «самонаблюдения и наблюдения над посторонним лицом, статистические наблюдения (статистику) и экспериментальные наблюдения (эксперименты), которые дают в своем применении то, что мы **называем экспериментально – педагогическим методом – методом экспериментальной педагогики и дидактики**»²⁰.

Изданная в 20-е годы книга В.А. Лая имела название «Экспериментальная педагогика». В ней вновь звучала задача доказать теоретическую и практическую возможность успешного использования для решения вопросов воспитания эксперимента, статистики и наблюдения.

Говоря о методах исследования, немецкий ученый обращал внимание, на то, что речь не идет о модных методах, облеченных в

¹⁹ Лай В.А. Экспериментальная дидактика. С. 58.

²⁰ Там же. С. 61.

«психологические и философские одеяния». Экспериментальная педагогика «разрушает фразы, требует надежных исследований, отвергает «пробы», делаемые вслепую, и этим путем изощряет педагогическую совесть». И далее, экспериментальная педагогика дополнила и углубила старые приемы исследования при помощи тщательного наблюдения, статистики и эксперимента. Таким образом она является «расширением и углублением старой педагогики и тем самым *общей* педагогической дисциплины. Она не есть лишь «экспериментальная психология» или «педагогическая психология», так как имеет своей целью исследование не одних психологических, но также и биологических, антропологических, гигиенических, народнохозяйственных, логических, эстетических и т.п. явлений в жизни питомца и его окружения при посредстве наблюдения, статистики и эксперимента»²¹.

Причем надо считаться с невозможностью приложения многих экспериментальных исследований к непосредственным педагогическим вопросам. Говоря словами автора, «простые, осматрительные и статистическим методом осуществляемые наблюдения в **более сложных** вопросах воспитания и обучения ведут лишь к догадкам, к предварительным предположениям или гипотезам, но не к научно-достоверному знанию, не к полной уверенности»²².

Гипотезам В.А. Лай уделяет особое внимание, утверждая, что именно они должны быть положены в основу статистических и экспериментальных исследований. Гипотеза, «восстанавливает связь между **старой и новой экспериментальной педагогикой**. Достижения современности и прошлого, часто в соединении с систематическим наблюдением, статистикой и педагогическими вспомогательными дисциплинами, приводят к **гипотезе**, которая необходима для постановки и осуществления эксперимента. Результаты эксперимента ведут к педагогическим знаниям и мероприятиям, научной осведомленности, правильность которых должна быть подтверждена на практике»²³. Эксперимент, таким образом, состоит из трех элементов: построения гипотезы, постановки и проведения опыта, его проверки на практике.

Для В.А. Лая новая наука, экспериментальная педагогика, была не частью педагогики, а **общей педагогикой**, педагогикой будущего, которая своим усовершенствованным методом подвинет вперед попытки образовательных реформ. Суть нового метода, в итоге, сводится к следующим положениям. Метод новой науки

²¹ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. С. 9.

²² Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 30.

²³ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. С. 12.

как бы продолжает использование наблюдения и опыта старой педагогики, но делает их многостороннее, основательнее, точнее, становясь более надежным критерием в исследованиях нормальных и аномальных детей. Поскольку этот метод точно определяет исходные положения и результаты, то он может быть использован для сходных исследований в разных странах, «допускает объединенную работу с участием всех культурных народов и таким образом обеспечивает надежный и постоянный прогресс педагогики». Кроме того, новая педагогика опирается на более широкий круг наук, имеет более солидный фундамент, чем прежняя. Старые догмы и постулаты она рассматривает лишь как гипотезы. В результате, имея новые основания и методы исследования, педагогика становится самостоятельной наукой, педагоги же превращаются в исследователей, которым «не приходится боязливо выжидать того момента, когда от психологии и философии им перепадет что-нибудь полезное»²⁴.

Практически любое нововведение, в том числе и новая наука, встречает противодействие, поэтому В.А. Лай выдвигает свои соображения, опровергающие основные предрассудки, мешающие развитию экспериментальной педагогики. Они сводятся к следующему.

1. Экспериментальная педагогика не представляет собой системы, а значит и не наука. - Однако возможность и необходимость экспериментального метода исследования в области педагогики доказаны и теоретически, и практически, что подтверждает возможность идеи экспериментальной педагогики. Любая наука, в том числе опытная, всегда находится в развитии, а начинается с небольшого количества фактов. Поэтому будущая система экспериментальной педагогики «должна возникнуть с течением времени, постепенно из отдельных фактов, отчасти исследованных, отчасти – подлежащих исследованию. Опираясь на биологические и философские науки, а также на опыт, приобретенный из практики, экспериментальная педагогика в настоящее время имеет возможность выставить ряд рабочих гипотез и, с помощью экспериментального метода исследования, привести их в систему»²⁵.

2. Экспериментальная педагогика все вопросы воспитания и обучения хочет решить при помощи эксперимента, что невозможно. Утверждение крайне одностороннее. Эксперимент, наблюдение и статистика в экспериментальной педагогике тесно переплетаются, используют и продолжают традиции опытного наблю-

²⁴ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 32.

²⁵ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. С. 16.

дения прежней педагогики. Кроме того, «новая» педагогика, так же, как и «старая», прибегает к помощи теории познания, логики, эстетики, этики, психологии, физиологии, учения о народном хозяйстве, гигиены и анатомии. Причем дисциплины, которые сами построены на экспериментальных основах, новой педагогикой могут быть использованы с гораздо большим успехом и в педагогическом отношении более совершенно.

3. Экспериментальная педагогика может разрабатывать только мелочи и не в состоянии разрешить более важные проблемы. На это можно возразить, что вся педагогическая практика складывается из мелочей, а поэтому экспериментальная педагогика, «надежным образом разрешающая мелочные вопросы, в этом отношении должна иметь большее значение для практики, чем любая педагогическая система, опирающаяся на теоретические положения»²⁶. В.А. Лай убежден, что подобно тому, как физика, химия, биология и психология индуктивным методом, с помощью кропотливой («мелочной» - в оригинале) экспериментальной работы, дошли до важных обобщающих взглядов, теорий и систем, то же самое должно произойти и в области экспериментальной педагогики.

4. Существует несомненно экспериментальная психология, но нет экспериментальной педагогики. Экспериментальная педагогика представляет собой не что иное, как экспериментальную психологию – таково мнение Меймана (Лекции 1907, т. 1, с. 1). Это мнение, говорит В.А. Лай, допускает, что эксперимент применим к исследованию душевных явлений, поэтому следует признать возможным подобное исследование по отношению к тем душевным явлениям, которые принимаются во внимание с практической точки зрения воспитания. Выяснено, что экспериментальная и детская психология еще не дают педагогики. Многие проблемы, которые настоятельно требуют решения в педагогическом отношении, тем не менее мало или совсем не интересуют экспериментального психолога. Кроме того, очень часто, вследствие недостатка в школьной практике, в классной обстановке и т.п. он совершенно не в состоянии надежным образом решать подобные вопросы. Нередко он впадает в ошибки, предлагая советы или исследования, затрагивающие специальные вопросы из области обучения. Наконец, экспериментальная педагогика уже потому не может совпадать с экспериментальной психологией, что этой последней приходится осуществлять также эксперименты экологического и физиологического характера, и систематическое наблюдение и статистика должны касаться не только души, но и тела ²⁷.

²⁶ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. С. 16.

²⁷ Там же. С. 17.

5. «Экспериментальная педагогика, являющаяся, по мнению Меймана, лишь «исследованием фактов», никогда не будет в состоянии охватить всю педагогику. Рядом с «экспериментальной» педагогикой надо поставить «систематическую» педагогику, т.е., иными словами, необходимо отделить друг от друга исследование фактов и образование системы (Мейман, 1907, 1, с. 40). В меймановском экспериментально-педагогическом методе исследования отсутствует, однако, один момент – гипотеза, являющаяся посредствующим звеном между фактом и системой. Далее, каждое единичное педагогическое исследование должно проводиться на основании общих, систематических точек зрения педагогики, иначе оно будет лишено всякого педагогического характера и представит собой психологическое, гигиеническое и т.п. исследование. Наконец, к тем нормам, которые выдвигаются систематической педагогикой в соответствии с требованиями нормативных наук, логики, этики, эстетики и т.д., воспитанник может приблизиться лишь отдельными последовательными шагами, которые в свою очередь могут быть установлены лишь с помощью экспериментального метода исследования»²⁸.

Высказанные В.А. Лаем в ответ соображения носят и прогнозистический характер. По его мнению, каждое единичное педагогическое исследование должно проводиться на основании общих, систематических точек зрения педагогики, иначе оно будет лишено всякого педагогического характера и представит собой психологическое, гигиеническое и т.п. исследование. В итоге же нужно говорить о существовании **одной** педагогики. Подобно тому, как все меньше и меньше говорят об экспериментальной физиологии и экспериментальной биологии, считая совершенно естественным, что физиология и биология применяют экспериментальный метод исследования, так точно **«наступит время, когда рядом с общей педагогикой не будет существовать специально-экспериментальной, и экспериментальная педагогика превратится в общую педагогику»**²⁹.

6. Результаты экспериментальной педагогики ненадежны, так как они иногда оказываются противоречивыми. – Уж если в физике и биологии эксперименты неоднократно повторяются и проверяются разными исследователями, то, само собой разумеется, в еще большей степени это требуется в психологии и педагогике.

7. Бытует и мнение о враждебности новой педагогики к старой. Это неверно, так как экспериментальная педагогика всегда пользуется учениями прежней педагогики. Но она не довольствуется ее достижениями, и использует их лишь как материал для созда-

²⁸ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. С. 17–18.

²⁹ Там же. С. 18.

ния гипотез, вносит усовершенствования. Новая педагогика является не чем иным, как «органическим дальнейшим развитием старой, и, как только экспериментальный метод исследования получит всеобщее признание, эпитет «экспериментальная» в качестве подразумеваемого и излишнего отпадет, как в физике, химии и т.д.»³⁰.

8. Экспериментальные исследования являются «злоупотреблением» по отношению к детям и наносят им вред, родители должны были бы протестовать и т.п. Это, по В.А. Лаю, не соответствует действительности. Обычно ученики «предоставляют себя для исследования вполне добровольно, они смотрят на эти опыты, как на своего рода игру или обучение, и нередко случается, что сами родители стараются способствовать таким исследованиям»³¹.

Кроме доказательств необходимости новой педагогики В.А. Лай пытается разработать механизм ее развития. Особый интерес здесь представляет используемый им термин «опытная станция»³², который прочно займет место в педагогической жизни России 20-х годов, а 1-я опытная станция Наркомпроса РСФСР, руководимая С.Т. Шацким, станет явлением в мировой педагогике.

Сам В.А. Лай не предусматривал под опытной станцией такого многопрофильного и масштабного учреждения, как это будет у С.Т. Шацкого. У него опытная станция выступает синонимом педагогической лаборатории, призванной выполнять задачи дальнейшего самостоятельного развития педагогики, применения экспериментального метода исследования; обработки **актуальных** вопросов обучения и воспитания собственной страны; публикации результатов своих и других исследований; расширения системы местных педагогических библиотек. С опытной станцией необходимо связать центральный пункт для проверки учебных пособий, демонстрации лучших образцов. Кроме того, педагогическая опытная станция должна быть местом сосредоточения **педагогической информации**, а также учреждением для «введения школьных учителей в область педологии и экспериментальной педагогики».

В итоге, В.А. Лай повторяет популярное сравнение педагогики с медициной, называя ее и наукой, и искусством. По его словам, этот взгляд будет углубляться и **«уважение к педагогике и ко всему педагогическому делу расти в тем большей степени, чем большие успехи будет делать экспериментальная педагогика и чем ближе познакомятся с ее существом и значением широкие круги общества»**³³.

³⁰ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. С. 19.

³¹ Там же. С.19.

³² Там же. С. 19.

³³ Там же. С. 119–120.

Это неизбежно потому, что раз мы ставим целью воспитание людей с сильной волей, самостоятельных, уверенных в себе, то должны знать их индивидуальные особенности, склонности и способности. Средства и пути к этому может и должна давать экспериментальная педагогика, которая будет изыскивать лучшие дидактические приемы, педагогические действия, изучать вопросы одаренности, склонности к той или другой специальности, и этим содействовать тому, чтобы «не только «добропорядочный», но и **каждый** человек становился на надлежащее место в жизненной среде своей родины». Таким образом, с одной стороны, повысится продуктивность каждого, с другой – увеличится «радость жизни и счастье, и работа, это первичное богатство государства, выиграет в своей ценности». А общность работы на пользу экспериментальной педагогики установит «все более и более тесные отношения между всеми культурными народами земного шара и что некогда осуществится «мировая педагогика», преследующая цель водворения истинной человечности»³⁴.

Педагогическое наследие В.А. Лая, известного педагога, интересной, масштабной и противоречивой личности, нуждается в новом прочтении и современной интерпретации. Благодарным полем исследования может стать изучение влияния идей немецкого педагога на развитие отечественной педагогики.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М. : РОУ, 1994. – 112 с.
2. Богуславский, М.В. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры / М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 15–27.
3. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
4. Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
5. Константинов, Н.А. История педагогики : учеб. для студ. пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
6. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.

³⁴ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. С. 120.

7. Лай, Вильгельм Август [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>

8. Лай, В.А. Экспериментальная дидактика. Ее основы с подробным описанием процессов воли и действия / пер. под ред. А.П. Нечаева. – СПб., 1914.

9. Лай, В.А. Экспериментальная педагогика. – М. ; Л., 1927.

10. Нечаев, А.П. К вопросу о реформе нашей школы // Педагогический сборник. – 1906. – Июль. – С. 1–12.

11. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии: монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.

12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2002. – 528 с.

13. Романов, А.А. А.П. Нечаев – вдохновитель и деятель экспериментальной педагогики России (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 99–118.

14. Романов, А.А. А.П. Нечаев об основах нравственности человека // Вестник университета Российской академии образования. – 1996. – № 1. – С. 23–29.

15. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.

16. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.

17. Романов, А.А. Влияние идей И.П. Павлова на развитие педагогики и психологии XX века (165 лет со дня рождения) // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 4. – С. 5–16.

18. Романов, А.А. Воспитание нравственно-ценной личности (к 140-летию со дня рождения А.П. Нечаева) // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 2 (38). – С. 44–51.

19. Романов, А.А. Духовный творец своей собственной деятельности // Школа. – 1995. – № 2. – С. 105–106.

20. Романов, А.А. Жизнь в экспериментальной педагогике // Воспитание школьников. – 1995. – № 6. – С. 15–17.

21. Романов, А.А. К 125-летию со дня рождения А.П. Нечаева // Мир психологии. – 1996. – № 1. – С. 117–123.

22. Романов, А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 105–111.

23. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.

24. Романов, А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М. : Школа, 1997. – 304 с.

25. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.

26. Романов, А.А. Педагогическое наследие Вильгельма Лая // Историко-педагогический ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2015. – С. 90–98.

27. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.

28. Романов, А.А. Педагогика в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.

29. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.

30. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.

31. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.

32. Романов, А.А. Становление экспериментальной педагогики в Германии (150 лет со дня рождения В.А. Лая и Э. Меймана) // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 122–138.

33. Романов, А.А. Становление экспериментальной педагогики в России // Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 235–269.

34. Романов А.А. Экспериментальная дидактика В.А. Лая // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 83–90.

35. Романов А.А. Экспериментальная педагогика России начала XX века как научный феномен // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 4 (12). – С. 45–58.

36. Романов А.А. Экспериментальная педагогика Э. Меймана // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 92–98.

37. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : БРЭ, 1993. – Т. 1. – 608 с.

Педоцентризм экспериментальной педагогики Э. Меймана

Мы теперь стараемся разрешать все педагогические вопросы, исходя от ребенка.

Прямого измерения психических процессов не существует.

Э. Мейман

Заметным явлением в педагогической науке начала XX века являлась экспериментальная педагогика, в становлении которой выдающуюся роль сыграл немецкий ученый Э. Мейман. Его деятельность профессора философии и психологии связана с университетами Цюриха, Кёнигсберга, Мюнстера, Лейпцига, Гамбурга и др. Он был в числе основателей журнала «Архив общей психологии» (1903), и «Журнала экспериментальной педагогики» (1905).

Педагогические энциклопедические издания называют Э. Меймана основателем экспериментальной педагогики¹. Мы не являемся сторонниками такого категорического тезиса, так как в истории педагогики достаточно трудно бывает в определении лидерства того или иного деятеля науки. На рубеже XIX–XX веков достаточно большая группа ученых в разных странах занималась разработкой, обоснованием и использованием экспериментальных методик для изучения развития детей, пытаясь ответить на насущные вопросы педагогики. А.П. Нечаев, например, считал, что в истории «педологического» направления педагогики, которое «стремится объединить всевозможные точные исследования детского возраста и приложить полученные результаты к делу воспитания, особенно видную роль сыграли три лица: Прейер, Стенли Холл и Лай»².

В.А. Лай считал себя первооткрывателем в экспериментальной педагогике, возражая точке зрения, называющей его последователем Э. Меймана. По этому поводу в книге «Экспериментальная дидактика» есть пояснение: «Экспериментально-педагогические труды Меймана и Штерна, появившиеся на 10 лет позже, когда мои «Путеводители» уже получили большое распространение и отчасти были уже переведены, а идея экспериментальной педагогики стала достоянием широких кругов, не могли послужить для меня образцами»³.

¹ Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1993. С. 562–563 ; Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. Т. 1. С. 381.

² Нечаев А. К вопросу о реформе нашей школы // Педагогический сборник. 1906. Июль. С. 8.

³ Лай В.А. Экспериментальная дидактика. СПб., 1914. С. 50.

Дело, скорее всего, в том, что выводы о первенстве Э. Меймана делались по ассоциации с названиями трудов В.А. Лая: «Методика естественно-исторического обучения и критика реформаторских устремлений» (1892), «Путеводитель по правописанию и счету» (1896), «Арифметика для начальной ступени» («Обучение счету в школах низшей ступени») (1898), «Экспериментальная дидактика» (1903), в которых не фиксировалось определение «экспериментальная педагогика». В то время как в 1907 году Э. Мейман издал свои «Лекции по экспериментальной педагогике», капитальный труд в трех томах.

В.А. Лай и Э. Мейман имели, конечно, разногласия, но были единомышленниками и сподвижниками, главными основателями экспериментальной педагогики в Германии. В их работах отражено было основное содержание усилий по сближению психологии со школьной педагогикой, а также предприняты попытки дополнить дидактику данными экспериментальной психологии. Они оба были избраны в 1909 году почетными членами Российского Общества экспериментальной педагогики, результаты их работ обсуждались русскими учеными. На одном из съездов произошел эпизод не в пользу В.А. Лая, даже был поднят вопрос о его заимствованиях из чужих работ и научной недобросовестности. В защиту своего немецкого коллеги выступил А.П. Нечаев, ответивший г-же Эфрусси, что тот не плагиатор, а если и допустил грех, то наказан – с ним перестал сотрудничать Э. Мейман⁴.

К слову сказать, Э. Мейман был еще со времени Парижского конгресса психологов (1900) в дружеских отношениях с А.П. Нечаевым, сделавшим запись в своем дневнике: «в маленькой хрупкой фигуре Меймана было много той приветливой скромности, которая сразу располагает к себе человека. Он был холост, любил искусство, рьяно занимался фотографией»⁵. Тогда же немецкий профессор в речи на школьном съезде, говоря о возникновении экспериментальной педагогики, приводил в пример исследования своего русского коллеги, отнеся их к числу «самых существенных психологических исследований, имеющих педагогическое значение»⁶.

Обстановка в Германии для экспериментальной педагогики в начале XX века не располагала к оптимизму. Э. Мейман писал в июле 1907 года: «Будущность нашей педагогической науки зависит, разумеется, не от обилия печатных трудов, а от возможности

⁴ Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910. С. 92.

⁵ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М., 1997. С. 53.

⁶ Там же. С. 55.

производить педагогические опыты, от наличности методически подготовленных экспериментаторов. Как то, так и другое условие может быть осуществлено лишь в психолого-педагогических лабораториях, где соединяются для совместной работы психолог и педагог-практик. Кому знакома участь экспериментальной психологии в Германии, тот, разумеется, не станет питать особенно радужных надежд. Представители германской экспериментальной психологии в значительном числе перекочевали за границу, и экспериментальная педагогика уже теперь, после недолгого существования, разделяет эту же участь. В Соединенных Штатах, где тотчас же поняли огромное практическое значение нашей науки, в Австро-Венгрии, во Франции, в Бельгии, Италии, Норвегии, Швеции, в России и Японии, в Аргентине и Чили существуют психолого-педагогические и педологические лаборатории, а маленькая Бельгия стала, благодаря неутомимой деятельности М.С. Скойтена в Антверпене, даже центром новых педагогических стремлений. В Германии же теперь только делаются слабые шаги к тому, чтобы создать убежища для нашей науки»⁷.

Целью нового педагогического направления, по Э. Мейману, становится разработка эмпирического основания для общей педагогики, занимающейся определением общих целей и задач воспитания, нормативных педагогических правил и предписаний. Весь период физического и духовного развития ребенка должен быть изучен с помощью экспериментов, систематического наблюдения за детьми и изучения продуктов их творчества. Уделяя большое внимание прикладным аспектам педагогической психологии, ученый стремился к решению главной задачи - разработке методологических основ обучения детей.

В советский период направление экспериментальной педагогики и ее деятели оценивались крайне отрицательно. В одном из самых распространенных учебников по истории педагогики советского периода⁸ о Меймане даются предвзятые и поверхностные суждения, включающие и такие, как «выступил со статьями шовинистического и расистского характера».

Основным трудом Э. Меймана стала книга «Лекции по экспериментальной педагогике», посвященная Союзам учителей в Кёнигсберге, во Франкфурте и в Бремене. Трехтомник представлял собой своего рода энциклопедию педагогической психологии, в которой было не только собрано все, что было накоплено в то время этой

⁷ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1911. Ч. 1. С. 6-7.

⁸ Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. История педагогики. М., 1982. 447 с.

наукой, но и предложены новые подходы к пониманию познавательного развития⁹.

Восемнадцать лекций, объясняющих разные аспекты нового направления в педагогике, вошли в тот небольшой список знаковых публикаций, с помощью которых провозглашалась и занимала своё место в истории педоцентристская революция начала XX века. Новое педагогическое течение, как писал в предисловии к русскому изданию книги Н. Виноградов, за свой отправной пункт «принимает самого ребенка и его душевный мир. Поэтому и воздействовать на развивающуюся личность новая педагогика хочет, всегда считаясь с душевным содержанием этой личности, а не прибегая к простому внедрению познаний и правил поведения, как это практиковалось, да и поныне еще практикуется, педагогами старого закала»¹⁰.

В своем многостороннем фундаментальном труде Э. Мейман на основе анализа итогов развития педагогических идей пытается показать необходимость выхода педагогики на научные основания и обобщения. От отдельных идей и практического опыта нужно переходить к научному обоснованию педагогических методик, созданию системы научно-исследовательской педагогической работы. Только так может быть создана современная наука педагогика. Он признает заслуги Гербарта, первым обработавшего «вопросы воспитания и обучения в такой форме, которая могла удовлетворить требованиям **научного обоснования**, если иметь в виду тогдашнее состояние наук, играющих вспомогательную роль по отношению к педагогике, особенно состояние психологии и этики». Однако идеи Песталоцци и Фребеля при этом оказываются, по его мнению, более жизнеспособными, так как они «черпали их из жизни **ребенка** и из **практики** воспитания и обучения»¹¹.

Э. Мейман вводит своих слушателей и читателей в современные эмпирико-педагогические исследования, надеясь в будущем представить систематическое изложение педагогики, основанное на эмпирической разработке педагогических вопросов. Он, был, несомненно, энтузиастом новой науки, чувствующим потребности времени, исследования которого были в числе самых глубоких. По его словам, «педагогика в настоящее время, после того как она сотни лет находилась в пренебрежении, вступила в стадию **научного исследования**, - такова печать, которую носит на себе педагогика наших дней»¹².

⁹ История психологии в лицах: персоналии / под общей ред. А.В. Петровского ; ред.-сост. Л.А. Карпенко. М. : ПЕР СЭ, 2005.

¹⁰ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1. С. 5.

¹¹ Там же. С. 3.

¹² Там же. С. 2.

Для него несомненно, что педагогика – это самостоятельная наука, «наука **о фактах воспитания**». И потому, сколько бы она ни пользовалась для своих целей результатами общей психологии, патологии, изучения детей, логики, этики, эстетики, она всегда подходит ко **всем** этим результатам **с новой**, только ей одной свойственной точки зрения, **с точки зрения воспитания**, и, благодаря этому, все проблемы, которые кажутся на первый взгляд проблемами психологии, этики и т.п., изменяют свой характер, когда делаются **вопросами воспитания**¹³.

Задача педагогики **совершенно** другая, чем общей и детской психологии. Педагог почти не занимается собственно психологией или психологией детства. Он не задается вопросом, какими свойствами обладает ум ребенка, и что в нем происходит, но как развивается ум ребенка и **как** должны мы на него воздействовать, если желаем достигнуть нашей педагогической цели. Поэтому сама постановка вопроса педагога, который изучает детский ум, принципиально отличается от таковой психолога. Психолог задается вопросом о законах ассоциации и воспроизведения представлений, педагог же спрашивает, как **учится** дитя, если желает достигнуть цели, как воспроизводит, выражает или представляет заученное, если ему дается определенная задача.

Психолог спрашивает, как развивается язык ребенка, педагог – как сохранить индивидуальность его языка. В то время как психолог изучает **естественную** грамматику разговорного, или **искусственную** письменного языка, педагог спрашивает, как **ввести** учеников в понимание грамматики. Любой умственный процесс ребенка интересен для психолога, как естественный процесс, так, как он **есть**; для педагога же только так, как он **может быть** использован для целей воспитания. Психология детства спрашивает: как развивается ребенок? Педагог – как можем мы вмешаться в это развитие, чтобы достигнуть определенных целей и идеалов? Психолог относится к развитию ребенка, как наблюдатель и исследователь, педагог изыскивает, какими способами можно воздействовать на это развитие и направлять его на определенный путь.

Экспериментальная педагогика, в этом плане, возникла не сразу, она вырастала из экспериментальной психологии, детской психологии, физиологически-антропологического изучения развития детей, патологии и психопатологии ребенка, но **самым важным** для развития нового педагогического направления было **усвоение методов исследования, которые применялись экспериментальной психологией**. Это произошло, главным образом, когда область приложения новых методов исследования была распро-

¹³ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1. С. 4.

странена на **школьную жизнь** и особенно на **школьную работу** ребенка. Получили развитие учение об одаренности, об испытании (измерении) умственных способностей, утомляемости детей, имеющих одинаковое значение, как для детской психологии, так и для педагогики. По Э. Мейману, из подобного рода исследований и направлений экспериментальная педагогика создается лишь тогда, когда все эти течения соединяются «в одну общую научную работу и становятся в служебное положение по отношению к теоретической и практической **педагогике**»¹⁴.

Одной из главных задач экспериментальной педагогики, с которой не справлялась традиционная педагогика, становится задача пробуждения духовной самостоятельности в учениках. Отсутствие таковой подавляет детей, даже талантливые натуры не могут проявить себя, что пагубно влияет на современную социальную жизнь. В то время как для «духовного и экономического развития нации особенно важно, чтобы именно в школьном возрасте пробуждались и пользовались заботливым уходом все самостоятельные силы, все самопроизвольные, жизнерадостные стремления к работе, какие мы находим у подрастающего поколения»¹⁵.

Новая задача влечет за собой и новый подход – **все педагогические вопросы** решаются исходя **от ребенка**. Вот почему изучение ребенка, его развития, индивидуальных особенностей, поведения, других вопросов его жизни и школьной работы занимают в экспериментальной педагогике самое большое место¹⁶.

Программа экспериментально-педагогических исследований детей включает следующие главные пункты.

1. Первой и важнейшей областью является изучение «душевного и телесного развития ребенка в период его школьной жизни». Изучение развития ребенка рассматривается Э. Мейманом в качестве **фундамента всей педагогики**. По его словам, «ни одного педагогического правила или предписания не следовало бы устанавливать без соображения о том, на какой ступени душевного и телесного развития находится ребенок в данном периоде, и, следовательно, без **точного знания особенностей** ребенка, присущих ему в этом периоде»¹⁷.

Здесь важно установить **периоды** этого развития, **зависимость** между «телесным и душевным развитием ребенка»; те черты, которыми обуславливаются характерные различия между ребенком на каждой ступени его развития и взрослым человеком;

¹⁴ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1. С. 10–12.

¹⁵ Там же. С. 16.

¹⁶ Там же. С. 36–37.

¹⁷ Там же. С. 38.

а также отклонения от среднего типа. Это дает возможность установить каков бывает **средний или нормальный** ребенок в различном возрасте, чтобы вовремя определить какой ребенок одарен исключительными способностями, какой нормально развивается. Цель такого исследования в том, чтобы по возможности точно определить различные типы развития детей, что, безусловно, даст твердую почву при распределении учеников по их способностям.

2. Вторая главная задача экспериментальной педагогики, по Э. Мейману, заключается в том, чтобы проследить в отдельности «развитие различных духовных способностей у детей»¹⁸. Например, ощущений, воображения, памяти, мышления, способности к абстракции, воли и эмоций.

3. Третья задача - изучение «детских индивидуальностей», индивидуальных различий между детьми, что имеет чрезвычайно важное значение для психологического обоснования коренных вопросов воспитания и обучения. Поэтому обучение и воспитание должны основываться как на знании общих закономерностей, так и понимании особенностей психики данного конкретного ребенка.

4. В исследовании индивидуальных различий выделилась особая область, ставшая самостоятельным предметом экспериментального изучения. Это – «исследование индивидуальных различий в одаренности детей или научное учение об одаренности»¹⁹.

Необходимо отметить, что если одаренность, также как и познавательные интересы детей в той или иной степени учитывались и прежде, то проблемы взаимодействия учителя и учеников и реакции учеников на разные стили общения впервые с такой полнотой были поставлена именно Э. Мейманом.

5. Отдельным предметом экспериментально-педагогических исследований является изучение **состояния ребенка во время его школьной работы**. Такие исследования помогают определить технику и методику школьной, умственной работы ребенка, ее гигиенические основы, соотношение между школьной и домашней работой. Здесь педагогический эксперимент получает и социальное значение.

6. Предыдущие пять пунктов составляют **общую основу** экспериментальной педагогики, так как касаются ребенка вообще. Отдельной задачей является исследование работы школьников при изучении отдельных учебных предметов.

7. Последней главной задачей педагогики является деятельность учителя в школе, преподавание им отдельных предметов.

В итоге видно, что, не все педагогические проблемы могут быть разрешаемы экспериментальным путем, так как не все во-

¹⁸ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1. С. 39.

¹⁹ Там же. С. 40.

просы научной педагогики состоят в исследовании фактов. Поэтому экспериментальная педагогика не должна заявлять притязаний на то, чтобы охватить всю педагогику, она служит лишь ее эмпирическим обоснованием²⁰.

Важно выделить мысль Э. Меймана о том, что даже если мы изучим развитие отдельных умственных способностей ребенка, соотношение между физическим и психическим развитием вообще, то этим еще далеко не будет исчерпан вопрос о его развитии. «Нам надо постараться уяснить **общую сущность движения вперед**, вызываемого развитием ребенка. Ибо в зависимости от нашего взгляда на основной характер этого развития находятся все наши воспитательные мероприятия по отношению к ребенку»²¹.

Тем не менее, нет сомнения, что выполнение программы экспериментальных педагогических исследований приведет к новой **постановке** всего дела обучения и воспитания. Прежде всего, открывают нам свои горизонты эмоциональная, волевая, нравственная сферы жизни ребенка. По-новому необходимо подойти и к индивидуальному подходу – «больше индивидуализации при обучении и во всякого рода воспитательном воздействии на детей!»²². Здесь надо помнить, предупреждал Мейман, что нравственное воспитание более индивидуально, чем умственное, оно гораздо меньше может схематически проводиться по единообразным методам²³.

Однако при этом важно соблюсти меру, ведь цели школы, учебный план, требования учителей не должны приспособливаться к ученикам, на практике это означало бы «уничтожение самой школы». Но от учителя и воспитателя мы вправе требовать больше **понимания** того внутреннего **состояния**, в котором находится ученик при различных своих работах, «понимания, основанного на более глубоком знакомстве с индивидуальностью ученика и с его особым типом одаренности, отсюда должна вытекать **более справедливая оценка** его успехов.» Продолжая словами Меймана, разумное внимание к личности ученика и правильная оценка его успехов, это столь же старый, как и трудно осуществимый дидактический принцип, но лишь наше современное учение об одаренности может дать учащему правильные средства для проведения его в жизнь²⁴.

В тесной связи с этими соображениями стоит требование необходимости активности школьников при обучении, важность

²⁰ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1. С. 41–43.

²¹ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1910. Ч. 3. С. 234.

²² Там же. С. 253.

²³ Там же. Ч. 1. С. 283.

²⁴ Там же. Ч. 3. С. 253–254.

которого подтверждают общая психология и экспериментальная наука о детях. В то время как преподавание в школах, и особенно в старших классах, дает ученику слишком мало возможности для проявления самостоятельности и для развития умственной самостоятельности, заставляя пассивно воспринимать предлагаемые знания. Следствием этого является «поистине ужасающая умственная несамостоятельность и слабость суждения», а также недостаток умственной инициативы в широких кругах народа. Из своих наблюдений Э. Мейман заключил, что у студентов самым редким свойством оказывается умственная самостоятельность и способность идти собственным путем при теоретических или экспериментальных работах. И дело здесь даже не в одаренности студентов, а в отсутствии механизма, атмосферы, пробуждающих самостоятельность учащихся²⁵.

Нельзя не отметить также историзм подхода Э. Меймана к проблемам педагогики. Он, опираясь на исторический опыт, понимает, что разрабатываемые им реформаторские идеи могут реализоваться лишь пробудив интерес общества. Так было в прошлом, и так будет сейчас, в конкретный момент сотворения истории начала XX столетия. В своей речи, произнесенной на годовщине основания Дрезденского учительского союза, Э. Мейман подчеркнул: «Перед нами открывается еще обширное поле работы нашей современной научной педагогики - это широко обоснованное исторически-педагогическое исследование, которым мы превосходим все прежние времена. История педагогики – продукт нового времени. Мы и в деле воспитания, стали, наконец, исторически мыслящим поколением». И это имеет важное значение, так как может предохранить нас от педагогических мечтаний, неверного определения перспектив воспитательной работы. А потому нет смысла создавать конкретные цели воспитания для отдаленного будущего, такие же как и для настоящего. История педагогических движений учит, что «важнее стремиться к осуществлению тех целей воспитания и обучения, которые применимы к **нашему** времени и которые, с точки зрения современного образования и современной культуры, наиболее совершенны»²⁶.

Э. Мейман своими трудами надеялся пробудить интерес педагогов, а также убеждение, что в науке о воспитании лишь та работа может сулить успех, которая свободна от доктринерства, но черпает свои познания непосредственно из жизни и деятельности ребенка. Важность экспериментальной работы в том, что она

²⁵ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 3. С. 255.

²⁶ Мейман Э. Современное положение педагогики // Ежегодник экспериментальной педагогики. V. 1912. СПб., 1913. С. 55.

с необходимостью ведет к общей работе педагогов, где результаты одного исследователя могут дополняться результатами другого, а в итоге – строится целостная научная система.

Многие идеи Э. Мёймана не потеряли своего значения, они представляют собой интересное поле научного поиска и материал для педагогических размышлений, так необходимых современным педагогам.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М. : РОУ, 1994. – 112 с.

2. Богуславский, М.В. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры / М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 15–27.

3. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.

4. История психологии в лицах: персоналии. / под общей ред. А.В. Петровского ; ред.-сост. Л.А. Карпенко. – М. : ПЕР СЭ, 2005.

5. Константинов, Н.А. История педагогики : учеб. для студ. пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.

6. Корнетов, Г.Б. Педагогика первой трети XX века / Г.Б. Корнетов, А.А. Романов, А.И. Салов. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.

7. Лай В.А. Экспериментальная дидактика. Ее основы с подробным описанием процессов воли и действия / пер. под ред. А.П. Нечаева. – СПб., 1914.

8. Лай, В.А. Экспериментальная педагогика. – М. ; Л., 1927.

9. Мёйман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. – М., 1910–1911. – Ч. 1–3.

10. Мёйман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. / пер. под ред. прив.-доц. Н.Д. Виноградова. – М. : Изд-во т-ва «Мир», 1911. Ч. 1.

11. Мёйман, Э. Современное положение педагогики // Ежегодник экспериментальной педагогики. V. 1912. – СПб., 1913.

12. Нечаев, А.П. К вопросу о реформе нашей школы // Педагогический сборник. – 1906. – Июль. – С. 1–12.

13. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.

14. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2002. – 528 с.

15. Романов, А.А. А.П. Нечаев – вдохновитель и деятель экспериментальной педагогики России (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 99–118.
16. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
17. Романов, А.А. Влияние идей И.П. Павлова на развитие педагогики и психологии XX века (165 лет со дня рождения) // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 4. – С. 5–16.
18. Романов, А.А. Воспитание нравственно-ценной личности (к 140-летию со дня рождения А.П. Нечаева) // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 2 (38). – С. 44–51.
19. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
20. Романов, А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
21. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
22. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
23. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2(38). – С. 82–96.
24. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
25. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
26. Романов, А.А. Становление экспериментальной педагогики в Германии (150 лет со дня рождения В.А. Лая и Э. Мёймана) // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 122–138.
27. Романов, А.А. Становление экспериментальной педагогики в России // Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 235–269.
28. Романов, А.А. Экспериментальная дидактика В.А. Лая // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 83–90.
29. Романов, А.А. Экспериментальная педагогика России начала XX века как научный феномен // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 4 (12). – С. 45–58.

30. Романов, А.А. Экспериментальная педагогика Э. Мёймана // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3(23). – С. 92–98.
31. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : БРЭ, 1993. – Т. 1. – 608 с.
32. Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. – СПб., 1910. – 401 с.

Развитие педологии в России

В голове каждого учителя должен сидеть маленький, но достаточно крепкий педолог.

Ввести педологию, как один из основных предметов при подготовке педагога.

А.В. Луначарский

ЦК ВКП (б) осуждает теорию и практику современной так называемой педологии.

ЦК ВКП (б) от 4.07.1936

Дискуссию о педологии возможно вести, имея совершенно противоположные исходные позиции. Ее можно рассматривать в качестве революционного прорыва в науках, изучающих ребенка, или как тупик в развитии экспериментальной педагогики. Но в России ей была уготована судьба быть закрытой одним постановлением власти.

Педология в качестве самостоятельного научного направления прекратила свое существование в России в 30-е годы XX века. Именно тогда, 4 июля 1936 года вышло Постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов»¹. В редких статьях, посвященных педологии, освещаются, в основном, хронология событий в ее развитии, называются наиболее заметные деятели, однако целый ряд существенных вопросов, определяющих понимание феномена педологии в истории отечественной педагогики остаются за кадром. Может быть, нынче наступает время, когда уже не только можно, но и нужно пролистнуть запретные прежде страницы и начать отвечать на бывшие долгое время неудобными вопросы, связанные с феноменом и судьбой отечественной педологии?!

Почувствовать дух эпохи 30-х годов прошлого столетия позволяет даже простое прочтение известного постановления. В нем отмечается, что «Наркомпрос РСФСР и Наркомпросы других союзных республик допустили извращения в руководстве школой, вы-

¹ О педологических извращениях в системе Наркомпросов. Постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 года. URL : <http://zaki.ru/nav/10/postanovlenie/1936/>

разившиеся в массовом насаждении в школах так называемых «педологов» и передоверии им важнейших функций по руководству школой и воспитанию учащихся». «Создание в школе, наряду с педагогическим составом, организации педологов, независимой от педагогов... не могло не создавать фактическую бесконтрольность в руководстве школой, не могло не нанести вреда всему делу советской школы». «Этот вред был усугублен характером и методологией педологической работы в школе. Практика педологов, протекавшая в полном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась в основном к ложно-научным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т.п., давно осужденных партией. Эти, якобы, научные «обследования», проводимые среди большого количества учащихся и их родителей, направлялись, по преимуществу, против неуспевающих или неукладывающихся в рамки школьного режима школьников и имели своей целью доказать, якобы, с «научной» «биосоциальной» точки зрения современной педологии наследственную и социальную обусловленность неуспеваемости ученика или отдельных дефектов его поведения, найти максимум отрицательных влияний и патологических извращений самого школьника, его семьи, родных, предков, общественной среды и тем самым найти повод для удаления школьников из нормального школьного коллектива.

В этих же целях действовала обширная система обследований умственного развития и одаренности школьников, некритически перенесенная на советскую почву из буржуазной классовой педологии и представляющая из себя форменное издевательство над учащимися, противоречащая задачам советской школы и здравому смыслу. Ребенку 6–7 лет задавались стандартные казуистические вопросы, после чего определялся его так называемый «педологический» возраст и степень его умственной одаренности.

Все это вело к тому, что все большее и большее количество детей зачислялось в категории умственно отсталых, дефективных и «трудных».

ЦК ВКП (б) устанавливает, что в результате вредной деятельности педологов комплектование «специальных» школ производилось в широком и все увеличивающемся масштабе. Вопреки прямому указанию ЦК ВКП (б) и СНК Союза ССР о создании двух-трех школ для дефективных и дезорганизующих учебу школьников Наркомпросом РСФСР было создано большое количество «специальных» школ различных наименований, где громадное большинство учащихся представляет вполне нормальных детей, подлежащих обратному переводу в нормальные школы.

ЦК ВКП (б) осуждает теорию и практику современной так называемой педологии. ЦК ВКП(б) считает, что и теория и практи-

ка так называемой педологии базируется на ложно-научных, антимарксистских положениях. К таким положениям относится, прежде всего, главный «закон» современной педологии — «закон» фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды. Этот глубоко реакционный «закон» находится в вопиющем противоречии с марксизмом и со всей практикой социалистического строительства, успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма в экономике и сознании людей.

ЦК ВКП (б) устанавливает, что такая теория могла появиться лишь в результате некритического перенесения в советскую педагогику взглядов и принципов антинаучной буржуазной педологии, ставящей своей задачей в целях сохранения господства эксплуататорских классов доказать особую одаренность и особые права на существование эксплуататорских классов и «высших рас» и, с другой стороны, — физическую и духовную обреченность трудящихся классов и «низших рас». Такое перенесение в советскую науку антинаучных принципов буржуазной педологии тем более вредно, что оно прикрывается «марксистской» фразеологией.

«ЦК ВКП (б) постановляет:

1. Восстановить полностью в правах педагогику и педагогов.
2. Ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники.
3. Предложить Наркомпросу РСФСР и Наркомпросам других союзных республик пересмотреть школы для трудновоспитуемых детей, переведя основную массу детей в нормальные школы.
4. Признать неправильными постановления Наркомпроса РСФСР об организации педологической работы и Постановление СНК РСФСР от 7 марта 1931 года «Об организации педологической работы в республике».
5. Упразднить преподавание педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах.
6. Раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги теперешних педологов.
7. Желаящих педологов-практиков перевести в педагоги.
8. Обязать наркома просвещения РСФСР через месяц представить в ЦК ВКП (б) отчет о ходе выполнения настоящего Постановления».

Нет необходимости детально комментировать пункты и перлы постановления, сквозь его строки не сквозит, а бьет вулканическим фонтаном революционный дух классовой нетерпимости, дремучее невежество и хамство: «в результате вредной деятельности педологов», «только головотяпским пренебрежением», «в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т.п., давно осужденных партией»,

«вопреки прямому указанию ЦК ВКП (б) и СНК Союза ССР о создании двух-трех школ для дефективных и дезорганизующих учебу школьников», «этот глубоко реакционный «закон» находится в вопиющем противоречии с марксизмом и со всей практикой социалистического строительства, успешно перевоспитывающего людей в духе социализма» и др.

В небольшой статье можно затронуть лишь отдельные аспекты становления феномена педологии, поэтому в формате дескриптивного анализа сделаем попытку осветить проблемы ее генезиса, встроенности в общие тенденции развития отечественной и зарубежной педагогики.

В литературе пока довольно условно говорится о времени появления педологии, нет однозначности и в определении ее основоположников. Объяснить такое положение можно тем, что генезис педологии рассматривался, как правило, в отрыве от развития других течений в педагогике, например, от экспериментальной педагогики. Поэтому необходимо учитывать всю целостность причинно-следственных связей, педагогических идей, практики и педагогического сознания, влияния на них идей и открытий других наук того исторического периода, который, продуцируя идеи развития, целостности, интегральности, стал инкубатором для множества новых научных течений, заложив, одновременно, и тенденцию к их дальнейшей дифференциации.

В педагогике предметом изучения всегда был и остаётся воспитывающийся человек. Целью образования является целостное развитие человека, где личность выступает системообразующим фактором образовательных систем. При этом индивидуальность, неповторимость проявления духовных и познавательных сил человека становятся интегрирующими факторами в его становлении.

Под интеграцией следует понимать процесс, способ и результат целостного видения мира, построенного на сопряжении разных форм постижения действительности. Понятие «интегральный» переводится как «неразрывно связанный, цельный, единый». Термин «интеграл» вошел в научный оборот благодаря работам И. Ньютона, Г.В. Лейбница, других физиков и математиков XVII-XVIII веков. Развитие их идей продолжилось в трудах К.Ф. Гаусса, Д.К. Максвелла, А. Эйнштейна, в результате чего стал реальностью резкий скачок в новых знаниях, проявившихся в развитии фундаментальной науки, в прогрессе всего спектра прикладных наук. В этот же период продолжался процесс выделения педагогики и психологии в самостоятельные науки, предмет которых еще не заявил о себе в достаточно четких границах, а имел центрирующим началом идею античных философов о человеке, как мере всех вещей. Поэтому пробовали самоопределились и антропология, педагогическая антропология, педагогическая психология и другие направления.

В самом общем виде можно представить следующее видение процесса появления педологии. В истории рассматриваемого течения научной мысли первую веху, вероятно, поставил немецкий врач Д. Тидеман, который в 1787 году издал сочинение «Наблюдения за развитием духовных способностей детей». Тем самым был определен один из методов изучения детей и заложена традиция ведения дневника развития ребенка, представлявшего собой систематические записи наблюдений за развитием ребенка на протяжении всего периода детства, или на отдельных его этапах. Свою веху обозначил и философ И. Кант, анализирувавший проблемы воспитания в работе «Антропология с прагматической точки зрения» (1798). Так появилось название автономной области знаний о человеке, ставшее самостоятельной наукой в середине XIX века, благодаря Ч. Дарвину («Происхождение видов путем естественного отбора», 1859).

Начало систематического изучения детей связывается с именем немецкого физиолога и психолога В. Прейера и его книгой «Душа ребенка» (1882), представлявшей собой дневниковые описания жизни его сына с рождения до трех лет. Автор подробно излагал метод наблюдений и сравнивал свои результаты с фактами, описанными в литературе. Полученные данные в большей степени касались физиологических проблем, что объяснялось интересами автора, возрастом ребенка, более высоким уровнем развития физиологии, как точной науки, в 80-х годах XIX века.

Вопросами психологии детства и применением экспериментальных методов к педагогической психологии заинтересовался Г.С. Холл (Ст. Холл), по мысли которого школа должна стать педоцентричной, основываться на изучении детей. Однако «наука о ребенке не подходит ни под какую классификацию и в некотором смысле не имеет себе подобной, будучи частью психологией, частью антропологией, частью медициной и гигиеной»². В таком же широком спектре научных дисциплин Ст. Холл проводил и свои научные исследования детского и юношеского возраста (главным образом через специальные «опросники»). Американцы «скоро оценили значение научного изучения детей – как основы целесообразной постановки воспитания, на которое они, как известно, не жалуют средств, справедливо считая его залогом благосостояния государства»³. Хорошо финансируемые университетские лаборатории США объединили сотни ученых, исследования которых публиковались в многочисленных журналах и монографиях. В 1893 году Ст. Холл основал «Национальную Ассоциацию для исследования детей», издающую под его редакцией журнал «Педагогический семи-

² Холл Ст. Собрание статей по педологии и педагогике. М., 1912. С. 5.

³ Ежегодник экспериментальной педагогики. 1908. СПб., 1909. Вып. 1. С. 8.

нар». По оценке современников, «практический дух американцев влечет их внимание к прикладной психологии, к освещению психологических проблем в юриспруденции, медицине, даже в торговле и промышленности, особенно же в педагогике»⁴.

Один из учеников С. Холла О. Крисман предложил в 1893 году термин «педология», для обозначения новой науки, имеющей целью всестороннее изучение ребенка. Под его редакцией вышел один том журнала «Педология». Выделим и «Журнал образовательной психологии», посвященный преимущественно экспериментальной педагогике.

Из Америки движение новой педагогики распространилось на Европу. В Англии основывается «Ассоциация изучения ребенка», издающая свой орган – «Педолог». Известный психолог, пионер детской психологии в Великобритании Д. Селли опубликовал в 1895 году работу «Очерки по психологии детства». Во Франции сильный толчок развитию новой психологии придала деятельность А. Бине. В 1899 году он, совместно с Ф. Бюиссоном, основал лабораторию экспериментальной педагогики⁵. Далее А. Бине (вместе с Т. Симонном) искал практические методы измерения интеллектуальных способностей детей, применяя специальные вопросы и задачи. В результате он разработал шкалу развития интеллекта, в основе которой была идея различия хронологического и умственного возраста, создал систему испытаний для соответствующих исследований (тест Бине-Симона). В 1905 году Бине открывает при одной из начальных школ Парижа «Лабораторию нормальной педагогики», где изучались способности детей и методы преподавания. Создаются лаборатории Э. Клапареда (Швейцария), В.А. Лая и Э. Меймана (Германия) и др.

Все авторы, понимая новизну предпринимаемых научных усилий, пытались определиться с предметом своих исследований, вводя и используя близкие их пониманию определения и термины. Чаще всего под разными терминами закладывалось понимание одних и тех же понятий.

Вот некоторые из них. «Педология – наука о детях. Ставит себе задачей собрать, систематизировать и изучить все, что касается жизни детей в разных возрастах, начиная от рождения и кончая школой. Ее цель – изучение детей во всех отношениях для приобретения полного и глубокого познания их природы»⁶. «Эксперимен-

⁴ Феоктистов А. Научная педагогика в Америке // Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. 3. 1910. СПб., 1911. С. 22.

⁵ Ярошевский М.Г. Бине Альфред // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 97.

⁶ Румянцев Н. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике // Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. 1. 1908. СПб., 1909. С. 3.

тальная педагогика» – это новое направление в педагогике, которое, выдвинув задачу изучения природы ребенка, стало широко пользоваться экспериментом и методом систематического наблюдения при изучении процессов душевной жизни»⁷. «Психологическая педология может действительно стать наукой о душевном развитии ребенка, выясняющей нам истинные факторы этого развития, дающей ему нормы и определяющей пределы и значения, в каких возможно и полезно наше вмешательство и руководство этим развитием, то есть создающей научную педагогию»⁸. «Новое педагогическое течение, получившее название экспериментальной педагогики, могло бы с таким же правом быть названо психологической педагогикой, ибо за свой отправной пункт оно принимает самого ребенка и его душевный мир»⁹. А.В. Петровский, разбирая тенденции в психологии дооктябрьского периода, отмечал: «К особенностям эмпирической психологии относится свойственное многим ее представителям стремление превратить психологию в жизненно важную науку, придать ей прикладной характер. В связи с этими задачами формируются отдельные отрасли прикладной психологии, прежде всего педагогическая и детская (А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев, П.Ф. Каптерев, К.И. Поварнин, И.А. Сикорский и др.)»¹⁰.

Иностранные ученые давали свои определения, но и они не отличались однозначностью. Г. Ришар отмечал: «Понятие об экспериментальной педагогике включает в себе одновременно понятие и о науке воспитания, которую пытаются создать в лабораториях психологии и педологии, и об искусстве воспитания, черпающим всю силу свою в определенных школьных опытах, хорошо поставленных и много раз повторяемых»¹¹. По его мнению, экспериментальная педагогика «отличается от философской педагогики, критической, гербартовой и эволюционной школ, во-первых, тем, что она подчиняет нормативную часть педагогики ее научной части; во-вторых, тем, что она старается разрешить все педагогические проблемы изучением самого ребенка. Следовательно, экспериментальная педагогика – прежде всего педология; она берет объ-

⁷ Неклюдова А.И. Общество экспериментальной педагогики // Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. 4. 1911. СПб., 1912. С. 1.

⁸ Ланге Н.Н. О современном состоянии педагогической психологии и задачах будущего // Труды 2-го Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910. С. 29.

⁹ Виноградов Н. Предисловие к русскому изданию // Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1911. Ч. 1. С. 6.

¹⁰ Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. М., 1984. С. 24.

¹¹ Ришар Г. Экспериментальная педагогика. М., 1913. С. 3.

ектом школьника; из наблюдений над школьником она старается извлечь все правила воспитательного метода»¹². В.А.Лай считал, что вообще невозможно точно определить и различить корни педологии и экспериментальной педагогики, хотя различие может быть в том, что педология больше интересуется теоретическими вопросами, а экспериментально-педагогическое изучение преследует разрешение практических вопросов, касающихся обучения и воспитания¹³.

Необходимо отметить, что в начале XX века термины «педология», «экспериментальная педагогика», «экспериментальная педагогическая психология», «психологическая педология», «новая педагогика» понимались в основном как синонимы. Инициативное сообщество ученых разных стран ставило себе целью создание научных основ педагогики, построенной на синтезе всех знаний о ребенке. А поскольку в теоретическом плане единых основ найдено не было, то ученые обратились к эмпирическим исследованиям в педагогике, что давало стимул и фактологический материал для дальнейших попыток определить предмет и специфические методы исследования, необходимые новой науке.

Первая отечественная экспериментальная работа в области педагогической психологии «О явлениях умственного утомления детей школьного возраста» была выпущена доктором медицины И.А. Сикорским в 1878–1879 гг. Затем появляется книга русского психолога Н.Н. Ланге «Душа ребенка в первые годы жизни» (1892).

Можно утверждать, что в России в начале XX века экспериментальное направление в педагогике стремительно развивалось, преимущественно называясь педагогической психологией и экспериментальной педагогикой (В.М. Бехтерев, В.П. Вахтерев, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, А.Н. Острогорский, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др.).

В 1901 году А.П. Нечаев основал первую в России (вторую в Европе) лабораторию экспериментальной педагогической психологии. Издает в этом же году книгу «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения». В 1904 году в Петербурге открылись Педологические курсы, о которых Великий Князь Константин Константинович докладывал Николаю II. Инициатор курсов А.П. Нечаев надеялся, что «с развитием педологии, должна в корне измениться наша школа»¹⁴.

Высокий авторитет А.П. Нечаева известный швейцарский психолог Э. Клапаред подчеркнул в предисловии к своей книге

¹² Ришар Г. Экспериментальная педагогика. С. 244–245.

¹³ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. М. ; Л., 1927. С. 4.

¹⁴ Романов А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997. С. 45.

«Психология ребенка и экспериментальная педагогика»: «Надеюсь, что мой скромный труд не будет бесполезным повторением сказанного уже в сочинениях русских психологов, как Нечаева, Сикорского, Ланге и др., и послужит в свою очередь развитию педологии»¹⁵.

Главным делом сторонников экспериментальной педагогики в России стало проведение психологических съездов. Всего состоялось два съезда по педагогической психологии (1906, 1909), четыре съезда по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916, 1917).

Интересен тот факт, что первый съезд постановил открыть сбор средств на строительство памятника К.Д. Ушинскому, который, как планировалось, будет установлен перед будущим педологическим институтом. А.П. Нечаеву пришлось дойти до самого П.А. Столыпина и убедить его дать разрешение на сбор средств для строительства памятника.

Важным делом стало открытие в Петербурге (в 1907 году) Педагогической Академии, воплотившей идею К.Д. Ушинского о всестороннем научном изучении ребенка. В 1909 году было создано Всероссийское общество экспериментальной педагогики, которое объединило ведущих отечественных и зарубежных ученых.

К октябрю 1917 года экспериментальная педагогика подошла как окрепшее течение педагогической мысли, способное решать масштабные задачи реформирования педагогики и школы. Однако после октябрьской революции этот феномен, фактически, прекращает свое существование.

А.П. Нечаев пытается продолжить пропаганду своих взглядов, он стал председателем оргкомитета 1-го и почетным председателем 2-го съездов по психоневрологии (1923, 1924). Но это было уже не его время, верность интроспективной психологии не приветствуется, становятся актуальными идеи реактологии и рефлексологии, актуализировались и идеи И.П. Павлова.

Естественнонаучные идеи, связанные с учением И.П. Павлова, считались актуальными, поскольку сыграли свою историческую роль, придав положительный импульс развитию отечественной педагогики в направлении объективного научного исследования педагогической действительности, механизмов человеческого сознания и деятельности. Они помогли заложить фундамент научной педагогики, ту антропологическую составляющую, которая определяется понятием индивид.

Новый импульс изучению проблем детства в рамках педологии придали уникальные для педагогического экспериментирова-

¹⁵ Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. СПб., 1911. С. 5.

ния 20-е годы XX века. Самыми известными деятелями педологии были П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.М. Рубинштейн, Е.А. Аркин, И.А. Арямов, М.Я. Басов, А.Б. Залкинд, А.С. Залужный и др.

Советская педагогика свои теоретические основы должна была выводить из философии марксизма, а при решении прикладных проблем – обращаться к биологии, педологии, социальной психологии и другим наукам. То есть естественнонаучные идеи так или иначе имманентно обязаны были присутствовать в теории формирующейся педагогической науки. Это, в свою очередь, актуализировало идеи И.П. Павлова, способствовало деятельности его научной школы.

Учение И.П. Павлова в психолого-педагогическом сообществе было повсеместно оценено как основа всех наук о поведении. Поведение человека рассматривалось в качестве реального синтеза социального содержания и физиологической деятельности организма, при этом произошло окончательное разграничение физиологии, психологии и социологии. Однако И.П. Павлов призывал к объединению усилий физиологов и психологов, подчеркивая широкие возможности, открывающиеся на пути интеграции разных наук в изучении поведения человека.

Поведенческая тематика рассматривалась также в связи с разработкой проблем трудовой деятельности и коллективного воспитания строителя социализма. В четком определении и структурировании нуждалась система психологических закономерностей общественного поведения людей в коллективе. Здесь психология вышла на широкое поле сотрудничества с педагогикой, известные деятели которой (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий) обращались к трудам и идеям И.П. Павлова.

В начале 20-х годов, после выдвижения рефлексологии на ведущее место в психологии, рефлексологический подход (наряду с биосоциальным и коллективистическим) имел место и в определении проблем воспитания личности. Наличие разных подходов в педагогике объяснялось демократической обстановкой в науке того времени, но залогом такого «демократизма» среди ученых должна была быть опора на марксистско-ленинскую методологию.

В этих условиях выход на рефлексологический уровень решения проблем воспитания трактовался как очевидный поворот к материалистическому их пониманию, в отличие от «идеалистических» взглядов на ребенка, его душу, поведение, а, следовательно, и воспитание, царивших в экспериментальной психологии и педагогике (работы А.Ф. Лазурского, А.П. Нечаева, Г.И. Челпанова)¹⁶. Основны-

¹⁶ Денисова М.Ф. Проблема воспитания личности в советской педагогической теории 20-х – начала 30-х годов : дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. С. 57.

ми идейными вдохновителями и разработчиками этого подхода были И.А. Арямов, В.М. Бехтерев, А.Б. Залкинд, привлекал он (на ранних этапах творчества) П.П. Блонского, А.П. Пинкевича, С.Т. Шацкого. Скажем, что А.В. Луначарский и Н.К. Крупская считали рефлексологию важнейшей составляющей антропологического обоснования воспитательного процесса. Рефлексология, таким образом, провозглашалась наукой, способной дать объективный результат развития ребенка, открыть новые пути изучения и воспитания личности, взамен несостоявшейся идеалистической психологии. Методы количественного исследования личности экспериментальной педагогики, как и расчленение социального и биологического в человеке, признавались неудовлетворительными и несостоятельными. Самой существенной ошибкой считалось деление личности на составляющие: «Обычно подмечаются и регистрируются как при наблюдении, так и при эксперименте лишь те разрозненные элементы личности, которые кажутся исследователям почему-либо имеющими значение для умозаключения»¹⁷.

Однако без количественного измерения функциональных возможностей организма ребенка, его познавательных сил, дальнейшее развитие психологии и педагогики, в которых опыт и эксперимент стали необходимым условием существования, не представлялось возможным. Поэтому рефлексологический подход послужил стимулом к дальнейшему развитию педологии, заявлявшей свои права на создание универсальной науки о детстве. Здесь ведущее место должны были занять именно количественные методы исследования человека во всех его проявлениях, для выявления на их основе определенных законов воспитания. В этой науке гипотетически предполагалось, что полная информация о личности может быть получена суммированием ее отдельных черт, а все стороннее изучение отдельных компонентов личности явится залогом успешного решения проблем педагогики.

Рефлексология, послужив средством выдвижения на передовые позиции психологов-марксистов, ими же в скором времени была и отвергнута как рефлексологическая вульгаризация учения о высшей нервной деятельности. Рефлексология уже ни в какой форме не отождествлялась с идеями И.П. Павлова. Более того, резко критикуя рефлексологическую вульгаризацию, многие советские психологи и философы в конце 20-х годов XX века стремились показать в своих работах ценность учения И.П. Павлова для психологии. Например, Б.А. Фингерт, «вскрывая философскую беспомощность рефлексологии», отмечал, что «учение об условных рефлексах представляет собой одно из величайших достижений научной мысли... да-

¹⁷ Бехтерев В.М. Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. М., 1925. С. 147–148.

ет неоценимые методологические приемы в руки научной, марксистской, материалистической психологии человека»¹⁸. Учение И.П. Павлова объявлялось «замечательным», предупреждалось о недопустимости компрометирования «гениальных исследований И.П. Павлова». Рассматривая перспективы развития психологической науки в СССР (1927), К.Н. Корнилов писал, что на физиологию высшей нервной деятельности советские психологи смотрят «как на ближайшего сотрудника, вскрывающего столь важную для психолога область, как физиологические механизмы»¹⁹.

Практически одновременно с рефлексологическим развивался биосоциальный подход к воспитанию, учитывающий и продуктивно следующий жизненным идеям рефлексологического направления. Его сторонниками были М.Я. Басов, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и др. В этом подходе, наряду с признанием значения роли активности личности, подчеркивались единство ее биологической и социальной составляющих, значимость ее психологического изучения, была разработана оригинальная методика наблюдения поведения детей. Таким образом, признавалась значительная роль педологических количественных исследований личности.

Вместе с тем, в подходе к исследованию человека заявило о себе утверждение, что суммирование частей не дает свойств целого; изучение отдельных социальных и биологических проявлений человека в их отрыве друг от друга, не может дать полную картину личности. Поэтому основная направленность педологии на суммирование антропологических знаний признается ошибочной: «Все биологические моменты развития, которые, как казалось прежде, не могут не учитываться педологией при всем нашем признании значения и важности социальной стороны развития, в действительности остаются за пределами педологии, как таковой, в ведении частных наук о развитии человека»²⁰.

Ученые, таким образом, вернулись к выводам экспериментальной педагогики дореволюционного периода, идеям А.П. Нечаева о необходимости направить усилия на целостное изучение личности; именно упор на такой аспект психологического исследования был одной из особенностей третьего Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике.

Чтобы спасти педологию, определить более четко ее предмет, на первый план выдвигается тезис о роли среды и социальной ак-

¹⁸ См.: Петровский, А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. М. : Просвещение, 1967. С. 116.

¹⁹ Там же.

²⁰ Басов М.Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии // В борьбе за марксистско-ленинскую педологию. М. ; Л., 1932. С. 96.

тивности личности. «Педология должна быть наукой социальной, – отмечал М.Я. Басов, – и из множества проявлений взаимоотношений человека со средой выбрать лишь то, что относится к его специфическим особенностям как социального существа и выделяющего его из мира животных»²¹.

По словам А.С. Выготского, «вращение нормального ребенка в цивилизацию» представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования сущности ребенка»²².

Предметом педологии должно было стать социально-культурное развитие человека, происходящее и проявляющееся в процессе его деятельности. Именно изучение деятельности должно дать представление о процессе социально-культурного развития человека, так как деятельность человека в окружающей среде предстает в виде предмета особого значения, особой области исследования, имеющей свои особые задачи, присущие только ей и нигде в другой области исследования, кроме данной, не разрешаемые.

В итоге, социальная составляющая в личности выходит на первый план, хотя при этом не отбрасывается и биологическое развитие человеческого организма.

Физиологические и психологические особенности воспитанников учитывались и в практической работе С.Т. Шацкого, но основной упор все-таки делался на социальную составляющую личности. С.Т. Шацкому принадлежит яркая и оригинальная мысль о том, что передаче социокультурного наследия через совместную деятельность может служить идея музея, как «собрания результатов человеческой работы в области науки, искусства и физического труда». Такой музей стоит рядом с жизнью, постоянно движется, основой его являются «живые люди, с одной стороны, стремящиеся передать детям все лучшее, что они умеют или знают, а с другой стороны – посетители музея, дети, ставшие участниками его работы и общими силами создающие свой трудовой музей, сообразно с силами и способностями каждого»²³.

Одновременно с разработкой новых концептуальных идей вырабатывалась методика психологических наблюдений за детьми. Одним из лидеров педологического движения был, безусловно,

²¹ Басов М.Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии. С. 95.

²² Выготский А.С. Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 48.

²³ Шацкий С.Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» // Пед. соч. Т. 1. С. 292.

М.Я. Басов, доказывавший важность и возможность объективного экспериментального изучения внутриспсихических функций. В своем капитальном труде «Общие основы педологии», анализируя проблемы развития эмоциональных установок, памяти, он неоднократно ссылается на опыты, методики, таблицы А.П. Нечаева, устанавливая идентичность полученных результатов с выводами Лобзина, Маркарьяна, Меймана, Польмана, Пфейфера, Цигена ²⁴.

К концу 20-х годов, несмотря на существование различных концепций и большое количество нерешенных проблем, педологи значительно продвинули развитие своей науки. Во-первых, были созданы достаточно четкие, отвечающие научным представлениям того времени, антропологические идеи о личности, о среде, о воспитании. Во-вторых, был разработан категориальный аппарат науки. В-третьих, осуществлялись создание и отработка принципов научного исследования, в чем педологи были очень сильны в то время, прежде всего, благодаря тому, что в педологию ушли П.П. Блонский (чтобы не потерять педагогики), Л.С. Выготский и др.

Однако они видели, что педология, не сумев решить ряд кардинальных проблем (взаимосвязь личности со средой, соотношение биосоциальных компонентов человека, практическое приложение результатов работы педологов для педагогики, роль педагогической практики как источника педологических исследований и др.), движется в тупик, а потому назревает кризис науки.

В состоянии такого тяжелого кризиса, по Л.С. Выготскому, пребывает до сих пор педология в Европе и Америке ²⁵. Основной ошибкой исследователей-педологов стала неправильная трактовка базовых методологических установок. В поиске ключа к пониманию целого исследователи «шли не от целого к пониманию отдельных частей, но от отдельных частей, атомистически мыслимых, к выискиванию математических корреляций между ними. Бессмысленность, непонятность тех связей, которые устанавливались научным исследованием, и фактическое отсутствие идеи развития – вот два основных порока, которые с самого начала определили быстрое увядание педологии в начале ее мирового расцвета»²⁶.

Источником проблем, по словам Л.С. Выготского, стало глубочайшее противоречие между стихийно возникшей исторической тенденцией к рождению педологии из недр отдельных наук, изучавших отдельные стороны детского развития, и между методологическим оформлением этой тенденции, обрекавшее на неудачу

²⁴ Басов М.Я. Общие основы педологии. М. ; Л., 1931. С. 417, 522, 525, 528, 529.

²⁵ Выготский Л.С. К вопросу о педологии и смежных с нею науках // Педология. 1931. № 3. С. 55.

²⁶ Там же. С. 58.

попытку создания новой науки. Методологическое оформление любой науки неизбежно предполагает пересмотр методологических установок ряда смежных наук и особенно их взаимоотношений между собой. А поскольку педология возникает на основе завоеваний анатомии, физиологии и психологии детского возраста, то многим кажется, что она является просто компиляцией или в лучшем случае синтезом этих различных наук. Но сами эти науки **«станут науками в истинном смысле слова только тогда, когда они будут опираться на исторически возникшую на их основе, но методологически являющуюся их основой – педологию»**²⁷.

Педология, считал А.С. Выготский, может методологически и практически оформиться лишь на основе нового понимания своего предмета. А основа для построения ее как самостоятельной науки заключалась в объективной реальности того единого процесса развития, который являлся предметом ее изучения. «Целостность (новые качества и закономерности, представляемые синтезом отдельных сторон и процессов развития, специальная установка на вскрытие и изучение взаимозависимостей, связей и отношений, лежащих в основе этого синтеза), развитие, понимаемое не как увеличение-уменьшение, но как самодвижение и борьба противоположностей, являются двумя основными моментами, определяющими методологическую установку педологии в целом и в каждом отдельном ее исследовании. Основание для построения педологии как самостоятельной науки заключается в объективной реальности того единого процесса развития, который является предметом ее изучения. Педология невозможна ни на почве метафизических, формально-логических взглядов на детское развитие, допускающих лишь механическое объединение отдельных сторон развития, ни на почве дуалистических воззрений на человеческую природу, закрывающих путь к изучению того реального единства, которым является процесс детского развития». Именно поэтому «педология фактически умерла на Западе и в Америке как особая наука»²⁸.

Поискам путей выхода из сложившегося кризиса призван был помочь организованный научно-педагогической секцией ГУСа, Наркомпросом и Наркомздравом «педологический» съезд (27 декабря 1927 – 3 января 1928). Событие грандиозное, более двух тысяч человек, в почетный президиум избрали Н.И. Бухарина, А.В. Луначарского, Н.К. Крупскую, Н.А. Семашко, И.П. Павлова и др. Торжественное открытие съезда было намечено на 27 декабря

²⁷ Выготский А.С. К вопросу о педологии и смежных с нею науках // Педология. 1931. № 3. С. 55 ; № 7–8. С. 12, 14.

²⁸ Там же. № 3. С. 56–57.

1927 г. в аудиторном корпусе 2-го МГУ. Всех потрясла внезапная кончина В.М. Бехтерева, его памяти и похоронам был посвящен первый день.

Всего было сделано более 150-ти докладов, среди выступивших: Н.И. Бухарин, А.Б. Залкинд, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, М.Я. Басов, К.Н. Корнилов, С.С. Моложавый и др.

Н.И. Бухарин говорил о средовых факторах, назвал в качестве образцовой деятельность Первой опытной станции С.Т. Шацкого, пытался обосновать соотношение между педологией и педагогикой как между теоретической и нормативной дисциплиной. Педология, по его словам, должна помочь педагогике стать подлинной наукой ²⁹.

Выступление оценивалось в педагогической печати в восторженных тонах: «Огромная заслуга т. Бухарина, выступившего в дни закрытия съезда с глубоко содержательной речью, продолжавшейся больше двух часов, заключается в том, что он своим авторитетным выступлением помог подытожить принципиально-дискуссионные вопросы съезда и сконструировать единую марксистскую платформу по основным педологическим вопросам... Девять дней съезд своими собственными усилиями взрыхлял и подготавливал почву, строил остов единой педологической платформы. Все девять дней... «стержнем съезда» был марксизм. Своим выступлением т. Бухарин помог (и крепко помог) готовую уже форму залить марксистским цементом»³⁰.

Делегатам запомнилась яркостью и раскованностью речь А.В. Луначарского, говорившего о необходимости скорейшей смычки между педологией и педагогикой, ввести педологию, как один из основных предметов при подготовке педагога. Было, в частности, сказано: «В голове каждого учителя должен сидеть маленький, но достаточно крепкий педолог... Педология, изучив, что такое ребенок, по каким законам он развивается, какими методами можно определить и направить его развитие, тем самым ставит перед нами самый важный вопрос, быть может, из всех продуктивных вопросов – процесс производства нового человека наравне с производством нового оборудования, которое идет по хозяйственной линии»³¹.

По А.В. Луначарскому, педология нужна, чтобы переродить и помогать производить нужных людей (в промышленных масштабах?), одновременно превращая педагогику в подлинную науку. – «До сих пор педагогика теоретически была как птица небесная:

²⁹ Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность. М. : Знание, 1991. С. 23–24.

³⁰ Там же. С. 24.

³¹ Там же. С. 25.

у нее настоящего научного обоснования не было. Она только по мере роста педологии делается научной опорой нашего воспитательного и учебного процесса»³².

Н.К. Крупская в одном из выступлений отметила: «Педология по самому существу своему материалистична... У современной педологии очень много оттенков: кто упрощает вопрос и недооценивает влияния общественной среды, даже склонен видеть в педологии некоторое противоядие против все глубже и глубже внедряющегося в школу марксизма; кто, наоборот, перегибает палку и недооценивает наследственности и влияния общих законов развития.

...Тяжелым недостатком, тормозящим реализацию гусовской платформы, оказалась педологическая ее непроработанность – отсутствие в науке достаточно четких указаний об учебно-воспитательной емкости каждого возраста, о специфических его особенностях, требующих возрастной индивидуализации, программного подхода.

...Уже то небольшое, сделанное педологией в деле разработки методов обучения и образования, показывает, какие тут имеются громадные перспективы, как значительно можно при применении педологического подхода облегчить учебу, как много можно достигнуть в воспитательном отношении»³³.

С.Т. Шацкий на съезде, рассматривая педологию в качестве экспериментальной части педагогики, предрекал ей долгую будущность. «В настоящее время мы находимся в таком периоде педагогической работы, когда основное содержание ее нами продумано, когда мы ясно и отчетливо умеем ставить перед собой цели нашего социалистического воспитания. Вся сумма основных вопросов на будущее время все больше и больше складывается вокруг вопроса не «что нам делать», а «как нам делать» эту работу, и поэтому весь следующий, по всей вероятности, весьма длительный период нашей педагогической массовой работы должен идти в тесном единении педологии и педагогики. Педологи и педагоги должны научиться работать вместе; это ускоряет и упрощает наши педагогические шаги, делает их более уверенными и широкими».

Наряду с этим, С.Т. Шацкий возразил против идеи закрытия педологических отделений при вузах: «конечно, это было бы не что иное, как величайшая и трудно поправимая ошибка, ибо мы все же должны признать, что требования к культурной работе, требования к школе, к рациональной постановке занятий в ней все более

³² Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность. С. 26.

³³ Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педология // Репрессированная наука. СПб. : Наука, 1994. Вып. 2. С. 121–139.

и более увеличиваются, что опытных, знающих педагогическое дело, могущих вооружиться научным подходом к нему, организаторов его, в сущности говоря, у нас тончайшая прослойка, и ее не увеличение или попросту даже разрывание мы считали бы делом чрезвычайно нецелесообразным»³⁴.

В целом съезд, как считают П.Я. Шварцман и И.В. Кузнецова, прошел по задуманному сценарию: педология получила официальное признание, «объединила» свои разрозненные силы, продемонстрировав воочию, за кем «будущее» педологии, и наметила пути сотрудничества с педиатрией и педагогикой как методологическую основу. После съезда начал выходить объемный журнал «Педология» под редакцией проф. А.Б. Залкинда, первые номера которого в основном были собраны из докладов, прозвучавших на съезде. Педология получает необходимые ассигнования, и практически период с начала 1928 по 1931 год является расцветом «советской» педологии. В это время идет внедрение педологических методов в практику педагогической работы, школа пополняется педологическими кадрами, вырабатывается программа Наркомпроса по педологии, в педиатрии готовятся кадры врачей-педологов³⁵.

Единая марксистская платформа по основным педологическим вопросам, как планировалось в целевых установках, по определению не могла быть создана на идеологических лозунгах, а отсутствие понимания сути методологии педологии не могло помочь определиться с новыми методологическими рубежами в ее развитии, как и с уточнением предмета этой науки.

Нарастающая заидеологизированность во всех аспектах научной работы отсекала положительный опыт дореволюционной психологии и экспериментальной педагогики. Характерно, что один из идеологов марксистской психологии К.Н. Корнилов подчеркивал на съезде недооценку экспериментального метода, дающего «наибольшую достоверность сравнительно с другими методами». Отмечал он и необходимость «естественного эксперимента», как «наиболее отвечающего установке советской психологии – изучать поведение человека в условиях жизненной ситуации». Съезд подчеркнул значение этого метода, как до сих пор не нашедшего «того широкого применения, которого он заслуживал бы»³⁶.

После съезда начали осуществляться многие его решения в практической плоскости организации работы педологии. Одно-

³⁴ Шацкий С. Педология и педагогика // На путях к новой школе. 1928. № 1. С. 54.

³⁵ Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педология. С. 121–139.

³⁶ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 89.

временно нарастало, приобретало характер угрозы схода страшной лавины, давление на ученых, которые больше думали о самой науке, нежели о ее марксистском оформлении. Не стало лучших умов педологии М.Я. Басова и Л.С. Выготского, другие были сломлены и начали соревноваться во взаимной уничтожающей друг друга критике, а некоторые продолжали работать, искренне не понимая, что происходит.

Это, конечно, крайне условная и простая схема сложившейся в то время ситуации с педологией. Но она объясняет факт, что для многих Постановление 1936 года было полной неожиданностью, хотя, фактически, все его контрпункты были апробированы в начале 30-х годов.

В качестве иллюстрации может служить судьба М.Я. Басова, одного из основателей педологии и разработчика концепции организации поведения. В журнале «Педология» (1931 год) публикуется статья М.П. Феофанова «Методологические основы школы Басова», где говорилось о том, что рассмотренные работы М.Я. Басова ни в коей степени нельзя признать отвечающими требованиям марксистской методологии. Его основной труд «Общие основы педологии» является такой работой, которая в качестве учебного руководства для студенчества может принести лишь вред, а понятие о человеческой личности, по учению М.Я. Басова, по своей сути реакционно.

После этого М.Я. Басов покидает АГПИ им. Герцена, где возглавлял педологическую работу. Он уходит «осознавать свои ошибки» у станка, простым рабочим, и нелепо гибнет от заражения крови (38 лет). 8 октября 1931 года в газете института «За большевистские педкадры» помещается соответствующий некролог и приводится предсмертная записка М.Я. Басова:

«Студентам, аспирантам, профессорам и преподавателям педологического отделения и моим Сотрудникам.

Дорогие товарищи! Нелепая случайность, осложненная трудностями овладения производством нашим братом, вырвала меня из ваших рядов. Конечно, я жалею об этом, так как я еще мог бы работать так, как это нужно для нашей великой социалистической страны. Помните, что всякая потеря в рядах компенсируется усилением энергии оставшихся. Вперед за марксистско-ленинскую педологию – науку о закономерностях развития социалистического человека на нашем историческом этапе. М.Я. Басов»³⁷.

Анализируя состояние педологии в начале 30-х годов, главный редактор журнала «Педология» А.Б. Залкинд, призывал всех к «покаянию»: «... Дифференциация внутри педологического лагеря

³⁷ Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педология. С. 121–139.

требует в одну из первых очередей анализа моих личных извращений... Однако это не избавляет нас от необходимости расшифровать извращения в работах других наших руководителей в педологической работе... и наш журнал должен немедленно сделаться организатором и коллектором этого материала.

Журнал «Педология» требовал «покаяния» или, что случалось чаще, кощунственных доносов по отношению к «недостаточно преданным ученым». Среди других требовали «разоружения» и Л.С. Выготского. И эти «критика» и «самокритика» публиковались не только в самом журнале «Педология», но и в общественно-политических журналах, особенно в журнале «Под знаменем марксизма».

Травля в виде «научной критики» стала не только способом своего научного понимания, но и возможностью доказать свою лояльность по отношению к режиму. Потому так много появляется в это время «разгромных» статей, практически во всех научных журналах. Однако не избежали своей участи и покаявшиеся. Так, сам А.Б. Залкинд был снят с должности директора Института психологии, педологии и психотехники. Умер на улице от инфаркта после партсобрания, на котором его деятельность была раскритикована (48 лет).

Трудно однозначно говорить и о политической составляющей, разыгранной на самом верху партии. Отчеты о выполнении постановления, были еще более страшными и беспощадными, чем в период его подготовки. Понять можно только сегодня: наступало время 1937 года.

П.П. Блонский вынужден был каяться: «...очень большой моей ошибкой является мое некритическое отношение к тестам Бинэ и вообще к разным тестам и обследованиям. Отрицательно относясь к различным доморощенным тестам, я пытался противопоставить им апробированные наукой тесты. Но ведь эти тесты «апробированы» буржуазной антинаучной педологией, буржуазной псевдонаукой и являются порочными уже в самой своей основе. Мне импонировала их мнимая точность. На самом деле, конечно, они давали извращенную картину умственного развития ребенка и менее всего могли дать верную картину умственного развития нашего советского ребенка.

Находившаяся под сильнейшим влиянием антинаучной буржуазной концепции, педология не сумела и не смогла дать живой образ наших замечательных детей, растущих и развивающихся в наше замечательное время, не сумела и не смогла показать, как создается их счастливая жизнь, благодаря той заботе о детях, которая в нашей стране уделяется растущему поколению». После статьи редакция газеты «За коммунистическое просвещение» дала примечание: «Помещая статью проф. Блонского, редакция считает ее совершенно не самокритичной, не вскрывающей основных пороков

аженауки – педологии. От проф. Блонского, являющегося одним из основных идеологов, «столпов» так называемой педологии, советская общественность, учительство вправе были ожидать резкой и развернутой критики своей роли в разработке педологической «теории» и практики, причинившей величайший вред советской школе»³⁸.

Наряду с голословным навешиванием ярлыков, под критику педологии пытались подвести научную основу. Например, Б.Г. Ананьев в журнале «Советская педагогика» писал: «В сотнях педологических «исследований» и «трудов» можно обнаружить множество нелепых и вредных «гипотез», «концепций», «теорий». Однако легко обнаружить во всем этом хламе, во всей этой болтовне поразительное единодушие, удивительную общность. В основе ...главный «закон» современной педологии – «закон» фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды... Важнейший вопрос о причинах неуспеваемости, отданный на педологический откуп, «решался» целиком на основе «главного закона» педологии. Пальма первенства в этом вредном деле, конечно, принадлежит Блонскому...

Педологический принцип «ребенок» - не маленький взрослый, а особое существо с присущими ему особыми законами, ставший лозунгом «педологических движений», неразрывно связан с именем Стенли Холла. Почему же Ст. Холл так настойчиво отделял ребенка от взрослого, не ограничиваясь установлением их различия, превращая ребенка в существо совершенно особой природы. Ответ на это дает явно парадоксальная формула Ст. Холла: «ребенок является отцом человека». Парадокс очень примитивен и вульгарен: ребенок воспроизводит своей жизнью жизнь предков, «седую старину» и, таким образом, своим «духом» он древнее своих родителей. Эта ахинея есть итог тех манипуляций Ст. Холла, в результате которых у ребенка больше связи с животными и древней историей, нежели с живой современностью». Точно также «пройдясь» по Пиаже, Ананьев Переходит к критике другого выдающегося психолога Л.С. Выготского. «Теряя одну позицию за другой в педагогической науке и школьной практике, сторонники педологической псевдонауки вынуждены были соответствующим образом «перестроиться», обнаружить некие «прогрессивные» тенденции. Эту роль взялся выполнить выготский, пытавшийся критиковать «традиционную педологию» и установить «закон» – «зоны ближайшего развития». Впечатление, произведенное работой Выготского, после обычного педологического скудо-

³⁸ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 91–92.

умия настолько велико, что и сейчас еще, борясь против педологических извращений и их влияний на педагогику и психологию, некоторые психологи стремятся сохранить «теорию зоны ближайшего развития» как научное открытие.

Нужно со всей резкостью подчеркнуть, однако, что эта «теория» – последняя цитадель педологии, и рассчитаться с педологией окончательно можно, лишь отвергнув эту «теорию»³⁹. Теорию Л.С. Выготского критиковали и за интеллектуализм: «Понятие «зоны» порочно не только полным непониманием развития психики и возраста, но и своим интеллектуализмом»⁴⁰.

Злобно нападали и на тех, кто пытался поддерживать Л.С. Выготского. Например, В.Н. Колбановский в предисловии к книге Л.С. Выготского «Мышление и речь» охарактеризовал эту книгу как значительное событие для науки. «Это – первая, систематическая экспериментальная разработка проблемы. Это единственный труд, в котором дается солидная критика буржуазных теорий мышления и речи...». В ответ некто П.И. Плотников писал: «Известно, что взгляды педолога Выготского представляют собою эклектическую мешанину самых различных буржуазных теорий... Враждебные марксизму теории пытаются рядиться в тогу марксизма. Особая опасность «работ» Колбановского кроется в том, что он (Колбановский) в лице выготского, одного из столпов лженауки педологии, и в его буржуазных и враждебных теориях видит дальнейшее развитие... ленинской теории познания...»⁴¹.

Нарком просвещения А. Бубнов отчитывался И. Сталину: «Начато проведение в жизнь директивы «восстановить полностью в правах педагогику и педагогов». В этих целях прежде всего развертывается критика и разоблачения всех указанных Центральным комитетом партии извращений в теории и практике педологической работы. В связи с этим, кроме ликвидации педологов в школах, дано распоряжение ликвидировать в школах должность так называемого освобожденного классного руководителя (в виде опыта эта должность была введена в крупных школах Москвы и Ленинграда, а также и должность внешкольника. Пришлось также несколько ограничить права классного руководителя. Все эти организационные изменения способствуют восстановлению «в правах» педагогов в школе). Преподавание педологии в педагогических институтах и техникумах упразднено. В педагогических вузах кафедры педологии и педологические кабинеты ликвидированы. Звено

³⁹ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 92–93.

⁴⁰ Там же. – С.93.

⁴¹ Там же.

педологов в школе ликвидировано. Приступлено к пересмотру школ для трудновоспитуемых детей в целях перевода основной массы детей в нормальные школы...»⁴².

Спасти педологию не получилось. Потеряны были люди, выдающиеся ученые, утрачено время жизни целой науки, нарушена преемственность в научных исследованиях, закрыты институты и лаборатории, разрушены междисциплинарные связи, сообщество ученых-единомышленников, атмосфера творческой работы. А главное – была разрушена система ценностей, в которой ведущее место занимал интеллект, перешедший в разряд второсортных вещей, как и сам человек.

Масштабность изучения ребенка резко уменьшилась, на порядок снизился профессионализм исследований, угасла идея целостности в научных исследованиях. В основном стали решаться задачи изучения отдельных сторон жизни ребенка. Педагогическая психология, возрастная психология, возрастная физиология стали обособленными друг от друга отраслями знания⁴³. Но объективную потребность изучения взращивания личности ребенка, создания концепций такого поступательного движения, методик диагностирования детей и взрослых было не остановить.

При этом, наверное, все потери подсчитать будет просто невозможно, но нужно продолжать искать ответы на имеющиеся до сих пор вопросы, пытаться дописать недостающие страницы истории того времени, истории психологии и педагогики, хранящиеся под грифом «Педология».

Что это был за феномен? Революционный прорыв или эволюционный тупик в педагогике? Кто ответит? Педологию подстрелили в точке бифуркации?! А там как сложилась бы судьба педологии, пошла ли бы она по пути перехода на новые интегральные методы и технологии изучения ребенка, достижения педагогического результата, для чего она и создавалась, либо потихоньку завершила свое существование, как это произошло с феноменом экспериментальной педагогики в России начала XX века. Говорить об этом истории не велено, гадать она не умеет, да и не должна.

Список литературы

1. Басов, М.Я. Общие основы педологии. Второе переработанное и дополненное издание. – М. ; Л. : ГИЗ, 1931. – 802 с.

⁴² Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 93–94.

⁴³ Никольская А.А. Педология // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. Т. 2. С. 134.

2. Басов, М.Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии // В борьбе за марксистско-ленинскую педологию. – М. ; Л., 1932.

3. Бехтерев, В.М. Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. – Л. ; М. : ГИЗ, 1925. – 392 с.

4. Виноградов Н. Предисловие к русскому изданию // Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. – М. : Т-во «Мир», 1911. – Ч. 1.

5. Выготский, Л.С. К вопросу о педологии и смежных с нею науках // Педология. – 1931. – № 3.

6. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. – М. : АПН СССР, 1960. – 130 с.

7. Денисова, М.Ф. Проблема воспитания личности в советской педагогической теории 20-х – начала 30-х годов : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.

8. Ежегодник экспериментальной педагогики. – 1908. – СПб., 1909. – Вып. 1.

9. Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.

10. Клапаред, Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: проблемы и методы. – СПб., 1911. – 168 с.

11. Корнетов, Г.Б. Педагогика первой трети XX века / Г.Б. Корнетов, А.А. Романов, А.И. Салов. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.

12. Лай, В.А. Экспериментальная педагогика. – М. ; Л., 1927.

13. Ланге, Н.Н. О современном состоянии педагогической психологии и задачах будущего // Труды 2-го Всероссийского съезда по педагогической психологии. – СПб., 1910.

14. Неклюдова, А.И. Общество экспериментальной педагогики // Ежегодник экспериментальной педагогики. 1911. СПб., 1912. – Вып. 4. С. 1–27.

15. Никольская, А.А. Педология // Российская педагогическая энциклопедия. – М. : БРЭ, 1999. – Т. 2. – С. 133–134.

16. О педологических извращениях в системе Наркомпросов. Постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 года. URL : <http://zaki.ru/nav/10/postanovlenie/1936/>

17. Петровский, А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избр. труды. – М. : Педагогика, 1984. – 272 с.

18. Петровский, А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. – М. : Просвещение, 1967. – 367 с.

19. Ришар, Г. Экспериментальная педагогика. – М., 1913. – 266 с.

20. Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.

21. Романов А.А. Влияние идей И.П. Павлова на развитие педагогики и психологии XX века (165 лет со дня рождения) // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 4. – С. 5–16.

22. Романов А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.

23. Романов, А.А. Изучение истории педагогики в системе высшего педагогического образования // Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность : монография / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. – М. : АСОУ, 2016. – С. 176–186.

24. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.

25. Романов А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.

26. Романов, А.А. Общественная инициатива в разработке идей и практики подготовки педагогов в России начала XX века // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и пед. науки Рос. академии образования. Тверь, 6–7 июня 2016 г. / под науч. ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. – Волгоград : Отрок, 2016. – С. 359–365.

27. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М. : Школа, 1997. – 304 с.

28. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.

29. Романов А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.

30. Романов А.А. Педология: революционный прорыв или эволюционный тупик в педагогике? // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – С. 183–197.

31. Романов А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.

32. Романов А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.

33. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (37). – С. 5–10.

34. Романов, А.А. Становление экспериментальной педагогики в Германии (150 лет со дня рождения В.А. Лая и Э. Мёймана) // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 122–138.

35. Романов А.А. Становление экспериментальной педагогики в России // Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 235–269.

36. Романов А.А. Экспериментальная дидактика В.А. Лая // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 83–90.

37. Романов А.А. Экспериментальная педагогика России начала XX века как научный феномен // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 4 (12). – С. 45–58.

38. Романов А.А. Экспериментальная педагогика Э. Мёймана // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 92–98.

39. Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.

40. Румянцев Н. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике // Ежегодник экспериментальной педагогики. – 1908. – СПб., 1909. – Вып. 1.

41. Феоктистов, А. Научная педагогика в Америке // Ежегодник экспериментальной педагогики. – 1910. – СПб., 1911. – Вып. 3.

42. Фрадкин, Ф.А. Педология: мифы и действительность. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

43. Холл, Ст. Собрание статей по педологии и педагогике. – М., 1912.

44. Шацкий, С.Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» // Педагогические сочинения. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 1. – С. 287–292.

45. Шацкий, С. Педология и педагогика // На путях к новой школе. – 1928. – № 1. – С. 49–54.

46. Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педология [Электронный ресурс] // Репрессированная наука. – СПб. : Наука, 1994. – Вып. 2. – С. 121–139. – Режим доступа : URL:<http://www.ihst.ru/projects/sohist/books/os2/121-139.htm>

47. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.

48. Ярошевский, М.Г. Бине Альфред // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М., 1993. – Т. 1.

Феномен опытной работы С.Т. Шацкого

Дети гораздо серьезнее, интереснее и умнее, чем мы предполагаем.

Я настаивал бы очень определенно на необходимости для нас уметь признавать ценность детской мысли.

Детям в школе, во внешкольных учреждениях должно быть хорошо, школа для детей, а не дети для школы.

С.Т. Шацкий

Выделение феномена опытной педагогики, или же опытного направления в педагогике, сущностной характеристикой которого признавалась только практическая работа, носит довольно относительный характер. Само понятие «опыт» в педагогической литературе обычно отождествляется или ассоциируется с экспериментом, а педагогический эксперимент с научно поставленным опытом. В философской литературе эксперимент определяется как метод познания, одна из форм практики, а опыт как основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности. Анализ этого направления необходим для прояснения характерных особенностей развития педагогической практики в яркой палитре педагогических явлений начала XX столетия.

По сравнению с экспериментальной педагогикой, понятие эксперимента в опытном направлении наполнялось существенно иным содержанием, экспериментом признавалось в основном наблюдение, не мешающее воспитанию детей, а также проверка этих наблюдений в процессе непосредственного активного взаимодействия воспитуемых с их окружением. В само это окружение, то есть в организацию детской активности, «опытничество» закладывало характеристики и свойства, которые должны были обеспечить самораскрытие способностей детей. Поэтому «опытное» (а не «экспериментальное») воспитание на самом деле носило в себе все отличительные особенности эксперимента как такового, хотя это и отрицалось большинством представителей опытной педагогики¹.

¹ Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. М., 1994. С. 62–63.

Наиболее яркой фигурой среди представителей практической педагогики России следует назвать С.Т. Шацкого, творческая работа которого привела к созданию оригинальной и самобытной воспитательной системы, оказавшей значительное влияние на педагогические искания двадцатого века.

Родился С.Т. Шацкий 1(13) июня 1878 года в селе Воронино Духовщинского уезда Смоленской губернии в семье мелкого военного чиновника. Через три года семья переезжает из Смоленска в Москву. Окончив гимназию, он в 1896 году поступает в Московский университет, где учится вначале на математическом, затем на медицинском факультете, а в 1898 году переводится на естественное отделение. В том же году талантливый юноша был принят в консерваторию в класс пения. Учиться было трудно, не хватало средств, пришлось подрабатывать частными уроками².

Ему нравилось учить и воспитывать детей, чувствовать свое влияние на них. Незаметно для себя он увлекается новым делом, знакомится с педагогической литературой. В воспоминаниях об этом периоде С.Т. Шацкий писал: «У меня есть близкое мне дело, которое заключается во влиянии на моего ученика»³. В 1902 году он пишет диссертацию по физиологии растений у К.А. Тимирязева, но заключительных экзаменов не сдает из-за бойкотирования их студенчеством. В 1903 году, окончив университет с дипломом первой степени, С.Т. Шацкий по совету К.А. Тимирязева поступил в Московский сельскохозяйственный институт. Но мысль о педагогике не бросил. Одновременно с овладением агрономическими знаниями он все более упорно занимался вопросами воспитания, проектировал трудовую школу для детей работников института, добивался выделения помещения и средств на ее открытие. Однако Московский учебный округ начинание педагога не поддержал.

В феврале 1905 года С.Т. Шацкий получил предложение от А.У. Зеленко – инженера и архитектора по специальности, учителя и педагога по призванию, только что вернувшегося из-за границы, – принять участие в работе с безнадзорными детьми. Для них предполагалось создать детский сад, школу, детскую трудовую колонию, клубы, объединенные под эгидой благотворительного общества «Сетлемент». Идея пришлась С.Т. Шацкому по душе, и он без колебаний принял предложение, связанное с внешкольной работой, то есть такой сферой общественного воспитания, которая в царской России не пользовалась поддержкой властей и находилась под самым жестким надзором. Практическая работа молодого

² Романов А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М., 1997. С. 140.

³ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения : в 4 т. М., 1962. Т. 1. С. 185.

педагога началась с создания загородной летней колонии для детей московских рабочих. Основная задача колонии состояла в том, чтобы дать воспитанникам минимум знаний о природе и обществе, приобщить детей и подростков к посильному физическому труду, развивать их самостоятельность и природные способности.

Стержнем, вокруг которого строилась жизнь и деятельность колонии, явился ручной труд. «...Наша колония, – отмечал С.Т. Шацкий, – поставила на очередь два элемента – труд и общественное начало»⁴. В колонию были привезены столярные и слесарные инструменты, доски, строительные материалы, чтобы ребята сразу приступили к делу: изготовили деревянные кровати, построили веранду, подготовили рабочие комнаты, подсобные и бытовые помещения, вскопали огород и т.д.

В колонии была апробирована идея летней школы. Программы не было, воспитатели учили тому, что хорошо знали. А.У. Зеленко рассказывал об Америке, сообщал сведения по географии. С.Т. Шацкий вел курс физиологии растений, знакомил с химическими процессами в природе, устраивал занимательные опыты. Характерной чертой импровизированной школы в колонии являлось то, что ее посещали и дети, и рабочие Москвы. С.Т. Шацкий стремился к тому, чтобы «каждому дать какое-нибудь дело» и использовать колонию «как место оживленной, интересной человеческой работы, привлекающей различные круги лиц и разные возрасты»⁵.

Стремясь к гармоничному развитию детей, С.Т. Шацкий большое внимание уделял эстетическому воспитанию. Этой цели служили экскурсии, прогулки, путешествия, занятия музыкой и пением. Многие дети учились играть на музыкальных инструментах (скрипке, виолончели, пианино). Сюда же относились сказки и чтение вслух.

Непременным атрибутом жизни колонии были подвижные игры, которые С.Т. Шацкий и его сотрудники считали важнейшим фактором воспитания. Здесь были футбол, городки, палочка-выручалочка, игры в индейцев, в почту и многие другие. По его словам, «игра – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества»⁶.

Система воспитательной работы С.Т. Шацкого базировалась на детском самоуправлении, что считалось новым делом, позволявшим педагогам считать себя «пионерами в этой области». Официальная педагогика России того времени опиралась на установки авторитарного воспитания. В европейских государствах детское

⁴ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 263.

⁵ Там же. С. 241–246.

⁶ Там же. С. 32.

самоуправление было довольно широко развито, но во многом копировало структуры государственного управления. В противоположность зарубежным системам С.Т. Шацкий и его единомышленники объявили полное равноправие среди колонистов, воспитателей и руководителей колонии. Все дела решались самими ребятами совместно со старшими. Сотрудники могли агитировать, советовать, спорить, но если решение принято большинством, то все обязаны были подчиниться, даже если решение казалось им неправильным. Структура самоуправления колонии включала в себя общее собрание («сходка») и систему поручений, имевших разные сроки исполнения.

Три года работы щелковской колонии составили первый и вполне успешный опыт работы С.Т. Шацкого, позволивший сделать ряд простых, но таких важных, как мы сказали бы сейчас, для гуманистической педагогики выводов. 1) Городскую работу с детьми необходимо дополнить работой на природе. Лучше всего, если это будет постоянно действующая сельскохозяйственная колония. 2) В педагогической работе нужны ответственность, чувство долга, перспективы в деятельности, определенный ритм жизни. 3) Отбор детей для работы в колонии не должен быть случайным. 4) В работе с детьми недопустима спешка, торопливость в выполнении поставленных задач. Иначе часть детей будет не успевать схватывать новые идеи, выпадать из общего потока деятельности, их запас внутренних сил не закрепится и не получит развития. 5) Необходимо искать (и найти) пути к каждому ребенку, вести «длительную, упорную работу» по раскрытию присущих детям качеств. 6) Использовать в педагогической работе все имеющиеся средства, методы и приемы в их логическом комплексе. 7) «Дети влияют друг на друга сильнее, чем старшие на них». 8) «Все заботы воспитателей должны свестись к созданию дружного детского общества». 9) Авторитет старших только тогда действителен, полезен и высок, когда в нем нет принудительного элемента, для взрослых «нужен авторитет не силы, а знания, опытности и любви к детям»⁷.

Деятельность общества «Сетлемент» в Москве сосредоточивалась в специально арендуемом доме, где была организована работа клубов, детского сада, мастерских. В 1906 году клубы посещало около двухсот детей, 30 подростков работало в мастерских, детский сад принимал до сорока малышей. В 1907 году «Сетлемент» построил для себя специальное здание (по проекту А.У. Зеленко), где были размещены комнаты для рисования, фотографии, чтения книг, актовый зал, музей. Несколько комнат было выделено для детских клубов. Здесь же помещались школа, курсы рисования,

⁷ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 274.

черчения, столярная, слесарная, сапожная, переплетная и швейная мастерские. Число активных посетителей удвоилось. Занятия проходили с девяти утра до девяти вечера.

Как и в колонии, в центре всех дел оставался труд, точнее, трудовое воспитание. Поэтому не случайно, что самой оживленной была комната для ручного труда, где находились верстаки, слесарный стол, инструменты, доски и другие материалы. Дети мастерили электрические элементы, компасы, машины, квартирные звонки, модели разных построек, лепили изделия из глины. На одной из выставок детских работ «Сетлементу» была присуждена большая золотая медаль министерства торговли и промышленности⁸. Еще более оживленно протекала работа в мастерских. С.Т. Шацкий писал: «Любопытно было видеть, с каким ожесточением набросились, и притом еще после своего трудового дня, эти подростки на работу в новой, свежей, человеческой обстановке. Это было нечто стихийное, неудержимое, стремительное, как будто они хотели наверстать в короткие часы своих посещений всю бестолковость своего «ученья»⁹.

В «Сетлементе» были заложены основы системы эстетического воспитания, ставшей впоследствии непревзойденным эталоном для педагогов. Кроме экскурсий в театры, музеи и картинные галереи, дети занимались музыкой, пением, ставили спектакли, беседовали с руководителями и специалистами по различным вопросам искусства. По словам С.Т. Шацкого, «художник, скульптор и музыкант были любимыми гостями «Сетлемента».

Одним из любимых для детей было театральное искусство, рассматриваемое как средство объединения детей и создания атмосферы вдохновенной деятельности. Спектакли ставились обычно силами нескольких клубов: в одном были декораторы, в другом – артисты, третий брал на себя общее руководство. В течение года были поставлены «Недоросль», «Женитьба», «Борис Годунов», чеховская «Свадьба», «Снегурочка», басни Крылова, фантастическая пьеса «Сон Еремушки»¹⁰.

Одной из самых интересных находок С.Т. Шацкого стали детские клубы, которые должны были «положить начало освобождению детей». Работа в клубах, насколько это удавалось в тех условиях, была предельно разнообразна по своему содержанию и строилась на основе детской самостоятельности. При этом «приходилось бороться с детьми за их самостоятельность, бороться в особенности против привычки, созданной условиями их жизни в семье и в школе, – видеть в каждом взрослом надзирателя или опекуна»¹¹.

⁸ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 284.

⁹ Там же. С. 282.

¹⁰ Там же. С. 284–285.

¹¹ Там же. С. 458.

После закрытия «Сетлемент» (по распоряжению московского генерал-губернатора) С.Т. Шацкий и его единомышленники продолжили работу в новом обществе «Детский труд и отдых» (с февраля 1909). Принципы воспитания остались прежними, но масштабы деятельности значительно расширились. При обществе работали библиотека, слесарная, столярная и переплетная мастерские, ткацкая и гончарная комнаты, кухня (чтобы учиться готовить), кружки, клубы, детская обсерватория, детский сад, начальная школа, специальные помещения для юных художников и скульпторов. Здесь уже опытническая работа стала приобретать научно оформленную направленность, деятельность общества планировалась, все виды работы учитывались в специальных тетрадях.

Для того или иного вида познавательного труда С.Т. Шацкий со своими помощниками составлял примерную программу работы. В гончарной комнате, например, занятия должны были начинаться со знакомства с глиной, как материалом для изготовления посуды, затем следовало изучение истории применения глины людьми, потом – лепка и изготовление на гончарном круге разных бытовых предметов. Занятия по гончарному делу сопровождались экскурсиями в природу, посещением краеведческих музеев. В таком же направлении строилась работа в других комнатах и мастерских.

В обществе «Детский труд и отдых» С.Т. Шацкий вновь обратился к идее организации детской сельскохозяйственной колонии, которая «ввела бы детей, главным образом, подростков, в интересы важной человеческой деятельности, поддерживающей фактически жизнь и входящей в близкое соприкосновение с природой. Такая колония даст возможность детям всесторонне развить свои силы, основываясь на разумном, серьезном труде»¹². Сельскохозяйственная колония, с символическим названием «Бодрая жизнь», была создана в 1911 году. Слава о ней спустя некоторое время распространилась не только по России, но и далеко за ее пределами.

В колонии «Бодрая жизнь» С.Т. Шацкий продолжил апробировать идеи организации жизни детей на основе труда и самоуправления. Всей жизнью колонии руководило общее собрание. По словам одного из воспитанников, собрания – это наша школа, мы разбираем, что плохо, стараемся обсудить общее для нас дело, как сделать так, чтобы жизнь у нас в колонии шла лучше.

Основная трудовая деятельность сосредоточилась в поле, на огороде. Здесь было много нового, оригинального. С.Т. Шацкому пришла мысль разделить всех колонистов на отдельные группы («компании», «партии»), которым поручать на время какое-то определенное дело. Во главе тех или иных групп колонистов (юных пе-

¹² Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 292.

карей, огородников, поваров, уборщиков, стиральщиков и пр.) назначались «заведующие», которые утверждались на общих собраниях. Поначалу было опасение распада колонии на отдельные ячейки «узких специалистов», но вскоре оно исчезло само собой, благодаря установившемуся в колонии обычаю меняться своими местами, не чуждаясь никакой работы, если она была необходима. Новшество повысило ответственность колонистов за порученное дело, работа выполнялась с большой охотой и лучшим качеством.

В колонии «Бодрая жизнь» С.Т. Шацкий продолжил разработку идей, форм и методов эстетического воспитания, сложившихся в авторскую систему, оказавшуюся в XX веке одним из самых значимых образцов передового педагогического опыта и инновационной деятельности в этой сфере. Организация эстетического воспитания базировалась на идее необходимости максимального наполнения всей жизни воспитанников эстетическими впечатлениями: в труде, играх, отношениях, процессе познания мира. Лейтмотивом воспитания в клубах и колонии «Бодрая жизнь» стали радость бытия детей, ощущение ими чувства красоты жизни и значимости каждого прожитого дня. С.Т. Шацкий был глубоко убежден, что «без искусства нет настоящей детской жизни», что «радость – основной элемент искусства».

В период предшествующий началу первой мировой войны, С.Т. Шацкий утвердился в своей принципиальной позиции вести опытно-экспериментальную работу, исходя из собственного видения проблем воспитания и перспектив их развития. Трудно было, по словам педагога, «удержаться на позиции опытного дела, на позиции изучения его в то время, когда жизнь в связи с войной выдвигала как раз свертывание всех работ подобного порядка, выдвигая практические задачи массового обслуживания детей в атмосфере военного угара». Поэтому его и упрекали, что вместо жизненной практической работы, он занимается «работой узко теоретической, носящей принципиально опытный характер»¹³.

На определенном этапе работы С.Т. Шацкий пришел к мысли о необходимости структурирования общих основ своей концепции и системы воспитательной деятельности. Осмысливая опыт «Бодрой жизни», он писал: «Итак, канву материальную, дисциплинирующую и опытную дает физический труд, обслуживающий детей и посильный для них. Организует жизнь и делает ее более легкой деловое самоуправление. Украшает жизнь и питает эстетическое чувство – искусство. Повторяет и приспособляет к жизни, повторяет пройденные этапы человечества – игра, дающая такой бодрый тон общей жизни. Направляет общую жизнь и удовлетворяет дух

¹³ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 60.

исследования – работа ума. Соединение всех элементов усиливает социальные навыки. И скелетом этого организма служит постоянное упражнение, появляющееся в должное время и не заслоняющее основной цели организации детской жизни»¹⁴.

В дореволюционный период направленность работы С.Т. Шацкого носила ярко выраженный демократический и гуманистический характер, впитав лучшие стороны и традиции отечественной и зарубежной педагогики. В повседневной работе практиковались такие принципы воспитания, которые в учебных заведениях России того периода не только не пользовались поддержкой официальных властей, но и решительно запрещались. Среди них: обязательность общественно полезного, физического и производительного труда в процессе воспитания; всемерное поощрение самостоятельности, инициативы детей; организация жизнедеятельности в условиях постоянно развивающегося детского коллектива («детского общества»), непосредственность отношений педагогов-воспитателей со своими питомцами, их деловое и дружеское сотрудничество; гармоничное сочетание обучения, воспитания и развития детей в организации педагогического процесса (при опоре на возрастные и индивидуальные особенности воспитанников).

Названные принципы формировали новое направление демократического воспитания, обретая себя в практике опытнической работы С.Т. Шацкого. – «Вопросы ставились как прямое противодействие обычной рутинной школьной работе; трудовое воспитание явилось ответом на интеллектуальную школу того времени; самостоятельность детей была поставлена на место полного отсутствия самостоятельности их как в выборе занятий, так и в характере школьной работы; культура детских интересов, их удовлетворение было ответом на полное игнорирование массовой педагогики»¹⁵.

Понимая, что внешкольную воспитательную работу невозможно организовать без знающих и образованных педагогов, С.Т. Шацкий в 1914 году при университете Шанявского начинает (вместе с А.К. Шлегер, В.Н. Шацкой, А.У. Зеленко и др.) вести курсы для руководителей дошкольных и внешкольных учреждений. Программа курсов видоизменялась в зависимости от условий. Сначала они существовали как дошкольные курсы, которые были преобразованы «во внешкольные, охватывающие работу со всеми возрастами детей детсада, клуба и колонии»¹⁶. Работа курсов проходила оживленно и своеобразно. Иногда лекции, в обычном их понимании, не читались. Слушателям давали материал, глину, доски, песок и др., из ко-

¹⁴ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 2. С. 33.

¹⁵ Научный Архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 56. Л. 222–223.

¹⁶ Научный Архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 337. Л. 78.

того они должны были строить то, что делают дети. С.Т. Шацкий старался довести до сознания курсантов мысль о том, что взрослые, зачастую, останавливаются в своем развитии, перестают быть творцами, не могут понять внутреннего мира ребенка, его действий. Задача взрослого научиться понимать не только то, что он наблюдает в жизни ребенка, но и переживания детей, почувствовать ребенка.

Жизнь курсантов была наполнена до предела. Они сами организовывали свой труд, обслуживали себя, работали на огороде. Большое место в обучении занимало искусство, слушатели участвовали в хоровом пении, в драмкружках, художественных студиях. С.Т. Шацкий, как и другие руководители, все делал вместе с курсантами, не стеснялся говорить, что он на курсах первый курсант и первый ученик. Курсанты активно участвовали в работе общества «Детский труд и отдых», в деятельности летних детских площадок, создаваемых ими самими.

С.Т. Шацкий стремился увеличить масштабы постоянно действующих курсов, летом 1916 года при колонии «Бодрая жизнь» он организовал специальные курсы для руководителей приютов, очагов и внешкольной работы с детьми. В том же году им был разработан проект опытной станции по внешкольному воспитанию.

Февральскую революцию С.Т. Шацкий принял с воодушевлением, надеясь, что открываются широкие перспективы в творческой работе. Будучи уже известным и авторитетным педагогом, он выбирается заведующим отделом народного образования Московской городской управы.

После Октябрьской революции С.Т. Шацкий не пошел за большевиками, видя в них разрушителей культуры, но стремился к активной деятельности – «работать, работать, во что бы то ни стало, самым серьезным образом»¹⁷. Он уходит в работу колонии «Бодрая жизнь», выступает с докладами перед общественностью («Искусство как элемент детской жизни», «Что такое клуб?», «Социальная жизнь детей» и др.). На приглашение А.В. Луначарского войти в государственную комиссию по народному образованию С.Т. Шацкий ответил отказом. Для него такое предложение кажется «невероятным и нелепым», так как «правительство ведет систематический поход против русской интеллигенции, которую я слишком ценю, чтобы, подобно Луначарскому, мог поднять на нее руку. Сверх того прибавлю, что я участвую только в серьезных делах, помогать же г. Луначарскому в его административных восторгах и педагогическом дилетантстве я ни в коем случае не могу. Педагогическое дело слишком мне дорого. Наконец, я не могу работать

¹⁷ Научный Архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 337. Л. 101.

с людьми, которых я не уважаю, а к таковым после Ленина и Троцкого, к сожалению приходится причислить и Луначарского»¹⁸.

После встречи с Н.К. Крупской в 1918 году С.Т. Шацкий пошел на сотрудничество с советской властью, предложил проект Первой опытной станции по народному образованию, руководителем которой стал с 1919 года.

В статье «Мой педагогический путь» С.Т. Шацкий писал, что к революции 1917 года они пришли с «огромными исканиями». К этому времени, можно сказать, «наметились самые общие контуры того педагогического дела, над которым нам предстояло работать в дальнейшем. Тот опыт, которым мы обладали, еще не был приведен в систему и за ним не было еще никакой определенной теории, – вернее, вся наша работа велась путем изучения многочисленных педагогических фактов и довольно осторожно поставленных экспериментов, которые вынуждали нас делать те или другие временные выводы»¹⁹.

Направленность работы С.Т. Шацкого можно разделить на две основные составляющие. Первая включала ребенка и сферу его жизнедеятельности. Сюда мы относим все, что касалось создания «детского царства», развития детской природы, отношений субъектов воспитания, а также то, что означало, говоря словами Шацкого, «войти и участвовать» в жизнь детей, на основе горячего интереса к ним. Это создавало уникальную возможность увидеть и почувствовать детскую жизнь изнутри, изучить ее секреты и тайны. Один из воспитанников записал в дневнике о Станиславе Теофиловиче: «Несмотря на свой колоссальный педагогический опыт, на способность очень глубокого анализа, несмотря на то, что он наблюдал нас, анализировал, экспериментировал, он все же эмоционально жил вместе с нами. Если он вместе с нами играл, то играл совершенно также, как равный, также увлекаясь, также споря, с таким же азартом, как и мы»²⁰.

Вторая составляющая педагогической деятельности С.Т. Шацкого направлялась на работу в социальной среде, с целью культурного преобразования жизни беднейших слоев населения, в первую очередь, конечно, быта деревни. Разработка проблем педагогики среды – важнейшая часть наследия педагога.

Эти две стержневые линии педагогической работы С.Т. Шацкого развивались параллельно, но в 20-е годы, особенно в последний период его творчества, второе направление возобладало, фактически, вытеснив первое. Хотя, по нашему глубокому убеждению,

¹⁸ Научный Архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 332. Л. 103.

¹⁹ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 62.

²⁰ Научный Архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 292. Л. 254.

именно идеи детского царства, самоценности жизни ребенка, гуманистических основ системы воспитания, опыт их практического воплощения принесли С.Т. Шацкому мировую известность и превратили его наследие во вневременную категорию, сокровищницу педагогических идей общечеловеческого значения.

Выделенные две линии педагогического интереса С.Т. Шацкого воплощались на практике в четырех основных сферах деятельности: школьной, внешкольной, социальной, курсовой (повышение квалификации учителей и воспитателей).

Принципиальные основы своей концепции С.Т. Шацкий достаточно четко не выделил. Тем не менее, современный исследователь на первый план выдвинул бы три основных принципа: развития, демократизации и гуманизации. Развитие понималось как раскрытие детской природы в процессе жизнедеятельности, ее самораскрытие, свободное развитие природных сил и способностей ребенка; как эволюция педагогической, социальной, курсовой и опытно-экспериментальной работы. Демократизм обеспечивался механизмами самоуправления детей, отношениями равенства воспитателей и воспитанников. Гуманизм проявлялся в том, что все педагогические устремления и действия концентрировались на ребенке, самоценную жизнь и права которого необходимо обеспечить. По мысли С.Т. Шацкого, детям в школе, во внешкольных учреждениях должно быть хорошо, «школа для детей, а не дети для школы»²¹. Даже органы самоуправления воспитанников не имели грубо давящего влияния на детей. Унижение личности воспитанника, в любых проявлениях, принципиально отвергалось.

Любой феномен педагогической действительности или объект научных интересов рассматривались С.Т. Шацким через призму их изучения. Так, прежде чем говорить о правильном развитии детей, нужно изучить их природу. Ведь ребенок проходит сквозь существование необходимые метаморфозы, он живет, «как здоровый человек, с кровью, мускулами, нервами», следовательно, «анатомия и физиология детства должны дать наконец тот материал, который является фундаментом нашей педагогики»²². Это необходимо, в первую очередь, потому, что «все неудачи работы с детьми зависят от пренебрежения природными свойствами каждого ребенка». Согласно С.Т. Шацкому, истинная педагогика основные характеристики детского склада сводит к следующим: у детей сильно развит инстинкт общительности; дети – настойчивые исследователи по природе; они любят созидать; им необходимо проявлять себя, отсюда выдвижение своего я, огромное развитие фантазии и вооб-

²¹ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 2. С. 27.

²² Там же. С. 86–87.

ражения (инстинкт детского творчества); инстинкт подражательности, играющий громадную роль в формировании детского характера. «Задача правильной работы с детьми, – говорил С.Т. Шацкий, – состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя никакого из них»²³.

Исходя из основных характеристик детской натуры, педагогика призвана определить содержание жизни детей. С.Т. Шацкий, опираясь на свои научные наблюдения, раскладывает это содержание на явления: 1) физического роста, 2) материального труда, 3) игры, 4) искусства, 5) умственной жизни, 6) социальной жизни, 7) эмоциональной жизни. Деление, конечно же, понимает он, носит искусственный характер, чем меньше ребенок, тем труднее отделить одну область явлений от другой. Из названных семи явлений, входящих в каждую детскую жизнь, область эмоциональная не укладывается в определенные рамки. Она составляет окраску всех явлений жизни и, как таковая, входит неразрывной частью во все области²⁴.

Зная содержание детской жизни, остается реализовать его на практике, что достигается лишь через включение детей в различные виды деятельности (трудовую, игровую, учебную и др.), так как «весь смысл детского существования – в быстром превращении энергии мысли в энергию действия. Дети не могут ждать – им нужно действовать каждый данный момент»²⁵.

Таким образом, при опоре на знание природы ребенка, реализуя идею детской активности, создается система жизнедеятельности детей. Главными элементами такой системы являются: физический труд, игра, эстетическое воспитание, умственное развитие, организация самоуправления (социализация личности ребенка), занятия физической культурой и забота о здоровье растущего организма. Все элементы находятся в гармоничной связи и взаимозависимости. По мысли С.Т. Шацкого, «между основными сторонами детской жизни – физическим трудом, игрой, искусством, умственным и социальным развитием – существует определенная связь, обнаруживается постоянное взаимодействие, и в конечном итоге те или другие изменения в одном направлении (это касается и форм детских деятельностей и их организации) вызывает соответственные изменения в другой области»²⁶.

Анализ выводов С.Т. Шацкого позволяет характеризовать его как первоисследователя внутренних процессов детского коллектива. Хотя законы функционирования детского сообщества изуча-

²³ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 289.

²⁴ Там же. Т. 2. С. 87.

²⁵ Там же. Т. 1. С. 298.

²⁶ Там же. С. 297–298.

лись многими учеными, но он первым поставил эту проблему в качестве предмета специального педагогического исследования, которое должно было вывести закономерности, определить формы и методы гармоничного процесса социализации воспитанников, а также механизмы оптимального управления ими.

Важно отметить, что С.Т. Шацкий был первооткрывателем и в том, что стал изучать детское сообщество в динамике, в его постоянном изменении, в смене видов жизнедеятельности. По его словам, «дети живут, растут, развиваются. Успех прошлого времени становится скукой сегодняшнего дня», и если этого не заметить, то начнется кризис, распад. Этот закон движения, эволюции педагогического дела, был очень важен для С.Т. Шацкого. В работе «Дети – работники будущего» он писал: «Эволюция работы и искание форм, путей, методов, связи, причин и следствий педагогических явлений тесно спаяны друг с другом. Мне кажется глубоко ненормальной, не соответствующей духу дела и его сути обычная консервативность педагогической деятельности. Она, как и дети, должна быть живой, деятельной, переходящей от одной формы к другой, движущейся, ищущей. Поэтому пусть она ошибается, пусть постоянно стоит «на пути», пусть будет сложна и трудна – лишь бы жила и двигалась»²⁷.

Педагогическая концепция С.Т. Шацкого преемственно была связана с реформаторской педагогикой стран Запада, но представляла собой новаторское явление отечественной педагогики. Отметим, он принадлежал к среде высокообразованной дореволюционной интеллигенции, был начитанным и осведомленным человеком в области педагогических теорий, со многими известными педагогами и опытными учреждениями был знаком лично. Особо внимательно он изучил подходы О. Декроли, Д. Дьюи, Г. Кершенштейнера, Э. Клапареда, В.А. Лая, М. Монтессори, Ф. Фребеля, С. Френе, Ст. Холла и др., но безоговорочно принимать какую-либо теорию не стал. Являясь самобытным педагогом, собственную позицию он объяснял таким образом: «Работу свою мы не можем считать ни в каком отношении законченной, да по существу своему она таковой и не может быть: ведь суть ее заключается в искании жизненных путей воспитания и в искании не форм, а **содержания** работы. Поэтому мы не хотели связывать себя какими-нибудь педагогическими теориями, не считали себя приверженцами «свободного», «трудового» или «общественного» воспитания, идеи которых, конечно, близки нам по духу»²⁸.

²⁷ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 198.

²⁸ Там же. С. 447–448.

Использование С.Т. Шацким идей «раннего» Л.Н. Толстого позволяло оппонентам причислять его к сторонникам свободного воспитания. В этой связи, уместны определенные пояснения.

В организации жизни воспитанников С.Т. Шацкого на основах детского самоуправления принципиально отрицалось чье-то право (воспитанника, воспитателя, органа самоуправления) решать вопросы за конкретную личность (этим самоуправление С.Т. Шацкого концептуально отличалось от казалось такой же системы организации жизни и деятельности детей в практике А.С. Макаренко). И, тем не менее, деятельность детей подчинялась определенным правилам, пусть не жестким, гибким и вариативным по ситуации. За это, видимо, ученые называли С.Т. Шацкого и сторонником теории свободного воспитания, и противником таковой.

Ближайший соратник С.Т. Шацкого А.К. Шлегер подчеркивала, что «ни мы, ни Шацкий никогда не стояли на точке зрения свободного воспитания». Н.А. Менчинская отмечала: «Не следует думать, что идеи Шацкого имели нечто общее с идеями «свободного воспитания». Ф.Ф. Королев другого мнения: «Нетрудно видеть, что у Шацкого идеи «свободного воспитания» переплетаются с идеями прагматической педагогики», хотя, в другом месте, и делает оговорку, что Шацкий не разделял многих положений теории свободного воспитания²⁹.

Сам С.Т. Шацкий свою позицию определял следующим образом. В 1918 году он в педагогике обозначил два направления: «Вся наша общая педагогика построена на идее подготовки. А между тем передовыми мыслителями-педагогами всегда, кого из них ни возьмите – Коменский, Руссо, Песталоцци, Гербарт, Фребель, Толстой, Эллис Кей, Стенли Холл, Дьюи, – утверждалось нечто другое – осуществление возможно полной детской жизни сейчас, без мысли о том, что даст будущее. Грозный призрак будущего устраняется, и перед нами разворачивается реальная детская жизнь с ее неизменно богатым содержанием и целесообразностью»³⁰.

В 1921 году, характеризуя те же основные направления, С.Т. Шацкий отмечал, что «представители одного течения во главу угла ставят мысль не новую и как будто бесспорную, – они стремятся «подготовить совершенного гражданина в совершенном государстве». Их трудовая школа строится на основах научного марксизма и имеет разветвления политехническое, индустриальное и прочие. Представителями второго течения являемся мы, ставя задачу «дать ребенку жить настоящим». Свободное воспитание яв-

²⁹ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 209.

³⁰ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 2. М., 1964. С. 17.

ляется его разветвлением, оно имеет с нами общие основы, хотя мы вовсе не являемся его поклонниками»³¹.

С.Т. Шацкого и других сторонников освобождения детей объединяло общее стремление создать педагогическую науку и практику, свободную от методов авторитарности и угнетения личности ребенка, однако свобода понималась ими по-разному. Л.Н. Толстой начал с практической деятельности в Яснополянской школе, имея в активе теоретический опыт Европы. В практической работе зрели его философские взгляды на педагогику. К.Н. Вентцель – теоретик, сделавший, по существу, лишь попытку создания действующей модели «Дома свободного ребенка». В его перспективных для педагогики взглядах было много мечтательности, а потому и притягательности, но при столкновении с жизнью, при попытке воплотить мечты в «Доме свободного ребенка», притягательность исчезла, уступив место серой, скучной действительности. Могучий философской мыслью К.Н. Вентцель оказался в полной растерянности перед практической работой.

С.Т. Шацкий, при посещении этого Дома, увидел вялых, безучастных педагогов и детей, и ушел с разочарованием. Он не нашел здесь порядка, возможно, логики в деятельности, гармонии. В письме И.И. Горбунову-Посадову С.Т. Шацкий предлагал педагогам «Дома свободного ребенка» Вентцеля поработать вместе с его единомышленниками, а то «все свои и со стороны на себя поглядеть трудно»³². Опыт создания «Дома свободного ребенка», на наш взгляд, оказался неудачным из-за полного игнорирования воспитательных традиций, условий бытия окружающей среды, призрачности поставленных задач.

По мысли С.Т. Шацкого «дети гораздо серьезнее, интереснее и умнее, чем мы предполагаем. Поменьше готового: пусть дети изобретают, добиваются и ошибаются, мы будем им помогать, лишь бы только они побольше проявляли инициативы и интереса»³³. При этом дети не должны работать одни, быть предоставлены самим себе в удовлетворении своих интересов, как это мыслилось К.Н. Вентцелем, приходящие родители, как педагоги-непрофессионалы, здесь не в счет. О свободном детском творчестве, о самостоятельной детской жизни и работе мечтал и С.Т. Шацкий, в мечте он близок К.Н. Вентцелю. Но он понимал, что в практической работе дети не могут сами «дойти» до всего, поэтому нужно жить и работать вместе с детьми, а не быть только зрителями детской жизни.

³¹ Научный Архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 327. Л. 236.

³² Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 211.

³³ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. С. 202–203.

Для С.Т. Шацкого, говоря словами П.П. Блонского, «право воспитывать стояло вне всяких сомнений. Свободное воспитание, точнее самодеятельность, самообразование (это конек Шацкого: «нет, ты сам дойди») у С.Т. Шацкого были только методом наиболее эффективного воспитания, при котором приобретенное, найденное действительно будет прочным, вошедшим глубоко, а не наносным, чисто внешним³⁴. Развивая эту мысль, создавая «оазис, милый уголок жизни», С.Т. Шацкий кипел в работе, был исполнен задора, ему удавалось постижение тайны «собственного превращения в детство», что заражало детей желанием совместной работы. Важно отметить динамизм работы, спланированность каждого дня, поиск нового для детской жизни. – «Наша собственная работа была непрерывным кипением мыслей, предложений, планов. Мы каждую минуту готовы были все изменить, если встречался какой-либо новый факт, имевший в наших глазах существенное значение»³⁵.

Вот этого динамизма, совместной ежедневной работы с детьми не было у К.Н. Вентцеля, потому его идеи, фактически, оставались мечтой. С.Т. Шацкий же, веря поначалу, что дети, очутившись в подходящей обстановке *сразу* станут свободными, способными к естественной жизни, полной детских запросов, быстро убедился в несоответствии мечты и реальной жизни. Анализируя свою работу, он констатировал: «Ошибкой была и та мысль, что дети, попав в нашу колонию, быстро станут свободными, стряхнут с себя налет тех навыков, обычаев, суеверий, которыми уже снабдила их жизнь»³⁶. Детям нужно помочь, чтобы их внутренние запросы реализовались в текущей жизни.

Из зарубежных педагогов наибольшее влияние на С.Т. Шацкого оказали идеи Д. Дьюи. В предисловии к его книге «Введение в философию воспитания» С.Т. Шацкий называл Дьюи «лучшим философом в области современной школы». Он отмечал, что в книге «сгущены ценнейшие мысли, как нельзя более нужные нашей изумительной эпохе. В книге сконцентрировано огромное богатство мысли. – Дьюи нигде, ни в какой строчке не оторван от жизни; наоборот, его философия, как знамение нового века, полна жизни, полна ясного представления ее насущных потребностей». Заканчивается предисловие словами: «...с этой книгой недостаточно знакомиться, ее нужно внимательно изучать»³⁷.

Столь высокая оценка опыта Д. Дьюи объяснима тем, что американский педагог воспринимался в России как демократ, со-

³⁴ Научный Архив РАО. Ф. 112. Оп. 8. Л. 241.

³⁵ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 254–255.

³⁶ Там же. С. 261.

³⁷ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 214.

чувствующий трудящимся и борющийся за улучшение их положения. Он рассматривался как «социальный реформатор», желающий «регулировать жизнь на основе последних достижений техники и науки», в которой «будут равные возможности и равные достижения» для всех людей, независимо от их принадлежности к той или другой нации, полу или классу.

Особенно выделялось в работах Д. Дьюи то, что он определенно включал процесс воспитания в социальную жизнь, как ее неразрывную часть, исходящую из нее, черпающую материал из практики и направленную на улучшение жизненных форм. Подчеркивая социальную направленность деятельности Д. Дьюи, его стремление построить школьную систему, не поддерживающую социальных противоречий, С.Т. Шацкий особо обращал внимание на научную достоверность исследований американского педагога: «Чувствуется, что за каждым утверждением Дьюи стоит гора изученных фактов и хорошо признать верность его фактов может только тот, кто много поработал и продумал в своей жизни, кому знакома трудная работа размышления над опытом, добытым личными усилиями»³⁸.

В 1925 году книга Д. Дьюи «Школа и общество» была допущена научно-педагогической секцией ГУСа как руководство для преподавателей. Предисловие ко второму изданию книги подготовил С.Т. Шацкий, подчеркнув: «эта единственная по своей глубине и правильности подхода, по своей проницательности и предвидению маленькая книжка должна быть горячо рекомендована вниманию современного педагога»³⁹. С.Т. Шацкий поддерживал мысли Д. Дьюи о том, что близится революция, которая в силу исторической необходимости ведет к индустриализации жизни. В этих условиях к идее новой школы приводят не мысли чудо-педагогов, а нужды нарождающегося общества. С.Т. Шацкий говорил о наступившем времени для проведения в жизнь выводов американского ученого, о фундаментальном значении физического труда, как социального фактора, о ценности работы, имеющей реальные цели и мотивы и исходящей из осознания жизненных потребностей и др.

Актуальность идеям придавала укреплявшаяся тенденция к созданию трудовой школы. Так, в 1918 году С.Т. Шацкий, говоря о трудовых школах в разных странах, отмечал: «... Собственно говоря, пожалуй, только американская мысль и американская практика школы (Стэнли Холл и Дж. Дьюи) дали наиболее близкий подход к тому типу, который как будто мы намечаем для нашей

³⁸ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 214–215.

³⁹ Там же. С. 215.

школьной реформы... Дж. Дьюи в маленькой книжке «Школа и общество» дал наиболее яркое и убедительное описание принципов организации трудовой школы»⁴⁰.

Большой резонанс одновременно имели идеи изучения природы ребенка, его интересов. Д. Дьюи в книге «Школа и ребенок» призывал педагогов: «Пусть природа ребенка достигнет своего назначения, открытого для вас в науке, искусстве или ремесле. Все дело в ребенке. Его силы должны быть выявлены; его способности должны упражняться; его интересы должны быть осуществлены». На волне интереса к природе ребенка выходит вторым изданием книга «Психология и педагогика мышления» (1922). В предисловии автор отмечал, что необходимо «иметь дело с индивидуальностью каждого ученика, а не с их массой», нужно утвердиться в признании «такой постановки ума, такой привычки мышления, которые мы называем научными»; а состояние детства очень близко к состоянию такого мышления⁴¹.

Вслед за указанной книгой Д. Дьюи появляется статья С.Т. Шацкого «Школа для детей или дети для школы». В ней, среди других, ставится проблема ребенка-исследователя. – «Полагаю, что умственная жизнь детей для нас остается большой загадкой. Нам свойственно приписывать так знакомые нам умственные навыки и формы мышления детям. Основная тема, которую бы я поставил и которая совершенно правильно ставится многими педагогами, – это ребенок-исследователь. Нужно очень внимательно отнестись к парадоксу Дж. Дьюи в его предисловии к книге «Психология и педагогика мышления», выясняющему его убеждение в том, «что прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследованиям, находится близко, очень близко к состоянию научного мышления». Я настаивал бы очень определенно на необходимости для нас уметь признавать ценность детской мысли⁴².

Привлекали С.Т. Шацкого и размышления Д. Дьюи о значимости для ребенка окружающей среды. Однако он соглашался не со всеми положениями американского педагога: «По своему опыту я, конечно, видел, что свободного ребенка не существует, а существует ребенок, отражающий всевозможные воспитательные влияния среды, а поэтому во все проявления ребенка необходимо ввести значительные социальные поправки. Это как раз были те поправки, которые, по моему мнению, необходимо было ввести

⁴⁰ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 2. С. 34.

⁴¹ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 215–216.

⁴² Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 2. С. 89.

и в теорию Джона Дьюи. Если мы нигде не имеем ребенка самого по себе, если нам трудно разобраться в том, где кончается ребенок и начинается среда, то, не разобравшись в этих основных вопросах, невозможно и продуктивно работать с детьми»⁴³.

С.Т. Шацкий, пытаясь почерпнуть в творчестве Д. Дьюи как можно больше полезного для развития российской школы, сетовал, что американский профессор мало затронул вопрос о принципах организации новой системы, область использования личного, добытого личной жизнью, опыта детей. Но это «уже наши русские» вопросы, вытекающие из нашей среды, больше всего страдавшей от недостатка общественной и личной организованности. Развивая мысль об организации воспитательного процесса, С.Т. Шацкий подмечал у Д. Дьюи идею о необходимости поиска новых форм общения между воспитателем и воспитанником, которые могут положить основу для поднятия педагогики на более высокий уровень.

Суть этой идеи заключалась в следующем суждении С.Т. Шацкого: «Нельзя не остановиться на одном весьма ценном указании Дьюи. Разбирая явления подражания, как воспитательного фактора, он считает их недостаточно выясняющими дело и потому заменяет самый термин «подражание» понятием – «о совместном пользовании вещами, вызывающем общее их понимание». В такой постановке вопроса заключается, по-нашему мнению, существо новой школьной организации, той установки воспитывающей среды, которая, по мнению Дьюи, является главнейшим фактором разумной педагогики»⁴⁴.

В 1928 году Д. Дьюи во главе делегации американских педагогов посетил Советский Союз. В своих записях он, в частности, отметил, что «в России дети более демократично организованы, чем наши». Очень тепло Д. Дьюи отзывался о С.Т. Шацком: «Я считаю, что история этого педагога имеет некоторое историческое значение, поскольку в ней можно найти объяснение основным факторам современной советской школы... Влияние этого особенного педагога большое»⁴⁵.

С.Т. Шацкий в статье «Американские педагоги у нас в гостях» писал: «Встреча эта меня интересовала давно. Не говоря уже о том, что профессор Дьюи является в настоящее время самым авторитетным идеологом новой школы не только у себя на родине, но и в Европе, самая встреча представителей двух крайних полюсов социальной жизни на педагогическом деле представляла чрезвычайно большой интерес»⁴⁶.

⁴³ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 62.

⁴⁴ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 217.

⁴⁵ Научный Архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 331. Л. 262–268.

⁴⁶ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 3. М., 1964. С. 206.

В 30-х годах, в официальной педагогике, отношение к творчеству Д. Дьюи, выступившего против судебных процессов над «врагами народа», а также в защиту Л. Троцкого, резко изменилось. Негативная оценка деятельности и опыта Дьюи сохранялась вплоть до 80-х годов. «Инструментализм Дьюи – это пример деградации буржуазного мышления, выражающейся в отказе от научных, моральных и культурных ценностей»⁴⁷.

Обращенность С.Т. Шацкого к зарубежному опыту позволяет нам проследить генезис его отношения к существующим в других странах педагогическим ценностям, их использованию в отечественной педагогике.

Воспитательная система С.Т. Шацкого складывалась в процессе опытно-производственной и опытно-исследовательской работы, рассматриваемым как части целого, гармонично дополняющие друг друга, являющиеся и результатом, и условием развития друг друга. Исследовательская работа затруднялась слабой разработанностью научного инструментария и недостаточной подготовкой педагогов. С.Т. Шацкому часто приходилось идти по наитию, но всегда он руководствовался правилом – опытно-экспериментальная, работа не терпит суеты или спешки, нужно точно определить идею, проверить ее на практике, пройдя через необходимое количество этапов, определяемых потребностью эволюционного развития педагогической деятельности.

С.Т. Шацкий, исходя из того, что «путь наш долог и труден», в начале деятельности ставил фундаментальную задачу, затем ее решение распределялось по этапам возможных достижений, работа расчленялась в порядке постепенности ее выполнения. Критерием результативности считалось улучшение педагогической деятельности. Был выработан и алгоритм определения такого улучшения. Суть его заключалась в том, что каждый момент теоретической работы продолжался этапом практического воплощения задуманных идей, с обязательным планированием известного улучшения. Если улучшение не наступало, то проверялись исходные теоретические позиции. Улучшение результатов подтверждало правильность теоретического выбора. Значит, можно было переходить к следующему этапу теоретической работы. Но в этом случае, материал и условия деятельности становились уже значительно доброкачественнее и интереснее по своей педагогической ценности.

Главными объектами научной деятельности С.Т. Шацкого, вторым, были ребенок, сфера его жизнедеятельности, а также проблемы педагогики среды. Поставив для себя задачу «работать

⁴⁷ Цит. по: Романов А.А. Опытно-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 219.

с детьми, все время внимательно их изучая»⁴⁸. С.Т. Шацкий сразу же взял их в союзники, определив свой подход к объекту исследования в виде рабочей гипотезы: «У детей нет предрассудков, они – настоящие творцы, полные верных инстинктов, чувств и мыслей, они лишены традиции, их подвижность и оригинальность – наши главные помощники; размеров той помощи, которую окажут нам дети, нельзя достаточно оценить»⁴⁹. Для этого нужно организовать естественную детскую жизнь, которая развивалась бы по другим законам, чем жизнь взрослых. При этом «в первую очередь необходимо изучить элементы каждого возраста детей», так как целей воспитания столько же, сколько возрастных периодов.

Методика научного исследования разрабатывалась и совершенствовалась в процессе развития самой опытно-экспериментальной работы. С.Т. Шацкий учил педагогов быть наблюдательными собирателями материала, иллюстрирующего детскую жизнь, исследователями тех факторов, которые влияют на детскую жизнь, так как это делалось недостаточно точно и объективно.

Познавая ребенка, нужно было выявить и обработать его реальный опыт, что являлось одновременно и основным методом, и задачей исследователя. С этой целью изучались детские работы, сохранялись тетради, рисунки, отзывы детей о прочитанных книгах. С.Т. Шацкий указывал на необходимость ввести на курсах для педагогов «изучение метода анализа детских работ, в чем бы они ни заключались», что способствует усвоению навыков учета педагогической работы, наблюдений и исследований школьной жизни.

Для изучения детей широко использовались школьные сочинения, анкеты, опросники, матрицы, схемы обследования, и конечно же наблюдение, что в совокупности давало огромный фактологический материал, позволявший продуцировать новые идеи. В этой связи С.Т. Шацкий отмечал: «Каждая мысль, как бы она ни казалась парадоксальной, основана на целом ряде полученных наблюдением фактов, из которых я делаю определенный вывод»⁵⁰. Показательно, что самый первый опыт воспитательной работы С.Т. Шацкого завершился подведением итогов с использованием научных методов: «Очень большое впечатление на всех – и взрослых, и детей – произвела наша заключительная анкета... Мы пригласили знакомого статистика, составили 35 вопросов, на которые наши колонисты должны были отвечать». Тогда же был сделан, вероятно, первый научный вывод: «Большой, быть может, главной

⁴⁸ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 300.

⁴⁹ Там же. С. 202.

⁵⁰ Там же. Т. 2. С. 25.

ошибкой был случайный подбор детей, с которыми нельзя было продолжать работу»⁵¹.

Анализ количественных показателей с использованием математических методов обработки результатов, являющихся одними из основных в экспериментальной педагогике, почти не использовались в практике С.Т. Шацкого. Тем не менее, многие направления его опытно-исследовательской работы по своей направленности, предмету, задачам воспитания смыкались с экспериментальной педагогикой. Прежде всего, это касалось проблем построения новой школы, изучения развития познавательных и физических сил детей, механизмов функционирования их психики, разработки вопросов школьной дидактики с учетом психофизических особенностей детского организма. По мысли С.Т. Шацкого, «Можно всячески называть грядущую школу, но одно ясно, что она должна быть построена на научном фундаменте»⁵².

Одним из блоков такого фундамента для Шацкого был американский опыт педоцентризма и экспериментальной педагогики: «Изучение детской психики, попытки рационального построения школы на биологических основаниях лучше всего разработана у Ст. Холла»⁵³. Здесь видно, что эволюция воззрений С.Т. Шацкого прошла через признание биогенетического подхода к оценке психического развития ребенка. В одной из своих программных статей он писал: «Молодые человеческие существа должны в биологическом отношении пройти весь цикл своего развития. И еще развивающаяся, делающая свои первые шаги экспериментальная педагогика ясно стала на этот путь. Она толкает нас на изучение и наблюдение над детьми. Она ставит перед нами бесконечное число вопросов, намечает законы детского развития, тщательно стремясь определить границы возрастных ступеней ребенка»⁵⁴. А количество вопросов действительно бесконечно, они могут быть самыми неожиданными. Даже естественные факторы – воздух, тепло, свет и т.д. – важны в деле воспитания, поэтому нужно уяснить «какое они имеют значение для ребят, что нужно сделать, чтобы, например, количество углекислоты в крови понизилось»⁵⁵.

Одним из важнейших направлений в опытнической деятельности С.Т. Шацкого, как и в экспериментальной педагогике, было наблюдение и изучение здоровья детей. Выдвигая перед педагогикой сверхзадачу, «сделать нашу молодежь здоровой, сильной, тру-

⁵¹ Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 260–261.

⁵² Там же. Т. 2. М., 1964. С. 74.

⁵³ Там же. С. 34.

⁵⁴ Там же. С. 17.

⁵⁵ Там же. С. 378.

доспособной», всегда подчеркивалось «то огромное значение, которое мы придаем вопросу здоровья детей, их гигиеническим навыкам и привычкам»⁵⁶. Его интересовали также вопросы трудоспособности детей в разных сферах их жизнедеятельности. Если школа деревенская, то нужно фиксировать все дополнительные нагрузки на школьников, «классифицировать виды труда по их влиянию и значению для детей и попытаться сделать так, чтобы детский труд был им посилен, понятен и правильно организован», так как количество и качество детского труда в деревне заставляет педагогов сопоставить его со здоровьем детей. Обозначенные идеи воплотились в широкой гигиенической кампании, развернутой в школах 1-й опытной станции.

Кроме исследования деятельности и психофизических особенностей детей, на станции широко изучалась вся педагогическая работа, одним из научных сотрудников был будущий академик РАО М.Н. Скаткин⁵⁷. Объектами изучения были социально-экономическая и физико-географическая среда конкретного района, сообщества взрослых; деятельность педагогов; факторы, определяющие педагогический процесс; роль и место школы в системе воспитания.

С.Т. Шацкий рассматривал социальную среду как сложную систему со множеством элементов, в которой колоссальное место занимает педагогический процесс. Поэтому, естественно, можно говорить о «воспитывающей среде» и «воздействии на среду», которые могут быть определены в результате специального педагогического экспериментирования, что требует, в свою очередь, тщательного анализа всех средовых факторов.

Задача педагогического эксперимента была бы схожей с задачей любого научного эксперимента, если бы удалось точно обнаружить и классифицировать все те элементы, из которых состоит воспитывающая среда, и учесть действие каждого из них на поведение ребенка или на организацию школы. Однако, по словам С.Т. Шацкого, «во всяком эксперименте, физическом, химическом или биологическом, мы имеем общую схему; мы определяем факторы, влияющие на направление реакций, мы сознательно их изменяем и определяем результаты, которые происходят после этих изменений. Разница только в том, что экспериментирование в области педагогического процесса как процесса социального является

⁵⁶ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 222–223.

⁵⁷ Романов А.А. Экспериментальная работа М.Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М.Н. Скаткина) // Историко-педагогический журнал. 2016. № 1. С. 42–50.

неизмеримо более сложным, чем в случае физического или биологического эксперимента»⁵⁸.

Самым слабым местом педагогического экспериментирования были регистрация опыта и учет его результатов. С.Т. Шацкий предупреждал, что необходимо быть чрезвычайно осторожными в выводах, ибо «мы все время должны иметь в виду невероятную сложность условий, в которых протекает наш опыт. Поэтому необходим целый ряд серьезнейших исследований, пока мы не подойдем к моменту объективного учета, который может определяться в количественных вариантах. Единственное, что мы можем в настоящее время делать, – это научиться описывать объективно те или другие факты, те или другие явления, которые мы можем наблюдать в процессе нашего эксперимента»⁵⁹.

Помощь практическим работникам в овладении методикой научного исследования должны оказывать специальные научные учреждения педагогического профиля. Только когда мы будем работать, писал С.Т. Шацкий, «под контролем научной мысли, когда мы ощутим дыхание науки в своей непосредственной работе и научные работники растворятся в нашей массе, тогда цель наша будет достигнута». Однако непосредственную помощь может оказать не каждое научное учреждение. Например, существующие центры, вроде психологического института при университете, педологического, психоневрологического, в этом отношении совершенно не работают, поскольку «не могут нащупать тех организационных путей, какими они могут провести в жизнь свои взгляды». Но С.Т. Шацкий, в то же время, не отрицал их значимости. «Мы ясно видим, что научный метод начинает просачиваться в школу; многое сделано в области физиологии, гигиены, физического воспитания; экспериментальная педагогика подает большие надежды на выработку обоснованных методов педагогической работы»⁶⁰.

Здесь, видимо, проблема в том, что С.Т. Шацкий, как практический работник, ждал от экспериментальной педагогики конкретных теоретических разработок, но в тот период этим надеждам не суждено было сбыться. Экспериментальная педагогика нарабатывала свой фактологический материал, который мог быть использован, в основном, только опосредованно. Это обрекало и экспериментальное, и опытное направление на параллельное развитие, взаимное гармоничное обогащение педагогической науки.

К середине 20-х годов экспериментальная педагогика была вытеснена частью рефлексологией, частью педологией. С.Т. Шац-

⁵⁸ Романов А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 226–227.

⁵⁹ Там же. С. 227.

⁶⁰ Там же. С. 227.

кий симпатизировал учению И.П. Павлова об условных рефлексах, тем не менее, и к нему он подходил с позиции оценки его функциональных возможностей для педагогической практики. Говоря о лабораториях, изучающих условные рефлексы, он замечал: «Я боюсь, что эти лаборатории, которые в сущности занимаются педагогическим делом, проблемой воспитания, механизмом воспитания, я боюсь, что если они будут оторваны от практической работы, то они дадут нам также мало, как мало дала нам педология... Я думаю, что одним из серьезнейших, основных научных достижений является возможность воспользоваться учением об условных рефлексах для наших педагогических учреждений. Здесь горизонты чрезвычайно широки, но необходимо только, чтобы эти работники ближе подошли к нашему педагогическому делу в его реальных условиях»⁶¹.

Такие же пожелания высказывались и в адрес педологов: «педология могла бы дать больше, чем она дает, если бы она ближе подходила к нашей практической работе, если бы она могла основные задания, основные проблемы получать из практической работы и если бы педологи сами не ставили своих проблем»⁶². Вместе с тем, педологи, как исследователи, облегчающие работу педагогов-практиков, по мысли С.Т. Шацкого, должны оживить педагогическую практику, придать ей новые импульсы к движению, так как если педагогическое дело не движется, стоит на одном месте, то оно «в то же самое время вырождается, замирает...»⁶³.

Разнотечения в понимании целей и задач педологии и педагоги определялись неразработанностью самого предмета педологии, методики использования ее результатов в педагогике, как, впрочем, и наличием многих открытых методологических вопросов обеих наук. Тем не менее, в совместной практической деятельности педагогов и педологов определялись точки взаимного понимания, тупиковые и перспективные направления исследований. Два врача-педолога были и в штате 1-й опытной станции, выполняющая типичную для 20-х годов опытно-исследовательскую работу.

Анализируя исследовательскую деятельность С.Т. Шацкого, отметим особенность ее эволюции, проявившуюся в смене идеологических позиций, что, в свою очередь, привело к изменению методологических основ его педагогических воззрений. В первые послеоктябрьские годы С.Т. Шацкий новую школу не склонен был называть социалистической, она ассоциировалась в его сознании, скорее, с разумной школой. Задачи воспитания не должны были

⁶¹ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 228.

⁶² Там же. С. 228.

⁶³ Там же.

иметь определенной идеологической составляющей. По его мнению, «отдельные настроения, желания, мнения взрослых создают общественное мнение, а оно всегда требовало, чтобы детей готовили к будущей жизни, менялся только идеал, и если раньше готовили докторов, инженеров, то теперь хотят готовить коммунистов. В этом стремлении и заложена наибольшая ошибка, это основная неправда всех систем воспитания, тем более что это не дает обществу желаемых результатов»⁶⁴.

С.Т. Шацкий условно примыкал в тот период к группе педагогов, представлявших разные течения прогрессивной педагогической мысли, но объединенных идейным неприятием принципа партийности школы. Например, К.Н. Вентцель выступал за «полное политическое и классовое освобождение школы и всего дела воспитания». В.П. Вахтеров считал недопустимым внесение политики в школу, поскольку воспитание служит «не для каких-либо политических, социальных, конфессиональных, сословных или иных учреждений, организаций, партий. Школа должна существовать лишь только для ребенка, для его нормального развития». П.Ф. Каптерев отмечал, что нельзя на первое место выдвигать «служение партийному богу», так как «партийные организации в духе одной какой-либо политической партии едва ли удобны среди зеленой молодежи, еще плохо разбирающейся в элементах наук и вдруг призываемой к решению сложнейшего и труднейшего политико-экономического вопроса – какая из политических партий, если она достигнет власти, принесет больше пользы народу»⁶⁵.

По убеждению М.М. Рубинштейна, методы многогранной, сложной и тонкой работы учителя не могут быть определены политическими требованиями времени, так как «понятие личности, в своем самом сокровенном смысле исключает односторонность и узость: в нем заложено требование не только развернуть всю полноту социальных и индивидуальных положительных задатков человека и человеческого коллектива, но и увенчать и укрепить их воспитанием в детях и молодежи стремления, своего рода вкуса ко всему истинному, доброму, красивому и ценному вообще»⁶⁶.

В этой же когорте ученых оказался и А.Г. Калашников, высказавшийся о том, что непартийные педагоги способны гораздо шире охватить педагогические проблемы, в силу того, что «партийное педагогическое мировоззрение ограничено рамками своей социально-политической доктрины»⁶⁷.

⁶⁴ Цит по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 228.

⁶⁵ Там же. С. 229–230.

⁶⁶ Там же. С. 230.

⁶⁷ Там же.

Примерно тогда же в Берлине была опубликована статья И.А. Ильина «Яд партийности». В ней автор утверждал, что дух партийности всегда ядовит и разлагающ, ибо выдвигает наверх профессиональных честолюбцев, непризнанных дилетантов, политических карьеристов; затемняет у людей разум и правосознание, создавая атмосферу нетерпимости, разъединения и гражданской войны; расшатывает у людей совесть и честь и незаметно ведет их на путь продажности и уголовщины⁶⁸.

Всех обвинили в эклектизме, абстрактном социологизме, неумении анализировать воспитательные проблемы с классовых позиций, в извращении принципа партийности, в принадлежности к представителям «правого уклона в педагогике» и т.п.

Особую рьяность проявляли молодые революционные карьеристы от педагогики. Так, например, В.Н. Шульгин разразился сокрушительной критикой М.М. Рубинштейна: «Вот это «вообще» характерно. На всем протяжении своей книги М.М. Рубинштейн против марксистов, против Ленина, отстаивает старое, «доброе вообще», «красоту вообще», «педагогику вообще» и т.д. ... А нам надо другое растолковывать детям, что «абсолютная ценность человеческой личности» ложь, что «сострадание и жалость» отнюдь не всегда добродетель, что ложь не всегда порок, и что, вводя в заблуждение, с нашей точки зрения, читателя, М.М. Рубинштейн, с точки зрения буржуазии, делает прекрасное дело»⁶⁹.

В правом уклоне был обвинен, как мы знаем, и С.Т. Шацкий, хотя к концу 20-х годов он уже прошел путь от неприятия большевистской идеологии до ее признания, став членом компартии. Лидером обвинительной компании стал тот же В.Н. Шульгин⁷⁰.

Несмотря на нападки, преимущественно недостойных оппонентов, благодаря своей активности, глубокому пониманию нужд школы и ребенка, С.Т. Шацкий выдвигается в число ведущих педагогов Советской республики. В педагогической литературе в начале 20-х годов появляется даже термин «шацкийзм», якобы отражающий направление его идей и деятельности. Иногда «шацкийзм» противопоставлялся «блонкизму» – идеям педагога и психолога П.П. Блонского. Суть такого «деления» на направления заключалась в том, что С.Т. Шацкий разрабатывал больше модель школы для сельской местности. П.П. Блонский – школу индустриальную.

Интересно, в этой связи, развитие взглядов А.В. Луначарского, их противоречивость, в отношении позиции С.Т. Шацкого.

⁶⁸ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 230.

⁶⁹ Там же. С. 230–231.

⁷⁰ Научный Архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 322. Л. 104.

В 1920 году в статье «Две трудовые школы» А.В. Луначарский писал: «... я говорю о сторонниках единой трудовой школы, для которых она рисуется, однако, в виде своего рода фермерских поселений или коммун мелких производителей с безусловным преобладанием самообслуживания подчас в качестве производительных союзов детворы, которая, по их мнению, может даже оплачивать свое существование трудом рук своих... Идеал этот не имеет решительно ничего общего с коммунистической педагогикой. Но, присматриваясь к такой школе ближе, мы увидим, что и ее идеология имеет некоторый глубокий практический смысл. Конечно, школа самообслуживания, школа ремесленная, коммуна, также в большинстве случаев построена неудовлетворительно, но там, где она начинает строиться, быть может, удовлетворительно, согласно некоторым идеалам таких типичных фермерских педагогов, как Шацкий, там она превращается в практическую школу обучения самостоятельного мелкого буржуа, который может сделать для себя все: пошить сапоги, сложить печь, вскопать огород, и т.п., и т.п. ... Но мы, коммунисты, нисколько не отрицая того, что этот тип народится (тип школы. – А.Р.) во что бы то ни стало и нарождается уже, прекрасно отдавая себе отчет в том, что, как бы мы ни боролись с этим, значительная часть деревенских школ в процессе своего постепенного роста непременно уклонится в шацкизм, все же должны ясно понимать, что это вовсе не наша школа и что нам приходится не заботиться о развитии такой школы, а бороться с ее влиянием»⁷¹.

В 1923 году, после XII съезда партии, А.В. Луначарский к новому изданию работы «Две трудовые школы», специально подготовил дополнение. «Перепечатывая настоящую мою статью о двух трудовых школах, я склонен был бы подчеркнуть больше, чем подчеркивал раньше, большую полезность для России, как переходной формы, той пионерской, той фермерской школы, которой, как указано в статье, одним из сознательных или бессознательных проводников является блестящий педагог Шацкий. Повторяю, больше, чем раньше, подчеркиваю я теперь относительную полезность этой школы, но тем не менее в нынешней атмосфере я считаю важным напомнить, как существенно для нас развитие трудовой политехнической индустриальной школы»⁷².

С.Т. Шацкий не согласен с А.В. Луначарским. Еще весной 1923 года на учительском съезде опытной станции он подчеркивал: «Если вы вводите только быт, хозяйство придет к кулачку, надо воспитывать деревню, направлять по линии кооперации». По-

⁷¹ Цит. по: Романов А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 149.

⁷² Там же.

сле выхода статьи А.В. Луначарского С.Т. Шацкий, на летних учительских курсах в деревне, решительно протестует против основного положения статьи. «Цель колонии, – говорил он, – не есть и не была воспитание мелкобуржуазных хозяйчиков, ее цель – построение правильной детской организации». Признавая, что индустриального уклона у него нет, говорил педагог, мы должны идти за тем, что требует жизнь. Пока же у нас (в деревне) нет фабрик: «не должно быть симпатии или антипатии к уклону сельскохозяйственному или индустриальному»⁷³.

Вскоре А.В. Луначарский назовет С.Т. Шацкого коммунистом. В 1927 году на торжественном заседании коллегии Наркомпроса, посвященном 10-летию комиссариата просвещения, он произнес: «Целый ряд специалистов был привлечен нами по указанию Владимира Ильича, который настаивал на необходимости привлечения к делу просвещения значительных кадров квалифицированных работников. В их числе специалисты-коммунисты, как товарищ Пистрак, и специалисты, которые в процессе работы с нами сделались коммунистами, что, конечно, чрезвычайно ценно. Как на одного из выдающихся сотрудников, очень близко с нами связанных, укажу товарища Шацкого (аплодисменты)»⁷⁴.

Организаторская и научно-исследовательская работа С.Т. Шацкого, как руководителя 1-й опытной станции Наркомпроса РСФСР, привлекала к себе внимание многих педагогов страны. Его имя приобретает широкую известность не только в СССР, но и за рубежом. Только за 1924-25 годы станцию посетили 74 иностранных педагога. В Лондоне (1928) публикуется его статья «Новая эра» о первой опытной станции по народному образованию. Знакомился с педагогическим опытом С.Т. Шацкого побывавший в Советском Союзе выдающийся индийский поэт и общественный деятель Рабиндранат Тагор (сент.1930). Ему близки были идеи С.Т. Шацкого о культурной работе в социальной среде, о роли инициативы, о самоуправлении в воспитании. В своей школе для сирот Тагор стремился к похожим целям – укрепить здоровье питомцев, раскрепостить от невежества их дух, чтобы они радовались жизни, то есть создать им «Бодрую жизнь». Хорошо знали С.Т. Шацкого и в Японии. Иностранных делегатов больше всего интересовала опытная станция «как единственное в мире педагогическое учреждение, имеющее такой большой размах не только по своим территориальным размерам, но и по проводимой ею разносторонней культурной и педагогической работе...»⁷⁵.

⁷³ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 149–150.

⁷⁴ Там же. С. 150.

⁷⁵ Там же. С. 153.

В 20–30-е годы XX столетия все серьезные педагогические издания за рубежом обязательно включали материалы о творчестве С.Т. Шацкого. О нем писали В. Вильсон, Т. Вуди, Н. Ганс, С. Гессен, Д. Дьюи, В. Зеньковский, О. Кайданова, Д. Коунтс, С. Ниринг и др.

Важной сферой практической деятельности С.Т. Шацкого в советский период по-прежнему оставалась внешкольная работа. Под этим понятием обычно подразумевают образовательно-воспитательную работу с детьми за пределами школы, проводимую детскими, культурно-просветительными, общественными учреждениями, органами образования с целью преодоления детской безнадзорности и организации проведения свободного времени детей. Если сегодняшняя внешкольная работа является прямым продолжением познавательной и внеклассной воспитательной работы школы, то внешкольная работа в первый период советской власти рассматривалась как одна из важнейших и самостоятельных сторон общей системы народного просвещения.

Наряду с расширением общеобразовательных школ, для ликвидации неграмотности и бескультурии, использовались все пути и каналы внешкольной системы - курсы, университеты культуры, «школы-клубы производственной молодежи», «Кружки молодежи», «Библиотеки для подростков и юношества», Дома беспризорной молодежи», «Дома коммунистического воспитания», «Дома отдыха молодых рабочих», школы-клубы и многие другие учреждения. Внешкольная работа приобретала особую государственную важность, помогая взрослым, молодежи и детям расширять общеобразовательный и культурный кругозор.

Внешкольную воспитательную работу С.Т. Шацкий понимал широко, как охватывающую и детей разных возрастов, и взрослое население. Главными опорными точками для этого должны быть общеобразовательные школы, ясли, детские сады, мастерские, библиотеки, местные музеи, курсы для взрослого населения, кооперативные учреждения, народные дома.

Говоря о проведении внешкольной работы, С.Т. Шацкий был уверен, что центром ее организации должна быть общеобразовательная школа. Так как «школа - это учреждение, которое организует жизнь детей во всех направлениях, вносит систематичность... Жизнь под влиянием школы становится осмысленной сейчас же, да и в будущем»⁷⁶. Вместе с этим, и внешкольная работа должна оказывать благотворное влияние на школу.

В первоначальном проекте опытной станции по внешкольному воспитанию С.Т. Шацкий, обобщая свой дореволюционный

⁷⁶ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 168.

опыт, сделал попытку выделить основные подходы, формы и методы внешкольной работы. Особо значимы три положения: 1) Внешкольная работа требует обязательной дифференциации детей по возрастным группам (дошкольная - от 3-х до 7 лет, школьная - от 7 до 12-ти, послешкольная - 12-15 лет). 2) В процессе внешкольного воспитания подростков необходимо организовать профессиональное обучение (после 15 лет), в программе которого должны найти отражение труд, игра, искусство, умственная культура, общественные инстинкты, физическое воспитание. 3) В процессе формирования нравственного поведения важны не столько специальные методы работы, сколько правильно и разумно организованная жизнь детей.

Для полноценного внешкольного воспитания необходимо создать следующие учреждения: детсад, трудовые мастерские (как в помещении, так и на открытом воздухе), библиотеку, читальню, детские аудитории, гимнастический зал, площадки для игр, «полукolonии для приходящих», летнюю и постоянную трудовые колонии, художественные мастерские, детский театр, хор и оркестр, детские клубы и кружки для чтения, спорта и других занятий, детский санаторий, школу на открытом воздухе. Среди обязательных форм внешкольного воспитания С.Т. Шацкий называл экскурсии, путешествия, спортивные мероприятия, детский театр, хор, оркестр, кружки, самодеятельные клубы.

Интересной, особенно для сельской местности, была идея С.Т. Шацкого о культурных комбинатах. Он доказывал, что к школе необходимо присоединить культурные учреждения общего пользования - театр, кино, библиотеку, клуб, место для общественных собраний. Одновременно нужно сделать все для правильного времяпровождения детей. Оборудовать ясли, сад, кабинеты врачебного контроля, мастерские, бассейны, спортплощадки, обсерватории, читальные залы. В итоге, школа становится не только учебным, но и общественным учреждением, той культурной базой, которая способна «захватить всю массу населения»⁷⁷.

В послеоктябрьское время С.Т. Шацкий, проводя собственную опытно-экспериментальную работу, включился также в крупномасштабный эксперимент, осуществляемый Наркомпросом РСФСР, по реформе системы образования и ее основного звена - школы. Главным направлением деятельности С.Т. Шацкого, таким образом, стала работа по созданию принципиально новой общеобразовательной школы. Возглавила эксперимент научно-педагогическая секция (НПС) Государственного ученого совета (ГУС) НКП РСФСР,

⁷⁷ Романов А.А. Опытно-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 173.

членом которой стал С.Т. Шацкий, имеющий уже достаточный опыт решения проблем свободной трудовой школы. Ведущие концептуальные идеи новой школы и содержания общего образования получили свое воплощение в школьных планах и программах, разработанных НПС ГУСа.

Одной из самых сложных проблем, с которой столкнулись составители учебных планов и программ, была их перегруженность. Наиболее радикальным для решения проблемы виделся путь взаимной координации предметов между собой. В учебных планах и программах школы 1-й ступени, изданных в 1922 году в Самаре, отмечалось, что «на помощь придет, прежде всего, один из приемов преподавания, обязательный в новой школе – это связь предметов между собой. В первые два года обучения никаких отдельных предметов собственно говоря быть не должно, их нет: все они сливаются в одно целое...»⁷⁸. Здесь еще не ясно, каково же решение вопроса, но направление поиска было задано.

Новые программы, принципиально отличающиеся от программ старой школы-гимназии, были разработаны научно-педагогической секцией ГУСа под руководством Н.К. Крупской к 1923 году, и получили название комплексных. Структура и направленность их была весьма оригинальна и не походила на традиционные учебные программы дореволюционной школы: предназначенные для изучения предметы не чередовались как раньше, а комплексировались, то есть учебный материал располагался не в присущей данному предмету системе, а по трем вертикальным колонкам: «природа», «труд», «общество». Идея комплексных программ заключалась в том, чтобы преподавание в школах строилось на связном изучении явлений природы и общества, при котором центральное место отводилось общественно полезному труду, ознакомлению учащихся с трудовой деятельностью при разных социально-экономических формациях. При этом большое значение придавалось использованию местного красневедческого материала. Комплексные программы давали возможность учащимся познакомиться с основными темами физики, математики, химии, агрономии, политекономии, истории, географии, языка и литературы, приобрести трудовые навыки, психологически подготовиться к самостоятельному труду.

Разъясняя, почему главное место в программах отводится трудовой деятельности и ее организации, Н.К. Крупская писала: «...потому, что нам надо воспитывать молодежь, которая умела бы работать, правильно организовывать свой труд – и физический и умственный, не растрачивать зря времени и энергии... потому,

⁷⁸ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 176.

что сейчас будущее Советской республики зависит от того, насколько мы сумеем поднять производительность труда, наладить правильную организацию труда на предприятиях и во всей стране»⁷⁹.

Программы с самого начала своего существования не трактовались как безусловные для выполнения, они выступали в качестве обязательной ориентировки. Наркомпрос предлагал ГУБОНО приступить к их апробации на основе местного материала и обсуждению возможности и методов их осуществления. Программы ГУСа, как опытное задание, прорабатывались всеми опытно-показательными учреждениями. Таким образом, в 1923–24 году был сделан большой шаг вперед в решении задачи, стоявшей перед Наркомпросом еще с 1918 года – дать школе новый учебный план, программы и учебники.

Новые программы вводились как обязательные с 1924–25 учебного года в двух первых группах школ I ступени, и в первой группе школ II ступени. Наркомпрос РСФСР, учитывая невозможность одновременного перехода всех групп на новые программы, отмечал, что остальные группы не должны искусственно ломать свой учебный план. Ориентировка на схемы ГУСа может иметь место лишь в той мере, в какой она может быть связана с уже проработанным курсом, не нарушая его логической и психологической цельности. До перехода на новые программы этим группам остается обязательным тот объем знаний, который установлен местным программным минимумом.

Полностью закончить составление программ удалось лишь к 1927 году. С изданием программ и методических записок к ним завершился первый этап программной работы Наркомпроса, характеризовавшийся выявлением и оформлением принципиальных основ построения новой школы. Наркомпрос расценивал издание этих программно-методических материалов, к работе над которыми привлекались сотни и тысячи практических работников, накануне 10-летия Октябрьской революции, как большое достижение советской педагогики.

Программы были составлены на основе первоначальных идей ГУСа, которые представлялись верными и не подлежащими пересмотру. В первом выпуске программ отмечалось, что «никогда Наркомпрос не собирался в какой-либо степени эти основы пересматривать. И не только потому, что этими основами школа поставлена на службу интересам трудящихся. Но и потому, что основные кадры учительства, усвоив всю педагогическую ценность и целесообразность этих программ, не мыслят уже свою педагоги-

⁷⁹ Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 177.

ческую работу без программ ГУСа»⁸⁰. Эти идеи конкретизировались в опыте целого ряда опытных и массовых школ, получили свое развитие в большом количестве книг, брошюр и статей. Наркомпрос считал возможным стабилизировать программы на достаточно продолжительный срок, в особенности в отношении объема знаний, навыков и учебных сеток. Это бы способствовало совершенствованию педагогического процесса, созданию твердого минимума учебников и учебных пособий. Таким образом, 1927 год должен был стать началом стабилизации программ с одновременным продолжением кропотливой работы по их доработке, совершенствованию, при сохранении основных положений и комплексной структуры.

Значимым моментом была ориентация программ на окружающую жизнь, на приспособление школьной работы к местным условиям. Этому отвечал и учебный план, указывающий на нормы и способы работы по программам. Составной частью плана являлась сетка годовых и недельных часов, которая служила регулятором распределения учебного времени. Сетка учебных часов обладала определенной подвижностью и гибкостью, не имела указания точного числа часов на каждый учебный предмет. Особенности сетки часов обуславливало природное, производственное, экономическое, бытовое и культурное окружение школы. В методических записках к программам 1927 года отмечалось, что «такие особенности, как лес или степь, деревня или город, культурный или отсталый район – все это накладывает своеобразный отпечаток на характер школьной работы и на распределение времени. При таких условиях говорить о создании какой-либо одной, одинаковой для всех школ сетки часов не приходится»⁸¹. Однообразие сделало бы работу, по мысли создателей программ, механической и заштампованной. Это лишило бы школу творческой самостоятельности, сближения с окружающей жизнью. Поэтому учителю предоставлялось право более свободного распределения учебного времени, в рамках примерных, ориентировочных норм.

Учебные планы рассчитывались для городской и сельской школы в отдельности. Особое внимание уделялось сельской школе, в силу культурной отсталости деревни. Чтобы всемерно содействовать развитию крестьянства, ВЦИК признал (окт.1924) крайне необходимым и неотложным перенести центр внимания Наркомпроса на деревню. Поэтому усиление внимания к культурному развитию деревни, под лозунгом «лицом к деревне», красной нитью проходило через всю деятельность органов народного образования.

⁸⁰ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 178.

⁸¹ Там же. С. 179.

Одной из главных мер, осуществляемых в данном направлении, было развитие школ крестьянской молодежи (ШКМ), как начинающих приобретать «в высшей степени симпатичные черты школы практической, не только в смысле усвоения учениками весьма жизненных знаний, но и в смысле прямого, непосредственного вмешательства в сельское хозяйство страны с самыми благоприятными результатами»⁸².

Интересно в ШКМ организовывался учебный год и строился учебный план. Это была школа **круглого** года. Весь учебный год разбивался на два отличающихся друг от друга периода: осенне-зимний, когда все учащиеся находятся в школе, и весенне-летний, когда центр тяжести перемещался на работу по заданиям в своих усадьбах и деревнях, на посменную работу в школьном хозяйстве. Коллектив учащихся собирался вместе в этот период лишь во время учетно-инструктивных конференций. Осенне-зимний период равнялся приблизительно 185 рабочим дням (с 10 сент. по 10 мая). По плану 2/3 времени отводилось на теоретическое обучение и 1/3 – практической работе и физическому воспитанию. Изучение иностранных языков, по постановлению Президиума НПС ГУСа, в программы ШКМ не было включено. Наркомпрос, с одной стороны, ставил задачу всемерной рационализации и уплотнения учебного года, для выполнения общеобразовательной программы, а с другой – изыскания возможных способов увеличения числа учебных дней, однако не механическим путем, и не в ущерб практическим работам.

Для городской школы учебный план был рассчитан в среднем на 200 дней в году. За исходные моменты при определении годовых часов в городской и сельской школе бралось содержание и объем программ, а также данные из практики работы массовых и опытных школ. Сетка годовых часов определяла установленное количество комплексов и других видов работы на год. Однако для регулирования работы каждого дня и недели нужны были недельные сетки учебных часов. Составлять их путем механического деления годовых часов на число недель, как это имело место в дореволюционной России, было нельзя, из-за неравномерности распределения в течение года экскурсий, опытов, бесед, наблюдений, труда, работы над учебными навыками в зимнее время и в весенне-летний период. То есть, каждый комплекс в отношении видов и форм работы имел свои особенности, которые должны были тщательным образом учитываться при распределении времени на отдельные работы по комплексу. В методических записках к программам указывалось, что реальной будет та сетка недельных ча-

⁸² Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 180.

сов, которая составлена для проработки данного комплекса. Такая сетка часов может быть создана только опытным путем, когда подсчитывается время, затраченное на каждый вид работы, затем общее число часов делится на число недель, это и даст сетку недельных часов для данного комплекса, которая может служить ориентировочным материалом в дальнейшем.

Учебный план учитывал возрастные особенности детей, старался не допустить их переутомления. Перемены рекомендовалось проводить на свежем воздухе, предоставляя их в полное и свободное распоряжение учащихся. Указывалось, что продолжительность времени занятий от перерыва до перерыва в младших группах не должна превышать 30 минут, в старших – 40–45 минут. К сожалению, действительность была такова, что не было возможности устанавливать в одной и той же школе различную продолжительность урока для разных возрастов, поэтому длительность урока была одинаковой для всех групп – 45 минут. Давалось также подробное разъяснение как строить учебную неделю, как давать задания на дом. Предлагалось строго ограничить домашние работы определенными временными рамками – не более 4–6 часов в неделю.

Наряду с относительной стабилизацией учебных сеток, программы 1927 года стабилизировали объем учебных знаний и навыков. Программы закрепляли тот обязательный минимум, который не мог быть изменен без предварительного разрешения Главсоцво-са. Проблема знаний и навыков решалась в 20-е годы неординарно. Суть нового подхода заключалась в том, чтобы избежать односторонности воспитательного процесса школы, заключавшегося лишь в умственной учебе – «одно лишь усвоение общеобразовательных навыков не может дать того воспитательного эффекта, которого требует наша революционная эпоха.» Указывалось, что нельзя, прикрываясь лозунгом поднятия уровня грамотности, ставить обучение на первое место, дабы не нанести «жесточайший удар по всей трудовой школе». Наркомпрос призывал к тому, чтобы школы и ОНО ставили перед собой «задачу развития у ребят сознательного отношения к окружающей жизни, вооружения их трудовыми навыками, навыками в области общественно-полезной работы, детской самоорганизации и т.п.»⁸³. Цель и основа школьной работы заключалась в формуле – изучение жизни и участие в ней. Этой цели служила и работа по усвоению общеобразовательных навыков.

Вся деятельность по программам ГУСа строилась на основании знакомства с темами-комплексами. Проработка содержания тем складывалась из таких элементов, которые не выступали

⁸³ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 182.

обособленно: 1) изучение жизненных явлений с организованным участием детей и окружающей жизни; 2) работа по усвоению навыков чтения, письма, счета и др.; 3) физический труд; 4) физическая культура; 5) художественное воспитание; 6) организационные моменты. Следует отметить, что хотя отдельных уроков по приобретению общеобразовательных навыков не было, это не значило, что недооценивалась роль знаний. Напротив, подчеркивалась необходимость непрерывных и систематических упражнений, но при условии невозможности возвращения в школу старой книжно-словесной учебы. Предполагалось, что при правильной постановке работы по комплексной системе нарастание знаний будет приобретать органический характер. А поскольку система эта активная, опирающаяся на самостоятельность учащихся, на сознательную проработку материала и творческое его восприятие, то у них будут вырабатываться навыки самостоятельной работы и самостоятельного мышления, которые позволят в будущем продолжить образование. В этих целях применялись и соответствующие методы, развивающие у детей активность, самостоятельность, любознательность – экскурсионный, лабораторный, исследовательский, активно-трудовой, проектный методы.

Однако комплексный подход к построению школьных программ некоторые историографы педагогики позднее стали квалифицировать в негативном плане. Суть их критики заключалась в том, что, во-первых, комплексные программы и комплексный подход к обучению перенесены из буржуазной педагогики и, в силу этого, мало соответствуют социалистическому строю. Во-вторых, комплексные программы вносили в процесс обучения элементы схоластики и, упраздняя своеобразие учебных предметов, не давали возможность учащимся системно усваивать основы наук, школьники приобретали лишь обрывки разрозненных знаний, не имели твердых и достаточных навыков по языку, математике и другим предметам.

Подобная оценка не отвечает подлинному существу дела. В подтверждение приведем лишь некоторые выдержки из первоисточников, позволяющие лучше уяснить позицию авторов и сторонников комплексного изложения материала. Например, в программах школы I ступени 1924 года говорилось, что усвоение навыков речи, письма, счета и измерения должно быть теснейшим образом слито с изучением реальных явлений, поэтому в школе не должно быть арифметики, русского языка как отдельных предметов. Однако «нет оснований опасаться, что от этого учащиеся выйдут из школы менее грамотными. Наши ученики будут иметь и при комплексной системе преподавания достаточное количество упражнений в этих навыках речи, счета и т.п.; ведь без применения этих навыков, без приложения их на деле нельзя проработать

ни одной темы. Таким образом, эти навыки будут приобретаться в процессе всей работы, при проработке всех тем... При этом за нашими упражнениями – то преимущество, что учащимся отводится здесь максимум активности и самостоятельности; упражнения эти не искусственны, задачи и проблемы возникают естественно в связи с общим планом работы школы»⁸⁴.

В программах 1927 года подчеркивалась мысль о значении комплексного преподавания в усвоении учебного материала. – «Иногда принято думать, что виной слабой грамотности учащихся в наших школах являются комплексные программы и комплексная система преподавания. На самом же деле это совершенно не так. Материалы обследований говорят, что в целом ряде школ, где навыки приобретались по преимуществу в процессе работы над комплексными темами, где работа носила жизненный характер, применялись исследовательские приемы работы, велась общественно полезная работа, – грамотность детей была достаточной, она удовлетворяла тем требованиям, какие можно в этом отношении предъявить к начальной школе. Жизненный характер работы школы, т.е. выполнение комплексных программ по существу дела, содействует повышению уровня общего развития детей, а это ведет за собой естественно и повышение грамотности в области письма, чтения и счета»⁸⁵.

В это же время в программах была сделана попытка объяснить ошибки в понимании комплексности. – «Неправильности понимания комплексной системы имеют в основе своей следующую причину. Совершенно верная по своему существу идея диалектичности, лежащая в основе комплексного преподавания, получает часто метафизическое оформление и тем самым обесценивается. Форма, в которую вливается комплексность, входит в противоречие с идеей комплексности. Если **сущность** комплексности – во взаимосвязи явлений и в доведении до сознания учащегося, что рассматриваемые явления не существуют независимо друг от друга, а друг с другом переплетаются, друг на друга воздействуют, друг в друга переходят, то формы, в которые часто выливается комплексное преподавание, могут быть охарактеризованы как попытки связать между собой кусочки отдельных предметов на общем материале – и связать формально, лоскутно, недиалектически, без внутренней идеи и без ясной цели. Отсюда и крайние извращения комплексности, отсюда и реакция против комплексности вообще, отождествляемой с искусственной и формальной комплексностью»⁸⁶.

⁸⁴ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 183.

⁸⁵ Там же. С. 184.

⁸⁶ Там же.

Точка зрения о необходимости усвоения знаний в процессе изучения и преобразования окружающего мира была ведущей и в 1930 году, в момент издания комплексно-проектных программ. В обращении «Всем отделам народного образования, всем школьным работникам» (28 июля 1930) А.С. Бубнов и М.Н. Покровский подчеркивали: «Ни в какой степени не умаляя огромного значения вооружения ребенка через школу грамотой – умением читать, писать и считать, всемерно подчеркивая, как положительный фактор, то обстоятельство, что массовая школа добилась здесь за последние годы заметных, хотя еще и недостаточных сдвигов, надо, однако, педагогу иметь в виду, что именно **жизненный** характер работы школы, связь ее с повседневным социалистическим строительством и с запросами детей только и создает прочную педагогическую базу для повышения уровня общего развития детей и для лучшего усвоения ими знаний»⁸⁷.

Что касается обвинения о заимствовании идей комплексных программ из-за рубежа и вследствие этого ее вредоносности, то научного обоснования здесь не было. Опыт советской школы 20-х годов представлял собой исключительное явление, не имевшее прецедента в мировой педагогике, ставшее возможным, благодаря слиянию целей и интересов новаторской педагогики и государственных деятелей в области народного образования. Такая оценка поддерживалась и педагогами капиталистических стран. Сошлемся на несколько высказываний американских педагогов, посетивших Советский Союз в период 1925-1928 годов. Так, С. Нириг, говоря об успехах комплексного преподавания в СССР, был уверен, что все имевшие место недостатки проистекают из-за материальных трудностей. – «Я убежден, что все затруднения при введении программ ГУСа – чисто технического характера, так как все нарекания я слышал **исключительно в очень плохо оборудованных школах** от перегруженных учителей»⁸⁸. Больше всего С. Нириг в комплексном методе поразил последовательно проведенный коллективизм, в корне противоположный направленности воспитания в буржуазном обществе. – «Ученики не потому работают группами, чтобы было легче учиться, а потому, что это приучает их работать сообща. Из всех экспериментов советского просвещения этот наиболее резко порвет с буржуазными методами и содержанием просвещения в других странах».

По словам Л.В. Вильсон, советский комплекс был более развитым, более интересным достижением, чем проектируемый амери-

⁸⁷ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 184.

⁸⁸ Там же. С. 185.

канцами. Чрезвычайно значимыми являются высказывания Д. Дьюи, который, анализируя опыт использования метода проектов, отмечал, что для советской школы «проект» есть средство, реализующее принцип «комплекса». Критерий ценности проекта – это его содействие «социально полезной работе», что все проекты имеют социальную направленность. А сам метод проектов «является ярким моментом, характеризующим современную русскую педагогическую теорию. «Причину успехов советских педагогов Д. Дьюи видел в условиях, которые были созданы после свершения Октябрьской революции. «Революция содействовала современным советским педагогическим реформаторам: в таком положении не были еще никогда реформаторы других стран... Современное положение в России в области народного образования (педагогике) приводит к мысли, что только в обществе, в основе которого лежит принцип кооперации, можно провести в жизнь идеалы педагогических реформаторов»⁸⁹. Высокую оценку советской педагогике 20-х годов давали и многие другие иностранные педагоги, в том числе и комплексной системе преподавания, ее социальной направленности.

Что касается отношения к программам ГУСа рядовых учителей, руководителей школ, общественности, то однозначно на этот вопрос ответить нельзя, так как относились по-разному. Но если внимательно вчитаться в архивные документы и периодическую печать рассматриваемого периода, то можно твердо и с уверенностью сказать, что в абсолютном большинстве оценивали их положительно, особенно в школе I ступени. Трудность состояла в том, что программа была рассчитана на хорошего учителя, свободно владеющего материалом, основами наук о развитии и формировании личности ребенка. Для школы II ступени нужен был еще более подготовленный учитель, – «требуется высокая грамотность и высокая образованность в тех предметах, которые преподаются... чтобы педагоги были не только знатоками, но умели бы красиво излагать свой предмет»⁹⁰.

Необходимо отметить, что в качестве одной из главных задач, школа должна была культивировать веру в грядущее торжество социализма, неиссякаемый оптимизм советского народа. Проводя линию жизнеутверждающего характера воспитательной работы, Коллегия Наркомпроса в своем постановлении о реорганизации школ II ступени в 1924 году ставила задачу превращения школы «из учреждения, готовящего никому не нужных в настоящее время полу-теоретиков... в рассадник бодрых и живых работников соци-

⁸⁹ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С.185–186.

⁹⁰ Там же. С. 186.

алистического строительства, руководимых такими же – живыми, умелыми, близкими к производственной жизни и ее понимающими педагогами»⁹¹.

Высокую оценку коллективной работе советских учителей дали американские педагоги, которых очень интересовал творческий стиль деятельности в народном образовании нашей страны. «Весь Советский Союз в настоящую минуту – это самая грандиозная и самая значительная мировая педагогическая лаборатория, и всем просветительным организациям, институтам и департаментам других стран следовало бы иметь здесь своих представителей»⁹². Американские педагоги внимательно изучали программы ГУСа и комплексный метод преподавания, отмечали, что в России это массовый эксперимент, в то время как в Америке комплексное преподавание имеет место лишь в некоторых лучших школах.

Самым главным в реформируемой школе РСФСР, как это заметили американцы, было внимание к детям. Так, Л.В. Вильсон писала в своем отчете: «Я знаю только одно, что в России есть нечто, поставившее будущее и молодежь на пьедестал. Если это удастся сохранить и в дальнейшем, это будет первый пример в истории. Последнее столетие было нашим (американским), ближайшее столетие может стать столетием России. Как-то оно поведет корабль?»⁹³.

А корабль очень скоро начал менять свой курс. В стране происходили большие социальные сдвиги. Политические задачи и якобы обострявшаяся классовая борьба требовали от школы немедленного и решительного приобщения к происходившим в обществе процессам. В Наркомпросе была произведена чистка, найдены громадные недочеты по руководству делом народного образования в стране. Предстоял крутой и немедленный поворот работы школы. А так как одним из важнейших рычагов школьной практики являются программы, то встала неотложная задача их изменения. К весне 1929 года проекты изменений были готовы, они учитывали требования реконструктивного периода, в программы был внесен материал по антирелигиозному и интернациональному воспитанию, остро ставилась задача классового воспитания. Одновременно шла работа по выработке переходных учебных планов семилетки и девятилетки и плана школы с десятилетним сроком обучения.

Изменение программ поставило вопрос о нарушении принципа их построения – комплексности. В проекте тезисов Коллегии Главсоцвоса о предстоящей работе над программами единой тру-

⁹¹ Романов А.А. Опыттно-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 186–187.

⁹² Там же. С. 189–190.

⁹³ Там же. С. 190.

довой школы (1929 год) отмечалось, что перестройка программ первой ступени потребует уже нарушения и основного комплексного стержня ее... Что касается школы второй ступени, то «весь строй программы школы повышенного типа придется в корне изменить. Здесь предстоит не незначительное реформирование, а коренная ломка с предварительной генеральной переоценкой всей нашей работы над программами, начиная с 1923 года»⁹⁴.

Таким образом, речь уже шла не о стабилизации и дальнейшей работе в избранном направлении, а о ревизии принципов, на которых строилась предыдущая деятельность. Это знаменовало начало перехода от того типа новаторской школы, создание которого было основным результатом педагогической науки и практики 20-х годов, к школе-гимназии, оформившейся и вставшей на ноги в 30-х годах.

Однако этот переход произошел не сразу. Дело в том, что, хотя вопрос стоял очень остро, и была поставлена социальная задача, но не было основы, на которой можно было бы создавать новые программы, не было принципиальной основополагающей идеи перестроения всего образовательного материала, расположения его разделов и предметов. Повинуясь политическому моменту, в программы вводились вопросы по антирелигиозному воспитанию, развитию классовой борьбы в обществе, политехнизма, повышения урожайности, культурной революции и др. Такое увеличение материала повело к сокращению «отвлеченных понятий», «второстепенного образовательного материала», что привело к уменьшению объема образовательных знаний и навыков, их определенный минимум уже не указывался.

В целом же, программы 1929 года представляли собой редакционно измененные комплексные программы 1927 года, без коренного их пересмотра. В них продолжали действовать и отдельные прогрессивные черты предыдущих программ. Например, их ориентировочный характер - программа не догма, а руководство к действию. Сохранились положения о сотрудничестве учителей и учеников, и взрослого населения. В пособии «Программы школ I ступени Наркомпроса» говорилось: «В советской трудовой школе организаторами учебной работы являются учитель и ученики вместе: осуществляется разумное, деловое сотрудничество ученика и учителя в их общей учебной работе, которая обусловлена интересами государства и силами детей. Даже шире: в советской школе осуществляется сотрудничество детей со всем взрослым населением, которое через своих представителей привлекается к организации

⁹⁴ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 191.

учебной деятельности»⁹⁵. Такое расширительное толкование сотрудничества выявляло наметившуюся тенденцию к созданию новой внутришкольной атмосферы, требовавшей, чтобы ученики и учителя чувствовали себя членами рабочего коллектива, выполняющими определенные задания производственного плана школы по преобразованию окружающего мира на революционных началах. Окружающее население также должно было знать программу школы и способствовать ее выполнению.

Новые программы предполагали стать на деле планами детской жизни, планами участия детей в общественно-производительном труде, в выполнении пятилетки. Одним из главных для школы стал лозунг «научить ребенка самостоятельно работать», выдвинутый в связи с введением с 1930 года всеобщего обязательного начального обучения, означавшего, что для миллионов граждан начальная школа станет пределом в получении образования, и после ее окончания нужно будет вступать в трудовую жизнь. Поэтому начальная школа кроме определенной суммы знаний, трудовых умений и общественно полезных навыков, должна была вооружить ребенка умением и привычкой продолжать свое развитие, расширять кругозор, приобретать новые знания в результате самообразования, самостоятельного обращения к новым источникам, книгам, путем изучения жизни, общественных явлений и т.д.

Исходя из этих задач, советские педагоги обратились к методу проектов, который стал одной из основ новых программ. В обращении «Всем отделам народного образования, всем школьным работникам «от 28 июля 1930 года говорилось: «Практикой школьной работы выдвинут метод проектов. Как метод, органически связывающий теорию с практикой, он вполне отвечает коммунистическим путям воспитания, которые мы организуем. Каждый проект в нашем понимании может и должен стать одним из звеньев социалистического воспитания. Он предлагает план организации сил и средств, контроля и общественного учета»⁹⁶. В этом же документе ставилась задача более тщательной научной подготовки программ, они «должны быть продуманы гораздо больше, чем это было до сих пор, с педологической точки зрения», должны быть более гибки, индивидуализированы в зависимости от хозяйственного, национального и общественно-политического профиля района.

Принятые в 1930 году программы получили название комплексно-проектных. Наркомпрос и ГУС считали, что принятие текста этих программ является лишь началом большой работы. – «Эти

⁹⁵ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 192.

⁹⁶ Там же. С. 193.

программы надо считать лишь установочными. Необходима дальнейшая громадная работа над ними учителями, самих ребят, комсомольской и пионерской организаций, всей нашей советской и партийной общественности»⁹⁷. Программы, как и прежде, вышли в двух вариантах: городском и сельском.

В этот период метод проектов широко пропагандировался как помогающий преобразовывать село. Так С.Т. Шацкий, руководитель группы учебно-методического сектора Наркомпроса по начальному образованию, используя рабоче-крестьянский радиоуниверситет, выступил с циклом лекций «Колхозное строительство и работа школы». Седьмая лекция «О методе проектов» не опубликована. С.Т. Шацкий отмечал, что проектная программа является по существу программой «жизненных реконструкций», жизненных изменений, но интересных, захватывающих, эмоционально-окрашенных. Каждый проект имеет следующую схему: цель, силы и средства, учебный материал, контроль и учет, результаты работы. Проект выполняется группой или звеном, причем каждый из ребят берет на себя определенное задание, имеет свою часть в общем деле.

Важное значение С.Т. Шацкий отводил вопросу о выдвижении проектов, кто имеет на это приоритетное право. По его мнению, ряд проектов может предложить правление колхоза. Однако С.Т. Шацкий настаивал на необходимости привлечения детского интереса и инициативы. – «С педологической точки зрения для нас должна быть ясна огромная роль интереса в самом процессе детского обучения. Вот этого у нас как раз и нет. Наш способ обучения детей письму, чтению и счету, вызывает в ребятах отвращение». И далее: «Ряд проектов выдвигается по почину детей. Детскую инициативу мы должны всячески и поощрять и поддерживать. Дети будут вносить известные изменения в те основные планы, которые предлагается школе выполнить со стороны колхоза. И в этом нет никакой беды. Чем больше самостоятельности, тем лучше. В детской инициативе будет проявляться сознательность детей по отношению к целому ряду общественных дел. Пускай дети вносят свои предложения, свои проекты, пускай они будут несколько своеобразными. Мы должны приучать их к использованию их собственного творчества, мы должны привлекать их к интересам нашего социалистического строительства. Во всех работах необходимо привлекать интересы, и силы, и внимание населения. Население должно поддерживать детскую работу. Не должно быть ни одного детского проекта, который не был бы известен населению, и которому население в той или другой степени не помогло бы»⁹⁸.

⁹⁷ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 194.

⁹⁸ Там же. С. 195.

Обращает на себя внимание глубокое знание С.Т. Шацким передового мирового опыта, умение оценить его и использовать прогрессивные смелые идеи. Говоря о возникновении системы проектов в Америке, С.Т. Шацкий отмечал их направленность на укрепление буржуазного строя. Вместе с тем, он старался в американском опыте, как в зеркале, увидеть свои собственные ошибки и преимущества иностранцев. – «С точки зрения организации проектов, с точки зрения методики проведения его в жизнь, с точки зрения распределения труда и методов проектов, мы, конечно, можем у американцев чрезвычайно многому научиться. Вот, поскольку мне приходилось беседовать по этому поводу с основателем системы проектов, профессором Кильпатриком, который был недавно в Москве, я вынес впечатление, что они в методическом отношении идут довольно смело вперед. Профессор Кильпатрик указывал, что нет никакой необходимости в систематическом курсе письма, чтения и счета, и что достаточно хорошо организовать подготовительную работу к каждому отдельному проекту, и что общая сумма знаний и навыков очень выиграет от этого. Американский опыт как раз привел проф. Кильпатрика к убеждению, что и система проектов в гораздо большей степени создает и прочно укрепляет знания и навыки, чем старая школьная программа»⁹⁹.

Рассматривая проблему знаний учащихся, С.Т. Шацкий никогда не имел в виду снижение общеобразовательного уровня программ. Напротив, в упоминаемой лекции он подчеркнул: «Я думаю, что уровень знаний и навыков, который мы давали детям до сих пор - недостаточен, ибо чем дальше, тем больше нам потребуются хорошие знания и хорошие навыки, такие знания и навыки, которые могут быть применены в жизни и на которые можно было бы опираться. Мы стоим, поэтому, перед огромной задачей, задачей коренного улучшения методов школьного преподавания»

Разрабатывая методику проектной системы, С.Т. Шацкий выдвинул идею возможности создания детского колхоза и ученической производственной бригады. – «Что касается до руководства школы учителем, который руководит колхозным движением, то он может организовать детское колхозное движение. Где нет больших колхозов можно устроить в виде пропаганды детские колхозы с постановкой обычных колхозов, в которых занимаются ученики, но привлекается к работам и взрослое население». И далее: «Учителю придется думать о создании детского списка бригады по выполнению тех или других (работ). Необходимо, чтобы эта работа была поставлена детьми, но чтобы она заботливым образом регулирова-

⁹⁹ Романов А.А. Опытно-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 195–196.

лась»¹⁰⁰. Первые ученические производственные бригады были созданы на Ставропольщине в середине 50-х годов. В середине 80-х годов на Белгородчине передовые хозяйственники предлагали создавать самостоятельно управляемые школьниками подразделения колхоза.

Сельский вариант программы начальной школы 1930 года был последним детищем С.Т. Шацкого, как составителя программ. Он не мог знать, что обвинение его в 1929 году в принадлежности к правому уклону не было простым выпадом недоброжелателей. В 1931 году программы сельской начальной школы вышли без его участия. Уже отстранен от работы А.В. Луначарский, один год осталось жить М.Н. Покровскому, руководимому им Государственному Ученому Совету и его центральному органу, журналу «На путях к новой школе», уже нет совместной работы блестящей группы энтузиастов, создавших комплексные программы, явившиеся, поистине, одной из вершин творческой мысли и совместной деятельности педагогической науки и практики 20-х годов. Пришел год перелома.

Невидимые противоречия раздирали программу, вышедшую в 1931 году. В ней уже слышалось металлическое звучание постановки новых задач - программы «должны с сокрушительной силой ударить по всем вылазкам классового врага в области идеологии... по всем, как правооппортунистическим, так и левацким уклонам от генеральной линии партии в вопросах культурного строительства». Нарком просвещения А.С. Бубнов призывал взять в руки, обуздать, приструнить педагогический процесс, приказать ему слушаться. – «Мы вносим элемент социалистической организованности и плановости в то, что называется «стихийным педагогическим процессом». В этом дело. Вчера - «стихийный педагогический процесс», а сегодня он уже изменяет свой характер, превращается во все более и более организованный процесс. Вчера он довел еще над нами, а сегодня мы уже начинаем все более и более держать его в руках... Все это дает нам в руки предпосылки для укрепления массовой школы, как «проводника организационного, идейного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся». И здесь же говорилось о ценности проектов, их жизненности, невозможности и губительности всякого шаблона при их внедрении в практику школьной жизни¹⁰¹.

Однако этой программе была уготовлена еще более короткая жизнь, чем предыдущей. В обстановке растущей критики ком-

¹⁰⁰ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 196–197.

¹⁰¹ Там же. С. 198.

плексно-проектной системы, А.С. Бубнов резко изменил свою позицию в отношении метода проектов, так как последний «сводит на нет, – по его словам, – школьную программу», «никуда негодная вещь, которая гигантски вредит»... Постановление ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» (от 5 сент. 1931) потребовало от Наркомпроса разработать программы, обеспечивающие точно очерченный круг систематизированных знаний по предметам, что и было сделано. – «Составление центральных программ не освобождает край (обл.) ОНО от локализации программ, т.е. от насыщения программ, особенно по обществоведению, естествознанию и политехническому обучению, краеведческим материалом, с обязательным, однако, сохранением объема знаний и учебной сетки, установленных программами Наркомпроса»¹⁰².

С 1932 года учебные планы и программы советской школы приобрели предметную структуру, начали терять вариативность, становясь единообразными, удобными для организационного и методического контроля. Опытнo-экспериментальная работа над учебными программами 20-х годов была свернута, а ее новаторские начала, как и положительные результаты работы массовой школы, ликвидированы.

В 1932 году С.Т. Шацкому было поручено руководство Центральной экспериментальной педагогической лабораторией Наркомпроса РСФСР, в которой изучался опыт образцовых и опытных школ всей страны и союзных республик. Одновременно с этим он назначен директором Московской государственной консерватории, однако был, по словам П.П. Блонского, «одиозной фигурой для нового курса. Его изъяли из общей педагогики, сделав директором консерватории. Впрочем и здесь он остался педагогом, создав детское отделение»¹⁰³.

Авторитет С.Т. Шацкого как крупного педагога, деятеля образования и культуры, среди общественности к концу его жизни был очень высок. Показателен факт: при организации научно-популярного журнала «Наука и жизнь» редакция сочла необходимым вовлечь в качестве сотрудников таких всемирно прославленных ученых и общественных деятелей, как С.И. Вавилов, Ф.М. Гальперин, И.М. Губкин, Г.М. Кржижановский, П.А. Семашко, В.П. Семенов-Тяньшаньский, О.Ю. Шмидт и др. Наряду с ними был приглашен и С.Т. Шацкий.

Выдающийся педагог С.Т. Шацкий всю свою жизнь стремился к созданию таких типов школ и внешкольных учреждений, где

¹⁰² Романов А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 198.

¹⁰³ Там же. С. 233.

ученики и воспитанники могли бы развивать свои силы и способности, становиться людьми нового времени. Он искренне верил в возможность осуществления высшего идеала воспитания и мирной жизни на земле. В августе 1933 года, из Франции, С.Т. Шацкий писал своей жене и соратнику: «Коммунистическое воспитание... оплот действительного мира. Бороться против войны – это значит бороться за наш тип школы, наш тип воспитания. Строительство социализма, построение коммунистического общества – гарантия против всех войн»¹⁰⁴. С этими идеями С.Т. Шацкий выступил на международном педагогическом конгрессе в Париже (и Реймсе). По отзывам газет, выступления советских педагогов вызвали большой интерес всех делегатов.

С.Т. Шацкий, на наш взгляд, скорее всего не видел, что его идеи и новаторская работа, его вера в коммунистическую идею и идеал нового человека уже не соответствуют социальным условиям России 30-х годов, и не могут быть востребованы. Но он не мог не замечать процесс возрастающего недоверия к себе, как и переоценки большинства достижений педагогики 20-х годов. Может быть, именно такого трагического конфликта и напряжения не выдержало сердце подвижника опытной педагогики.

С.Т. Шацкий скончался в 1934 году. Среди соратников и единомышленников в последний путь его провожали Н.К. Крупская и А.С. Бубнов. В январе 1935 года нарком просвещения подписал приказ об издании собрания сочинений С.Т. Шацкого. Однако избранные педагогические труды С.Т. Шацкого были изданы лишь в 1958 году.

В настоящее время из педагогических деятелей XX века наиболее известны А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, о них много говорят, цитируют их высказывания, но во многом своими достижениями они обязаны опытной педагогике С.Т. Шацкого, имя которого обрело новое звучание в 90-е годы XX века. Именно концептуальные идеи С.Т. Шацкого сыграли особо значимую роль в определении содержания новой концепции развития общеобразовательной школы, которая была разработана коллективом ВНИК «Школа» под руководством Э.Д. Днепровца и утверждена делегатами Всесоюзного съезда работников народного образования в 1988 году.

Идеи и опыт творческой работы С.Т. Шацкого должны стать необходимой частью мировоззренческого багажа любого педагога, прежде всего это касается тех, для кого еще значимы понятия интеллигент и совесть, воплощением которых был выдающийся российский педагог Станислав Теофилович Шацкий.

¹⁰⁴ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 154.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 112 с.
2. Богуславский, М.В. М.Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования / М.В. Богуславский, И.М. Осмоловская, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 81–101.
3. Богуславский, М.В. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры / М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 15–27.
4. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
5. Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
6. Корнетов, Г.Б. Педагогика первой трети XX века / Г.Б. Корнетов, А.А. Романов, А.И. Салов. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
7. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
8. Научный Архив Российской академии образования (НАРАО). – Фонды: 1, 31, 112.
9. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.
10. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1(21). – С. 59–65.
11. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
12. Романов, А.А. Некоторые аспекты педагогической деятельности Н.К. Крупской // Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 260–271.
13. Романов А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
14. Романов, А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
15. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.

16. Романов, А.А. Педагогика в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.

17. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.

18. Романов, А.А. Роль Н.К. Крупской в становлении С.Т. Шацкого как педагога-марксиста // Идеиное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы : сб. тез., докл. и выступлений на Всесоюз. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения Н.К. Крупской. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. – С. 52–53.

19. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.

20. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.

21. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.

22. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.

23. Романов, А.А. Экспериментальная работа М.Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М.Н. Скаткина) // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 42–50.

24. Романов, А.А. Я.А. Коменский – избранный среди великих педагогических подвижников // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 5–13.

25. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения : в 4 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР : Просвещение, 1962–1965.

26. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.

Педагогическая деятельность Н.К. Крупской

Со всеми она была равна и спокойна, тем особым, к сожалению, редким для многих спокойствием, которым обладают только люди большой культуры и сильной воли.

С. Соловейчик

О Надежде Константиновне Крупской написано много, по Интернет упоминаниям среди известных педагогов и деятелей образования она уступает лишь Н.И. Пирогову, А.С. Макаренку, Л.Н. Толстому, К.Д. Ушинскому, В.А. Сухомлину, обойдя С.Т. Шацкого. При этом утверждать, что все аспекты ее педагогического наследия, или же все стороны ее педагогической деятельности изучены достаточно глубоко, мы не можем и сегодня.

Юбилейные даты увеличивают количество публикаций, на их волне, как правило, появляются фундаментальные, или просто запоминающиеся работы. Так к 100-летию юбилею Н.К. Крупской вышла книга С.А. Литвинова «Н.К. Крупская. Жизнь, деятельность, педагогические идеи»¹, считавшаяся крупным и систематическим исследованием педагогических взглядов известного партийного деятеля, применимых к существующей в то время действительности школы и общественной жизни. Наряду с описанием основных вех жизненного пути Н.К. Крупской, повествовалось о ее заслугах в деле коммунистического воспитания, образования, формирования мировоззрения учащихся советской школы, политехнического образования, воспитания коммунистической морали, обобщались высказывания о школе, семье и общественности, о пионерском движении и учителе. Однако написана она была в том категоричном стиле советской партократии, за которым содержание уже просто не воспринимается, а саму книгу не хочется брать в руки и перечитывать. – «Надежда Константиновна Крупская принадлежит к числу деятелей Коммунистической партии, которые под руководством В.И. Ленина привели народы России к освобождению от капиталистического рабства и с победой Великой Октябрьской социалистической революции поставили их во главе прогрессивного человечества. Вся жизнь Н.К. Крупской была великим подвигом во имя целей Коммунистической партии, во имя блага народа, под-

¹ Литвинов С.А. Н.К. Крупская. Жизнь, деятельность, педагогические идеи. Киев : Рядянська школа, 1970. 224 с.

нявшегося во главе с рабочим классом на решительный бой против поработителей и утвердившего своей всемирно-исторической победой в октябре 1917 года новую эру в истории человечества»².

Тогда же, в 1970 году вышла книга писателя С.А. Соловейчика, много сделавшего для возвращения педагогической науке человеческого лица. Эту книгу всегда хочется поддержать в руках, полистать, вчитаться в строки многих замечательных разделов, в их числе не исключением является и глава о Н.К. Крупской³. Писатель-педагог повествует о ней аккуратно, мягко, с душой, уважением, а может быть и с восхищением, от возможности попытаться донести до читателя свои размышления о человеке большого масштаба, но при этом не потерявшем природной скромности, душевной теплоты, сохранившим верность юношеским устремлениям.

С.А. Соловейчик в своих произведениях пользовался приемом, когда в неброском с виду человеке он стремился показать могучий характер, жажду и силу жизни, те сокровенные точки роста, закономерно поднимающие его героя до самых высоких вершин педагогической деятельности. Вот и Надежда Константиновна предстает перед читателями с его помощью как «ровность, сдержанность, скромность, определенность»⁴, со всеми она была «ровна и спокойна, тем особым, к сожалению, редким для многих спокойствием, которым обладают только люди большой культуры и сильной воли». По ее собственному выражению – «я ведь рядовой работник», но при этом, «всем нужна была эта старая немногословная женщина с тихим голосом, добрым сердцем и ясным разумом»⁵. Г.М. Кржижановский (внук декабриста, автор «Варшавянки», академик) говорил о ней: «Трудно было бы найти друга, который давал бы такой минимум осложнений в жизни и такой максимум крепкой поддержки»⁶.

К 120-летию юбилею Н.К. Крупской проводилась масштабная и, пожалуй, последняя, посвященная ей конференция такого высокого уровня «Идейное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы» (Москва, 1989)⁷. На ней сделано было более 100 докладов учеными, представляющими ведущие научные учреждения и вузы СССР. Для историков педагогики, автора этой статьи, значимо упоминание спустя четверть века хотя бы не-

² Литвинов С.А. Н.К. Крупская... С. 3.

³ Соловейчик С. Час ученичества. М. : Детская литература, 1970. С. 196–207.

⁴ Там же. С. 197.

⁵ Там же. С. 206–207.

⁶ Там же. С. 202.

⁷ Идейное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы : сб. тез., докл. и выступлений на Всесоюз. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения Н.К. Крупской. М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. 290 с.

большого числа участников той конференции: О.В. Сухомлинская, Н.П. Калениченко, Д.П. Маргулис, Я.А. Коломинский, В.М. Кларин, З.И. Равкин, С.К. Бондырева, Р.Б. Вендровская, Ф.А. Фрадкин, А.А. Шаталов, С.Н. Касаткина, Т.Б. Игнатьева, Е.Г. Осовский, М.Г. Плохова, М.В. Богуславский, М.А. Кондратьева и др.

Конференция состоялась спустя всего лишь два месяца после Всесоюзного съезда работников народного образования, где столкнулись разные взгляды на переустройство школы и педагогической науки. В качестве оппонента Академии педагогических наук (АПН) СССР и инициатора кардинальных реформ в образовании выступал ВНИК «Школа» под руководством Э.Д. Днепров, который одним из серьезнейших препятствий, тормозящих перестройку образования, назвал «прогрессирующий паралич» официальной науки. По его мнению, существующая организация педагогики мертва, она не питается как воздухом школьной жизнью и школьной практикой⁸. На самой конференции определенной интриги продолжения противостояния идей уже не было, она прошла в добрых традициях АПН СССР.

В предисловии к сборнику тезисов, докладов и выступлений конференции З.И. Равкин выделил стремление авторов рассмотреть идеи и выводы Н.К. Крупской в аспекте насущных задач осуществляемой теперь кардинальной реформы советской школы и развития педагогики, отметил, что в авторских материалах Н.К. Крупская предстает перед читателем как выдающийся теоретик и строитель новой социалистической школы, яркий пропагандист ленинского идейного наследия в области культуры и просвещения. Таким образом, решены две задачи: подведен итог предыдущим исследованиям и дан импульс для «дальнейшей углубленной работы в этом направлении в духе кардинальной перестройки нашей школы на началах демократизации и гуманизации всей ее деятельности, полного восстановления нарушенных в годы господства командно-авторитарной системы и застоя ленинских принципов воспитания и образования»⁹.

В начале XXI века о Н.К. Крупской в своих очерках писал один из ведущих российских историков педагогики М.В. Богуславский¹⁰. По его мнению, среди подвергнутых критике кумиров советского прошлого Надежде Константиновне Крупской выпала осо-

⁸ Романов А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1 (21). С. 63.

⁹ Идейное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы. С. 3–4.

¹⁰ Богуславский М.В. XX век российского образования. М. : ПЕР СЭ, 2002. 336 с. ; Его же. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки. М. : Просвещение, 2005. 191 с.

бая роль. Хотя уже нет былого ритуального поклонения и обязательного цитирования, но нет и конъюнктурной озлобленности, а ее образ, напротив, вызывает у части общественности, в основном педагогической, несомненную симпатию ¹¹.

В течение последних лет традицию чествования Н.К. Крупской по памятным датам поддерживал Московский государственный областной университет, долгие годы носивший ее имя. Насколько долго будет интересно наследие Н.К. Крупской исследователям, будет ли меняться оценка ее вклада в развитие советской педагогики, можно ли говорить об актуальности пропагандируемых идей беспрдельно преданной В.И. Ленину революционерки сегодня?

Образ Н.К. Крупской, скорее всего, не будет вызывать отторжения у исследователей чисто по человеческим признакам, в отношениях с людьми она не была злой и агрессивной, скорее доброй и покладистой, спокойной и грустной, тихой и нераздражительно ворчливой. Не выделялась стремлением к роскоши и праздности, хотя была публичным человеком, всю жизнь провела в служении принятым с юности ценностям и жизненным ориентирам. Трудилась она много, по ее словам, всегда «уйма работешки!». Вот лишь несколько цифр из итоговых записей о выполненных делах в последние месяцы жизни. За весь 1938 год: статей – 112, выступлений – 172, писем – 2500. За январь 1939 года: статей – 20, выступлений – 16, писем – 240 ¹².

При этом она в истории всегда останется женой, соратником и верным другом В.И. Ленина, известным партийным работником и публицистом, автором первых трудов по истории образования, написанных в России на основе марксистского подхода, автором педагогических сочинений, изданных в 11-ти томах, первым советским доктором педагогических наук, почетным академиком АН СССР.

Наследие Н.К. Крупской может быть актуализировано в условиях сегодняшнего реформирования образовательных систем и практик по следующим вопросам: дошкольное образование, внешкольное воспитание, культурно-просветительная работа с населением, забота о здоровье школьников и мн. др. Отдельным направлением научного поиска может стать переосмысление роли Н.К. Крупской, а возможно и ее миссии в решении острых проблем педагогики 20-х – 30-х годов XX века, включая сложнейшие взаимовлияния, возникающие в процессе деятельности неординарных личностей, деятелей культуры, науки и просвещения, включенных в сферу общения с ней, а также анализ и оценка сущностных сторон

¹¹ Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования... С. 91.

¹² Соловейчик С. Час ученичества. С. 206.

марксистской педагогики, которую и пыталась обосновать Надежда Константиновна – «первый педагог среди марксистов и первый марксист среди педагогов».

Через работу в марксистских кружках Н.К. Крупская пришла к марксизму, давшему ей «величайшее счастье, какого только может желать человек: знание, куда надо идти, спокойную уверенность в конечном исходе дела, с которым связала свою жизнь. Путь не всегда был легок, но сомнения в том, что он правилен, никогда не было»¹³. Надо понимать, что идеология классовой борьбы предполагала и требовала от марксистов довольно жестких императивов в борьбе с оппонентами. В пропаганде социально-политических идей марксисты рассматривали образование как легальную форму политической пропаганды и просвещения трудящихся масс.

Н.К. Крупская к разработке вопросов образования относилась как к партийному поручению, имея при этом профессиональный интерес, так как ее собственная трудовая деятельность началась с работы учительницы вечерне-воскресной школы¹⁴. Противоречивость и неоднозначность основных постулатов складывающейся марксистской педагогики наложили, естественно, отпечаток и на взгляды Н.К. Крупской, хотя они по преимуществу носили умеренный характер, не скатываясь в большинстве случаев к крайностям.

В дореволюционный период Н.К. Крупская сосредоточилась не только на партийной работе и партийной публицистике, но и на изучении состояния школьного дела в развитых странах. Вопросы воспитания и образования детей, по ее мнению, должны стать общественным делом, а начинать нужно с организации детских садов. В одном из первых своих трудов «Женщина-работница» (1899) она отмечала, что хороших детских садов мало и в Западной Европе, но в общественном детском саду «дети могут проводить время с громадной пользой для себя и гораздо веселее, чем дома. Если хорошие детские сады возможны и в настоящее время, то они будут гораздо лучше в социалистическом обществе»¹⁵.

Говоря о типах организации школьного дела (1911), Н.К. Крупская выделяла опыт Америки: «Правительство Американских Штатов передало всю организацию этого дела в руки самого населения»¹⁶. «Мы не станем говорить о блестящих результатах, какие да-

¹³ Крупская Надежда. Воспоминания / сост. И. Андреев. М. : РИПОЛ классик, 2013. С. 38.

¹⁴ Юдина Н.П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике : учеб. пособие. Хабаровск : Изд-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-та, 2006. С. 249.

¹⁵ Крупская Н.К. Женщина-работница // Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. Т. 1. С. 97.

¹⁶ Крупская Надежда. Воспоминания. С. 217.

ет подобного рода система. Америка славится своими школами, методами преподавания, библиотеками и пр. Скажем только, что свободная школа немыслима при бельгийском типе организации школьного дела и может лишь широко развиваться при американской системе, чуждой мелочной регламентации!¹⁷.

Н.К. Крупской принадлежит первая попытка обобщения опыта деятельности школ в тот период с марксистских позиций. Если экономическое развитие требует трудовую школу вместо школы учебы, то для этого нужно перестроить всю организацию народного образования. Ее заинтересовали, прежде всего, предпосылки и основные этапы становления трудовой школы, взглядов о соединении производительного труда с умственным развитием, которые она проанализировала в работе «Народное образование и демократия» (1915)¹⁸. В.И. Ленин посылает рукопись своей жены (1916) А.М. Горькому, отмечая, что «автор занимается педагогикой давно, более 20 лет. И в брошюре собраны как личные наблюдения, так и материалы о новой школе Европы и Америки», об очерке истории демократических взглядов он написал: «Это тоже очень верно, ибо обычно взгляды великих демократов прошлого излагаются неверно или с неверной точки зрения»¹⁹. Работа «Народное образование и демократия» в течение десяти лет оставалась единственным советским пособием по истории школы и педагогики, написанных с марксистских позиций²⁰.

В работах Н.К. Крупской присутствует ее стиль устных выступлений в качестве партийного пропагандиста, приводящий к логическим упрощениям и определенным неточностям, особенно заметным современному читателю. Например, выделяя «взгляд рабочего класса на роль производительного труда в деле народного образования», Н.К. Крупская писала: «Прямым наследником взглядов Беллера, Руссо, Песталоцци, Оуэна, Лавуазье на роль производительного труда в деле народного образования явился рабочий класс. Он взял все, что было в этих взглядах здорового и жизненного, развил и дополнил их. Но главная его заслуга в том, что он указал на их тесную связь с потребностями промышленного развития, указал, как это развитие неизбежно приводит к необходимости соединения обучения с всесторонним производительным трудом детей и как такое соединение подготавливает устранение существующего в настоящее время деления труда в обществе. Особенно все-

¹⁷ Крупская Надежда. Воспоминания. С. 218.

¹⁸ Крупская Н.К. Народное образование и демократия // Крупская Н.К. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 249–350.

¹⁹ Там же. С. 316–317.

²⁰ Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М. : Большая российская энциклопедия, 1993. Т. 1. С. 479.

сторонне разработал этот вопрос Маркс. На той же точке зрения, как Маркс, стоял и Энгельс»²¹. Отметим особо, у нее не было (или не хватало) системности в оценке социальных и педагогических феноменов, глубины научного анализа и обобщений, однако говорить об этом необходимо применительно к конкретным работам Н.К. Крупской.

Характерным для Н.К. Крупской было использование передовых для своего времени терминов, среди которых свободная трудовая школа, развитие индивидуальности, активность детей, самоуправление, совместное обучение, образованный, инициативный, интеллигентный рабочий, экспериментальная психология, экспериментальная педагогика и т.п. Тем самым она включалась в общественные споры своего времени, ее позиции по сходству употребляемых терминов сближались с установками известных педагогов. Расхождение было в деталях, определяемых марксистским подходом к рассмотрению педагогических идей и опыта, что в целом определяло и расхождение позиций.

Так, например, Н.К. Крупская видит школу будущего как школу классовую, пролетарскую, воспитывающую, развивающую, обучающую, свободную трудовую общину, где произойдет индивидуальное развитие общественно ориентированной личности в процессе организации трудовой деятельности. Однако, говоря о свободной школе, Н.К. Крупская имеет в виду освобождение школы от буржуазного государства, но подчинение ее государству пролетарскому, в то время как идеал эпохи отражал представления об автономной школе, освобожденной от всяческих политических влияний и подчинения ее только этическим авторитетам ²². Без всякого сомнения она подчеркивала: «Пока организация школьного дела будет находиться в руках буржуазии, школа труда будет орудием, направленным против интересов рабочего класса. Лишь рабочий класс может сделать школу труда «орудием преобразования современного общества»²³.

Отметим, что Н.К. Крупская обращала внимание на значение новых школ и сравнение опыта их работы в разных странах. Так, например, говоря ее словами: «организация школьного дела в Америке, построенная на широких демократических началах, чуждая всякого бюрократизма, рутины, предоставляющая громадный простор проявлению личной инициативы со стороны учащихся, подчиненная контролю населения, сделала американскую школу чрез-

²¹ Крупская Н.К. Народное образование и демократия. С. 306–307.

²² Юдина Н.П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике. С. 255–256.

²³ Крупская Н.К. Народное образование и демократия. С. 350.

вычайно гибкой, легко приспосабливаемой ко всем потребностям жизни. Тысячами нитей связана американская школа с общественным производством страны, и потому естественно, что труду отведено в ней широкое место»²⁴.

В американской народной школе, писала Н.К. Крупская, «получила развитие и новая отрасль педагогики, поставившая своей целью научное изучение природы ребенка, – экспериментальная психология», которая при помощи «всякого рода опытов и приборов научились измерять силу и быстроту восприятий, силу и длительность памяти и пр., явилась возможностью таким образом получать объективные данные относительно способностей и даже уровня развития ребенка. По существу своему экспериментальная педагогика относится к области точных наук, подобно химии, физике, биологии и пр. Но наука эта сравнительно новая, методы ее еще не точно выработаны и, благодаря различным педагогическим пред-рассудкам, многое в ней еще лишь по внешности носит научный характер. Тем не менее даже в своем теперешнем виде она открывает блестящие перспективы»²⁵.

Интересно, знала ли Н.К. Крупская, что к моменту написания ее работы в России экспериментальная педагогика стремительно развивалась, прошло уже четыре всероссийских съезда и создано Российское общество экспериментальной педагогики (лидеру этого направления в педагогике А.П. Нечаеву Н.К. Крупская окажет помощь в 20-е годы)²⁶.

Идея соединения труда и обучения оказалась для марксистской педагогики продуктивной и стала краеугольной в концепции пролетарской школы, разрабатываемой победившей партией большевиков.

В 20-е годы XX века Н.К. Крупская становится не только заместителем наркома просвещения, но, фактически, «душой Наркомпроса», ее авторитет непререкаем. Она являлась председателем Научно-педагогической секции Государственного ученого совета, выдающимся результатом деятельности которого стало появление новых программ для школы.

Программы, принципиально отличающиеся от программ старой школы-гимназии, были разработаны научно-педагогической секцией ГУСа под руководством Н.К. Крупской к 1923 году, и получили название комплексных. Структура и направленность их была весьма оригинальна и не походила на традиционные учебные

²⁴ Крупская Н.К. Народное образование и демократия. С. 338.

²⁵ Там же. С. 342–343.

²⁶ Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997. 304 с.

программы дореволюционной школы: предназначенные для изучения предметы не чередовались как раньше, а комплексировались, то есть учебный материал располагался не в присущей данному предмету системе, а по трем вертикальным колонкам: «природа», «труд», «общество». Идея комплексных программ заключалась в том, чтобы преподавание в школах строилось на связном изучении явлений природы и общества, при котором центральное место отводилось общественно полезному труду, ознакомлению учащихся с трудовой деятельностью при разных социально-экономических формациях. При этом большое значение придавалось использованию местного краеведческого материала. Комплексные программы давали возможность учащимся познакомиться с основными темами физики, математики, химии, агрономии, политэкономии, истории, географии, языка и литературы, приобрести трудовые навыки, психологически подготовиться к самостоятельному труду.

Разъясняя, почему главное место в программах отводится трудовой деятельности и ее организации, Н.К. Крупская писала: «...потому, что нам надо воспитывать молодежь, которая умела бы работать, правильно организовывать свой труд – и физический и умственный, не растрачивать зря времени и энергии,... потому, что сейчас будущее Советской республики зависит от того, насколько мы сумеем поднять производительность труда, наладить правильную организацию труда на предприятиях и во всей стране»²⁷.

А.В. Луначарский говорил о схеме ГУСа, что это «нечто, в полном смысле слова, замечательное. Это целый переворот в деле школьного образования. Это такая вещь, которая, если мы сумеем ее развить, будет иметь всемирное значение». И, продолжая, «существующий комплекс ... есть интегральная программа для того, чтобы из ребенка сделать человека»²⁸. М.Н. Покровский, имея в виду колонку «общество», отмечал: «Для меня, историка-специалиста... это не только схема, дающая последовательность ступеней, но и программа, не только совершенно достаточная, но и лучшая программа по истории и обществоведению, которую я только видел»²⁹.

Н.К. Крупская также редактировала журнал «На путях к новой школе», руководила Главполитпросветом, организовала десятки педагогических съездов, конференций, совещаний³⁰. В тот период, по мнению М.В. Богуславского, миссия Н.К. Крупской уникальна. Она искренне и небезуспешно пыталась соблюсти определенный

²⁷ Крупская Н.К. Единая трудовая школа // Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. Т. 2. С. 129.

²⁸ Новые программы для единой трудовой школы. М. ; Пг. : Госиздат, 1923. Вып. 1 : Первый и второй годы школы I ступени. Первый год школы II ступени. С. 5–8.

²⁹ Там же. С. 18.

³⁰ Богуславский М.В. XX век российского образования... С. 67.

паритет между новым и старым в советской школе, никогда не впадала в крайность и считала своим долгом выступать против перегибов. Например, когда школа ударялась в сплошное трудовое воспитание, Н.К. Крупская заявляла, что дети «должны не только трудиться, но и учиться». Когда же происходил крен в сторону отрыва от жизни и провозглашалась только учеба, она говорила, что дети «должны не только учиться, но и трудиться»³¹.

Велика роль Н.К. Крупской в процессе привлечения известных отечественных педагогов к сотрудничеству с правительством большевиков, в их защите от обвинений в мелкобуржуазных уклонах. Так она помогла обрести себя в новых условиях выдающемуся педагогу С.Т. Шацкому, отказавшемуся поначалу работать в создававшемся народном комиссариате просвещения. В письме к А.В. Луначарскому он объясняет отказ следующим образом: «Это так называемое правительство ведет систематический поход против русской интеллигенции, которую я слишком ценю, чтобы, подобно Луначарскому, мог поднять на нее руку. Сверх того прибавлю, что я участвую только в серьезных делах, помогать же г. Луначарскому в его административных восторгах и педагогическом дилетантстве я ни в коем случае не могу. Педагогическое дело слишком мне дорого. Наконец, я не могу работать с людьми, которых я не уважаю, а к таковым после Ленина и Троцкого, к сожалению, приходится причислить и Луначарского»³².

Изменила позицию С.Т. Шацкого по отношению к большевикам именно встреча с Н.К. Крупской, о которой он напишет впоследствии: «Сильное впечатление произвела на меня первая встреча с Н.К. Крупской в 1918 году. Совместная работа с нею поставила передо мною целый ряд вопросов, связанных с необходимостью коренной переоценки тех выводов, идей, которые были выработаны моими товарищами и мной в течение долгого ряда лет практической работы. Таким образом... в значительной мере я считаю себя ее учеником»³³. Через Н.К. Крупскую о педагогической работе С.Т. Шацкого узнал и высоко оценил ее В.И. Ленин, заметив «вот это настоящее дело, а не болтовня»³⁴.

Трудно сказать сейчас, поверил ли С.Т. Шацкий в задачи советской власти в области народного просвещения, или же просто обманулся привлекательностью лозунгов, но о Н.К. Крупской он го-

³¹ Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования... С. 93–94.

³² Романов А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 145–146.

³³ Там же. С. 148.

³⁴ Романов А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 148.

ворил совершенно искренне, имея в виду, что все педагоги его времени, принимающие участие в социалистическом строительстве, не отдают еще себе «достаточно глубокого отчета в том, какое огромное значение в современной педагогике имеет Н.К. Крупская»³⁵.

В педагогической судьбе С.Т. Шацкого, о котором сейчас говорят, что он «совесть российского учительства, хранитель и продолжатель его лучших традиций»³⁶, Н.К. Крупская сыграла роль не только руководителя, в значительной степени ее миссией стала работа по спасению выдающегося педагога от нападок ретивых критиков. Так, в 1923 году она в своей рецензии на «Сибирский педагогический журнал», в частности, анализировала статью И. Смирнова «Современные педагогические течения в России», которая посвящена «правому течению русской педагогической мысли – шацкизму». Здесь Н.К. Крупская, не высказывая своего собственного отношения, помещает цитату автора, которая высоко оценивает педагогическую деятельность С.Т. Шацкого, фактически, присоединяясь к этой оценке. – «Для нас ценна система «шацкизма» тем, что она учитывает, может быть бессознательно, общественно-хозяйственную деятельность России и отыскивает жизненное решение острых педагогических проблем в условиях русской современности. Она поднимает, ставит и заостряет чрезвычайно важные вопросы воспитания крестьянской массы, во всей их особенности, как не ставит ни одна система воспитания в России. В ней есть много ценных мыслей, на основании которых можно сделать много ценных выводов, и мы эти выводы сделаем, чтобы придать законченность и округленность системе «шацкизма»³⁷.

Совсем другим тоном звучит ее статья в «Правде» в марте 1923 года, в ответ на статью заведующего МОНО «Бюрократизм или улучшение дела просвещения», в которой отмечалось, что работе МОНО мешают какие-то «насквозь пропитанные мелкобуржуазными традициями» Шацкие и Иорданские. Н.К. Крупская уже вполне определенно высказывала свое мнение: «... Шацкий является одним из самых активных членов научно-педагогической секции ГУСа, ...я привыкла ценить его инициативу, активность, преданность делу. И должна отметить, что работа у него шла очень дружно и никаких существенных разногласий не было... Таких людей совсем не так много, чтобы ими можно было швыряться. Швы-

³⁵ Шацкий С.Т. Мой педагогический путь // Педагогические сочинения : в 4 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. Т. 1. С. 65.

³⁶ Богуславский М.В. XX век российского образования... С. 24.

³⁷ Крупская Н.К. Рецензия. «Сибирский педагогический журнал» // Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. Т. 10. С. 145.

ряние же эпитетами «мелкобуржуазные идеологи», подшиваемыми в придаточных предложениях, – прием, к которому не следовало бы прибегать. Нахожу демагогией и беспомощностью»³⁸.

В конце 20-х годов С.Т. Шацкий по рекомендации Н.К. Крупской вступает в ряды Коммунистической партии (1928), становится членом коллегии Наркомпроса (1929). Казалось бы, он уже стал педагогом-марксистом. Однако нападки на него не прекращаются. 20 февраля 1929 года газета «Вечерняя Москва» поместила статью «На путях марксистской педагогики», характеризующую С.Т. Шацкого как «идеолога правого крыла московских педагогов». Уже 25 февраля в этой же газете появляется письмо Н.К. Крупской, в котором она отмечала: «Не мало таких людей, которые не очень-то понимают, что к чему, не умеют слушать и вникать в постановку вопросов и рады лишь случаю пошуметь и нажать кое-какой капиталец на этом шуме. С.Т. Шацкого я знаю с 1921 года, близко знаю его взгляды и его большую самоотверженную работу в деле народного образования и могу только удивляться, что возможно появление на страницах «Вечерней Москвы» столь безответственной заметки»³⁹.

Наводит на размышление тот факт, что редакция не отказалась от своего мнения, авторитет Крупской не помог. Вероятно, уже нужны были в просвещении, в педагогической науке «правые» и «левые». «Охотно давая место письму тов. Н.К. Крупской, редакция «Вечерней Москвы» все же считает необходимым указать на правильность характеристики С.Т. Шацкого, как идеолога правого крыла марксистской педагогики; эта точка зрения находится в полном соответствии с положениями основного докладчика на диспуте в Политехническом Музее тов. В.Н. Шульгина (директор Института Методов Школьного образования) и с выступлениями на диспуте целого ряда других коммунистов-педагогов»⁴⁰.

Интересным аспектом в изучении наследия Н.К. Крупской может стать дальнейшее выяснение ее роли во время подъема и краха педологии в конце 20-х начале 30-х годов прошлого столетия. Нет сомнения, что к концу 20-х годов, несмотря на существование различных концепций и большое количество нерешенных проблем, педологи значительно продвинули развитие своей науки. Во-первых, были созданы достаточно четкие, отвечающие научным представлениям того времени, антропологические идеи о личности,

³⁸ Крупская Н.К. Немножко о педагогах // Крупская Н.К. Педагогические сочинения. Т. 2. С. 148–150.

³⁹ Крупская Н.К. В редакцию «Вечерней Москвы» // Педагогические сочинения : в 10 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. Т. 11. С. 315.

⁴⁰ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 152.

о среде, о воспитании. Во-вторых, был разработан категориальный аппарат науки. В-третьих, осуществлялись создание и отработка принципов научного исследования, в чем педологи были очень сильны в то время, прежде всего, благодаря тому, что в педологию ушли такие незаурядные умы, как П.П. Блонский (чтобы не потерять педагогики), Л.С. Выготский и др. Однако они видели, что педология, не сумев решить ряд кардинальных проблем (взаимосвязь личности со средой, соотношение биосоциальных компонентов человека, практическое приложение результатов работы педологов для педагогики, роль педагогической практики как источника педологических исследований и т.п.), движется в тупик, а потому назревает кризис науки. Источником проблем, по Л.С. Выготскому, стало глубочайшее противоречие между стихийно возникшей исторической тенденцией к рождению педологии из недр отдельных наук, изучавших отдельные стороны детского развития, и между методологическим оформлением этой тенденции, обрекавшей на неудачу попытку создания новой науки. Методологическое оформление любой науки неизбежно предполагает пересмотр методологических установок ряда смежных наук и особенно их взаимоотношений между собой. А поскольку педология возникает на основе завоеваний анатомии, физиологии и психологии детского возраста, то многим кажется, что она является просто компиляцией или в лучшем случае синтезом этих различных наук. Но сами эти науки «станут науками в истинном смысле слова только тогда, когда они будут опираться на исторически возникшую на их основе, но методологически являющуюся их основой – педологию»⁴¹. Педология нуждалась в оформлении нового понимания своего предмета. А основа для построения ее как самостоятельной науки заключалась в объективной реальности того единого процесса развития, который являлся предметом ее изучения.

Спасти педологию не удалось, совсем молодыми людьми, но уже известными учеными ушли из жизни М.Я. Басов, Л.С. Выготский, не дожившие до трагедии их науки 1936 года.

Двигать науку должны были профессионалы, а их становилось все меньше. Педологи 20-х годов – разогнаны, старые кадры, дореволюционные ученые, плохо вписывались в атмосферу своего времени. В контексте новаций тех лет, по словам Ф.А. Фрадкина, «идеи Г.И. Россоломо, А.П. Нечаева, В.П. Кащенко действительно выглядели несколько старомодно. Их выбьют первыми и не заметят как на **несколько порядков** (выделено нами – А.Р.) снизится профессионализм исследований, примитивизируется в целом науч-

⁴¹ Выготский Л.С. К вопросу о педологии и смежных с нею науках // Педология. 1931. № 3. С. 55 ; № 7–6. С. 12, 14.

ное сообщество. Вместе с ними из науки уйдут любовь к ребенку, преклонение перед ним, внимание к его индивидуальности, без которых невозможна подлинно гуманистическая наука о воспитании детей»⁴².

П.П. Блонский с несвойственной ему безысходностью напишет в воспоминаниях о той поре: «При Н.К. Крупской были возможны публичные обсуждения и публичная критика различных педагогических положений и мероприятий. Но к началу 1930-х годов все это стало замирать и раньше всего замерла педагогика, как наука»⁴³. Самого П.П. Блонского подвергнут огульной и гнусной критике, заставят унижительно каяться, ему будет помогать, пытаться что-либо изменить, Н.К. Крупская...

Показательно состояние С.Т. Шацкого к началу 1930-х годов, ему жить стало просто невыносимо, и он вынужден написать Н.К. Крупской: «Дорогая Надежда Константиновна! После тяжелого раздумья обращаюсь к Вам с просьбой отпустить меня. Мне стало трудно работать в ГУСе, и я надеюсь, чтобы моя работа в нем была плодотворна. Я знаю, что огорчу Вас, но вот почему я прихожу к таким мыслям. Мы начинали с Вами эту работу вместе. Вы пригласили меня, и я, не колеблясь, пошел на Ваш зов. Я вложил в работу много мыслей и считал ее своею. Мы серьезно и много совещались о ее ходе и направлении. Оно в общем сводилось к тому, чтобы сделать атмосферу Наркомпроса теплой, доступной, нужной и понятной местам, вдохнуть живой педагогический дух в центре, поднять оживление и интерес к делу у педагогических работников, дать конкретное направление молодой русской школе. Все это меня сильно захватило и создало для меня большую привлекательность. Вы помните наши частые беседы и простой товарищеский тон их? То, что было, я очень ценю и вспоминаю с отрадным чувством. Но Вы конечно, и помните, что не всегда я чувствовал себя легко. Я постоянно ощущал некий холодок недоверия к себе. И я добросовестно указывал Вам на это и выдерживал большую горечь (хотя бы в истории с Рафаилом), благодаря Вашей дружеской поддержке... Но чем дальше, тем более ответственную работу я беру на себя... Но вижу, что это далеко не просто и что нужно иметь для той работы, которую я себе наметил, и безусловный авторитет, и безусловное доверие. И ни того, ни другого я не чувствую. Атмосфера очень сгущена и полна неожиданностей. Меня сразил странный и вынужденный уход ценнейшего работника А.Н. Волковского из Соцвоса, который был моим помощником. Как могли его упустить,

⁴² Фрадкин Ф.А. Педагогика: мифы и действительность. М. : Знание, 1991. С. 14.

⁴³ Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 91.

я не понимаю. Опять поднят вопрос о том, чтобы на ответственных местах были только коммунисты. Что-то назревает, какой-то поворот в политике. И я особенно плохо себя чувствую. И не выдерживаю, и не надеюсь, и решаю уйти, пока мне это деликатно не предложили»⁴⁴.

О какой деликатности можно было говорить в то время?! Поэтому сердце настоящего русского интеллигента и не выдержало в 1934 году. Н.К. Крупская и после смерти своего коллеги С.Т. Шацкого продолжала пропагандировать его идеи, подходы к изучению детей, комплексному развитию их дарований⁴⁵.

За рамками статьи остались многие вопросы, не рассматриваемые по банальной причине их эмоциональной несовместимости с содержанием основного материала, предложенного автором. Среди них отдельные аспекты работы Н.К. Крупской в качестве председателя Главполитпросвета при Наркомпросе РСФСР, прежде всего, касающиеся подготовки списков запрещенных к выдаче в библиотеках книг, включая книги для детского чтения. Исследователям при рассмотрении подобных вопросов важно уйти от явно ангажированных, а иногда и откровенно черносотенных, грязных оценок тех или иных решений или поступков большевика при исполнении обязанностей Н.К. Крупской.

Отдельной проблемой мы называем имеющиеся в литературе тезисы об отрицательной оценке Н.К. Крупской деятельности, а то и педагогики в целом А.С. Макаренко. Вопрос только в том, знала ли она об этой педагогике? Скорее всего, нет. А когда она узнала имя автора «Педагогической поэмы» ей уже, в повседневной суете и неразберихе забот, трудно было выйти из мелкотемья и прочесть объемный труд, тем более, оценить его значение для педагогики. Да и нужно ли это было?! Поэтому многие выводы о негативной оценке Н.К. Крупской педагогики А.С. Макаренко являются попросту надуманными.

В конце жизни она писала (положительно) и о К.Д. Ушинском. Будет ли кто-либо вновь вчитываться в ее довольно разорванные, сумбурные мысли о педагоге и объяснять – какое значение они имели для написания отечественной истории педагогики⁴⁶. А ведь имена К.Д. Ушинского и А.С. Макаренко стали каноническими для советской педагогики (чьи мысли, настойчивое влияние, воля ли конкретных людей, обстоятельства сыграли в этом свою роль?!).

⁴⁴ Фрадкин Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. М. : Прометей, 1993. С. 145–146.

⁴⁵ Романов А.А. Роль Н.К. Крупской в становлении С.Т. Шацкого как педагога-марксиста // Идейное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы. С. 52–53.

⁴⁶ Крупская Н.К. К вопросу об изучении истории педагогики // Крупская Н.К. Педагогические сочинения. Т. 2. С. 680–684.

О Н.К. Крупской написано, повторим, много, все исследователи, наверное, вглядывались в ее портреты. Насколько внимательны будут последующие авторы, что они прочтут в незамысловатых и понятных всякому читателю строках ее трудов. Что рассмотрят они в чертах лица известных фотографий, с которых на них смотрит народная учительница, преданная своему призванию нестибамая труженица, много пережившая женщина, жена великого революционера, вошедшего в мировую историю (которого до сих пор одни пламенно любят, другие яростно ненавидят, но переносят ли они накал своих страстей на жену В.И. Ленина?), деятель культуры и просвещения большевистского государства (а ведь и в начале ХХI есть люди, которые утверждают, что Н.К. Крупская была далека от культуры и просвещения как таковых...)... Какие мысли эти авторы в будущем попытаются донести до нас в своих еще не написанных работах?!

Список литературы

1. Богуславский, М.В. XX век российского образования. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
2. Богуславский, М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки. – М. : Просвещение, 2005. – 191 с.
3. Выготский Л.С. К вопросу о педологии и смежных с нею науках // Педология. – 1931. – № 3.
4. Идейное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы : сб. тез., докл. и выступлений на Всесоюз. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения Н.К. Крупской. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. – 290 с.
5. Корнетов, Г.Б. Педагогика первой трети XX века : монография / Г.Б. Корнетов, А.А. Романов, А.И. Салов. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
6. Крупская Надежда. Воспоминания / сост. И.Андреев. – М. : РИПОЛ классик, 2013. – 256 с. – (Легендарные судьбы).
7. Крупская, Н.К. В редакцию «Вечерней Москвы» // Педагогические сочинения в десяти томах. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. Т. 11.
8. Крупская, Н.К. Единая трудовая школа // Педагогические сочинения в десяти томах. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 2. – С. 127–132.
9. Крупская, Н.К. Женщина-работница // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – Т. 1. – С. 71–102.
10. Крупская, Н.К. К вопросу об изучении истории педагогики // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 2. – С. 680–684.

11. Крупская, Н.К. Народное образование и демократия // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – Т. 1. – С. 249–350.

12. Крупская, Н.К. Немножко о педагогах // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 2. – С. 148–150.

13. Крупская, Н.К. Рецензия. «Сибирский педагогический журнал» // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 10. – С.143–148.

14. Литвинов, С.А. Н.К. Крупская. Жизнь, деятельность, педагогические идеи. – Киев : Рядянська школа, 1970. – 224 с.

15. Максакова, В.И. Педагогическое наследие Н.К. Крупской и проблемы воспитания человека // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 3. – С. 4–7.

16. Новые программы для единой трудовой школы. – М. ; Пг. : Госиздат, 1923. – Вып. 1 : Первый и второй годы школы I ступени. Первый год школы II ступени.

17. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.

18. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.

19. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.

20. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.

21. Романов А.А. Некоторые аспекты педагогической деятельности Н.К. Крупской // Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 260–271.

22. Романов А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.

23. Романов, А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М. : Школа, 1997. – 304 с.

24. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.

25. Романов, А.А. Педагогика в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2(38). – С. 82–96.

26. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогиче-

ского образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.

27. Романов, А.А. Роль Н.К. Крупской в становлении С.Т. Шацкого как педагога-марксиста // Идейное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы : сб. тез., докл. и выступлений на Всесоюз. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения Н.К. Крупской. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. – С. 52–53.

28. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.

29. Романов А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.

30. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.

31. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.

32. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.

33. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 1 – 608 с.

34. Соловейчик, С. Час ученичества. – М. : Детская литература, 1970. – 256 с.

35. Фрадкин, Ф.А. Педология: мифы и действительность. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

36. Фрадкин, Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого / Ф.А. Фрадкин, Г.А. Малинин. – М. : Прометей, 1993. – 176 с.

37. Шацкий, С.Т. Мой педагогический путь // Педагогические сочинения : в 4 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 1. – С. 49– 67.

38. Юдина, Н.П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике : учеб. пособие. – Хабаровск : Изд-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-та, 2006. – 267 с.

ЧАСТЬ II

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ КОНЦА XX ВЕКА: ВРЕМЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДВИЖНИКОВ

А.А. Романов

**Днепров Эдуард Дмитриевич –
выдающийся реформатор образования России**

Уходят, уходят могикане.

.....

Ушли. Оставили огромную землю,
которой очень нужны могикане.

Р. Рождественский

Честен, принципиален, скромен,
редкостно трудолюбив.

В сложной обстановке не теряется,
принимает быстрые и четкие реше-
ния. На корабельном мостике в экс-
тремальных условиях ему нет равных

*Из характеристики
капитан-лейтенанта Э.Д. Днепров*

Писать об известных людях, выдающихся ученых, деятелях науки и образования трудно, но необходимо. Важно не только отдать дань памяти знаменитостям и выдающимся подвижникам, ушедшим в вечность, но, главным образом, донести свой взгляд уже другим поколениям, живущим в изменившемся мире, с иными взглядами на жизнь и меняющимися жизненными ценностями. Без этого мы и сами не можем обойтись, так как, сверяя свои дела с достижениями предшественников, возможно считая их великими, видим лучше самих себя, обнажаем новые грани профессионального дискурса, позволяющими подняться на другой уровень осмысления педагогических феноменов. Поэтому исследователи, в первую очередь, должны видеть в историческом наследии вечные идеи и ценности, к пониманию которых педагогические герои пытались вести подрастающие поколения.

Об Эдуарде Дмитриевиче Днепрове говорить и писать можно долго, он действительно много сделал, но даже если мы будем пользоваться только превосходной степенью: Ученый, Историк, Педагог, Гражданин, Патриот – это все равно не будет вести к исчерпывающей характеристике. Для него нужно искать особые слова, он

не простой деятель образования, он выдающийся, он первый из выдающихся, даже недруги с самым высоким уровнем притязаний признавали его лучшим. Говоря о таком человеке, из глубин сознания возникают образы и ассоциации близкие понятиям, связанным с вечностью и произносимые могуче и торжественно: Глыба, Титан, Могикинин... Мне хочется сказать еще и Великий Реформатор. Историки склонны преувеличивать подвиги любимцев своего пера, меня, наверное, тоже могут в этом упрекнуть. Однако мне хочется иметь право на свои слова, и пусть фрагментарно, но показать масштаб деятельности Э.Д. Днепровва сквозь призму авторского опыта общения с ним.

Многим, вероятно, трудно будет со мной согласиться по каким-то вопросам, не хочу никого убеждать, но подискутировать готов. В союзники возьму признанного авторитета, организатора и первого президента Российской академии образования (РАО) академика А.В. Петровского. По его словам, Э.Д. Днепров проявил себя как «выдающийся реформатор образования, инициатор и «главный конструктор» современной образовательной реформы в России, зачинатель общественного педагогического движения, которое ныне является движущей силой и основной социальной базой развития образования. Его реформаторская деятельность в образовании имеет поистине уникальный характер. Он выступает не только как ведущий российский политик в сфере образования, не только как «отец-основатель», организатор и стратег образовательной реформы, ее идеолог и теоретик, - но и как первый ее исследователь, фундаментальные работы которого по широте, глубине, многогранности анализа не имеют аналога в современной образовательной литературе, равно как и в литературе, посвященной другим российским реформам»¹. Фундаментальная образовательная реформа 1992 года, равно как и все прогрессивные начинания последнего двадцатилетия истории отечественного образования будут всегда неразрывно связаны с именем Э.Д. Днепровва – «самого крупного социального мыслителя и социального реформатора в российском образовании на рубеже прошлого и нынешнего столетий»².

В начале 80-х годов XX века в условиях системного кризиса всего общества осуществлялись попытки вывести образование, прежде всего общеобразовательную школу, из кризиса, но начавшиеся реформы его только усугубляли. Затем была инициирована

¹ Петровский А.В. Об авторе. Министр-реформатор Э.Д. Днепров // Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М. : Мариос, 2011. С. 17.

² Там же.

масштабная работа по обсуждению причин торможения андроповско-черненко-ской реформы школы.

Решения в то время принимались волюнтаристскими методами, без необходимой научной подготовки, без анализа состояния существующей системы образования, разработки стратегии, механизмов предстоящих преобразований и многого другого. Даже у руководителей органов образования и педагогической науки не было согласованных мнений и решений о путях продолжения реформ. Однако настроения перестройки, оживившие общественное самосознание, не оставляли выбора: «либо и дальше сеять у всех на глазах ведомственные иллюзии, либо честно и прямо взглянуть в лицо реальности. От того, какая из этих позиций в руководящем сознании возобладает, зависит сегодняшний и завтрашний день школы. В конечном итоге – судьба страны, ибо будущее страны начинается в школе». В учительской среде выражались более определенно, отвечая на вопрос о причинах пробуксовки реформы – «не может буксовать то, чего нет», «вместо новой школы, о которой мечтало учительство, мы получили старую, но с новыми заплатами. Мы штопаем там, где требуется новая ткань... Право, создается впечатление, что мы идем спиной вперед»³.

Работавшая в режиме единообразия, единомыслия и единоначалия школа стала средством консервации общественного развития, механизмом воспроизводства застывших социальных структур. Главной причиной бесперспективности начатой школьной реформы, ее умирания, была обращенность ее в прошлое. Вектор развитию школы, новым реформам задавали по Э.Д. Днепрову три основных источника – «гуманистические традиции отечественной и мировой педагогической мысли, передовая педагогическая практика, опыт сопротивления тоталитарному режиму и его педагогике»⁴.

Трудно представить всю многоплановость панорамы того противоречивого и драматичного периода перестройки общественной жизни страны и реформирования отечественного образования. Но этот бурный процесс позволил проявить себя многим ярким представителям науки и образования, способствовал появлению и развитию новых педагогических идей, направлений, опыта инноваторской работы учителей (педагогика сотрудничества, учителя-новаторы и др.). Гордость и уважение вызывали многие имена учителей, ученых, педагогов и психологов, деятелей культуры, среди

³ Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. М. : Мариос, 2013. Ч. 1. С. 17.

⁴ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования... С. 27.

которых самым заметным и масштабным мне запомнился, без всякого сомнения, образ Эдуарда Дмитриевича Днепров.

Его знали совсем немногие, да и среди них вряд ли кто-либо мог оценить масштаб его личности, увидеть в нем человека пассионарного типа. Однако так и зарождаются легенды о человеке: успешный офицер флота, историк, историк педагогики, филолог-журналист, в 1961 году предложивший Н.С. Хрущеву провести демократические реформы в стране и Вооруженных силах, исключенный из членов КПСС, но вопреки всему продолжающий идти по жизни с открытым забралом. При этом возникают сомнения – не слишком ли много для одного человека, и откуда истоки стойкости?! Ответ найдем в истории семьи.

Дед Э.Д. Днепров был крупным партийным работником, осужден в 1937 году на 15 лет. Отец, Эдуард Д.Г. Днепров был боевым офицером, прошедшим путь от Сталинграда до Берлина, начальник штаба Военно-морской базы. Он дважды исключался из партии за судимость своего отца, но на гражданке сумел подняться от простого таксиста до одного из лучших в Москве директоров Треста строящихся автопредприятий. Сам Э.Д. Днепров, после побега в 11 лет из дома стал юнгой на корабле «Неман» в Кронштадте, а затем окончил Ленинградское нахимовское училище. Была и победа на олимпиаде старшеклассников Ленинграда по литературе, после чего последовало приглашение в университет без экзаменов.

Но он поступил и окончил с отличием Высшее военно-морское училище им. М.В. Фрунзе. Через несколько лет тот самый офицер, руководивший исключением Э.Д. Днепров из партии, дает ему свою рекомендацию для восстановления в партии. В ней, в частности, было записано: «Капитан-лейтенант Днепров Э.Д. зарекомендовал себя исключительно добросовестным, мужественным, грамотным и инициативным офицером, зрелым и заботливым воспитателем, требовательным к себе и подчиненным. Честен, принципиален, скромен, редкостно трудолюбив. Имеет 12-летний опыт плавания на кораблях различных классов. Штурманскую специальность знает отлично и обладает отличной штабной и оперативно-тактической подготовкой. Выполняет свои обязанности образцово, успешно сочетая их с научной работой. Обладает незаурядными организаторскими способностями, в работе настойчив и самостоятелен. В сложной обстановке не теряется, принимает быстрые и четкие решения. На корабельном мостике в экстремальных условиях ему нет равных»⁵. Выделить что-то отдельно трудно, но обратим внимание – «редкостно трудолюбив», «сочетая их с научной работой», «в экстремальных условиях ему нет равных». Служа на мо-

⁵ Петровский А.В. Об авторе. Министр-реформатор Э.Д. Днепров. С. 9.

ре, он пишет кандидатскую диссертацию и статьи, рассматривая проблемы общественно-педагогического движения и образовательных реформ в период после отмены крепостного права в России, самоопределяясь тем самым на научной стезе.

Во второй половине 1980-х годов Э.Д. Днепров начинает публикацию тематических статей в главных печатных изданиях того времени («Правда», «Известия», «Советская культура», «Учительская газета» и др.). Блестящий историк и историограф он, обращаясь к прошлому России XIX века, показывает, как общественно-педагогическое движение стало ведущим фактором «создания начальной народной школы, женского, профессионально-технического, педагогического, внешкольного образования, дошкольных образовательных учреждений», «открыла двери школы для прогрессивных идей отечественной и зарубежной педагогики»⁶. Идея о необходимости общественной инициативы, общественно-педагогического движения в проведении реформ образования легла в основу публицистических выступлений и фундаментальных разработок ученого. Поражает яркость и точность его формулировок, не потерявших в большинстве случаев своей актуальности и сегодня.

Критикуя педагогическую науку, Э.Д. Днепров говорил о таких ее болезнях как бездетность, социальная и в значительной степени научная бесплодность. Объяснял суть педагогики, заключающей в себе диалектическое единство противоположностей - нормативность и творчество. Официальная педагогика во все времена была системой нормативного мышления, в которой «норма всегда выступала в качестве догмы, в качестве опорной точки противостояния учительскому творчеству»⁷. Официально-охранительные позиции в то время занимало и Министерство просвещения СССР. Отдельные его представители видели причину торможения реформы в «серости учителя», в его «неумении работать». В этом всегда могут найти смысл чиновники-аппаратчики всех времен, верящие, что у них есть святое право на «волевое», командное руководство учительской массой, неспособной по их мнению обходиться без поводыря. Недаром и в наши дни в плохой работе школ винят учителей, а преподаватели вузов тоже ведь виноваты, что согласны работать в таких условиях, и на такую зарплату⁸.

У Э.Д. Днепровыа был другой подход. Он верил, что реформа нужна не чиновникам, а самим учителям, поэтому они сами способны к активной и творческой работе. Суровый реалист и прагма-

⁶ Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики... Ч. 1. С. 7.

⁷ Там же. – С. 9.

⁸ Романов А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровыа // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 205.

тик, Э.Д. Днепров имел светлый, привлекательный, а где-то и романтический взгляд на учителя.

Он спрашивал: «Откуда это пренебрежительное, барское отношение к учителю?», по его словам, он скорее поверит в «отсталость наробразовского аппарата, чем трех миллионов учителей»⁹. Имеющееся иногда нежелание работать рождено, по Э.Д. Днепрову, прежде всего «безмерной и унижительной наробразовской опекой, задерганностью учителя, постоянным возрастанием его рабочего времени, львиная доля которого уходит на бессмысленную отчетность, на удовлетворение прихотей бесконечно атакующих школу комиссий, на исполнение бесчисленных инструкций и циркуляров. Бюрократия, неистово плодящая эти отчеты, комиссии, циркуляры, сжигает ими творческий дух, физическое и моральное здоровье учителя. И при этом без стеснения возводит посредственность в установочную норму для всех учителей. Чем объяснить все это? Не тем ли, что просвещенческий аппарат чувствует безнаказанность, будучи абсолютно неподотчетен учительству?»¹⁰.

Жизнеутверждающим призывом к действию зазвучала статья Э.Д. Днепров «Верю в учителя. Школе – энергию обновления» («Правда», 1 июня 1987): «Наробразовская бюрократия убеждена: стоит отпустить вожжи, и все повалится. В противовес этой почти маниакальной вере в нетленную силу вожжей хочу сказать: **верю в учителя!** В его самостоятельность, инициативу, творческий потенциал, в его одержимость и преданность делу! Верю и нисколько не сомневаюсь в том, что освобожденный от помочей, от потока повергающих в одурь инструкций, он раскроется в полную силу и убедительно продемонстрирует свою гражданскую зрелость. Что педагогика сотрудничества вдохнет в школу новую жизнь, избавит ее от застарелых пороков, даст мощный взлет учительского творчества. Что в сотрудничестве с обществом, с наукой, с детьми учитель перестроит, обновит школу»¹¹.

Неудача реформы из-за ее неподготовленности привела Э.Д. Днепров к мысли о необходимости создания коллектива творческих работников, способного взять на себя задачу разработки методологических, теоретических и научно-организационных проблем обновления школы. Ему удалось заинтересовать своими идеями авторитетного секретаря ЦК КПСС Е.К. Лигачева, привлечшего его к подготовке доклада на Февральском пленуме партии (1988). В итоге, пленум оказал заметное влияние на определение демократиче-

⁹ Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики... С. 14.

¹⁰ Там же. С. 14–15.

¹¹ Там же. С. 15 ; Романов А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепров) // Историко-педагогический журнал. 2015. № 1. С. 14.

ских начал реформирования школы. В постановлении подчеркивалось: «Особое значение Пленум придает развитию творческих начал в деятельности советского учительства, профессоров и преподавателей, поддержке и подъему их общественной активности»¹².

На пресс-конференции в Министерстве просвещения СССР (25 февраля 1988) Э.Д. Днепров назвал Февральский пленум стартом перестройки образования, выделив особенности, раскрывающие его значение для судеб школы. По его мнению, за почти трехсотлетнюю историю отечественных школьных реформ мы **«впервые ставим задачу комплексного преобразования системы просвещения как целостного социокультурного института** в тесной, органической взаимосвязи всех его компонентов. И это – важнейшая сторона нового системного подхода к проблемам образования». Не менее важной стороной стал **«взгляд на систему образования как на один из наиболее действенных факторов перестройки, развития общества»**. Школа должна «вернуть себе роль ускорителя, катализатора общественного развития. Должна стать ведущей силой формирования человеческого фактора, опорной частью того механизма, который обеспечит необратимость начавшихся перемен. **И в этом сейчас главная цель школы как социального института»**¹³.

Э.Д. Днепров понимал, что силы торможения реформы сильны и консолидированы, поэтому они попытаются перемолоть решения Пленума в словесной мельнице, борьба предстоит жесткая, но надо трезво смотреть в глаза трудностям, надо «объединить усилия всех передовых общественных сил, чтобы преодолеть эти трудности, снять, наконец, с мели просвещенческий корабль. И здесь немало будет зависеть от активности прессы, общества, от гражданской позиции ученых, от их решимости выкорчевать надолбы догматизма, начетничества, консерватизма»¹⁴. Передовая общественность и средства массовой информации горячо поддерживали начинание, результаты не замедлили сказаться.

Г.А. Ягодин, ставший председателем созданного (8 марта 1988) Государственного комитета СССР по народному образованию, принял решение об организации ВНИК «Базовая школа». Не заставил долго ждать и соответствующий приказ о создании временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа» Гособразования СССР, с назначением меня старшим научным сотрудником¹⁵. Руководителем стал Э.Д. Днепров.

¹² Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики... Ч. 1. С. 33.

¹³ Романов А.А. Первый избранный министр образования России... С. 14.

¹⁴ Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики... Ч. 1. С. 36.

¹⁵ О создании Временного научно-исследовательского коллектива «Школа». Приказ Государственного комитета СССР по народному образованию № 99 от 31.05.88. М. : Гособразование СССР, 1988. 28 с.

Коллективу предстояло разработать концепцию и содержание общего среднего образования как базового в системе непрерывного образования, принципы организации государственно-общественной системы управления народным образованием на уровне школы-района-города; подготовить проекты Типового положения о средней общеобразовательной школе и Положения об общественных педагогических объединениях. Кроме того, Э.Д. Днепров готов был не ограничиваться теоретическими и прикладными разработками, а предложить и проекты новых нормативных документов: типовые варианты учебных планов, проекты общественно-государственной системы управления народным образованием, типовые Положения - о средней общеобразовательной школе, об аттестации учителей и дифференцированной оплате их труда, об общественных педагогических объединениях (Союзе учителей, общественных деятелей). Предполагалось также провести кодификацию законодательства о народном образовании, выявить все устаревшее в нем, мешающее работе школы, учительства, подготовить ряд предложений к союзному педагогическому съезду, в том числе и о социально-правовой охране учителя.

Государственный комитет СССР по народному образованию выступал заказчиком, вышестоящей организацией и ответственным за внедрение результатов. Головной базовой организацией стала Академия педагогических наук (АПН) СССР. Нюанс состоял в том, что АПН СССР готовила свой пакет документов, поэтому не каждый ученый мог отважиться противопоставить себя АПН в качестве члена ВНИК.

В числе постоянных сотрудников ВНИК были такие известные имена ученых как А.В. Петровский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев, Х.Й. Лийметс, И.Я. Лернер, Б.М. Бим-Бад, О.С. Газман, А.В. Мудрик, В.М. Пивоваров и др. Изначально работа коллектива ориентировалась на широкую общественную поддержку и связь со всеми заинтересованными лицами и организациями. К сотрудничеству были привлечены самые известные в России директора школ (С.Р. Богуславский, Н.Н. Дубинин, В.К. Жудов, А.А. Захаренко, А.Ф. Иванов, В.А. Караковский, А.А. Католиков, Е.Б. Куркин, А.Н. Тубельский, З.Г. Шаюбов, Е.А. Ямбург) и учителей-новаторы (И.П. Волков, З.Е. Гельман, Н.П. Гузик, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, Н.Н. Палтышев, М.П. Щетинин и др.). Консультационный совет ВНИК составили известнейшие академики и профессора (А.Г. Аганбегян, Е.П. Велихов, Т.И. Заславская, Д.С. Лихачев, И.С. Кон, Ю.А. Левада и др.). Задействовано было и много представителей общественности (артисты, писатели, космонавты, журналисты и т.п.). Был предусмотрен и «Совет старейшин», объединивший патриархов науки и педагогического труда (М.В. Антропова, В.С. Библер, А.Т. Кинкулькин, М.Н. Скаткин, И.Г. Ткаченко и др.).

Главным принципом организации деятельности ВНИКа, по Э.Д. Днепрову, была интеграция творческих сил науки, учительства, общества вокруг насущных задач школы; гласная, открытая, демократическая подготовка всех документов.

Во ВНИКе, среди большого количества ведущих российских ученых, педагогов и психологов работать было интересно и комфортно. Помогала установка на коллективное творчество. Уже при первом знакомстве Э.Д. Днепров сказал мне – «мы работаем без погон», поэтому у нас нет персон вне критики, каждый имеет слово, и важно слово каждого. В группе Б.М. Бим-Бада я занимался широким спектром вопросов, связанных с историко-педагогическим поиском психолого-педагогических идей и опыта школьной работы. Были общие собрания всего коллектива, где решались и методологические проблемы, и пути практического воплощения новых идей, была работа по секциям и группам. Обсуждали вопросы содержания образования, проблемы сельской школы, многократно дискутировались экономические аспекты перестройки образования, физического и эстетического воспитания и т.п. Для нас в то время ничего кроме работы не существовало, из здания ВНИКа на Смоленском бульваре, 4 мы шли в Ленинку, Ушинку, Научный архив АПН СССР, вечером работа могла продолжаться у кого-нибудь на квартире, чаще это было у Б.М. Бим-Бада. Мне даже разрешали работать в академическом архиве в выходные для посетителей дни. Для нас же выходных не было.

Вопросов возникло много: что менять в образовании, как это делать, какие необходимы условия? Сверхзадачей, которую ставил перед коллективом Э.Д. Днепров, было определение механизмов перестройки общего среднего образования, чтобы сама перестройка имела необратимый характер. Новая концепция школы должна была одновременно решать задачи сегодняшнего дня, работать на завтра и на стратегический поиск, на создание постоянно действующей системы обновления образования. Предстояло дать честный, жесткий, самокритичный, скрупулезный анализ положения, сложившегося в советской школе и вокруг нее, одновременно проанализировав и обобщив все положительное, накопленное отечественной школой и педагогикой.

В итоге появилось понимание, что новые философские, гносеологические, методологические, методические подходы должны изменить само педагогическое мышление. Новое педагогическое мышление выступало тем необходимым условием, без которого невозможно осуществить какие-либо внятные реформы.

Сегодня нужно помнить, что ВНИК «Школа» был создан более четверти века назад для реализации положений Постановления февральского (1988) Пленума ЦК КПСС. Обойтись при этом без определенного идеологического ключа не представлялось возмож-

ным. Поэтому был определен вектор на преодоление сталинского наследия в педагогике к ленинским нормам и тому социализму, который допускает существование многообразия идей, в том числе и вариативность школьных систем.

Ленинизм и сталинизм сравнивались по отношению к людям. Верилось тогда, что смысл Октября был в духовном и материальном освобождении человека. Следовательно, нужно вернуться к ленинской педагогике – системе действий по раскрепощению человека, способного к демократии и управлению своей социальной жизнью. А бороться нужно со сталинской педагогикой, через мясорубку которой прошло все наше общество, растлевающей души людей, разрушающей их высшие человеческие ценности, возрождающей и культивирующей холопскую психологию¹⁶. Только в борьбе с такой педагогикой сам человек способен измениться.

В концепции общего среднего образования ВНИКа негативные явления современной школы объяснялись отходом от ленинской трактовки социализма и, соответственно, деформацией ленинских принципов построения социалистической школы. Поэтому ключевыми позициями обновления советской школы назывались её развитие, демократизация, гуманизация, реализм школьной политики, то есть то, что определяет облик новой социалистической школы, выступают критериями её социалистичности. Базовые принципы, цели, структура школы, содержание, формы, методы, результаты обучения, идеи и цели воспитания, решающие условия обновления школы – все это тщательно прописывалось в концепции.

Мне довелось присутствовать при чтении итогового варианта текста концепции. После нескольких суток доработки текста Э.Д. Днепровым, Б.М. Бим-Бадом, О.С. Газманом, В.М. Пивоваровым, происходившей на квартире последнего, Эдуард Дмитриевич попросил меня «свежим взглядом» оценить итог их работы. Меня, в первую очередь, поразил свободный, яркий и доступный язык изложения, кардинально отличающийся от обычных академических трудов. Важна была сама готовность читать и дорабатывать документ вновь и вновь. В то время я, естественно, не мог оценить всей важности события, а ведь такие моменты творят историю. Текст концепции был напечатан в «Учительской газете», но впереди были еще четыре месяца напряженной работы до одобрения её на Всесоюзном съезде работников народного образования.

Всесоюзный съезд работников народного образования состоялся 20–22 декабря 1988 года. В докладе Председателя Гособразования СССР Г.А. Ягодина «Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования» многие идеи были созвучны поло-

¹⁶ Радзиховский А. Сталинская педагогика // Учит. газ., 1988, 14 июня. С. 3.

жениям, выдвигаемым ВНИК «Школа». Центральное место в докладе отводилось средней образовательной школе и проблемам учительства. Учитель – центральная фигура перестройки, а его заработная плата меньше средней по стране, что несправедливо, «не на чем-нибудь, на будущем страны экономим!»¹⁷. Развитие личности должно выйти на первый план, школа – для ребенка, учитель – для ребенка, а не наоборот. И вуз, профессор – для студента! Доклад заканчивался словами: «Важно - идти к нашей общей цели. Эта цель – человек. Его развитие. Его совершенствование. Его счастье»¹⁸.

Яркие эпизоды доклада Э.Д. Днепров депутаты съезда сопровождали аплодисментами, и проводили его с трибуны длительными аплодисментами. Среди акцентированных тезисов прозвучало убеждение, что лучшая часть учительства встает в полный рост, чтобы пойти вперед, по-настоящему делать перестройку школы. Учительство – это мощнейший отряд перестройки, трудно прогнозировать, что произойдет, если оно разочаруется! Единообразная, неработающая школа, по сути, есть расхищение интеллектуальных богатств страны. Только выход к построению новой школы, сложной для нашей старой, исполнительской, чиновничьей психологии, поставит образование на путь развития.

Основными препятствиями на пути перестройки школы Э.Д. Днепров назвал единообразие и бесправность школы, оборотной стороной которых выступают социальная апатия учительства и массовый духовный отход учащихся от школы. По его словам, далеко еще не преодолена в средних эшелонах управления упругая инерция командно-административного управления, которая не позволяет сомкнуться «двум революционным волнам, идущим сверху и снизу». «Волны поднимаются и там, и там. Учительство, лучшая его часть, в полный рост встает, чтобы пойти вперед, по-настоящему делать перестройку школы»¹⁹.

Одним из серьезнейших препятствий, тормозящих перестройку образования, Э.Д. Днепров назвал «прогрессирующий паралич» официальной науки. По его мнению, существующая организация педагогики мертва, она не питается как воздухом школьной жизнью и школьной практикой. Говоря словами докладчика, надо «погрузить науку в океан практики, и только там она может и должна работать. Надо выращивать новый тип науки – практико-ориентированную науку. Надо создавать проектные институты в недрах практики, которые могут двигать вперед развитие и школы, и самой науки»²⁰.

¹⁷ Всесоюзный съезд работников народного образования : стенографический отчет. 20–22 декабря 1988 г. М. : Высшая школа, 1990. С. 23–24.

¹⁸ Там же. С. 52.

¹⁹ Там же. С. 89.

²⁰ Там же. С. 91.

Обрисованы были и главные направления реализации вниковской концепции развития общеобразовательной школы: первое, разработка новой экономической модели школы; второе – проблема правового обеспечения; третья, главнейшая задача – разработка нового содержания образования. Четвертое ключевое направление обновления школы – новая практико-ориентированная наука, пятое – все это надо разрабатывать на широком полигоне экспериментальных площадок – школ, районов, регионов. Как историк педагогики Э.Д. Днепров прекрасно видел перспективу планируемых дел, условия их выполнения. Говоря о том, что в сегодняшнем дне мы видим и день вчерашний, и день завтрашний, он предупреждал, что обновленная школа это не абстрактное понятие, возможное лишь завтра-послезавтра. По его убеждению, новая школа начинается сегодня. «Это сегодняшняя школа, направленная в завтра. Будет значительно хуже, если мы сделаем сегодняшнюю школу, как нам некоторые предлагают, направленной во вчера»²¹. Концепция коллектива Э.Д. Днепровского была в основном одобрена съездом.

Вскоре после съезда вышла книга с символическим названием – «Новое педагогическое мышление»²². Авторами выступили сотрудники ВНИК «Школа» (В.В. Алексеева, В.В. Давыдов, Э.Д. Днепров, О.С. Газман, В.П. Зинченко, Б.М. Неменский, А.В. Петровский, В.А. Петровский, А.М. Цирульников), а также Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, М. Сикора (ЧССР). Каждый в своем стиле сделал попытку обратить внимание на стереотипы старого мышления, мешающие перестройке педагогической науки и школы. Э.Д. Днепров в своей статье «школа и общество» в целостном виде представил материал, основные положения которого нашли отражение в концепции общего среднего образования, подготовленной ВНИК «Школа»²³.

Новое педагогическое мышление понималось как замена основных подходов к конструированию педагогической системы школы, дошкольного и послешкольного образования, как пересмотр ценностей и приоритетов в образовательной политике, как развенчание мифов и снятие ярлыков в истории педагогики и школы, как отказ от идеологических штампов в оценке достижений зарубежной педагогики и т.п.

13 июля 1990 года на первой сессии Верховного Совета РСФСР директор Центра педагогических инноваций Академии педагогических наук Э.Д. Днепров был избран министром народного

²¹ Всесоюзный съезд работников народного образования. С. 91–92.

²² Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. 280 с.

²³ Новое педагогическое мышление. С. 36–63.

образования Российской Федерации. В речи перед народными депутатами он говорил, что школа и образование это не только колыбель общества, но и зеркало общества. Требуется обновление школы, ее встраивание в новые условия социального, социально-экономического, политического бытия. И именно поэтому нужна новая образовательная политика, «политика опережающая, а не идущая в хвосте событий, политика, способная вести школу за собой, ибо хвостизм – это паралич политики, и этот паралич до сих пор держит школу у ворот застоя». Но, с другой стороны, образовательная политика должна быть настроена «ни в коей мере не на слом, а именно на перестройку существующих образовательных структур. Она должна быть нацелена на то, чтобы учесть все, что было передового в отечественном опыте, в мировом опыте, все, что есть лучшего в современной педагогической практике»²⁴. Он говорил и об отношении к учителю как мере самоуважения и самосознания общества, о подъеме сельской школы, о прекращении самораспада профессионально-технического образования...²⁵.

Не самый лучший период в истории страны, огромное количество проблем, требующих немедленного решения, казалось – про образование можно забыть, и многие, включая чиновников самого высокого порядка, думали именно так. Многие. Но не Э.Д. Днепров, он думал иначе. У него была воля воина, кругозор ученого-историка, знание уроков проведения образовательных реформ в России историка педагогики, он накопил уже опыт педагога-просветителя, и он дорос до политического деятеля-государственника, застолбив своей деятельностью «эпоху Днепров».

Первостепенным для Э.Д. Днепров» стало проведение реформы образования. Многие скажут потом – он разрушил старую школу, увлекся политикой, поэтому ничего нового не построил. Мало-значущая критика в адрес человека масштаба Днепров».

Этот человек знал, что нужно делать. Один мудрец сказал - нужно найти точку опоры, чтобы перевернуть землю. Для Э.Д. Днепров» такой точкой опоры, основным звеном в цепи было именно образование. Здесь уже видим не романтика, а большого оптимиста, стоящего на стороне «исторического оптимизма. И не только потому, что скверно жить без веры в будущее своей страны. Но главное потому, что такая позиция побуждает **действовать** во имя этого будущего»²⁶.

Для эффективных действий романтизма и оптимизма мало-вато, это понимал Э.Д. Днепров, становясь стратегом, закладывая в основание образовательной реформы, ранее отграниченные в дис-

²⁴ Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики... Ч. 1. С. 237.

²⁵ Там же. С. 239–240.

²⁶ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования... С. 21.

куссиях десять принципов. В условиях глубочайшего кризиса в экономической, политической и социальной жизни нашей страны нужно было найти и запустить в образовании такие инновационные механизмы, когда «сами нововведения выступают как ведущий фактор развития образования»²⁷. Однако реалии жизни того периода, ментальность бывшего советского общества не допускали перемен. Значит, убеждал Э.Д. Днепров, нужно менять все парадигмы: 1) политическую, идеологическую и философскую, 2) педагогическую, 3) экономическую. Наиболее сложным, конечно, было осуществление идеологического прорыва, но именно он и определял вектор движения, успешность других направлений²⁸.

Такой прорыв был возможен при выходе на политическую и философскую парадигму гражданского общества. Главные оси, движущие силы и механизмы прорыва реформы определялись, по Э.Д. Днепрову, следующими пятью принципами: всесторонняя демократизация образования; его плюрализм, многоукладность, вариативность, альтернативность; регионализация; национальное самоопределение школы; открытость образования. Другие пять принципов реформы: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация образования, его развивающий характер и непрерывность, говорил Э.Д. Днепров, «закладывают фундамент и включают механизмы выхода на новую педагогическую парадигму, которая также имеет отчетливо выраженный идеологический и политический характер и которая противостоит прежней тоталитарной педагогике, отрицает ее»²⁹.

Смысл российской реформы образования 1992 года Э.Д. Днепров видел в решении сверхзадачи по смене прежней статичной, репродуктивной модели образования на модель новую, динамичную, где «школа и образование становятся развивающими и развивающимися, стимулирующими общественные изменения, дающими им свой импульс и в значительной мере определяющими их тональность». Сверхзадача определяла ключевую идею – идею развития, заключающую триаду конечных целей реформы: создание необходимых условий для развития личности; формирование и запуск механизмов развития и саморазвития системы образования; превращение образования в действенный фактор развития общества³⁰. Предполагалось также решение генеральных социальных задач, ориентированных на смену системы ценностей, высвобождение самостоятельности, духовных и деятельностных начал в че-

²⁷ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования... С. 32.

²⁸ Там же. С. 33.

²⁹ Там же. С. 34.

³⁰ Там же. С. 35.

ловеке, самой ментальности общества. А ведь изменения в сознании людей – это самое трудное, так как работу требуется проводить в режиме реального реформирования всех сторон жизни общества.

Систему образования при этом нужно не просто перестроить, но делать это с **опережением**, если образование хочет быть полезным обществу. **«Опережающее развитие образования – закономерность и одновременно условие нормального общественного развития.** Ибо образование или ставит пределы этому развитию, или открывает для него новые горизонты»³¹. Э.Д. Днепров верил, что именно в переломный момент можно перевести школу в опережающий режим развития, так как «для нас это особенно необходимо, если мы хотим восстановить выжженный генофонд страны»³².

Реформа образования как системное, целенаправленное, планомерное действие власти завершилась в 1992 году принятием Закона «Об образовании», оказавшимся одним из самых прогрессивных и демократических образовательных законов в мире. А это уже не забудется и никогда не переписется в истории. И двукратное превышение зарплаты преподавателя вуза над средней зарплатой по региону, необходимость которого озвучил В.В. Путин, было заложено именно Э.Д. Днепровым более 20 лет назад. Он был также одним из самых активных участников реорганизации АПН СССР, одним из академиков-учредителей РАО.

По итогам этих 20-ти лет Э.Д. Днепров сделал вывод о том, что **отечественная общественно-педагогическая мысль и передовая педагогическая практика оказались на несколько порядков выше, чем ведомственная образовательная политика. Это позволило не только сохранить, но и значительно продвинуть вперед российское образование.**

Данный итог, по Э.Д. Днепрову, лежит в русле общей закономерности: в истории России практически всегда (в том числе и в это двадцатилетие) передовая общественно-политическая мысль намного опережала развитие властного сознания. За исключением периодов крупных модернизационных, цивилизационных сдвигов, когда они шли рука об руку.

Э.Д. Днепрову хотелось верить, что «передовые силы в обществе, в государстве и образовательном сообществе в обозримое время вновь объединят свои усилия в деле модернизации и развития образования **ради главного – ради достойного будущего наших детей, то есть будущего страны**»³³.

Последние годы Э.Д. Днепров болел, но продолжал много работать. Не только профессором Национального исследовательского

³¹ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования... С. 36.

³² Принципы Днепровы // Собеседник. 1990. № 35. Авг. С. 4.

³³ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования... С. 456.

университета – Высшая школа экономики и консультантом НПБ им. К.Д. Ушинского. Ему хотелось быть внутри всех перестроечных процессов в образовании России. Он участвовал в разработке новых образовательных стандартов. Ему доверили быть одним из основных авторов докладов Государственного совета Российской Федерации 2001 и 2006 годов, которые кардинально корректировали образовательную политику, задавая ей новый вектор и новое содержание. Э.Д. Днепров имел право открыто говорить об отрицательных тенденциях, влияющих на формирование государственной политики в российском образовании, особенно горячо протестовал он против любых кренов в образовательной политике, имеющих антисоциальный и антинациональный характер³⁴.

В день 75-летия Э.Д. Днепров, 10 декабря 2011 года газета «Первое сентября» написала: «Эдуард Днепров после отставки все равно остался в образовании – уже как мыслитель, эксперт, единственный, если так можно выразиться, министр несуществующего теневого кабинета. Ему мы обязаны не просто критикой текущей политики образования, а постоянно разворачиваемой альтернативной политической повесткой; его комментарии к выдвигаемым проектам и принимаемым законам всегда охватывают больший смысловой объем, чем сами эти документы, его публицистику можно без особых правок переводить в законодательные нормы и установления.

Эдуард Днепров – единственная фигура подобного рода в современном российском образовании»³⁵.

Кто теперь наверняка скажет, что у него болело больше – тело или душа?! Когда становилось особенно нестерпимо, а причин для этого могло быть в повседневности достаточно много, он уходил в свои любимые параллельные миры, которыми для него были эмиграция в историю и внутренняя эмиграция. Там в душевном покое можно было пролистывать страницы своей жизни, выделяя и анализируя главное, которым он хотел поделиться со своими коллегами. И Э.Д. Днепров успел написать свои итоговые книги. Не только написать, но и презентовать их перед педагогической общественностью. В последние годы жизни издать пять тяжелых и содержательных томов, что это, если не подвиг ученого?! Эти книги оценены ведущими отечественными историками педагогики как «выдающийся вклад в историко-педагогическую науку»³⁶, как «выдающееся явление историко-педагогической науки»³⁷.

³⁴ Петровский А.В. Об авторе. Министр-реформатор Э.Д. Днепров... С. 19.

³⁵ Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики.... Ч. 1. С. 6.

³⁶ Богуславский М.В. История современности: к 75-летию академика Российской академии образования Э.Д. Днепров // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1 (21). С. 48.

³⁷ Корнетов Г.Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1 (21). С. 52.

Избранные статьи и материалы периода 1987-2012 годов были собраны в два тома книги «Вехи образовательной политики»³⁸. Четверть века работы и поисков нашли воплощение в книге «Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки», издание второе, дополненное³⁹.

Еще в первом издании этой книги, называвшейся «Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования» 2006 года, соратник Э.Д. Днепров, крупнейший отечественный психолог и деятель образования академик А.В. Петровский написал (в этом же 2006 году он ушел из жизни, но его статья вошла в издание 2011 года), что это уникальное явление в педагогической литературе: «Впервые историк образования и образовательных реформ в России вместе с тем выступает и как крупный, самостоятельный деятель этой истории, как реальный реформатор российской школы, также впервые реальный реформатор этой школы выступает одновременно в качестве теоретика и историка проводимой образовательной реформы.

Известно, что нет пророка в своем отечестве. И тем не менее, хочется это кому-то или нет, но фундаментальная образовательная реформа 1992 г., равно как и все прогрессивные начинания последнего двадцатилетия истории отечественного образования будут всегда неразрывно связаны с именем Э.Д. Днепров – самого крупного социального мыслителя и социального реформатора в российском образовании на рубеже прошлого и нынешнего столетий»⁴⁰.

Книга «Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки», как и сама возможность для автора увидеть историческую перспективу российского образования, выросли на фундаменте исторического осмысления опыта отечественного образования. Этой проблемой Э.Д. Днепров занимался в течение полувека (50 лет!). В итоге выдающийся результат – двухтомник «Российское образование в XIX – начале XX века»⁴¹.

Автора упрекали за категоричность, однако что не так в его выводе: **«Участие общества – категорический императив, одна из основных закономерностей развития образования, особенно в современном мире. Понимание этой закономерности чрезвычайно важно для того, чтобы общество осознало себя субъектом исторического действия, субъектом историко-образовательного процесса»**⁴².

³⁸ Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики...

³⁹ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования...

⁴⁰ Петровский А.В. Об авторе. Министр-реформатор Э.Д. Днепров. С. 19.

⁴¹ Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. М. : Мариос, 2011. Т. 1 : Политическая история российского образования. 648 с. ; Т. 2 : Становление и развитие системы российского образования. 672 с.

⁴² Днепров Э.Д. Судьбы образования. М. : Мариос, 2011. С. 32.

Запомнится, как Э.Д. Днепров приходил на конференции, где объяснял свою позицию, результаты научной деятельности, полученные во время долгого пути исследователя. На национальной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» (ноябрь 2011), организованной Г.Б. Корнетовым специально под участие Э.Д. Днепров, он не только рассказал о своих книгах «Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки», «Российское образование в XIX – начале XX века», но и подарил их всем участникам. Он терпеливо подписывал книги, он знал, как это важно - проявить свою любовь и уважение к коллегам, молодым ученым, даже понимая, что время его собственной жизни уходит. Однако он выполнял свою миссию в осуществлении связи между поколениями ученых, надеясь, что такая связь никогда не прервется.

Мне Эдуард Дмитриевич написал: «Алексею Алексеевичу Романову. С искренней симпатией... С самыми теплыми дружескими чувствами... С благодарностью за неустанный и плодотворный труд на ниве истории педагогики и пожеланием дальнейших успехов». Спасибо ему за добрые слова!

Работая с Э.Д. Днепровым, мне довелось быть при решении каких-то вопросов его доверенным лицом. У него дома я видел его картотеку – десятки, сотни, тысячи библиографических карточек! И только видя это богатство, можно представить масштаб выполненной Э.Д. Днепровым библиографической работы. Молодые ученые, вероятно, не могут даже представить, насколько трудозатратной была в то время такая работа. Тысячи страниц нужно было переписать рукой в фондах редких книг и архивах, затем все это перепечатать (многократно) на печатной машинке, ведь компьютеров не было, и он это сделал!

Э.Д. Днепров впервые, говоря словами М.В. Богуславского, «на большом фактическом историко-педагогическом материале обосновал и реализовал необходимость системного рассмотрения российского образования и педагогической мысли, их тенденций и закономерностей в контексте общего развития страны и отечественной мысли». Также впервые Э.Д. Днепров представил образовательную политику как «органичную часть внутренней политики государства, вырабатываемую в противостоянии с российским общественно-политическим движением. Так в его работах зародилось новое направление исследований – политическая история отечественного образования»⁴³. Книги Э.Д. Днепров стали, по оценке А.В. Петровского, уникальным явлением в педагогической литературе: «Впервые историк образования и образовательных реформ

⁴³ Богуславский М.В. История современности... С. 47.

в России вместе с тем выступает и как крупный, самостоятельный деятель этой истории, как реальный реформатор российской школы, также впервые реальный реформатор этой школы выступает одновременно в качестве теоретика и историка проводимой образовательной реформы»⁴⁴.

Э.Д. Днепров был приглашен Г.Б. Корнетовым и на Первый национальный форум российских историков педагогики «История педагогики сегодня» (25 апреля 2013 года), где подарил нам свою книгу «Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987-2012 годы» (в 2-х томах). Вторую часть книги завершала моя статья «Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление»⁴⁵, мне было приятно, что я успел написать «хоть несколько строк о Реформаторе», статья ему понравилась и он включил ее в свою книгу.

Место в истории дается не каждому. Эдуард Дмитриевич Днепров сам творил историю, став ее частью. Надо постараться запомнить его таким, каким он был, а перед историей он старался быть самим собой, честным человеком. Мне еще нужно будет осмыслить многие его идеи, прочитать подаренные им уникальные книги, вдуматься в его трогательные пожелания на книгах, написать правдиво и с душой о Реформаторе. Одной или нескольких статей будет мало, необходимо писать и учиться, читая страницы его жизни, познавая при этом новые смыслы. О таких людях, о людях-могиканах, как Эдуард Дмитриевич Днепров, нужно помнить, они это заслужили ⁴⁶.

Список литературы

1. Богуславский, М.В. XX век российского образования. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
2. Богуславский, М.В. История современности: к 75-летию академика Российской академии образования Э.Д. Днепров // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 45–49.
3. Богуславский, М.В. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры / М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2016. - № 2(38). – С. 15-27.
4. Всесоюзный съезд работников народного образования : стенографический отчет. 20–22 декабря 1988 г. – М. : Высшая школа, 1990. – 414 с.

⁴⁴ Петровский А.В. Об авторе. Министр-реформатор Э.Д. Днепров. С. 19.

⁴⁵ Романов А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики... Ч. 2. С. 578–584.

⁴⁶ Романов А.А. Э.Д. Днепров – реформатор образования России конца XX века // Педагогика. 2015. № 3. С.100–102.

5. Днепров, Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. – М. : Мариос, 2013. – Ч. 1. – 624 с.
6. Днепров, Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. – М. : Мариос, 2013. – Ч. 2. – 584 с.
7. Днепров, Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. – М. : Мариос, 2011. – 472 с.
8. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. – М. : Мариос, 2011. – Т. 1 : Политическая история российского образования. – 648 с.
9. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. – М. : Мариос, 2011. – Т. 2 : Становление и развитие системы российского образования.– 672 с.
10. Днепров, Э.Д. Судьбы образования. – М. : Мариос, 2011. – 32 с.
11. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
12. Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
13. Корнетов, Г.Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 49–59.
14. Корнетов, Г.Б. К юбилеям Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бада // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 57–63.
15. Корнетов, Г.Б. Эдуард Дмитриевич Днепров и Борис Михайлович Бим-Бад // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 60–65.
16. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
17. Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.
18. О создании Временного научно-исследовательского коллектива «Школа». Приказ Государственного комитета СССР по народному образованию № 99 от 31.05.88. – М. : Гособразование СССР, 1988. – 28 с.
19. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
20. Петровский, А.В. Об авторе. Министр-реформатор Э.Д. Днепров // Днепров, Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. – М. : Мариос, 2011. – С. 6–19.
21. Принципы Днепров // Собеседник. – 1990. – Авг. – № 35. – С. 4.

22. Радзиховский, Л. Сталинская педагогика // Учит. газ. – 1988. – 14 июня.
23. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
24. Романов, А.А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) // Известия РАО. – 2013. – № 2. – С. 48–58.
25. Романов, А.А. Деятельность ВНИК «Школа» как критерий оценки всех последующих образовательных реформ // История педагогики сегодня : материалы Первого национального форума российских историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. /под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2013. – С. 304–315.
26. Романов, А.А. Из когорты реформаторов российского образования конца XX века (к 75-летию Б.М. Бим-Бада) // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 46–56.
27. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
28. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). С. 6–7.
29. Романов, А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 105–111.
30. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
31. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровца // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
32. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
33. Романов, А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепровца) // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 10–24.
34. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
35. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
36. Романов А.А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.

37. Романов, А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 65–72.

38. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.

39. Романов, А.А. Судьба стать выдающимся реформатором образования (к 80-летию Э.Д. Днепров) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 4–14.

40. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.

41. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.

42. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Днепров, Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. – М. : Мариос, 2013. – Ч. 2. – С. 578–584.

43. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.

44. Романов, А.А. Я.А. Коменский – избранный среди великих педагогических подвижников // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 5–13.

45. Шевелев, А.Н. Э.Д. Днепров и социально-политическая история отечественного образования: проверяя современность прошлым // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 73–81.

46. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.

Ученый и просветитель Борис Михайлович Бим-Бад

Природа человека и ребенок как отец человека окончательно заняли пространство моих раздумий...

Быть педагогом невероятно трудно. Это требует и таланта, это и искусство, и огромная культура, и невероятная ответственность, и редкое сочетание человеческих достоинств и совершенств.

Б.М. Бим-Бад

Говорить о таких людях, как Борис Михайлович Бим-Бад можно беспредельно много, слишком широк круг его интересов, необычны подходы к решению проблем, как и само мировосприятие. Писать же при этом о таком Человеке очень трудно, так как есть опасность неточно передать нюансы в характеристике идей, дел, ошибиться в масштабе личности и достижений. Уже после первых проб пера убеждаешься, что ничего и не сказал, описание бедно на краски, а ведь ты хотел изобразить героя нашего времени, Учителя, философа, поэта, гражданина, патриота, интеллигента...

А рассказывать действительно есть о чем. Учился он в хорошей московской школе, знаток А.С. Пушкина, но на филологический факультет МГУ его не приняли. Через год поступает на заочное отделение, затем вечернее, дневное, но уже Петрозаводского университета, исторический факультет московского пединститута. Его можно назвать прилежным учеником, имея в виду, прежде всего, стремление к самообучению, желание читать хорошие книги.

Кроме истории его привлекает и английский язык, а потом немецкий и другие языки. Способность к языкам в то время – это дар и откровение. Языки открыли окно в совершенно иной мир, о котором многие представители студенчества и не подозревали, они расширяли возможность приобщения к оригинальной мировой классике.

Причем нельзя сказать, что молодой человек проводил время лишь с книгами. Он поразительным образом пытался успеть везде, все сделать, и делал: подрабатывал почтальоном, истопником, пионерским вожатым, лектором, репетитором. Влюбляется, женится, рождается дочь. Отслужив год в армии, начинает в школе учить детей литературе, истории, обществоведению, английскому языку. Одновременно работает над диссертацией и пишет статьи в из-

вестные издания – «Учительскую газету» и журнал «Преподавание истории в школе».

Как в школе с учителями, так и в науке с наставниками ему повезло. Молодого исследователя заметили и в 1968 году пригласили в один из институтов АПН СССР, где он должен был разрабатывать проблемы дидактики под руководством известных ученых И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина (работавшего еще у С.Т. Шацкого).

В качестве научного сотрудника он не ограничивается каким-то одним исследовательским направлением. Настоящей страстью становится изучение трудов отечественных и зарубежных классиков гуманитарного знания, с некоторыми из которых в оригиналах приходилось знакомиться в спецхранах Ленинской библиотеки. В числе увлечений были педагогическая антропология К.Д. Ушинского, классическая философия человека И. Канта, И. Фихте, Г. Гегеля и др. Здесь же пройден и более чем двенадцатилетний путь работы со слепоглухими детьми из Загорского детского дома и слепоглухими студентами психологического факультета МГУ. В какое-то время Б.М. Бим-Бад считал сурдопедагогику своей второй специальностью.

В судьбе одного из четырех слепоглухих студентов, А.В. Суворова, Борис Михайлович сыграл особо значимую роль. Он помог ему устроиться на работу в родной Загорский детский дом, где был собран и апробирован материал для кандидатской («Саморазвитие личности в экстремальной ситуации слепоглухоты») и докторской («Человечность как фактор саморазвития личности») диссертаций по психологии, а позже принял на работу доцентом кафедры педагогической антропологии Университета РАО. А.В. Суворов приезжал и к нам в Рязанский университет имени С.А. Есенина, рассказывал о работе с детьми, о своих взглядах на жизнь, о своих духовных родителях, выдающихся ученых – А.И. Мещерякове, Э.В. Ильенкове, А.Н. Леонтьеве. Очень тепло и с благодарностью он говорил и о своем друге – Б.М. Бим-Баде. В большой аудитории, где проходила встреча с А.В. Суворовым, не было, пожалуй, ни одного студента без слез на глазах. Всех потрясло его мужество, его ясный взгляд на мир, который он не видит и не слышит, жажда и желание жить и быть полезным. Его жизнестойкость останутся в памяти каждого студента на всю жизнь как пример достойного поведения и самосовершенствования, как понимание того простого факта, что для развития личности, таланта необходима человечность, которой порой так мало в повседневной жизни. Почему же окружающая нас жизнь не ориентирована и на инвалидов, они разве живут не в одном мире с нами, спрашивал у нас на курсах в 1988 году Б.М. Бим-Бад. Прошло четверть века, что-то стало меняться у нас в стране в отношении к инвалидам.

В начале 1988 года, в качестве слушателя Института повышения квалификации преподавателей высшей школы, я познако-

мился с Б.М. Бим-Бадом, лекторская деятельность которого была отдельным и значимым направлением его деятельности. Среди наших лекторов были такие корифеи как В.А. Сластёнин, В.В. Краевский и др., каждый со своей манерой и неповторимым образом.

Они действительно учили, говорили о достижениях педагогики, никто и помыслить не мог, что их аксиомы и авторитет могут быть поколеблены. И они сами понимали свое величие. Слушателям оставалось только слушать и внимать. Лекции же Б.М. Бим-Бада не вписывались в установленные академические рамки, он их не «читал». Скорее всего, мы вовлекались в действие, напоминавшее философскую школу, творческую мастерскую, театральную постановку, академическое занятие одновременно. Обозначалась проблема, задавались разные направления и уровни ее решения, приводились мнения неизвестных нам мыслителей Запада, идеи которых поражали своей парадоксальностью и необычностью, давалось авторское понимание той или иной точки зрения. Трудной работой становилось понимание причин появления какой-либо идеи, ее воплощение в педагогическом опыте, их методологическое осмысление, и все это в безмерном движении пространства-времени.

Главным отличием лекций Б.М. Бим-Бада был их философский уровень и соответствующее построение. Восприятию помогало то, что часть лекций им была прочитана вместе с Ф.А. Фрадкинским в виде дискуссий. Это было действительно необычным явлением, практически не встречающимся на курсах повышения квалификации любого уровня. Новой и необыкновенно интересной была и проблематика: «Педагогическое человековедение: история и современность», «История открытий и дискуссий в педагогике». Оба лектора гармонично дополняли друг друга. Конкретные вопросы истории педагогики, которые предлагал Ф.А. Фрадкин, получали у Б.М. Бим-Бада философское оформление. Кто-то спросил Ф.А. Фрадкина, почему он работает вместе с Б.М. Бим-Бадом. Из ответа, среди прочего запомнилось: «ведет литературу в девятом классе и английский язык в первом так же талантливо, как и все, что он делает».

Талантливая работа всегда имеет свой результат. Прошло уже более четверти века, вряд ли я вспомню что-либо из содержательной части других лекторов, но материал, обсуждаемый вместе с Ф.А. Фрадкинским и Б.М. Бим-Бадом, помнится, стал частью моего профессионального стиля деятельности. Прежде всего, отдельные аксиомы, мысли, подходы, фразы. Например, не хочу обличать, но хочу поспорить. Если есть одна точка зрения, то есть и противоположная. Каждый из нас должен быть благодарен двум матерям (матушкам) – истории и природе.

История – это неисчерпаемый источник нашей силы. Необходимо точное знание о самом себе. Чтобы понять себя, надо знать историю. Мы четко должны представлять, что мы продолжаем.

Нельзя ни одну систему прошлого механически переносить в современность, да и нельзя сделать копию с оригинала, чтобы они были одинаковы, ведь любое воспроизведение подразумевает творчество. Принцип диалектического снятия требует не просто разбирать и оценивать исторический опыт, но сознательно его развивать на основе глубочайшего понимания сегодняшнего дня. Своеобразный логический круг: чтобы знать прошлое – надо знать настоящее, чтобы понять настоящее – знать прошлое. Важно овладеть методом последовательных приближений, например, к истине мы можем приближаться бесконечно долго. Дети всегда дети, но темп исторического развития всегда убыстряется и т.п.

Остались в памяти размышления о самокритике, способности к ней (в изложении К. Маркса). Только самокритика может спасти от пренебрежительного отношения к прошлому и недостаточного использования исторического опыта. Надо возненавидеть все плохое в себе. Далее шла беседа об общем, особенном и единичном в человеке. Как отличить в жизни бесспорного дурака... Совсем глупый человек не в состоянии подводить каждый конкретный случай под нечто общее... Нужно учиться мыслить самостоятельно, а это очень трудно, накладно, если хотите, страшно, поэтому есть искушение спрятаться за чужую мысль, сотворить себе кумира (отсылка к великому провидцу Ф.М. Достоевскому).

Мысль, ищущая истину – вот то, что поднимет страну из рабства. Но нельзя никого оглуплять, в том числе и деятелей образования в истории педагогики, а этим грешат современные учебники. Студенты в вузе должны задавать вопросы, ведь это культивация начала мышления, и только так нужно работать в современном вузе! Наука строится не на цитатах классиков. Например, Л.С. Выготский, возник не из чтения Маркса. Но он говорил, что готов согласиться с мыслями Маркса, но проверив их, так как не может строить науку на основе цитат.

Многие мысли Б.М. Бим-Бада звучали не только парадоксально, но и крамольно. Однако практически любой тезис разбирался и доказывался, поэтому не чувствовалось какой-либо фальши, позерства лектора, напротив, приходило чувство восхищения от его образованности, интеллектуальной мощи и педагогического мастерства. Скажем, ставились вопросы о роли (незаменимости) личности в истории, об исторических аналогиях (XVII, XVIII, XIX, XX век; Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт и др.).

Следовала серия проблем, которые нужно обсудить. Есть ли незаменимые личности? Почему к задачам, поставленным Коменским, мы все время приближаемся? Страшный для истории XVII век, Я.А. Коменский вырос из ужаса своего времени, а XX век менее ужасен? Некоторые исторические аналогии могут быть опасны, чудовищны, но они возможны. Поэтому на сегодняшние проблемы

нужно учиться смотреть, если это возможно, с точки зрения прошлого. Нужно знать, говорил Б.М. Бим-Бад, что без истории перекрещенчества, без понимания идеи тысячелетнего царства мы не можем сколько-нибудь глубоко изучать Я.А. Коменского, как без педагогики жречества мы не поймем «Государства» Платона. Мы не должны быть манкуртами, мы обязаны давать учителям серьезные знания, не обманывающие их. И далее подробно разбирались аспекты творчества Коменского в их сравнении с идеями и опытом других деятелей образования. Эти лекции Б.М. Бим-Бада (и Ф.А. Фрадкина) стали основой для переосмысления имеющихся у меня знаний по истории педагогики, заложили и проблематику моей будущей докторской диссертации.

Выпускную работу на курсах повышения квалификации я написал по наследию С.Т. Шацкого, моим научным руководителем был Б.М. Бим-Бад. Многие мысли С.Т. Шацкого о детстве и организации воспитательной работы в школе оказались созвучны идеям педагогики сотрудничества, имевшей в то время большой общественный резонанс. Видимо не случайно меня пригласили в сотрудники ВНИКа «Школа», где я продолжил работу под руководством Б.М. Бим-Бада.

Во ВНИКе, среди большого количества ведущих российских ученых, педагогов и психологов одним из самых заметных и деятельных лидеров коллектива становится Б.М. Бим-Бад. Случайно выделиться в кризисное время практически невозможно, к большим свершениям нужно быть готовым. Борис Михайлович к тому времени уже состоялся как философ, учитель, интеллигент.

Б.М. Бим-Бад стал одним из ключевых разработчиков концепции и содержания общего среднего образования как базового в системе непрерывного образования, принципов организации государственно-общественной системы управления народным образованием на уровне школы, района, города, одним из главных организаторов подготовки и проведения Всесоюзного съезда работников народного образования (20-22 декабря 1988 года).

Концепция развития общеобразовательной школы, разработанная ВНИКом, предполагала создание системы воспитательной работы, в которой ребенку была бы предоставлена возможность для поиска и экспериментирования в жизни, обязательного вхождения в систему наук и искусств, использования совершенно иного стиля общения. Само осуществление реформы школы возможно было при выполнении целого ряда условий, требующих и определенного изменения общественного устройства. Все это нужно было объяснять и пропагандировать в среде учительства и общественности. С этой целью Б.М. Бим-Бад стал издавать в «Учительской газете» в канун подготовки Всероссийского съезда работников народного образо-

вания колонку «Учимся у истории». Приведу выборочно его отдельные тезисы и советы.

Во все времена и у всех народов прогрессивные перемены в их истории сопровождались расцветом школьного дела. И наоборот – реакционные перевороты исстари были связаны с гибелью образования. Расцвет школьного дела требует колоссальных средств, соизмеримых с военными расходами и суммами национального дохода. Люди всегда понимали – дорогая школа еще не самая лучшая, но хорошая школа по необходимости недешевая. Началом крупной прогрессивной школьной реформы любого типа неизменно были поиск и обнаружение нового, дополнительного финансирования школы. Вывод? Если реформа законодательства в области школьного дела затянется, если не сумеем найти источников финансирования, то провалится и педагогическая перестройка школы. Некому будет и обновлять школу изнутри – осуществлять ту самую реформу школы снизу, без которой не прошла еще ни одна (и не может пройти по природе вещей) реформа школы сверху¹.

В феврале 1962 года известный педагог, выдающийся деятель ЮНЕСКО, философ и практик Паулу Фрейри возглавил «Службу распространения культуры» в Бразилии. За короткий срок был достигнут желаемый результат – функциональной грамотностью за три года овладело 2 000 000 человек. Образование «по Фрейри» усилило политическую, социальную, трудовую активность многих людей в городе и в селе, резко подняло престиж учительской интеллигенции. Культура, приобретаемая как диалог человека с миром, становилась предпосылкой обновления и мира и человека. Это была программа уничтожения отчуждения людей от культуры и, следовательно, - национального возрождения. Программу прервал реакционный государственный переворот. Горькая и блестящая история этого эксперимента свидетельствует, как тесно взаимосвязаны перестройка образования и революционные процессы в обществе. И как научно обоснованная, психологически и методически правильная работа способна высвободить колоссальную творческую, созидательную активность людей, прежде всего - учительства².

Б.М. Бим-Бад обращал внимание на значимость характера обучающей деятельности. Есть труд, говорил он, развивающий, вдохновляющий, животворный, а есть и оупляющий и даже развращающий. То же и с обучением. Можно долго, много, упорно и добросовестно учиться, становясь при этом все тупее, дичая на

¹ Бим-Бад Борис. Учимся у истории // Учит. газ. 1988. 7 нояб.

² Бим-Бад Борис. Учимся у истории // Учит. газ. 1988. 26 нояб.

глазах и бесконечно удаляясь от истины. А есть обучение, дающее одновременно и знания, и мастерство, и развитие духа и ума. И притом не слишком продолжительное обучение, поскольку сравнительно скоро оно обеспечивает самообразование. Обыденное обучение не носит развивающего характера, в нем нет культуры творчества, истинного мировоззрения и критического мышления. С «затемненным» с помощью такого «просвещения» народом легче справиться кому надо. Но выходящему из застоя обществу надобно прямо противоположное – подлинно развивающее обучение. Нужна социальная, политическая, экономическая, культурная активность сознательных тружеников перестройки. Вновь актуальными становятся способы «учиться не мыслям, но мыслить» (И. Кант).

А для этого надобно смело примерять к сегодняшним задачам и, корректируясь действительностью, применять методы Песталоцци и Канта, Гегеля и Маркса, Выготского и его учеников, Ильенкова и Давыдова, Сухомлинского и Амонашвили... Учить самостоятельно извлекать познания из собственной деятельности растущих людей, из их повседневных восприятий. Постоянно раскрывать жизненное назначение исследуемых ими тайн бытия. Учить думать и делать, а не только делать; делать и думать, а не только думать. Ставить юный ум перед противоречиями и тренировать в поисках выхода из них. Поощрять глубокие и трудные вопросы к учителю, к книгам, к знатокам и мастерам. Творчески сотрудничать в совместных поисках истины с учениками – «голова – к – голове», «личность – к – личности», «увлеченность – к – увлеченности». Развивающему обучению нет альтернативы³.

В системе обучения по-новому важнейшим средством является учебная книга. И здесь история дает нам чрезвычайно интересные уроки. Сократ свысока смотрел на книгу как учителя: с таким молчаливым учителем нельзя вести диалог. А какое же развитие ума без диалектического спора? Не всякий учитель владеет мастерством Сократа. И на помощь пришла книга. Учебник, учебник... Противоречивая – полезная и вредная, спасительная и опасная штука! Пришел на помощь. А частенько мешал. Великий сын революционного XVII века Я.А. Коменский создал первые учебники, отвечающие природе детского восприятия, естественному способу познания – с целью обезопасить школу от неумелого учителя, от неприродосообразного обучения. Чтобы никто не ушел из школы обиженным – обиженным мудростью. С тех пор и поныне лучшие учебники учатся вести диалог с учениками. Но вся история педагогики подтверждает вечную правоту Сократа: пособие – и архинаилучшее! – не педагогическая сила. А только возможность проявления этой силы.

³ Бим-Бад Борис. Учимся у истории // Учит. газ. 1988. 19 нояб.

История неопровержимо доказывает: могущество и бессилие, блеск и нищета, огромные возможности и полная бесполезность, благо и зло учебника как такового, как учебного средства – зависят от особых условий. И имя этим особым условиям – учитель. Хороший учебник (рукописный, печатный, электронный, всякий) на всем протяжении своей истории хорошо помогал хорошему учителю, среднему – средне, плохому же, вопреки ожиданиям, не помогал. Плохой же учебник (а таких, увы, слишком много) никогда не мог помешать в работе настоящему педагогу, усугубляя разрушительную деятельность учителя слабого. Почему так? Да потому что сколь угодно прекрасная программа, заложенная в то или иное учебное пособие, не взглянет на ребенка как мать, и не почувствует природу его затруднений, как опытный учитель. Потому что ни один учебник в мире никогда не заменит гармонизирующих личных отношений между совместно обучающимися людьми и их руководителем. Потому, наконец, что на характер учения, на отношение к познанию, на рост души влияют те эмоциональные связи, которые устанавливаются независимо от чьих-либо намерений между взаимодействующими участниками этого сложнейшего процесса. Перед нами во весь свой гигантский рост встали равно важные и равно еще не решенные проблемы: хорошо реализованной в пособиях хорошей образовательной программы и хорошо пользующегося ею хорошего учителя. Они разрешимы только обе вдруг – вместе, заодно, согласно⁴.

Так же доходчиво говорил Б.М. Бим-Бад о необходимости истинной педагогической науки, творимой талантами, знающими жизнь и детей, умеющими на деле создавать реальные педагогические открытия. Все самые успешные реформаторы педагогической науки, подчеркивал он, были практиками, а не только учеными, и одновременно – очень учеными, а не только практиками. Мало того, они что угодно, но только не узкие профессионалы, их отличает широта и интересов, и талантов, и творческих проявлений. И никакого профессионального кретинизма. И преподавали сами, и романы писали, и философией увлекались, и картины писали, и школы содержали, и университеты основывали. Влить в науку живую кровь – действительное преодоление реальных трудностей – можно исключительно только при условии, если ты действительно самолично их преодолевал, на собственной судьбе ощутив всю их тяжесть. Если разделил со своей эпохой ответственность за решение новых проблем, проверяя себя практикой, сравнивая свои проекты с другими областями познания, ставя умственные и всамделишные эксперименты⁵.

⁴ Бим-Бад Борис. Учимся у истории // Учит. газ. 1988. 29 нояб.

⁵ Бим-Бад Борис. Учимся у истории // Учит. газ. 1988. 15 дек.

Б.М. Бим-Бад сам принадлежит к плеяде выдающихся ученых и практиков, он в том нескончаемом и таком коротком списке известных нам педагогических талантов. Перестройка дала ему возможность для реального осуществления многих задумок, в числе которых была идея многоуровневого образования для разных социальных групп. Уже в 1989 году Б.М. Бим-Бад открывает вольный университет, ставший под именем Российского открытого университета (РОУ), пожалуй, первым негосударственным вузом в стране. Одним университетом больше, одним меньше. Но нет! В то время это стало сенсацией не только российского масштаба, об этом сообщали и показали счастливые лица Бим-Бада многие отечественные и зарубежные новостные телепрограммы, его имя появилось в большинстве периодических изданий, посвященных проблемам педагогики.

Трудно было представить такое, но каждый желающий мог быть принят в университет. На своем сайте, высвечивая лишь отдельные моменты жизненного пути, Борис Михайлович написал, что до января 1992 года поступление в РОУ было свободным для всех, без каких-либо конкурсов, отборов и экзаменов, вне зависимости от уровня образования абитуриента, места проживания и гражданства, состояния здоровья и социального статуса, юридической правоспособности. Для поступления в РОУ достаточно было прислать заявление с просьбой о зачислении в тот или иной колледж или на кафедру. Полностью освобождались даже от очень небольшой платы за обучение инвалиды, неработающие пенсионеры, школьники, заключенные и беженцы. В первые три года в РОУ училось более 100 000 (!) человек. Финансовый крах 1992 года и гиперинфляция съели активы университета, наступили трудные времена, но коллектив преподавателей выстоял. РОУ объединился с Институтом повышения квалификации педагогов и психологов РАО и продолжил свое развитие под именем Университета Российской академии образования (УРАО).

Трудно даже перечислить все направления деятельности Б.М. Бим-Бада как ректора: не ремонт, но реставрация старинного здания университета, открытие новых факультетов, филиалов в разных экономических регионах России, собрание уникальной библиотеки, создание и укрепление издательской базы, открытие аспирантуры и настоящий прорыв во многих научных направлениях, общественная и просветительская работа и многое-многое другое. При этом он защищает докторскую диссертацию по педагогике, избирается действительным членом (не просто академиком, но еще и учредителем) РАО.

Секретами выживания и стремительного развития университета стали подготовка студентов по тем специальностям, которые всегда будут востребованы обществом, связь науки и производства,

использование самых современных образовательных технологий и т.п. Студентов обучали не робеть в самых экстремальных жизненных ситуациях, развивали у них интеллектуальную способность предвидения, которая необходима для созидательной и успешной жизни. УРАО был пионером и в дистанционном образовании. В качестве основополагающей определилась идея отхода от обезличенности студента, поскольку именно личность в ее общественном исчислении оказалась «единицей», более всего пострадавшей от всевозможных реформ. Образовательные программы изначально ориентировались на региональные потребности. В их реализации были задействованы более 100 докторов наук и профессоров, 30 академиков и членов-корреспондентов.

В десятилетие дикой приватизации и безудержного разграбления народных богатств Б.М. Бим-Бад мечтает о тех новациях в своем университете, которые бы работали на будущее России, укрепляя ее интеллектуальную мощь. Прежде всего, следует сказать о задумке создания Президентского колледжа, где молодые политики будут учиться цивилизованному управлению страной. Среди предметов – греческий язык и латынь, математика и право, экономика и политология, дипломатия и история власти. В основе классический набор – искусство управления, всемирная история и философия истории, этика. Б.М. Бим-Бад напомнил известное высказывание о том, что Господь Бог заботится о судьбе принцев, доверяя принцам позаботиться о своем народе. Именно таких принцев и намерен воспитывать педагогический коллектив колледжа, помогая, таким образом, Всевышнему и родной стране, испытывающей острую нехватку высокообразованных и моральных руководителей.

Другой новацией стало объявление программы «Дорогу таланту» - набор на бесплатные места самых ярких и одаренных студентов. Были кандидаты поступить бесплатно в русский университет даже из Америки и Израиля, а возраст желающих колебался от 11 до 80 лет. Фактически, создавалась модель, называемая в мире «равенство старта», обеспечивающая честную систему поддержки будущего страны – талантливой молодежи. Б.М. Бим-Бад хотел бы видеть всех их управленцами, так как, по его мнению, «сейчас нами руководят люди неинтеллектуальные. Я не вижу большего бедствия для моего отечества» ⁶.

Никакие свершения невозможны без коллектива единомышленников. С этим всегда сложно, но Б.М. Бим-Бад умел привлекать талантливых людей. Запомнился профессор О.К. Дрейер, генеральный директор издательства УРАО, наладивший в университете издательскую деятельность. Ранее он работал главным редактором

⁶ УРАО в зеркале прессы / сост. А.И. Лотов. М. : УРАО, 2000. С. 28.

отдела восточной литературы издательства «Наука», читал лекции в Университете дружбы народов им. Патриса Лумумбы. Его трудами изданы сотни книг, приумножено огромное культурное богатство страны. Здесь Лев Гумилев и Омар Хайям, серии «Памятники литературы народов Востока», «Памятники письменности Востока», Большой китайско-русский словарь в 4-х томах, подготовленный коллективом профессора И.М. Ошанина, первое послереволюционное издание Корана, в переводе академика И.Ю. Крачковского, труды академиков Д.С. Лихачева, Б.М. Кедрова, Б.Б. Пиотровского, В.В. Виноградова, Е.М. Примакова и многих других.

О.К. Дрейер, всю жизнь работавший с выдающимися учеными, лауреат государственной премии СССР, общался со мной просто и демократично, он начисто лишен был того снобизма, которым блистали многие представители московской профессуры. Мне он подарил несколько дельных советов, издал при поддержке Б.М. Бим-Бада мою небольшую книгу о А.П. Нечаеве⁷. Трудно даже оценить значимость такой поддержки. Нюанс в том, что мы возвращали имя А.П. Нечаева в научный оборот, определенным образом реабилитируя его. В трудах же А.В. Петровского по истории отечественной психологии, действующего в то время президента РАО, это имя оценивалось в негативном контексте, как представителя дореволюционной науки, препятствующего развитию марксистской психологии.

Только теперь осознаешь, что такие качества О.К. Дрейера как великодушие, мужественность, выдержка, терпение, скромность были показателями подлинной интеллигентности. Неслучайно, академик РАН Ю.А. Поляков выделял интеллигентность О.К. Дрейера, называл его «суперинтеллигентом, интеллигентом в ...надцатом поколении»⁸.

С 1996 года О.К. Дрейер стал и ответственным редактором журнала «Вестник университета Российской академии образования». Основным вектором журнала Б.М. Бим-Бад определил универсальность, стремление к полидисциплинарной тематике и глобальным вопросам. По его мнению, самая наука есть свободная дискуссия, нескончаемый спор. Профессор-мастер, студент-подмастерье, аспирант-кандидат в мастера – все приглашались к заочному круглому столу, к обсуждению животрепещущих проблем науки⁹. В первом номере журнала была опубликована и моя статья об основах нравственности человека по А.П. Нечаеву. Поддержал меня университет и при моей защите, предоставив положительный отзыв

⁷ Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. М. : РОУ, 1996. 84 с.

⁸ УРАО в зеркале прессы. С. 47.

⁹ Бим-Бад Б.М. Обращение к читателям и будущим авторам «Вестника УРАО» // Вестник университета Российской академии образования. 1996. № 1. С. 2.

на докторскую диссертацию за подписью академика Б.М. Бим-Бада (1998). В том же году УРАО стал обладателем международного звания «Университет года-98».

О.К. Дрейер способствовал и появлению книги Б.М. Бим-Бада «Педагогическая антропология»¹⁰, которая закрепила за ним право на пионерство и лидерство в разработке педагогического человековедения в отечественной науке конца XX века. Это был совершенно новый тип учебного пособия, уникальность которого определялась не только актуальностью, но, главным образом, содержательной наполненностью. Автор представил читателям самоучитель исторически накопленной человечеством педагогической мудрости. Борис Михайлович, виртуозно владеющий умением составлять и сочинять художественные тексты, сумел оформить в учебном материале и педагогически интерпретировать мысли великих деятелей культуры. Он смог в опыте последних трех тысячелетий выбрать злободневные для сегодняшнего дня идеи, прекрасно показав, как пространство-время может быть использовано для полета пытливого мысли и поиска вариантов ответа на современные вызовы.

В 2002 году Б.М. Бим-Бад издает лекции по педагогической антропологии, где акцентирует внимание читателей и побуждает их к решению прикладных аспектов науки и профессиональных проблем педагогов и психологов¹¹. Он делает попытку сделать тексты лекций по педагогической антропологии более понятными студентам, осознавая, что многовековую мудрость представить не на уровне философии нельзя по определению. Цикл лекций, читаемых Б.М. Бим-Бадом, «Введение в педагогическую антропологию», адресованный студентам и аспирантам педагогического и психологического направлений УРАО, учителям и воспитателям общеобразовательных школ, был записан на видеокассеты и распространялся в виде учебного видеокурса в трех частях (2002). Без трибуны, без заготовленного текста лектор рассказывает о предмете, проблемах и прикладных аспектах педагогической антропологии, ее основных законах. Ставит вопросы: кто мы, почему мы такие, как есть, как мы узнаём о себе, почему мы любим и ненавидим? И мн.др.

В том же году Б.М. Бим-Бад публикует свои исследования жизненного стиля Сталина¹². До этого были его политико-антропологические работы о великих властелинах Нероне и Александре Македонском. Но здесь совершенно другой уровень и мас-

¹⁰ Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология : учеб. пособие / авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. М.: Изд-во УРАО, 1998. 576 с.

¹¹ Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология : курс лекций. М. : УРАО, 2002. 208 с.

¹² Бим-Бад Б.М. Сталин: исследование жизненного стиля. М. : УРАО, 2002. 192 с.

штаб обобщений. Для меня стало потрясением по-новому увидеть психические корни преступлений И. Сталина. А почему сегодня не делается психолого-педагогической экспертизы людей идущих во власти!? Разве Е. Гайдару, для которого не существовало понятия «слеза в глазу ребенка», педагогически просвещенное общество доверило бы проведение экономических реформ?!

Памятно и личное приглашение Б.М. Бим-Бадам меня в УРАО для участия в международной научной конференции «Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст» (2002). Настоящим лицедейством была работа Б.М. Бим-Бада в пресс-центре, он легко и непринужденно держал в руках нити дискуссии, давал пояснения на русском, английском и немецком языках. Мне было по-настоящему интересно быть с ним рядом, выступать на пленарном заседании, руководить секцией, решать многие профессиональные проблемы с ведущими специалистами страны, которые так долго не собирались вместе. Запомнившимся событием стало выступление академика А.В. Петровского. Возможно, это было его последнее выступление на конференции такого высокого уровня. Трудно представить атмосферу большого уважения и почитания. Для меня же главным стал тот факт, что в числе выдающихся деятелей отечественной психологии он первым назвал имя А.П. Нечаева. Это был знаковый пример – как в науке быть и оставаться великим.

По инициативе Б.М. Бим-Бада были учреждены газеты «Открытый университет», «Первое сентября» с приложениями, «Открытое образование. УРАО стал пионером и в выпуске газеты (альманаха) «Татьянин день». Газеты с таким названием появились позже и в других университетах, но в УРАО она выходила как общероссийское молодежное издание, отражающее интересные для студентов всей страны проблемы. Не только интересные, но образовательные, воспитательные, развивающие. Целые полосы альманаха были посвящены публичным лекциям. Среди авторов был и президент РАО А.В. Петровский.

Десятки лекций на темы «Раздумья о воспитании человека человеком», «Мудрость воспитания», «Vivat professores!» были подготовлены самим Борисом Михайловичем. Он знакомил читателей с произведениями педагогических классиков, специально переводя оригинальные тексты, он приводил в пример лучшие произведения мировой культуры, он учил их понимать и принимать. Например, в лекции «Юный человек и старый мир» (лекция девятая) Б.М. Бим-Бад объясняет, в частности, репродукцию знаменитой картины, предпосылая слова: «Мы воспитываем человека для мира, в котором много страшного, жестокого и враждебного человеку. Вглядитесь еще раз в лицо Марии на полотне «Сикстинской Мадонны» Рафаэля. Она несет миру – страшному, жестокому, погрязшему в за-

блуждениях и невежестве, - свое дитя, свое прекрасное дитя, свое мудрое, высокое, светлое, обреченное на гибель дитя... И нам станет ясно – это каждая мать, это каждый воспитатель, это каждый, это каждый, осмелившийся приблизиться к детству, отдает безумному, безумному, безумному миру дорогое ему и изначально прекрасное дитя. Задумаемся, заглянем вперед, попробуем понять, в какой мир, на что, на какую жизнь и погибель готовим мы детей и как мы готовим их»¹³. Лекции сопровождались ссылками на литературные источники, вопросами и заданиями для самопроверки. Даже газета превращалась в руках думающего и чувствующего свою ответственность педагога в эффективное средство развития молодежи, их педагогического и культурного просвещения.

Для Б.М. Бим-Бада личная работа с молодежью являлась органической потребностью. Много ли ректоров университетов являются авторами и ведущими телепрограмм? А Б.М. Бим-Бад был ведущим всероссийского телеконкурса «Акуна Матата» (значашего «жизнь без забот» или «все будет хорошо»), участником телепрограмм самого широкого спектра. Многие ли ректоры-академики читают своим студентам стихи?! Б.М. Бим-Бад читал. И он понимал, что к стихам, к строчкам любимых поэтов нужно все время возвращаться, нужно слышать как читаются стихи, как они звучат в устах другого человека, какие ассоциации вызывают, какая при этом звучит музыка в твоей душе. Нужно было и показать, что лишь в заветных местах, в милых сердцу уголках природы происходит таинство рождения стиха. И он записывает стихи на видеокассеты, собственное прочтение стихов дается на фоне видеоряда в сопровождении классической музыки, голос академика, любителя и знатока поэзии звучит и переключается с голосами скрипки и виолончели.

Слышишь голос Б.М. Бим-Бада и понимаешь, что он там, вместе с авторами, с великими поэтами, их судьбы и переживания перепелись, но они – опора друг другу. Цикл стихов М. Цветаевой озаглавлен «Пара крыл прекрасных...». А голос звучит – «моим стихам, как драгоценным винам, настанет свой черед». Стихи М.Ю. Лермонтова записаны в бывшем имении Середниково. Творения А.С. Пушкина Б.М. Бим-Бад читает в Государственном музее А.С. Пушкина – «Не всякого полюбит счастье».

Цикл стихов А.А. Блока «Тайный жар» читается Б.М. Бим-Бадом в историко-литературном и природном заповеднике «Шахматово». Такие строки нужно уметь слушать и слышать: «...Но есть ответ в моих стихах тревожных: их тайный жар тебе поможет жить». «Все то, чего не скажешь словом, узнал я в облике твоём».

¹³ Бим-Бад Б.М. Раздумья о воспитании человека человеком // Татьянин день. 1995. № 4 (24). Дек. С. 8.

«Он весь – дитя добра и света, он весь – свободы торжество!». И, конечно же, «О, я хочу безумно жить: все сущее – увековечить, безличное – очеловечить, несбывшееся – воплотить!».

Он читал и стихи собственного сложения. Послушаем строки, посвященные Учителю:

Были взлеты и паденья.
Много бед и побед, и потерь.
Всё во сне. Наконец,
 пробужденье:
Глухо, насмерть забитая дверь.
Нежеланный, незнаемый
 гений,
Ты один был, один на один
С беспощадною болью сомнений
И нетающей солью седин.
Наплевав на холуйские мнения,
Не страшась ни побед, ни потерь –
Ты рванул и открыл
 для бессмертья
Эту насмерть забитую дверь¹⁴.

При этом легкой жизни у ректора Б.М. Бим-Бада не было, наступали трудные времена... Однако он продолжал действовать и бороться. Отражением его настроений стала авторская подпись на подаренном мне экземпляре лекций по педагогической антропологии, сейчас я это понимаю, – «Брату по оружию Алексею Алексеевичу Романову».

Для меня и моих коллег чрезвычайно важна сама возможность общения с Борисом Михайловичем, для нас он представитель могучей когорты реформаторов образования.

Борис Михайлович Бим-Бад имеет свой официальный сайт, где им собрано большое количество классических, неклассических, пост-классических и совсем современных текстов по педагогической антропологии, а также о воспитании, обучении, образовании. В разделе «Педагогическая библиотека» в широком спектре освещены вопросы теории и практики семейного воспитания, общеобразовательной школы, профессиональной (в основном, высшей) школы и даже обучения пожилых людей. Значительное внимание уделено также проблемам философии, психологии, социологии, культурологии, связанным с педагогикой¹⁵. Он и сам достаточно

¹⁴ УРАО в зеркале прессы. С. 67.

¹⁵ Бим-Бад Борис Михайлович. Официальный сайт. URL : <http://www.bim-bad.ru/>

много пишет, участвует в дискуссиях на разных коммуникационных площадках по живейшим проблемам педагогики, его высказывания по-прежнему оригинальны, парадоксальны, неожиданны, при этом, профессионально глубоки и содержательны.

Широк круг общения Б.М. Бим-Бада и в социальных сетях, где он как ученый и просветитель постоянно предлагает всем, кто привык его слушать и слышать, вспомнить имена выдающихся ученых, музыкантов, художников, писателей, поэтов, деятелей образования, с удовольствием делится своим мнением и впечатлениями. А ведь это так важно сегодня для роста культурного уровня всех нас, граждан своей страны.

Не поступив после школы в МГУ, Б.М. Бим-Бад не стал филологом, но судьба здесь сделала правильный выбор, сотворив из него преподавателя по призванию. Прирожденный философ, теоретик педагогики, истории педагогики и философии образования – он всегда считал и считает себя практиком. Ему много и многие мешали, но такие люди живут и творят за пределами многих законов привычного человеческого понимания, а потому остаются в памяти или как пример для подражания, или загадка человеческой природы. Он остается известным ученым и просветителем.

Для меня Борис Михайлович, прежде всего, Учитель, с ним приятно было вести диалог на протяжении тридцати лет. Мне дороги его книги. Среди них и толстый том «Педагогической антропологии» с надписью: «Дорогому другу и коллеге, соратнику и единомышленнику Алексею Алексеевичу Романову, с любовью». Учителям мы должны достойно отвечать своей работой, результаты которой хранят и их усилия, согреты и их любовью. Спасибо большое!

Список литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 36 с.
2. Бим-Бад, Б.М. Раздумья о воспитании человека человеком // Татьянин день. – 1995. – № 4 (24). – Дек. С. 8–9.
3. Бим-Бад, Б.М. Категории современных наук о воспитании. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2009. – 208 с.
4. Бим-Бад, Б.М. Обращение к читателям и будущим авторам «Вестника УРАО» // Вестник университета Российской академии образования. – 1996. – № 1. – С. 2–3.
5. Бим-Бад Борис Михайлович. Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bim-bad.ru/>
6. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология : учеб. пособие / авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.

7. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология : курс лекций. – М. : УРАО, 2002. – 208 с.
8. Бим-Бад, Б.М. Психология и педагогика: просто о сложном: популярные очерки и этюды. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 144 с.
9. Бим-Бад, Б.М. Сталин: исследование жизненного стиля. – М. : УРАО, 2002. – 192 с.
10. Бим-Бад, Б. Учимся у истории // Учит. газ. – 1988. – 7 нояб. ; 19 нояб. ; 26 нояб. ; 29 нояб. ; 15 дек.
11. Бим-Бад, Б.М. Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ: монография / Б.М. Бим-Бад, С.Н. Гавров. – М. : Интеллектуальная книга – Новый хронограф, 2010. – 352 с.
12. Богуславский, М.В. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры / М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 15–27.
13. Богуславский, М.В. М.Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования / М.В. Богуславский, И.М. Осмоловская, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 81–101.
14. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
15. Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
16. Концепция общего среднего образования. Проект // Учит. газ. – 1988. – 23 авг.
17. Корнетов, Г.Б. К юбилеям Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бада // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 57–63.
18. Корнетов Г.Б. Эдуард Дмитриевич Днепров и Борис Михайлович Бим-Бад // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 60–65.
19. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
20. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
21. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. – М. : РОУ, 1996. – 84 с.
22. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
23. Романов А.А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) // Известия РАО. – 2013. – № 2. – С. 48–58.

24. Романов А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.

25. Романов А.А. Деятельность ВНИК «Школа» как критерий оценки всех последующих образовательных реформ // История педагогики сегодня: материалы Первого национального форума российских историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. /под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2013. – С. 304–315.

26. Романов, А.А. Из когорты реформаторов российского образования конца XX века (к 75-летию Б.М. Бим-Бада) // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 46–56.

27. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.

28. Романов А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 105–111.

29. Романов А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.

30. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.

31. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.

32. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровы // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.

33. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.

34. Романов, А.А. Педагогика в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.

35. Романов, А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепровы) // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 10–24.

36. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.

37. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.

38. Романов, А.А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.

39. Романов, А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 65–72.

40. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.

41. Романов, А.А. Судьба стать выдающимся реформатором образования (к 80-летию Э.Д. Днепров) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 4–14.

42. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.

43. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1(21). – С. 59–65.

44. Романов, А.А. Экспериментальная работа М.Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М.Н. Скаткина) // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 42–50.

45. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.

46. Романов, А.А. Я.А. Коменский – избранный среди великих педагогических подвижников // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 5–13.

47. УРАО в зеркале прессы / сост. А.И. Лотов. М. : УРАО, 2000. – 128 с.

48. Шевелев, А.Н. Э.Д. Днепров и социально-политическая история отечественного образования: проверяя современность прошлым // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 73–81.

Жизнь в истории педагогики: памяти Ф.А. Фрадкина

Неутомимый, он умудрился всеми пренебрегаемую историю педагогики превратить в ристалище, в волнующее зрелище, дискуссионный клуб, сообщество блистательных интеллектуалов... почти в «королевское общество».

Академик Б.М. Бим-Бад

Имя Ф.А. Фрадкина стало знакомо мне во второй половине 1970-х годов по библиографическим справочникам. Вскоре, работая над диссертацией о наследии С.Т. Шацкого, изучил в числе других публикаций по теме довольно много его трудов. На просьбу прорецензировать мое исследование он ответил согласием, похвалил работу, и на защиту пошел его положительный отзыв. Положительный отзыв дал также и его руководитель – М.Н. Скаткин. В то время я даже не задумывался о значимости этих отзывов.

Однако в письме Ф.А. Фрадкина было возражение против выделения мною внешкольной работы С.Т. Шацкого в отдельную систему, так как, по его мнению, воспитательная работа едина, представляет собой целостность, которую нельзя дробить на части. Тогда, не согласившись, я не мог осознать, что главное все-таки не в том, кто из нас прав, а в том, что этот эпизод стал началом того долгого диалога, который сыграл значительную роль в становлении меня как историка педагогики.

Изначально диалог был заочным, без непосредственного участия самого Ф.А. Фрадкина. Я беседовал с ним, читая написанные им статьи, каким-то мыслям возражал, находил новый материал. Спор переносился в аудитории пединститута, когда я высказывал сомнения, приводил новые доводы студентам, видя среди них своего оппонента. Признаюсь, чаще я проигрывал спор, глубоко уважая Ф.А. Фрадкина, а где-то попросту пасуя перед его авторитетом.

Встретились мы в Москве уже как давние знакомые. С интересом всматривался в него. Прост в общении, внимателен и доброжелателен, чего нельзя было сказать о многих московских профессорах. Встречи были редкими. Помню больше одну, когда мы пришли в глазную клинику вместе с Г.А. Малининым, жившим в Калуге, давним другом и коллегой Ф.А. Фрадкина, когда тому должны были делать операцию на глазах.

Феликс Аронович рассказывал нам о трудностях с докторской диссертацией. Для меня многое воспринималось как абсолютно не-

возможное. Главное – это отрицательный результат обсуждения диссертации, даже не сам факт, а сопутствующие обстановка и обстоятельства дела. Провал произошел на кафедре его руководителя-академика, который сам высказался отрицательно. Именно этого я не мог вообразить: человек более 15 лет работал, советовался, получал одобрение, и вдруг – не то. Держался же он довольно твердо, чувствовался заряд на борьбу. Не верилось, что ему грозит слепота и отказали в защите докторской. А ведь я не знал в то время о постигшем его страшном семейном горе, гибели сына. Сколько же силы было у этого человека! Кстати, вскоре он защитил ту самую докторскую диссертацию в одном из ведущих НИИ АПН СССР.

В начале 1988 г. я приехал в Москву слушателем Института повышения квалификации преподавателей высшей школы. Одним из спецкурсов здесь руководил Ф.А. Фрадкин. Занятия велись интересно, но запомнилось другое. Многие лекции он читал вдвоем с Б.М. Бим-Бадом в виде дискуссий; вот это было действительно необычным явлением, больше никогда не встречавшимся на других курсах. Необыкновенно интересной была и проблематика: «История открытий и дискуссий в педагогике», «Педагогическое человековедение: история и современность». Оба лектора гармонично дополняли друг друга. Конкретные вопросы истории педагогики, о которых говорил Ф.А. Фрадкин, получали философское оформление их Б.М. Бим-Бадом, либо значимая педагогическая идея рассматривалась сквозь призму исторического опыта, назывались имена деятелей образования, результаты их работы и мн. др.

Помнится разговор на тему «Проблема комплексного изучения человека в истории педагогики», здесь не только построение беседы, но и сама формулировка темы были новыми. Исходя из тезиса о том, что мы не знаем личность целиком, не имеем о ней комплексных знаний, разбиралось назначение педагогики и что она собой представляет. Рисовалась на доске так называемая «педагогическая избушка» (по типу пирамиды А.Г. Маслоу).

Б.М. Бим-Бад говорил о бездетности и бесчеловечности нынешней педагогики, методы которой взяты или с потолка, или дедуцированы из каких-то схем. Здесь, по его мнению, важно было даже как ты говоришь о возрастных особенностях детей: если «учитывать» – это к бездетной педагогике, правильной – принимать во внимание. Ф.А. Фрадкин начинал рассказывать о педагогике П.П. Блонского, где не теряется ребенок, находящийся в развитии.

Детально разбиралась базовая часть педагогики – антропологическая. Обращалось внимание, что педагогическое человековедение – это не масло масляное, а попытка понять человека с точки зрения педагогики. И далее уже шли имена от Платона до К.Д. Ушинского. Среди них и те, о которых не говорили в пединституте, например, К. Шмидт, учитель истории, древних языков и протестантский

пастор, сторонник антропологического подхода в педагогике, автор капитальнейшего четырехтомного труда «История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и органической связи с культурной жизнью народов».

Объясняли, что и у Я.А. Коменского мы найдем попытку обосновать природу человека, и в его «Великой дидактике» поставлены были антропологические проблемы, пусть в идеалистической форме, в теологическом представлении (теология – как антропология, но перевернутая на голову).

Очень подробно разбиралось становление педологии, ее задачи, основные концепции (биогенетическая и социогенетическая), подвижники этих направлений, при этом подчеркивалась их высокая образованность (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.П. Нечаев и мн. др.). К отдельным штрихам даже не знал, как относиться – П.П. Блонский знал 68 языков?! Интерес к этой теме позволил мне написать позже статью о педологии, но к некоторым, в первую очередь трагическим аспектам, так и не смог обратиться.

Нам нравилось, когда блестящий эрудит Б.М. Бим-Бад включал материал об идеях мыслителей Запада, что было для нас зачатую откровением. Такая форма работы обогащала и Ф.А. Фрадкина. Он часто упоминал Б.М. Бим-Бада, многим вещам, по-моему, учился у него, о чем свидетельствовали отдельные его высказывания. Так, однажды он привел слова коллеги из Владимира профессора Плеханова, адресованные ему: «Тебе нужно учиться у Бори читать лекции на философском уровне», или, в другой раз, сказал о Бим-Баде: «Ведет литературу в девятом классе и английский язык в первом так же талантливо, как и все, что он делает».

Ночевал Ф.А. Фрадкин обычно в гостинице АПН на Керченской, где было и наше общежитие. Потому отдельные мысли лекций развивались им вечером. Помню, как-то мы специально собрались группой преподавателей-историков на кухне (традиционное место сборов и праздников аспирантов) на семинар «С профессором Фрадкиным». Другие преподаватели к нам на такие беседы не приходили. Научного спора не получилось, видимо, люди более желали отдохнуть, чем спорить со своим преподавателем, да еще когда аргументов для спора не было. Но дружеская беседа состоялась, были тогда и песни под баян.

Ф.А. Фрадкина удручало уменьшение числа ученых по званию, тех, для кого научное исследование — образ жизни, кто может думать о науке на улице, в метро, дома, как это делал он сам. И это не мои придумки. В один из дней, когда мы шли втроем к метро, Ф.А. Фрадкин спросил Г.А. Малинина: «Гена, а ты на улице, в магазине, где-то еще в быту думаешь о науке»? – «Нет». – «А настоящий ученый думает, я, например, думаю...». О своих лекциях он думал постоянно.

Несколько позже Ф.А. Фрадкин в соавторстве с М.Г. Плоховой издал лекционно-методический комплекс по истории педагогики¹. Для читателей авторы написали: «Сегодня нам предстоит открыть одну из наиболее интересных и драматических страниц отечественной педагогики – истории советской педагогики. В течение десятилетий учителя не знали об именах, которые составили бы гордость любой педагогики мира, – Л.С. Выготском, П.П. Блонском, С.Т. Шацком. Их дела замалчивались. Прятались в спецхран работы, которые разрушали специально сформированный «имидж» педагога (Н.К. Крупская). Труды канонизировались в угоду господствующим догмам (А.С. Макаренко). До сих пор в качестве «исторических» оцениваются постановления ЦК партии 30-х гг. о школе и педагогике. Не хотят замечать, что они – лишь прелюдия к последующим постановлениям о литературе, искусстве, которые нанесли непоправимый ущерб культуре. Разгром педологии, запрещение метода проектов, дальтон-плана, тестов, анкет были первой «пробой пера» формирующейся административно-командной системы, которая подгоняла под свои мерки народное образование. Чтобы сознательно и активно строить сегодня педагогику и школу, надо понять, на каком этапе, когда и как начался путь, который привел нашу школу к кризису. Мы предлагаем Вам выдержки из монографий, статьи советских педагогов, в которых изложены разные, порой диаметрально противоположные точки зрения по проблемам воспитания дисциплинированности. Со многими из этих позиций читатель познакомится впервые, так как их создатели были репрессированы, а книги «арестованы» и изъяты из библиотек. Введение их в оборот позволит не открывать заново известное, а, опираясь на уже созданное, начать поиски новых решений, адекватных сложной и трудной современной педагогической действительности»².

Выпускной проект на тех курсах о творчестве С.Т. Шацкого я защитил под руководством Б.М. Бим-Бада.

Мне было интересно общаться с Ф.А. Фрадкиным. Он рассказывал о новых диссертациях по С.Т. Шацкому, о том, как у них во Владимире под его руководством проходят заседания школы молодых ученых, какие планируются конференции и др. Несколько лет я держал перед глазами составленный им для аспирантов список книг, которые нужно было прочитать, это были не учебные книги по программе, а образцы отечественной и мировой классической литературы.

¹ Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г. Проблема дисциплины в истории советской педагогики и школы : лекционно-методический комплекс по истории педагогики. М. : Изд-во Российского открытого ун-та, 1992. 128 с.

² Там же. С. 3.

При этом он однажды посетовал, что при больших задумках и затратной по времени работе с аспирантами результат не всегда радует. Приехали, мол, московские аспиранты и в дискуссии были лучше его учеников, одержали чистую победу. Вскоре, познакомившись с этими москвичами, многое стало понятным – это были два друга М.В. Богуславский и Г.Б. Корнетов.

Довелось побывать и у него во Владимире, дома и на даче. В конце курсов он рекомендовал меня во ВНИК «Школа», где я работал старшим научным сотрудником, а моим руководителем, к счастью, вновь оказался Б.М. Бим-Бад. Размах и напряжение деятельности ошеломляли и воодушевляли одновременно. Но главное – стиль работы, заданный Э.Д. Днепровым, «без погон»: солидному профессору в дискуссии мог возражать молодой учитель. Трудно переоценить роль присутствия таких авторитетных ученых, на книгах которых ты учился (А.В. Петровский, В.В. Давыдов), учителей-новаторов, неудобных, если не сказать скандальных, педагогов (Ю. Азаров), артистов (Р. Быков) и др. Несколько месяцев «школы» этого коллектива значили для меня больше, чем годы обычной работы. В коллектив несколько позже Э.Д. Днепров пригласил М.В. Богуславского и Г.Б. Корнетова.

Сам Ф.А. Фрадкин официально членом ВНИКа не был. В то время встать в его ряды значило, фактически, войти в конфликт с Академией педагогических наук, многие ее деятели считали это выпадом против них самих. Недавно защитив диссертацию в ведущем вузе АПН, он оказался в сложной ситуации, и, видимо, не смог примкнуть «с открытым забралом» ни к одной стороне. А компромисс был практически невозможен, поэтому контакты он поддерживал, принимая идеи ВНИК «Школа». Этому сопутствовал его приезд в качестве слушателя ИПК (с 1 сентября 1988 г.). Поселились мы в одном блоке из двух комнат (я жил с Г.А. Малининым). Поэтому в течение четырех месяцев, когда Ф.А. Фрадкин не уезжал домой, мы вместе завтракали и ужинали (к слову, в еде он был непривередлив, любил пирог с курагой). Ужин превращался, как правило, в беседу о последних событиях. Он обычно говорил меньше, чем думал. В то время, время надежд и перестроечного оптимизма, его, мне кажется, больше интересовали вопросы нравственного определения и выбора человека. Подходило время тяжелого для каждого переосмысления своего жизненного пути, правильности основных установок, выбора нравственных ориентиров.

Ф.А. Фрадкин, как и большинство из нас, верил в существующий общественный строй и непогрешимость нашей идеологии. К тому же марксистско-ленинская методология была предметом его научных интересов, что не могло не наложить своего отпечатка. В нем самом поднимались на борьбу друг с другом стремление к новому на основе гуманистических идей, с одной стороны, и во-

шедшая в плоть и кровь большевистская непримиримость – с другой. Такое состояние трагично, сердце честного человека, разрываемое внутренней борьбой, болит, он живет с этой болью. Кто знает, чего не выдержало сердце нашего Феликса, разделившего судьбу многих педагогических подвижников, ушедших из жизни на пике творчества, может быть, именно этой боли?! Новое время, писал я в то время, требует работы по-новому, иных отношений, это понятно и не вызывает сомнений. Но почему-то мне кажется, что он не стал бы оборотнем или манкуртом, предателем и клятвопреступником, каких много сейчас, тех, кто, не покаявшись, а просто выбросив партбилет и плюнув в лицо вскормившей их и вознесшей до заоблачных высот матери-КПСС, учат нас теперь, как правильно вести себя³.

Разговаривая с собой, он спрашивал нас, не требуя ответа, «о чем думала старушка, подкладывая вязанку дров в костер, под ноги Я. Гуса?», или, будучи под впечатлением поразившего его японского фильма («Восхождение на Фудзияму»), «можем ли мы себе представить, что должны нести свою родную мать в горы умирать из-за ее старости?» Запомнилась не казавшаяся банальной его мысль, что нужно смотреть хорошие фильмы, читать хорошие книги, ходить на лекции к хорошим лекторам. Он сам старался этому следовать, называл нам понравившихся лекторов и их темы, авторов любимых книг и те книги, которые желательно прочитать, лучшие, на его взгляд, фильмы. При этом любил повторять: «Ищите идею...». Подчеркивая эти слова, он работал над своими статьями, уча нас обосновывать главную мысль, основные авторские послышки, стержень, вокруг которого строится материал. Он помог мне в работе над статьями о И.К. Крупской и С.Т. Шацком. Запомнил его требование — ученый должен быть честен, не приукрашивать описываемых людей, быть точным в характеристиках. Однажды пришлось четырежды переделывать работу по его замечаниям, и было интересно отшлифовать материал так, чтобы в итоге услышать: «Статья хорошая». Однако мне не по нраву были его максимализм и категоричность.

Я прочитал почти все его публикации, написать же довелось всего об одной из них. Как-то он дал почитать мне присланную из Германии статью Г. Хиллига «Последний год жизни: О поражении Макаренко-писателя», а перед этим в журнале «Воспитание школьников» (1988, № 3) к 100-летию А.С. Макаренко вышла статья Ф.А. Фрадкина «Последний год жизни». Показателен был сам факт, что в разных странах ученые пришли к осознанию необходимости

³ Романов А.А. (Алексей Романов). Продолжение разговора с наставником // Мир образования. 1996. № 9. С. 36–37.

переосмысления взглядов на творческий путь великого педагога, что знаменовало новые тенденции в международном макаренковедении.

Интересно было сравнить разные позиции авторов, ведь каждый из них искал свой подход, вложил собственные идеи, а для науки творческий поиск и борьба идей жизненно необходимы, тем более, мне казалось, что работа Ф.А. Фрадкина написана лучше, и не только с публицистической точки зрения. Так родилась моя статья «Воспитание человека – самое большое счастье: Два взгляда на творчество А.С. Макаренко», опубликованная в газете «Фройндшафт» (1989, 25 янв., нем. яз.). Не знаю, выпустили ли в ФРГ совместную брошюру, о таком проекте, как мне было известно, они договаривались. При встрече в Москве Г. Хиллиг вспомнил статью о нем и Ф. Фрадкине, написанную мною в соавторстве с А.К. Воловик⁴.

Книга Ф.А. Фрадкина с его дарственной надписью «В поисках новых педагогических путей (к 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко)»⁵ хранится у меня до сих пор.

Несколько слов в память о Феликсе Фрадкине, избранном членом-корреспондентом РАО и ушедшем из жизни в 1993 году, для журнала «Мир образования» меня попросил написать Б.М. Бим-Бад. Заканчивалась тогда статья словами: «Ф.А. Фрадкину не удалось реализовать много проектов, вернее, он не успел все сделать, умер в расцвете сил, но и после смерти выходят его книги. С чем-то я не могу согласиться, что-то зовет к поиску новых идей и дополнительного материала. А потому разговор с моим добрым наставником продолжается. Он любил своих учеников, остается живым в диалоге с ними. Наверное, поэтому после его смерти на первой защите молодым ученым докторской диссертации по истории педагогики один из докторантов сказал: «Давайте вспомним Феликса, он был бы рад этой защите». Уверен, добрым словом Феликса Фрадкина помянут многие»⁶. А слова эти сказал молодой доктор наук М.В. Богуславский⁷, через два года докторскую диссертацию защитил и Г.Б. Корнетов.

В том же номере журнала «Мир образования» Б.М. Бим-Бад писал в своей статье «Разыскатель истины Феликс Фрадкин»:

⁴ Романов А.А., Воловик А.К. Воспитание человека – самое большое счастье: два взгляда на творчество А.С. Макаренко // Фройндшафт. 1989. 25 янв. (нем. яз.).

⁵ Фрадкин Ф.А. В поисках новых педагогических путей (к 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко). М. : Знание, 1988. 64 с.

⁶ Романов А.А. (Алексей Романов). Продолжение разговора с наставником. С. 37.

⁷ Романов А.А. Михаил Викторович Богуславский: научная биография // Богуславский М.В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А.Н. Шевелев. СПб., 2016. С. 4.

«Неутомимый, он умудрился всеми пренебрегаемую историю педагоги превратить в ристалище, в волнующее зрелище, дискуссионный клуб, сообщество блистательных интеллектуалов, источник новых (!) образовательных технологий, неисчерпаемое на сенсационные разоблачения сыскное бюро, школу молодых исследователей, почти в «королевское общество». Его усилий достало, чтобы в истории школы и теории воспитания вдруг обнаружилась сокровищница вселенской мудрости – Софокла, Фукидида, Платона, Аристотеля, Марка Аврелия, Плутарха, Тацита, Августина, Фомы Аквинского, Гоббса, Рабле, Эразма, Монтеня, Ф. Бэкона, Декарта, Спинозы, Коменского, Паскаля, Локка, Дидро, Руссо, Песталоцци – всех не перечесать»⁸.

И далее: «В отечественной культуре советского периода Феликс Фрадкин обнаружил поучительные истории великих взлетов и позорных падений мысли и дела; бережно и тактично, объективно и научно достоверно (он был лучшим знатоком архивных материалов по истории советской педагогики) восстанавливал он страницу за страницей действительные труды, сомнения, свершения, подвиги и несчастья П. Блонского, Н. Крупской, А. Макаренко, С. Шацкого, М. Скаткина, В. Гмурмана и многих других героев и мучеников советской педагогики. Он заложил фундамент методологии теории педагогики, истории научных дискуссий; он сделал предметом историко-прогностических изысканий воспитательные системы; он начал строить теорию истории образования. Но все это служило практике. Феликс постоянно возвращался мыслью к началу своего педагогического пути – к работе учителем, а после – директором сельской школы. Слишком близки ему были заботы и страхи, слишком понятны слабые и сильные стороны рядового учителя, чтобы он позволил себе заниматься «чистой», неприкладной наукой. Для учителя он разыскивал и делал понятными ему секреты великого мастерства великих воспитателей; учителю предназначались хорошо забытые, но вечно действенные технологии преподавания различных предметов из арсенала школьной премудрости, которые он возрождал к жизни; для школы готовил он будущих практиков – студентов Владимирского педагогического института; с учителями учителей он так вдохновенно, так незабвенно работал в Институте повышения квалификации при педагогической академии. Мы прошли с Фрадкиным долгий путь, трудный путь. Мы очень дружили, вместе читали лекции, да, да, почти хором, во всяком случае – в форме диалога друг с другом и со слушателями ИПК. Мы были вместе в самые жестокие, смертельные моменты его мучительной судьбы. О многом думали вместе, многое

⁸ Бим-Бад Б.М. (Борис Бим-Бад). Разыскатель истины Феликс Фрадкин // Мир образования. 1996. № 9. С. 35.

«проговаривали», как он выражался, вслух. Кое-что написали и опубликовали вместе. Мечталось и планировалось, пока внезапная, никем нежданная смерть незаметно не вырвала его из сплетения жгуче интересных жизненных проблем. – О, как страшна, как мерзостна могила, как сладостен уют гнезда земного и как расстаться горестно и больно!»⁹. – Это Борис Бим-Бад! Он же написал и некролог в Учительской газете (1994, 11 января). Проникновенно звучали слова, «жизнь оборвалась в одночасье...», упомянуто было и значение имени Феликс – «удачливый, везучий, счастливый».

Ф.А. Фрадкин считал необходимым говорить о научно-педагогических школах, о проблеме, являющейся крайне востребованной. Нельзя переоценить интерес, степень нашей благодарности, возникающие при знакомстве с образами основателей научных школ, осознании глубины мыслей и жизненности свершений неординарных людей. Без этого трудно понять возможности психолого-педагогического знания сегодня, прежде всего как фактора укрепления образования и культуры.

Нужно знать лидеров педагогики и психологии, понимать значение их идей и деятельности, искать образцы для подражания. Так как на своих наставников пытаются быть похожими многие десятки их учеников, даже уже ставших известными учеными и деятелями образования, стремящихся продолжать традиции своих научных школ. И здесь необходимо подчеркнуть, что выдающиеся ученые учили работать и жить честно и совестливо, чтобы не мельчало научно-педагогическое сообщество, не прерывалась преемственность научных школ. Само по себе развитие науки, по нашему мнению, невозможно без существования научных школ.

Первой попыткой решения поставленной Ф.А. Фрадкиным проблемы стала его статья о научной школе С.Т. Шацкого¹⁰.

В начале XX века особое значение для развития педагогической теории и практики имело опытное направление в педагогике, проявившееся в виде появления очагов практической инновационной работы с детьми. Самой заметной и значительной фигурой среди «опытников» был С.Т. Шацкий.

Опытное направление своими концептуальными основами признавало следующее: педагогика является процессом и одновременно результатом практического воспитания и получения эмпирического знания, природа ребенка раскрывается в процессе его жизнедеятельности; воспитание служит для раскрытия способно-

⁹ Бим-Бад Б.М. (Борис Бим-Бад). Разыскатель истины Феликс Фрадкин. С. 35.

¹⁰ Фрадкин Ф.А. Научная школа С.Т. Шацкого // Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1980. Т. 2. С. 361–373.

стей детей. По сравнению с экспериментальной педагогикой, понятие эксперимента наполнялось существенно иным содержанием, экспериментом признавалось в основном наблюдение, не мешающее воспитанию детей, а также проверка этих наблюдений в процессе непосредственного активного взаимодействия воспитуемых с их окружением. В само это окружение, то есть в организацию детской активности, «опытничество» закладывало характеристики и свойства, которые призваны были обеспечить самораскрытие способностей детей. Поэтому «опытное» (а не «экспериментальное») воспитание на самом деле носило в себе все отличительные особенности эксперимента как такового, хотя это и отрицалось большинством представителей опытнического течения¹¹.

Главными признаками научной школы, по Ф.А.Фрадкину, является: первое, наличие исследовательской программы, второе, межличностные контакты и творческая деловая обстановка; третье, коллектив возглавляет яркий ученый, создатель оригинальной исследовательской программы; четвертое, осуществляется подготовка учителей к исследовательской работе¹².

С.Т. Шацкому удалось создать действенную, логически обоснованную систему воспитательной работы, основные идеи которой апробировались в педагогической практике на протяжении более четверти века. Его педагогическая концепция складывалась, развивалась и воплощалась в жизнь длительное время, она всегда находилась в движении и изменении, так и не получив достаточно четкого оформления своих принципиальных основ. Направленность педагогической работы С.Т. Шацкого делилась на сферу жизнедеятельности ребенка и педагогику среды. Эти две стержневые линии деятельности великого педагога развивались параллельно, но в 20-е годы, особенно в последний период его творчества, второе направление возобладало, фактически, вытеснив первое. Хотя именно идеи «детского царства», самооценности жизни ребенка, гуманистических основ системы воспитания, опыт их практического воплощения в дореволюционный период превратили наследие великого педагога во вневременную категорию.

Названный тезис представлял собой предмет для дискуссии с Ф.А. Фрадкиным, считавшим, что марксистско-ленинская философия коренным образом изменила С.Т. Шацкого, а всех его сотрудников отличала «преданность социалистическим идеалам»¹³.

¹¹ Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века : лекции по педагогической антропологии и философии образования. М. : Изд-во РОУ, 1994. С. 62–63.

¹² Фрадкин Ф.А. Научная школа С.Т.Шацкого. Т. 2. С. 362.

¹³ Фрадкин Ф.А. Научная школа С.Т.Шацкого. Т. 2. С. 369.

Позже Ф.А. Фрадкин изменит свои взгляды на советский период отечественной педагогики, причем сделает это с присущими ему максимализмом и категоричностью.

В начале 1995 года во Владимирском государственном педагогическом университете коллеги, друзья и ученики Ф.А. Фрадкина организовали и провели международный теоретико-методологический семинар, посвященный его памяти, с изданием сборника трудов¹⁴.

В том же 1995 году в рамках издательской программы «Историко-педагогическое наследие Ф.А. Фрадкина» вышла книга «Лекции по истории отечественной педагогики» в соавторстве с М.Г. Плоховой и Е.Г. Осовским¹⁵. Из предисловия выделим слова, которые в той или иной комбинации и формулировке часто повторял Феликс Фрадкин: «История отечественной педагогики представляет собой отнюдь не откровения великих людей, а мучительный поиск ответа на вечные вопросы жизни, которые давались ценой напряженной работы ума и сердца. Злободневные и острые вопросы образования, встающие сегодня перед каждым учителем и воспитателем, можно решить, лишь зная и используя в работе весь опыт великого творческого наследия наших предков. Только с возвращения памяти прошлого можно начать поиск пути в будущее»¹⁶.

К 70-летию со дня рождения Ф.А. Фрадкина во Владимире прошла международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного педагогического процесса». Через пять лет состоялась международная научная конференция «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее» (18–19 ноября 2008), с изданием сборника материалов «Научные идеи Ф.А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса»¹⁷.

Все желавшие, естественно, не смогли приехать, но в числе участников были его ученики, коллеги, единомышленники, многие из которых и сейчас живут историей педагогики (В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, В.М. Блинов, А.Н. Джуринский, Г.Б. Корнетов, И.Д. Лельчицкий, М.А. Кондратьева (Захарищева), Е.Ю. Рогачева,

¹⁴ Диалог продолжается... : сб. науч. тр. / сост. Л.И. Богомолова, Л.А. Кирсанова, Е.Ю. Рогачева, Е.Н. Селиверстова. Владимир : ВГПУ, 1995. 160 с.

¹⁵ Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. и сред. учеб. заведений. М. : СФЕРА, 1995. 160 с.

¹⁶ Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики. С. 3.

¹⁷ Научные идеи Ф.А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса // Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее : материалы Междунар. науч. конф., 18–19 ноября 2008 г. Владимир : ВГТУ, 2008. 405 с.

А.А. Романов, Е.Н. Селиверстова, Н.П. Щетинина, Н.П. Юдина), помня Феликса Фрадкина, неутомимого труженика и подвижника историко-педагогической науки.

Список литературы

1. Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного педагогического процесса : сб. ст. участников Междунар. конф., посвящ. 70-летию со дня рождения д.п.н., профессора, члена-корреспондента РАО Ф.А. Фрадкина / под общ. ред. Л.И. Богомоловой. – Владимир : ВГПУ, 2004. – 380 с.
2. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 112 с.
3. Бим-Бад, Б.М. (Борис Бим-Бад). Разыскатель истины Феликс Фрадкин // Мир образования. – 1996. – № 9.
4. Богуславский, М.В. М.Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования / М.В. Богуславский, И.М. Осмоловская, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 81–101.
5. Диалог продолжается... : сб. науч. тр. / сост. Л.И. Богомолова, Л.А. Кирсанова, Е.Ю. Рогачева, Е.Н. Селиверстова. – Владимир : ВГПУ, 1995. – 160 с.
6. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
7. Романов, А.А. Внешкольная работа С.Т. Шацкого: продолжение диалога с Ф.А. Фрадкиным // Научные идеи Ф.А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса : материалы Междунар. науч. конф. «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее», 18–19 ноября 2008 г. – Владимир : ВГТУ, 2008. – С. 234–236.
8. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.
9. Романов, А.А. Из когорты реформаторов российского образования конца XX века (к 75-летию Б.М. Бим-Бада) // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 46–56.
10. Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
11. Романов, А.А. Михаил Викторович Богуславский: научная биография // Богуславский, М.В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А.Н. Шевелев. – СПб., 2016. – С. 4–8.

12. Романов, А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 105–111.

13. Романов, А.А. Научные школы в отечественной опытной и экспериментальной педагогике первой трети XX века // Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного педагогического процесса : сб. ст. участников Междунар. конф., посвящ. 70-летию со дня рождения д.п.н., профессора, члена-корреспондента РАО Ф.А. Фрадкина / под общ. ред. Л.И. Богомоловой. – Владимир : ВГПУ, 2004. – С. 156–160.

14. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.

15. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.

16. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.

17. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.

18. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.

19. Романов, А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепров) // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 10–24.

20. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.

21. Романов, А.А. (Алексей Романов). Продолжение разговора с наставником // Мир образования. – 1996. – № 9. – С. 36–37.

22. Романов, А.А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.

23. Романов А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 65–72.

24. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.

25. Романов А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.

26. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.

27. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.

28. Романов, А.А. Экспериментальная работа М.Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М.Н. Скаткина) // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 42–50.

29. Романов, А.А. Воспитание человека – самое большое счастье: два взгляда на творчество А.С. Макаренко / А.А. Романов, А.К. Воловик // Фройндшафт. – 1989. – 25 янв. – Нем. яз.

30. С.Т. Шацкий: работа для будущего: документальное повествование : кн. для учителя / сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

31. Фрадкин, Ф.А. В поисках новых педагогических путей (к 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко). – М. : Знание, 1988. – 64 с.

32. Фрадкин, Ф.А. Научная школа С.Т. Шацкого // Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 361–373.

33. Фрадкин, Ф.А. Педология: мифы и действительность. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

34. Фрадкин, Ф.А. Принцип историзма в советской теории педагогики (1917–1941 гг.). – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1981. – 96 с.

35. Фрадкин, Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого / Ф.А. Фрадкин, Г.А. Малинин. – М. : Прометей, 1993. – 176 с.

36. Фрадкин, Ф.А. Проблема дисциплины в истории советской педагогики и школы : лекционно-методический комплекс по истории педагогики / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова. – М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1992. – 128 с.

37. Фрадкин, Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Осовский. – М. : ТЦ СФЕРА, 1995. – 160 с.

**Начало пути в педагогике М.Н. Скаткина
длиною в жизнь**

Скаткин принадлежал... непреходящему, вечному в жизни и педагогике, для которого и старое и новое не больше, чем разные стороны одной медали, момент движения.

В.В. Краевский¹

М.Н. Скаткин. Это сейчас крупнейший из старых могикан-профессоров отечественной педагогики.

Ф.Ф. Шамахов

Началом педагогического пути Михаила Николаевича Скаткина стала работа на 1-й Опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР. В 1925 году он окончил при этой станции педагогические курсы². В педагогическом энциклопедическом словаре период его работы на станции датируется 1925–1930 годами³. Сам М.Н. Скаткин писал, что перешел на работу в Калужское отделение Первой опытной станции в 1920 году. Здесь он работал сначала учителем в начальной сельской школе, а затем в методическом и научном центре и параллельно проходил педагогические курсы, где обучение учительской профессии было непосредственно связано с учительской, методической и научно-исследовательской деятельностью под руководством С.Т. Шацкого и его сотрудников (1920–1930)⁴.

Казалось бы, молодой педагог поработал на опытной станции 5 или 10 лет, насколько это существенно, чтобы можно было делать выводы о его дальнейшей жизни в педагогической науке, которая охватила еще 60 лет? Однако здесь важно не **сколько** он работал, а **когда, где** работал, с **кем**, и **что** собой представляла его деятельность?!

Это были 20-е годы XX века, подъем и расцвет того исторического периода, «золотой век» советской педагогики. Научно-педаго-

¹ Цит. по: Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 5.

² Скаткин Михаил Николаевич. URL : https://ru.wikipedia.org/wiki/Скаткин,_Михаил_Николаевич

³ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая российская энциклопедия, 2002. С. 406.

⁴ Скаткин М.Н. Отчет о педагогической деятельности за 70 лет (1920–1990) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 110.

гическая секция ГУСа, во главе с Н.К. Крупской, собрав наиболее крупных отечественных педагогов (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак и др.), пыталась коренным образом реформировать всю систему образования и воспитания. Может быть, это был период самого яркого, яростного, решительного экспериментирования. Здесь и комплексные программы ГУСа, наиболее образовательные и, как казалось, стабильные. Использование и попытки воплощения всех основных идей мировой педагогики. Деятельность опытно-показательных школ, во главе с настоящими педагогическими подвижниками. И эти школы были визитными карточками педагогической России того времени. Сюда с удовольствием водили экскурсии, в том числе и иностранные делегации – все флаги в гости были к нам.

Наиболее показательна в этом плане была 1-я опытная станция. Не просто по номеру первая, но по размеру территории, масштабу и размаху деятельности, самое затратное учреждение, но и самое эффективное по достижениям. Станция состояла из двух отделений: Московского (трудовая школа, детский сад, педагогическая выставка, отдел педагогических материалов, педагогическая библиотека, педагогический техникум) и Калужского (школа-колония «Бодрая жизнь», 15 школ первой и второй ступени, 5 детских садов, 4 дошкольные летние площадки, музей, педагогическая выставка, несколько библиотек).

Важность опытной станции понимали не только в Наркомпросе. Центрозем направил специальное письмо Калужскому губземуправлению, в котором предлагал принять меры к скорейшему удовлетворению ходатайства опытной станции, как учреждения «имеющего общегосударственное значение»⁵. Главным назначением опытной станции являлись постановка и апробация новых путей школьного и культурного строительства – «искание и экспериментирование»⁶.

Только за 1924-25 годы станцию посетили 74 иностранных педагога. Их больше всего интересовала опытная станция «как единственное в мире педагогическое учреждение, имеющее такой большой размах не только по своим территориальным размерам, но и по проводимой ею разносторонней культурной и педагогической работе...»⁷.

Д. Дьюи во главе делегации американских ученых педагогов посетил станцию (1928). По его словам, «революция содействовала

⁵ Государственный архив Калужской области (ГАКО). Ф. Р-530. Оп. 1. Ед. хр. 118. Л. 27.

⁶ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети двадцатого века. М. : Школа, 1997. С. 169–170.

⁷ Там же. С. 153.

современным советским педагогическим реформаторам: в таком положении не были еще никогда реформаторы других стран...». Очень емко Д. Дьюи отозвался о С.Т. Шацком: «Я считаю, что история этого педагога имеет некоторое историческое значение, поскольку в ней можно найти объяснение основным факторам современной советской школы... Влияние этого особенного педагога большое»⁸.

Американские педагоги, иногда даже пафосно и с восторгом отмечали: «Весь Советский Союз в настоящую минуту – это самая грандиозная и самая значительная мировая педагогическая лаборатория, и всем просветительным организациям, институтам и департаментам других стран следовало бы иметь здесь своих представителей»⁹.

Фактически, молодой педагог М.Н. Скаткин начинал научную деятельность в самом известном опытном учреждении России. А руководил этим учреждением С.Т. Шацкий – самый известный педагог России в то время, создатель оригинальной и самобытной воспитательной системы, оказавшей значительное влияние на педагогические искания двадцатого века. Имя С.Т. Шацкого было широко известно не только в СССР, но и за рубежом. В Лондоне (1928) публикуется его статья «Новая эра» о первой опытной станции. В 20-30-е годы все серьезные педагогические издания за рубежом обязательно включали материалы о творчестве С.Т. Шацкого.

Именно в 20-е годы С.Т. Шацкий, накопив гигантский материал в своей опытной работе, приступил к теоретическим обобщениям накопленного опыта, регулярно проводил научно-теоретические конференции, используемые в качестве метода организации педагогической деятельности, разработал модель организации педагогического эксперимента, включающую не только проведение исследования, но и его повторение, в зависимости от результата.

С.Т. Шацкий, исходя из того, что «путь наш долог и труден», в начале деятельности ставил фундаментальную задачу, затем ее решение распределялось по этапам возможных достижений, работа расчленялась в порядке постепенности ее выполнения. Критерием результативности считалось улучшение педагогической деятельности. Был выработан и алгоритм такого улучшения. Суть его заключалась в том, что каждый момент теоретической работы сопровождался этапом практического воплощения задуманных идей, с обязательным планированием известного улучшения. Если улучшение не наступало, то проверялись исходные теоретические позиции. Улучшение результатов подтверждало правильность теоретического

⁸ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети двадцатого века. С. 218.

⁹ Там же. С. 190.

выбора. Значит, можно было переходить к следующему этапу теоретической работы. Но в этом случае, материал и условия деятельности становились уже значительно доброкачественнее и интереснее по своей педагогической ценности. А это вносило больше интереса и оживления, постоянно улучшая и углубляя практическую работу, делая ее более продуктивной и сознательной, способной выдвигать новые интересные идеи¹⁰.

Главными объектами научной деятельности С.Т. Шацкого были ребенок, сфера его жизнедеятельности, – «работать с детьми, все время внимательно их изучая»¹¹, а также педагогика среды, с целью культурного преобразования быта деревни. Изучая ребенка, нужно было выявить и обработать его реальный опыт. С.Т. Шацкий указывал на необходимость ввести на курсах для педагогов изучение метода анализа детских работ, в чем бы они ни заключались. Такие курсы окончил и М.Н. Скаткин, овладев исследовательским инструментарием и установками С.Т. Шацкого, среди них и такой – «Можно всячески называть грядущую школу, но одно ясно, что она должна быть построена на научном фундаменте»¹².

В опытной станции на первый план выдвинулось изучение социальной среды, рассматриваемой в качестве сложной системы с множеством элементов, в которой колоссальное место занимает педагогический процесс. Поэтому, по убеждению С.Т. Шацкого, можно говорить о «воспитывающей среде» и «воздействии на среду», которые могут быть определены в результате специального педагогического экспериментирования; что требует, в свою очередь, тщательного анализа всех средовых факторов.

В первой опытной станции объектами изучения были социально-экономическая и физико-географическая среда конкретного района, сообщества взрослых; деятельность педагогов; факторы, определяющие педагогический процесс; роль и место школы в системе воспитания. С.Т. Шацкий предлагал создать сеть специальных институтов, которые должны были начать комплексное изучение отдельных районов страны с точек зрения социально-экономической, культурно-бытовой, этнографической и т.д. Материалы опытно-исследовательской работы, полученные в учреждениях станции, находили широкое применение в качестве дидактического материала: на их основе планировался общественно-полезный труд школьников. Знание среды помогло педагогам Первой опытной станции

¹⁰ Шацкий С.Т. Курсы как организующая сила в педагогическом деле // Педагогические сочинения : в 4 т. М., 1964. Т. 2. С. 148, 154–155.

¹¹ Шацкий С.Т. Бодрая жизнь // Педагогические сочинения : в 4 т. М., 1962. Т. 1. С. 300.

¹² Шацкий С.Т. Грядущая школа // Педагогические сочинения. Т. 2. С. 74.

успешно сотрудничать с окружающим населением, целенаправленно воздействовать на процесс социального формирования личности. Без материалов такого рода решение основного опытного задания станции – установления взаимодействия школы и социальной среды – было бы невозможно¹³.

Основными направлениями в обозначенной сфере исследований стали следующие: экономика и культурно-бытовая среда района обслуживания станции; быт, культура семьи; поведение детей в детских сообществах, их интересы. Этой цели и служило специально организованное «Экономическое бюро», сотрудниками которого были А.Н. Скаткин, М.Н. Скаткин и А.А. Никольский.

На каждую деревню заводился паспорт, в котором были разделы: 1) население, 2) земля, 3) скот, 4) экономические группировки хозяйств деревень. Из методов исследования, главным образом, использовались наблюдение и анкетирование. К статистическим методам прибегали довольно редко. Связано это было с позицией руководства станции, согласно которой количественные методы необходимы при обработке массового однородного материала, а в условиях работы станции, при изучении сравнительно небольших групп явлений, продуктивнее пользоваться качественными методами¹⁴.

Изучая трудовую нагрузку детей 9–12 лет в семье, молодой педагог-исследователь М.Н. Скаткин включил в опросник такие виды труда: застилают кровати, подметают пол, приносят воду, убирают со двора, ухаживают за скотом, топят печь, моют пол, трудятся во дворе, дома. На похожие вопросы отвечали и родители детей. Сопоставление ответов учителей, детей и родителей открывало широкие возможности для объективного знакомства с истинным положением дел в семье, для анализа поведения ребенка в различных условиях жизни¹⁵.

Несмотря на названия, исследования носили педагогический характер. Из всех факторов выбирались, имеющие значение для воспитательных задач школы. Говоря словами С.Т. Шацкого, «Когда мы говорим об экономических исследованиях, то это не означает, что мы занимаемся статистическими исследованиями – нет, нашей задачей является рассмотрение всех этих явлений с педагогической точки зрения»¹⁶.

Например, в паспорте деревни Кабицино, после описания занятий населения, видов деятельности подростков и молодежи, ис-

¹³ Фрадкин Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. М.: Прометей, 1993. С. 110–111.

¹⁴ Там же. С. 115–116.

¹⁵ Там же. С. 116–117.

¹⁶ Там же. С. 126.

следователи с горечью делали вывод – «стремления более культурно проводить досуг у них нет», «пьянство наблюдается среди всех возрастов и полов»¹⁷.

Одно из исследований М.Н. Скаткина в районе первой опытной станции называлось «Перспективы развития кустарной промышленности и задачи школы». Его целью было изучение влияния экономики района на быт семьи и через него на воспитание ребенка.

В итоге он делает выводы:

- кустарное производство (ткачество) тормозит развитие производственных отношений, имеет крайне низкую производительность труда,

- погоня населения за заработком приводит к увеличению рабочего дня, а отсюда возникают трудности в развертывании культурной и общественно-политической работы;

- использование детей в качестве рабочей силы с раннего возраста наносит непоправимый ущерб их здоровью.

Выводы сопровождаются соответствующими рекомендациями «Что делать школе» - каким образом школе и учащимся развернуть работу для ликвидации сложившегося тяжелого положения¹⁸.

Занимался М.Н. Скаткин во главе кружка учителей и исследованием детей, только пришедших в школу. К сожалению, большая часть материалов об исследовании «перваков», как их называли, была утрачена. М.Н. Скаткин был вовлечен и в другие исследовательские работы, которые инициировались и направлялись С.Т. Шацким, связанные со сложными процессами, происходившими в деревне в 20-е годы. На основании полученных исследовательских материалов и практической работы станции С.Т. Шацкий пришел к выводу, что всякая педагогическая, хозяйственная, культурная, идеологическая работа лишь тогда будет иметь успех, когда она органически сольется с опытом крестьян, будет построена с учетом их представлений, понятий, традиций и привычек.

М.Н. Скаткин не один раз отмечал, что под руководством С.Т. Шацкого они прошли прекрасную педагогическую школу, пробудившую в них интерес и любовь к педагогическому делу, давшую им педагогические знания и понимание ребенка, вооружившую их навыками серьезного научно-педагогического исследования.

Из всего спектра факторов, повлиявших на процесс становления М.Н. Скаткина как ученого-педагога в процессе его работы на Первой опытной станции, выделим лишь три, возможно, ключевые.

1. М.Н. Скаткин окончил курсы при опытной станции. Но через эти курсы С.Т. Шацкий давал слушателям установку: в педаго-

¹⁷ Фрадкин Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. С. 126.

¹⁸ Там же. С. 128.

гическом деле главным является развитие внутренних сил каждого человека, предоставление ему такой атмосферы работы, чтобы он развернулся во всю ширину. – Такая установка, такой мощнейший посыл человеколюбия, задач для ученого-педагога работают и способны поддерживать человека всю его жизнь!

2. Молодой ученый М.Н. Скаткин работал под руководством выдающегося педагога С.Т. Шацкого, был представлен Д. Дьюи, общался с зарубежной профессурой и интересными деятелями образования. При этом, подчеркнем, он был не только представлен лучшим представителям педагогики, но он оказался внутри самой передовой педагогики, помогая ее творению!

3. Будущий академик М.Н. Скаткин прошел долгий путь становления не только в качестве ученого, но и интеллигента, видя перед собой образ своего Учителя – С.Т. Шацкого, оставшегося в истории педагогики одним из образцов культурного и интеллигентного человека. Однажды я показал М.Н. Скаткину текст записки, которую он написал когда-то С.Т. Шацкому (нашел эту записку в архиве, начиналась она – Шацкий...). Михаил Николаевич грустно улыбнулся. Только спустя годы мне стали понятны оттенки той грустной улыбки. В записке М.Н. Скаткин обращался к Станиславу Теофиловичу как равный к равному. Став настоящим Скаткиным, Михаил Николаевич осознал, конечно, что так было нельзя. Поэтому отчет о своей 70-летней педагогической деятельности он начинает словами потрясающего посвящения: «Драгоценной для россиян памяти Станислава Теофиловича Шацкого сей труд, гением его вдохновенный, с благоговением и благодарностью посвящает Михаил Скаткин»¹⁹.

В последующей деятельности М.Н. Скаткин продолжил начинания С.Т. Шацкого: разрабатывал теорию построения программ в советской школе, теорию политехнического обучения; проблемы активизации познавательной деятельности учеников; методов обучения в школе; всестороннего развития детей и многое другое.

В завершение несколько слов о личных встречах с Михаилом Николаевичем Скаткиным. Познакомился с ним на рубеже 70–80-х годов. По рекомендации М.Н. Скаткина принял участие в праздновании 70-летия школы имени С.Т. Шацкого в Обнинске в 1981 году, где встретился с тремя братьями М.Н. Скаткина (Юрий, Глеб, Вениамин), со многими его учениками, говорившими, что нам до сих пор «светит Шацкого окно». В одном из эпизодов наших разговоров они сказали, что Михаилу Николаевичу долго не давали академика, мол, у него не было высшего образования. Для них это было главным объяснением. Мне подумалось, а что в то время было место,

¹⁹ Скаткин М.Н. Отчет о педагогической деятельности за 70 лет (1920–1990) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 109.

где можно было лучше научиться педагогике, чем на педагогических курсах Первой опытной станции, которые окончил М.Н. Скаткин?! Опытная станция стала для М.Н. Скаткина школой на всю жизнь. Эту школу не смогли бы заменить никакие университеты! И с академиком была, скорее всего, совсем другая история.

М.Н. Скаткин дал отзыв на мою кандидатскую диссертацию, среди других отзывов он оказался самым объемным и обстоятельным.

В 1988 году В.А. Сластенин проводил Всероссийскую студенческую конференцию, посвященную юбилею С.Т. Шацкого. Мне было поручено руководить секцией вместе с М.Н. Скаткиным, но на конференцию он не пришел.

Роль М.Н. Скаткина в отечественной педагогике XX века определяется не количеством написанных книг, понятных учителю и студенту, она выходит далеко за рамки чисто научной деятельности. На протяжении десятилетий, по словам М.В. Богуславского, он являл своим обликом «камертон порядочности и нравственности». Рядом с ним нельзя было фальшивить. При этом его скромностью и отзывчивостью многие пользовались в своих интересах. Достаточно сказать, что он «без малого 40 лет являлся членкором АПН, уступая место академика другим, почему-то более в этом нуждающимся, но несравненно менее достойным»²⁰.

Подаренные им книги я храню. 35 лет назад (27 XII. 82) он подписал мне книгу «Дидактика средней школы» – «Алексею Алексеевичу Романову на добрую память. М. Скаткин».

Спасибо ему огромное за знакомство, за общение, за живую, осязаемую связь времен!

Память о Михаиле Николаевиче Скаткине должна быть доброй! Его образ и его наследие должны помогать педагогам быть добрее, профессиональнее, интеллигентнее!!!

Список литературы

1. Богуславский, М.В. XX век российского образования. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.

2. Богуславский, М.В. Судьба и педагогическая деятельность М.Н. Скаткина / М.В. Богуславский, С.З. Занаев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 9–26.

3. Богуславский, М.В. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры / М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 15–27.

²⁰ Богуславский М.В. XX век российского образования. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 170.

4. Богуславский, М.В. М.Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования / М.В. Богуславский, И.М. Осмоловская, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 81–101.

5. Государственный архив Калужской области (ГАКО). – Ф. Р-530. – Оп. 1. – Ед.хр. 118. – Л. 27.

6. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.

7. Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.

8. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.

9. Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – 160 с.

10. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.

11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

12. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.

13. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.

14. Романов, А.А. Из когорты реформаторов российского образования конца XX века (к 75-летию Б.М. Бим-Бада) // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 46–56.

15. Романов, А.А. Лидер отечественной опытной педагогики первой трети XX века // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 2 (8). – С. 30–48.

16. Романов, А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 105–111.

17. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.

18. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.

19. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.

20. Романов, А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М. : Школа, 1997. – 304 с.

21. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.

22. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.

23. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.

24. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.

25. Романов, А.А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.

26. Романов, А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 65–72.

27. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.

28. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.

29. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.

30. Романов, А.А. Экспериментальная работа М.Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М.Н. Скаткина) // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 42–50.

31. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.

32. Скаткин, М.Н. Отчет о педагогической деятельности за 70 лет (1920–1990) // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 109–110.

33. Скаткин Михаил Николаевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/Скаткин,_МихаилНиколаевич

34. Скаткин, М.Н. С.Т. Шацкий о всестороннем развитии детей. – М. : Знание, 1977. – 64 с.

35. Скаткин, М.Н. Школа и всестороннее развитие детей : кн. для учителей и воспитателей. – М. : Просвещение, 1980. – 144 с.

36. Фрадкин, Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого / Ф.А. Фрадкин, Г.А. Малинин. – М. : Прометей, 1993. – 176 с.

37. Шацкий, С.Т. Бодрая жизнь // Педагогические сочинения : в 4 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 1. – С. 295–450.

38. Шацкий, С.Т. Грядущая школа // Педагогические сочинения : в 4 т. – М. : Просвещение, 1964. – Т. 2. – С. 73–79.

39. Шацкий, С.Т. Курсы как организующая сила в педагогическом деле // Педагогические сочинения : в 4 т. – М. : Просвещение, 1964. – Т. 2. – С. 142–158.

40. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.

Историк школы и образования Сибири Ф.Ф. Шамахов

Оценка тех или иных исследований должна определяться не тем, к какой группе они относятся, а методологической правильностью позиции их авторов и научной значимостью самих трудов.

Локальный материал исторического прошлого служит особенно живительным родником, питающим подрастающие поколения идеями патриотизма.

Ф.Ф. Шамахов

История ценит не только героев, но и людей, живших в согласии со своей совестью, принципами, убеждениями, тем более, если жизнь была долгой, наполненной яркими событиями и значимыми достижениями. Феодосий Феодосиевич Шамахов относится к их числу. Он прожил долгую жизнь (1900-1994), почти весь XX век с его революциями, войнами, тяжелыми потрясениями, надеждами на светлое будущее, невозвратимыми потерями, его испытала человеческая подлость, но с ним всегда была любовь близких, коллег и учеников.

Обращение к жизни и деятельности известных людей привлекают тем, что позволяет по-новому взглянуть не только на творчество того деятеля, о котором говоришь или пишешь, но и на отношения между теми людьми, которые были вовлечены в круговорот рассматриваемых событий. Это, в свою очередь, помогает лучше понять сегодняшние реалии, а в них и себя самого сегодняшнего.

Уроженец села Нероново Костромской области Ф.Ф. Шамахов учился в школе II ступени, на рабфаке в Костроме, одновременно работая в комсомоле. Затем учеба в Московском университете на факультете общественных наук, которую он сочетал с работой учителя обществоведения и литературы в школе. После окончания МГУ в 1925 году активный комсомолец и молодой член партии был направлен в Томск для работы учителем русского языка и литературы. Ему очень хотелось стать хорошим учителем, он был им, признали и его просветительскую деятельность, наградив через годы знаком «Отличник народного просвещения».

Перспективного учителя назначили директором педагогического техникума (1926–1931), затем заведующим Томским городским отделом народного образования (1931–1932), пригласили в педагогический институт в 1930 году, где он отработал 36 лет, зани-

мая должности ассистента, заместителя директора института по учебно-научной работе (1932–1939), директора института (1942–1949), заведующего кафедрой педагогики института (1944–1966). В 1966 году Ф.Ф. Шамахов переезжает в Новосибирск, где работает профессором кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета до выхода на пенсию в 1978 году. За заслуги и многолетнюю деятельность педагог был награжден орденом Трудового Красного Знамени и несколькими медалями.

Ф.Ф. Шамахов занимался не только педагогическим образованием и просвещением, он стал также известным ученым, основателем научной школы историков-педагогики. Историко-педагогической науке были посвящены его кандидатская («Средняя школа Сибири в период первой русской революции 1905–1907 гг.») и докторская («Школа Западной Сибири в конце XIX – начале XX вв.») диссертации. Это был первый доктор педагогических наук Сибири и всех дальневосточных территорий огромной страны в то время.

Иницировав системное изучение истории сибирской школы, разработав соответствующую методологию и историографию, подготовив целый ряд уникальных научных трудов, Ф.Ф. Шамахов доказал возможность и необходимость региональных исследований в педагогике. Наиболее значимыми исследованиями стали монографии «Школа Западной Сибири в конце XIX – начале XX вв.» (1957), «Школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907–1917 гг.)» (1966), «Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти» (1970), «Из истории сибирской школы (1917–1931 гг.)» (1976), «Томский педагогический институт» (1981). По его инициативе и с его участием в 1981–1985 гг. были изданы три монографии: «Школа Сибири за 60 лет Советской власти», «Очерки истории профессионально-технического образования в Сибири (1917–1980 гг.)», «Очерки истории высшего и среднего специального образования в Сибири (1917–1980 гг.)». Результаты многолетних исследований публиковались им в «Ученых записках Томского пединститута» (т. VIII, X, XI, XIV, XVI), в пятитомной «Истории Сибири», в «Очерках истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в.» (1991).

Даже после ухода на пенсию Ф.Ф. Шамахов продолжал работать, насколько это ему позволяло здоровье. Газета «Вечерний Новосибирск» писала: «Широкая образованность, подлинная интеллигентность, принципиальность и трудолюбие, теплота и человечность в отношении к людям сочетаются у Ф.Ф. Шамахова с педагогическим талантом. Его умение и в 85 лет идти в ногу с жизнью, быть в курсе всех вопросов жизни сегодняшней школы и педагогической науки, начинать каждый день работой за письменным столом – восхищает»¹.

¹ Жук И. Сибири отданный талант // Вечерний Новосибирск. 1985. № 242. 19 окт.

Под руководством Ф.Ф. Шамахова 15 молодых ученых защитили кандидатские диссертации, работали в вузах не только Сибири, но и всего СССР, продолжали свои исследования и на уровне докторских диссертаций. Результаты деятельности научной школы Ф.Ф. Шамахова стали серьезным вкладом в педагогическую науку. Однако почти неисследованной частью наследия этой научной школы является сфера личных отношений известного профессора со своими учениками. Такое общение, его наполненность и динамика на протяжении десятилетий, представляют самостоятельную ценность, могут быть примером для современных ученых.

Мой отец А.П. Романов был учеником Ф.Ф. Шамахова. После окончания с отличием Томского педагогического института (1952) его оставили ассистентом кафедры педагогики, а через несколько месяцев назначили заместителем ректора по заочному обучению. Но тут же последовал арест по ложному обвинению, приговор тройки на 13 лет, смерть И.В. Сталина, освобождение, новое приглашение в пединститут.

Вернуться туда, где на тебя донесли сотрудники, работавшие рядом, которые продолжали работать, было невозможно. Отец переехал в Кемерово, где его на работу учителем взял директор школы В.И. Журавлев, будущий академик РАО. В последующем А.П. Романов работал преподавателем и заведующим кафедрой педагогики Семипалатинского пединститута (Казахстан). Был еще переезд в г. Глухов (Украина) на заведование кафедрой педагогики старейшего в республике пединститута. Все это время продолжалась переписка Ф.Ф. Шамахова со своим учеником. Письма ярко свидетельствуют о дружбе учителя и ученика, ставших близкими друзьями, соратниками, опорой друг другу в трудные минуты, а иногда месяцы и годы жизни. Со временем эта дружба только крепла, о чем свидетельствуют содержание и тон писем.

В мае 1954 года Ф.Ф. Шамахов писал: «Уважаемый Алексей Петрович! Возвратившись 18 мая из научной командировки в Ленинград, я нашел на своем письменном столе Ваше письмо. Я рад, что Вы устроились хорошо и с увлечением работаете в школе. Так и следует делать (т.е. работать с увлечением, с душой) выпускнику советского вуза. Я уверен, что Вы не посрамите честь Томского пединститута.

Мне совершенно непонятно о каких условностях Вы пишете, которые якобы мне могут помешать дать вам ту характеристику по работе на кафедре, какой Вы заслуживаете? И зачем мне спрашивать у директора о вашей работе?

Я всегда был уверен, что человек грудью своей защищавший советскую Родину, сын пролетария, воспитанный советской властью не может быть бесчестным человеком и плохим работником (ленивым, лукавым и т.п.). Я жалел и жалею, что Вам не пришлось

работать на кафедре и очень рад, что Вы все же решили специализироваться по педагогике. Тему, облюбованную Вами, конечно, надо хорошенько обдумать. Если вы пришлете более-менее развернутый план, то я смогу сказать Вам определеннее стоит ли ее брать. Мне неясно, к каким выводам Вы думаете придти, какую задачу перед собою ставите.

Я слышал, что в Обкоме Ваш вопрос закончился отрицательно. А как дальше. Неужели Вы можете помириться на таком решении? Я думаю, что партия Вам дорога и Вы не можете помириться с потерей партбилета. Аппелировали ли Вы в ЦК КПСС? Сообщите мне, мне хочется знать ход Вашего вопроса до конца. С уважением Ф. Шамахов (подпись). 20 мая 1954 г.».

Казалось бы, довольно строгое и официальное письмо. Но в тех условиях Ф.Ф. Шамахов сильно рисковал, проявил большую смелость, согласившись дать положительную характеристику вчерашнему «врагу народа», исключенному из партии. Никто не хотел отца принимать на работу, поэтому В.И. Журавлев тоже рисковал, беря его в свою школу. Он тоже написал характеристику: «Будучи классным руководителем, Романов Алексей Петрович проявляет творчество и инициативу в поисках наиболее рациональных методов воспитания школьников. Товарищ Романов умеет удивительно быстро и хорошо организовывать коллектив и двигать его жизнью. Во внеклассной работе проявил большие организаторские способности. Создал историческое общество, объединившее большое число старшеклассников, драмкружок. Принимает активное участие в общественной жизни школы: выступает с докладами и лекциями перед учащимися, имея опыт лекторской работы. Отличительными особенностями Романова А.П. – педагога являются инициатива, творческий подход к методике преподавания истории, педагогическое умение. В поручениях – исполнитель. За короткое время снискал себе любовь учащихся, уважение коллектива учителей. Участвовал со школьниками в летнем походе по Кузбассу, после чего создал школьный краеведческий музей с отделениями: историческим, ботаническим, геологическим». В партии А.П. Романова восстановили, но документы по реабилитации были оформлены только в 1958 году.

В ноябре 1961 года Ф.Ф. Шамахов писал: «Дорогой Алексей Петрович! Извините за запоздалый ответ на Ваше письмо. Готовил ряд новых тем для общественных лекций, выезжал в районы и пр. ...Отвечаю на Ваши вопросы. Разве 40 лет – это старость? Я рад, что вы такой энтузиаст истории педагогики. Я рад, что до некоторой степени немного причастен к тому, что вы заразились этой наукой. Обещаю Вам всяческую помощь, на какую только способен»... В общем, работайте. Результат наверняка будет хороший!» Ваш Ф. Шамахов 25.XI.61.

В сентябре 1962 года Ф.Ф. Шамахов писал в Семипалатинск: «Дорогой Алексей Петрович! Вашу статью прочитал. Её основной недостаток – не сделано ударение на мероприятиях по просвещению нерусского населения. Неужели организационные мероприятия для русских и казахов ничем не отличались? Если бы не заголовки статьи, то трудно бы было догадаться о каком крае, республике идет речь. Надо красной нитью провести в статье особую трудность просвещения отсталого, отчасти кочевого народа. Надо ярче показать (конкретными делами) просветителей казахского народа. Что они делали? Кто они были?

Во-вторых. Даты 1925 и 1932 г. вызваны ли какими историческими особенностями развития В. Казахстана?

В-третьих. Для доклада на секции историков педагогики надо сократить материал так, чтобы в 30 мин. уложиться. Проверьте это с часами в руках.

В целом доклад приемлем, и я включил его в программу секции. Ваш Ф. Шамахов. 21.XI 62».

В письмах появляется тема здоровья, переезда в другой город. «Я возможно с нового учебного года буду работать в другом ин-те. Болею (желудочно-кишечное заболевание). Нужны фрукты, свежие овощи круглый год. Томск этого дать мне не может. Привет супруге. Ваш Ф. Шамахов. 30.V. 64». В следующем письме читаем: «Я немного приболел... Очень опечалило меня сообщение о смерти проф. Тажибаева. Вам сейчас безусловно будет труднее пробиваться с диссертацией. Но не сдавайтесь! Бейтесь! Я обещал Вам помощь с оппонированием. Помогу!

Мысль ваша о комплексной системе не лишена оснований. Но помните: нельзя закрывать глаза и на то отрицательное, что она принесла нашей школе... И.П. Кинев начал работать над к/д по краеведению. Просил Вам кланяться.

Я избран по конкурсу в Тулу на заведование кафедрой. На днях собираюсь вылетать на разведку условий. Как будет окончательно решен вопрос для вас не важно: мое обещание о помощи Вам не изменится. Не бойтесь терний пути в науку, не скорбите о том, что ваш жизненный путь не был усыпан розами. Тернии на жизненном пути способствуют укреплению воли. Конечно, лучше бы без них, но что поделаешь.

Работайте, дорогой Алексей Петрович, верю в Вас! Ваш Ф. Шамахов. 24.VI.64».

Сейчас трудно наверняка говорить о времени, когда Ф.Ф. Шамахов перешел в обращении с А.П. Романовым на ты, но уже в начале 1965 года он писал: «Дорогой Алексей Петрович! Куда ты пропал? Почему не пишешь? Как идет работа над к/д? Я хочу сделать тебе предложение приехать в Новосибирск на Зональную конференцию по педагогическим наукам. Будет секция историков пе-

дагогики. Кажется, в твоём присутствии, год назад, секция решила создать к 50-летию Сов. Власти монографию «Школа Зап. Сибири за 50 лет Сов. Власти». Я разработал проспект этой книги и буду выступать с докладом. Собираем отдельно авторский коллектив. Тебе я хотел бы поручить работу над историей нерусской школы... С уважением Ф.Шамахов 27.I.1965 г.».

Или в следующем письме: «Дорогой Алексей Петрович! С большим удовольствием прочел твое письмо от 11. III. 65: вижу, дорогой Алеша, остался ты таким же энтузиастом и молодым душой, как был когда-то, в студенческие годы. Хорошо, что пережитое не сломило тебя! Рад за тебя! Думаю, что к/д. о клубах может получиться. Работай! Всячески помогу, если смогу чем-либо помочь на таком расстоянии». Далее на двух страницах идут замечания по плану диссертации.

Тональность письма еще зависела от настроения и состояния здоровья Ф.Ф. Шамахова, примером служит письмо от 29 июля 1965 года. «Дорогой Алексей Петрович! Я давно получил Ваше письмо от 17.VI.65. ответить на него раньше я не мог – болел. Сейчас отдыхаю на даче под Новосибирском. Я рад, что настроение у Вас боевое. Хорошо, что Вы согласовали тему в АПН. Это позволит Вам увереннее работать над ней. Думаю, что замечание товарищей о том, чтобы придать теме «психолого-педагогическое звучание» заслуживает внимания. О том, что к/д в историко-педагогическом плане не пойдет, я Вам тоже писал... В общем, Алексей Петрович, не сдавайте позиций – работайте. Я буду рад оказать всемерное содействие и помощь. Привет семье. Ваш Ф. Шамахов».

Ф.Ф. Шамахов не просто перешел на ты с А.П. Романовым, характер писем стал отеческим, этому способствовала, скорее всего, появившаяся тоска по томскому периоду жизни после переезда в Новосибирск.

В письме от 4 сентября 1966 года мы читаем: «Дорогой мой Алеша! Я оказался невольно большим виновником перед тобою: ничего тебе не ответил и не выслал отзыва ². Но ты должен меня извинить. У меня произошли большие изменения в жизни. Во-первых, сильно покачнулось здоровье: я почти непрерывно нахожусь на полубольничном режиме от сильных, затяжных приступов стенокардии. Во-вторых, болезнь заставила меня отказаться от заведования кафедрой и переехать в Новосибирск. Назначен профессором Новосибирского Ин-та. Но не знаю удастся ли поработать?»

Сообщи мне состоялась ли защита, ее результаты. Если не состоялась и еще не поздно, отзыв по реферату я все же вышлю.

² Речь идет об отзыве на автореферат кандидатской диссертации А.П. Романова.

И, возможно, сумею организовать отзыв кафедры педагогики Новосибир. Ин-та.

Рад за твое продвижение, за интерес, который вызвала твоя работа. Делаю тебе предложение готовить доклад на любую тему на научной конференции, которую будем проводить в НСиб. В связи с 50 летием Великой Окт. соц. рев. Сообщи тему. Подробнее напишу потом. А пока имей ввиду, планируется под моим руководством на этой конференции и секция историков педагогики.

Здоровье береги. Меня волнует то, что ты пишешь о своем состоянии. Очень польщен твоим посвящением на автореферате. Оно мною не заслужено. Привет семье. Твой Ф. Шамахов».

Ф.Ф. Шамахов в начале 1967 года отвечает сразу на два письма А.П. Романова: «Прежде всего, я очень тронут, что ты считаешь меня своим вторым отцом. Заслужить такое мнение – большая честь для человека. Благодарю тебя.

Отвечаю по существу затронутых вопросов. Участие в педагогической печати демократич. стран – это очень хорошо. Буду рад, когда услышу, что твои статьи напечатаны и еще больше будет приятно почитать их. ... Что касается темы доклада на Зон. конференции, то лучше, конечно, взять тему история детских клубов, но сузить ее до границ Сибири, т.к. общая тема конференции история советской школы в Сибири... О к/д не волнуйся. Я уверен – пройдет. За книгу спасибо. Привет семье... Твой Ф. Шамахов. 12.I.67».

В своих письмах Ф.Ф. Шамахов много внимания уделял проблеме наступающих болезней, сообщал о своем самочувствии, о появлении новых напастей, говорил моему отцу о необходимости бороться за своё здоровье. Ему интересны были и семейные проблемы, так на призыв меня в армию, он отреагировал словами: «Сочувствую тебе в отношении сына. Ну, да в этом отношении ничего не поделаешь: служба в Советской армии – долг советского гражданина и редко кому не приходится пройти через эту школу» (письмо от 11.VI.1978).

Почти во всех письмах он говорил о своем научном интересе, может быть даже о жизненном призвании, каким для него была история педагогики, он жил ей, ставил себе новые задачи, даже понимая, что их ему уже не решить. Однако самой важной среди всех проблем в последние годы жизни была задача отстаивания значения региональных исследований, имевшая значение бескомпромиссной борьбы с любыми авторитетами.

А.П. Романов в своей научной работе ушел от историко-педагогической тематики, связанной с исследованиями Ф.Ф. Шамахова, тем не менее, тот продолжал его поддерживать, «очень хорошо, что ты завязал связь со своим издательством. Молодец, что держишься за свою тему о детских клубах. Тема – нужная: и историческая и педагогическая (теоретическая). Что касается проблемы

ориентации, то она – перспективная тема. Но жаль, что она уведет тебя от истории педагогики. Я возлагал на тебя, Алеша, большие надежды как на историка педагогики» (письмо от 11.VI.1978).

Главным научным интересом Ф.Ф. Шамахова, может быть даже его жизненным призванием, была история педагогики, он жил ею, ставил себе новые задачи, даже понимая, что их ему уже не решить. Самой важной для него, особенно в последние годы жизни, среди всех научных проблем истории педагогики была задача отстаивания значения региональных исследований, имевшая значение бескомпромиссной борьбы с любыми авторитетами. Главным оппонентом для профессора Ф.Ф. Шамахова стал академик А.И. Пискунов, бывший и директором НИИ общей педагогики АПН СССР, и академиком-секретарем Отделения теории и истории педагогики АПН СССР.

В статье «История марксистской педагогики: некоторые итоги и перспективы»³ А.И. Пискунов выделил четыре основных разновидности историко-педагогических исследований: 1) работы, освещающие жизнь и педагогические воззрения отдельных лиц, 2) исследования по истории народного образования в целом или по истории общеобразовательной школы отдельной страны, союзной или автономной республики, даже области или крупного города; 3) труды, прослеживающие историю становления и развития отдельных типов образования (медицинское, педагогическое, сельскохозяйственное и т.п.), с учетом его уровней (низшее, среднее, высшее). 4) В четвертую категорию выделялись проблемные историко-педагогические исследования, связанные с основным содержанием самой науки о воспитании⁴.

По мнению Ф.Ф. Шамахова, А.И. Пискунов в отношении первых двух групп исследований допускает столь существенные ограничения, что «невольно возникает вопрос так ли уж они сейчас необходимы»⁵. Ошибкой называется утверждение, что «увлечение исследованиями персоналий» было полезно лишь «до некоторой степени». В отношении второй группы А.И. Пискунов допускает особенно существенную ошибку, утверждая, что они были «в общем полезны», только «пока история педагогики нуждалась в накоплении сведений фактического характера». С появлением же капитальных трудов Ф.Ф. Королева и З.И. Равкина «подобного рода работы потеряли смысл». При этом очевидно, не учитывается, писал

³ Пискунов А.И. История марксистской педагогики: некоторые итоги и перспективы // Сов. педагогика. 1977. № 11. С. 57–66.

⁴ Там же. С. 63–64.

⁵ Шамахов Ф.Ф. О системе историко-педагогических исследований и роли в ней региональной тематики // Сов. педагогика. 1980. № 2. С. 156.

Ф.Ф. Шамахов, что «эти исследования (мы их назвали бы работами широкофронтального плана) завершаются периодом 20–30-х гг. У нас до сих пор нет исследований, дающих полную общую картину развития советской школы и народного образования в стране». Не согласен он и с утверждением А.И. Пискунова, что «фактов для решения всех проблем современности накоплено вполне достаточно. Перед школой встают все новые и новые задачи, и нужда в обращении к прошлому опыту для их правильного решения никогда не будет полностью исчерпана»⁶.

Труды широкофронтального плана, убежден Ф.Ф. Шамахов, «всегда будут занимать видное место в историко-педагогических исследованиях. Во-первых, если бы даже имелись столь же крупные исследования, как упомянутая книга Ф.Ф. Королева и др., по всем периодам истории народного образования, то и это не отменило бы подобного рода исследований в дальнейшем, ибо в исторической науке не может быть что-то окончательно завершено, а следовательно прекращено его дальнейшее изучение. И не только потому, что якобы фактов накоплено вполне достаточно. Главное здесь другое. Очевидно, что каждая новая эпоха, каждое новое поколение выдвигает свое понимание прошлого, «высвечивает» то, что представляется ему особенно ценным в свете современных задач. Поэтому научные исторические труды широкофронтального плана будут создаваться всегда, а читатели гражданской истории будут ждать новых Соловьевых и Ключевских, Покровских и Ярославских, а историки педагогики – Медынских и Константиновых, Смирновых и Королевых, которые, будучи историками своего времени, станут писать вновь о том, о чем уже неоднократно писали до них»⁷.

Более того, говоря словами Ф.Ф. Шамахова, широкофронтальные историко-педагогические исследования «будут иметь известное преимущество и более продолжительную научную жизнь по сравнению с рядом проблемных исследований, так как значительная часть проблем сегодняшнего дня не станет актуально звучать через какой-то промежуток времени, а зазвучат новые, ответ на которые, возможно, придется искать в трудах широкофронтального плана»⁸.

Для Ф.Ф. Шамахова крайне неприемлемой (на этом он особенно настаивал) была позиция А.И. Пискунова по отношению к региональным исследованиям. По сути дела, говорил сибирский профессор, отрицая их важность, А.И. Пискунов допускает двой-

⁶ Шамахов Ф.Ф. О системе историко-педагогических исследований и роли в ней региональной тематики. С. 156.

⁷ Там же. С. 156–157.

⁸ Там же. С. 157.

ную ошибку. «Во-первых, оценивает их только с точки зрения стремления авторов описывать «отличное», тогда как их главная цель заключается в том, чтобы вскрывать или подтверждать общие закономерности развития тех или иных исторических процессов или явлений. Во-вторых, он недооценивает влияние на школу и народное образование особенностей того или иного региона. Их еще много в жизни Сибири, Урала, Дальнего Востока, Крайнего Севера страны и особенно в истории нерусских народов»⁹.

Историко-педагогическая наука, по убеждению сибирского ученого, значительно обогащается региональными исследованиями. Например, «показ идей местных деятелей обогащает картину идейной жизни страны в целом: локальный материал исторического прошлого служит особенно живительным родником, питающим подрастающие поколения идеями патриотизма; региональные исследования, как никакие иные, богаты конкретными фактами, значение которых для науки очевидно»¹⁰.

Заслуживает уважения принципиальная позиция Ф.Ф. Шамахова, его настойчивость и стремление участвовать в научной дискуссии, отстаивая значимость локальных и региональных исследований в историко-педагогической науке. Хотя, по его мнению, в конечном итоге «оценка тех или иных исследований должна определяться не тем, к какой группе они относятся, а методологической правильностью позиции их авторов и научной значимостью самих трудов»¹¹.

Саму дискуссию ученому из региона трудно было вести, ему изначально выделялась второстепенная роль. Обратим внимание на характерный пример журнала «Советская педагогика», где опубликованы были статьи А.И. Пискунова и З.И. Равкина. Сюда же, вступив с ними в спор, отправил свои материалы и Ф.Ф. Шамахов, но его статью разместили в разделе «Из редакционной почты», напечатав мелким шрифтом.

К своему 80-летнему юбилею Ф.Ф. Шамахов хотел, чтобы издали не двухтомник его прежних трудов, а последнюю работу «Сибирская школа за 60 лет советской власти». «Ее опубликование, – писал он в письме 11 июня 1978 года, – показало бы историкам-академикам (А.И. Пискунову и др.), что давно пора им вооружить работников школ и вузов научной историей школы, и что эта задача вполне реальна, если взяться за нее так, как брался в свое время В.З. Смирнов».

⁹ Шамахов Ф.Ф. О системе историко-педагогических исследований и роли в ней региональной тематики. С. 157.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же. С. 158.

Завершение статьи ждет своего времени. Кроме А.И. Пискунова и З.И. Равкина в письмах упоминаются имена М.Н. Скаткина, Э.Д. Днепров и других.

Список литературы

1. Богуславский, М.В. М.Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования / М.В. Богуславский, И.М. Осмоловская, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 81–101.
2. Жук, И. Сибири отданный талант // Вечерний Новосибирск. – 1985. – № 242. – 19 окт.
3. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
4. Пискунов, А.И. История марксистской педагогики: некоторые итоги и перспективы // Сов. педагогика. – 1977. – № 11. – С. 57–66.
5. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
6. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
7. Романов, А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 65–72.
8. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
9. Романов, А.А. Ф.Ф. Шамахов о роли региональных историко-педагогических исследований // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования : материалы Двенадцатой Междунар. науч. конф., г. Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2016. – С. 190–194.
10. Романов, А.А. Экспериментальная работа М.Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М.Н. Скаткина) // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 42–50.
11. Шамахов, Ф.Ф. О системе историко-педагогических исследований и роли в ней региональной тематики // Сов. педагогика. – 1980. – № 2.
12. Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти. / под общ. ред. Ф.Ф. Шамахова. – Новосибирск : [б. и.], 1970. – 396 с.
13. Школа Сибири за 60 лет советской власти. – Барнаул : Алтайское книжное издательство, 1982.

Педагогическая персоналистика М.В. Богуславского

Тем, кому хоть раз довелось слышать выступление М.В. Богуславского, навсегда запомнят его потрясающую энергетику и атмосферу научного творчества, которую он создает.

*«Отечественная и зарубежная педагогика»
(2015. № 4 (25). С. 154)*

О людях с публикационной активностью масштаба М.В. Богуславского возьмется писать далеко не каждый. Казалось бы, писать легко, имеется возможность выбрать в богатом спектре направлений его трудов, содержательной биографии то, что тебя действительно привлекает. А выбрать есть из чего. Интересные для нас вехи его жизни представим довольно условной схемой: учитель, учитель-исследователь, научный работник и учитель, талантливый историк педагогики, ученый-публицист и просветитель, руководитель научного направления в отечественной истории педагогики, один из активных, заметных и результативных деятелей Российской академии образования.

Сказав «легко писать», конечно же, добавим, и очень трудно. Сразу возникает вопрос: способен ли ты понять и точно отразить всю глубину смыслов, закладываемых автором, представить в целостном виде всю широту охвата проблем в анализируемом историческом периоде, сможешь ли ты разделить со своим визави тонкости оценок той или иной исторической личности?! Начав работу, осознаешь, что еще трудно остановиться в написании все новых страниц, поставить заключительную точку, так как уже сказанного всегда будет мало в любом, избранном тобой жанре педагогического творчества. Рамки научной статьи не могут вместить характеристику всех этапов жизнедеятельности нашего героя, поэтому, мы лишь обозначим отдельные контрапункты научно-исследовательского пути и педагогической персоналистики Михаила Викторовича Богуславского.

Родился М.В. Богуславский 23 июля 1955 года в г. Клайпеда (по месту службы отца на Балтийском флоте), детские годы провел в г. Смоленске.

В 1977 году с отличием окончил исторический факультет Московского государственного педагогического института (МГПИ) имени В.И. Ленина. В 1977—1983 годах работал учителем истории и организатором внеклассной и внешкольной воспитательной работы в школе № 106 г. Москвы.

В 1983 году М.В. Богуславский поступил в очную аспирантуру НИИ общей педагогики АПН СССР к известному ученому профессору З.И. Равкину, избрав сферой своего исследования наследие выдающегося педагога В.А. Сухомлинского. Одновременно он продолжал работать учителем школы.

После успешной защиты в 1986 году диссертации «Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского» на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, М.В. Богуславского, как перспективного ученого оставляют для работы в АПН СССР.

Последовательно он занимал должности старшего научного сотрудника лаборатории истории советской школы НИИ общей педагогики АПН СССР (1987–1990), ведущего научного сотрудника (с 1991 года), одновременно поступает в очную докторантуру, которую оканчивает в 1993 году.

В 1994 году М.В. Богуславский издает монографию «Развитие общего среднего образования: проблемы и решения (Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века)». блестяще защищает докторскую диссертацию «Формирование концепции общего среднего образования Единой трудовой школы РСФСР» в диссертационном совете Института теоретической педагогики и международных исследований в образовании Российской академии образования (РАО), состоявшем из известнейших докторов наук и академиков РАО.

В 2001 году М.В. Богуславский становится главным научным сотрудником лаборатории методологии историко-педагогических исследований ИТИП РАО, ему присваивается звание профессора, он избирается членом-корреспондентом РАО (27 апреля 2001 года). С 2011 года М.В. Богуславский заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

За 33 года в АПН – РАО М.В. Богуславский прошел путь от молодого научного сотрудника до мэтра отечественной педагогики. По словам своих коллег, он по праву находится у штурвала корабля под названием «История педагогики» в бурном море научных проблем и глобальных вызовов современности, став настоящим дуайе-ном историко-педагогического корпуса¹, ведущим российским специалистом по методологии, теории и истории образования.

В настоящее время М.В. Богуславский руководит Научным советом по проблемам истории образования и педагогической

¹ Юбилей Михаила Викторовича Богуславского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 154.

науки Российской академии образования, является заместителем председателя Бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, членом Совета по работе инновационных площадок при Президиуме РАО, Совета по историческому образованию РАО.

Член диссертационных советов Института стратегии развития образования РАО и Московского городского педагогического университета. М. В. Богуславским подготовлено 6 докторов и 9 кандидатов наук.

Он также ведет большую общественно-педагогическую деятельность, являясь председателем благотворительного фонда наследия Д.И. Менделеева, президентом Академии творческой педагогики им. А.И. Рувинского, вице-президентом Российской макаренковской ассоциации, членом правления Международной ассоциации А.С. Макаренко.

Он также заместитель главного редактора сетевого журнала МПГУ «Проблемы современного образования», член редакционной коллегии журналов «Педагогика», «Отечественная и зарубежная педагогика», «Гуманитарные науки и образование», «Классный руководитель», «Психолого-педагогический поиск», «Вестник Брянского государственного университета».

Методология, теория и история отечественной педагогики и российского образования, педагогическая персоналистика, стратегии модернизации отечественного образования конца XIX – начала XXI столетий составляют основу его научных интересов.

В трудах М. В. Богуславского в целостном виде представлен процесс развития отечественной педагогической науки и образования, воплощены методологические подходы к толкованию истории педагогики, как важнейшего культурно-образовательного явления. Разработана система методологических подходов к исследованию истории педагогики (парадигмальный, цивилизационный, аксиологический), которые в своей совокупности позволили существенно обогатить и обновить возможности историко-педагогических исследований. Им осуществлены крупные исследования в сфере философии образования, его ценностных оснований, методологии и технологии осуществления гуманистической педагогики, впервые разработана методология и технология осуществления эксперимента на историко-педагогическом материале.

Отметим учебную и методическую деятельность М.В. Богуславского. Им разработан и внедрен в практику учебно-методический комплекс по истории педагогики для системы высшего профессионального и постдипломного педагогического образования: учебные программы, пособия, цикл антологий и избранных произведений А.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, С.И. Гессена, М. Монтессори и др.

Авторским коллективом под руководством М.В. Богуславского подготовлен учебник «История педагогики» (под ред. Н.Д. Никандрова)², чем внесен значительный вклад в научно-методическое обеспечение образовательного процесса в системе постдипломного образования. Учебно-методический комплекс по истории педагогики внедрен в образовательный процесс МГПУ и ПАПО Московской области, ряда педагогических вузов страны.

М.В. Богуславский автор 1200 публикаций, среди них 23 монографии, более 900 научных трудов и научно-публицистических статей, более 200 энциклопедических статей в «Большой российской энциклопедии», «Российской педагогической энциклопедии», «Российском педагогическом энциклопедическом словаре», «Московской энциклопедии».

Основные монографии: XX век Российского образования (М., 2002), Очерки истории отечественного образования XIX-XX веков (М., 2002); Отечественное образование: персонажи истории (М., 2003); В.А. Сухомлинский: уроки радости познания (М., 2005); История отечественной педагогики (первая треть XX века) (Томск, 2005); Подвижники и реформаторы российского образования (М., 2005); Новые рубежи педагогической реальности: аксиология, духовность, гуманизм (М., 2007) (в соавт.); Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст) (М., 2007); Детское движение в России: между прошлым и будущим (Тверь, 2007); Инновационный потенциал разработки теории содержания образования и образовательных технологий (в отечественной педагогике второй половины XX века) (М., 2008.); Теоретико-методологические подходы к моделированию гуманитарных технологий в образовании (Саранск, 2009) (в соавт.); Элитное образование в России: исторический опыт и современность. (Тверь, 2009) (в соавт.); Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст) (М., 2010); «Развитие теоретических основ содержания дошкольного и общего образования (в отечественной педагогике второй половины XX века)» (Саранск, 2010) (в соавт.); История педагогики: методология, теория, персоналии (М., 2012); Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки (М., 2012)(в соавт.); Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы (М.,2015); Стратегии модернизации российского образования в первой трети XX века (М., 2016) (в соавт.).

Познакомились мы тридцать лет назад на заседаниях Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки АПН СССР, руководимым З.И. Равкиным. Было общение в процессе

² История педагогики : учеб. для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. Н.Д. Никандрова. М. : Гардарики, 2007. 413 с.

подготовки участия в научных конференциях, посвященных 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко (Полтава, Москва, 1988). Затем мы включились в напряженную работу ВНИК «Школа» Гособразования СССР под руководством Э.Д. Днепровца (1988).

Трудно представить всю многоплановость панорамы того противоречивого и драматичного периода перестройки общественной жизни страны и реформирования отечественного образования. Но тот бурный исторический период позволил проявить себя многим деятелям науки и образования, способствовал появлению и развитию новых педагогических идей, дал старт появлению новой формации ученых и деятелей педагогической науки, способных думать по-новому, воспроизводить новое педагогическое мышление, без которого невозможно было осуществить какие-либо внятные реформы в стране и образовании.

Работала наша группа (руководитель Б.М. Бим-Бад) над проблемами поиска новых идей в истории педагогики, над обоснованием возможности использования идей и опыта начала XX века при решении концептуальных вопросов реформирования отечественной школы. Безусловным лидером-организатором и источником идей был Б.М. Бим-Бад, в «Учительской газете» он вел собственную колонку «Уроки истории», приступил к разработке вопросов педагогической антропологии, готовил сборник наших статей по истории педагогики.

Мне довелось написать статьи о С.Т. Шацком и Д. Дьюи, как о выдающихся ученых, показав востребованность и актуальность их идей и опыта работы. Однако самой новаторской оказалась статья, пожалуй, самых молодых сотрудников коллектива – М.В. Богуславского и Г.Б. Корнетова. Они посмели и смогли выдвинуть свой взгляд на развитие отечественной педагогики, пересмотреть роль многих видных деятелей образования. Их восприятие проблем совсем не походило на традиционные стереотипы, они говорили о месте России в мировом историко-педагогическом процессе. Именно тогда и вызревали концептуальные идеи о цивилизационном и парадигмальном подходах, отрабатывались новые методы историко-педагогического исследования (историко-структурный, конструктивно-генетический, моделирования).

Сборник историко-педагогических статей тогда опубликован не был, не хватило ресурсов, все силы ушли на подготовку реформы школы, условий эффективной работы общего образования. Но с тех пор мы являемся добрыми друзьями и коллегами, единомышленниками по многим вопросам, ежегодно встречаемся на научных конференциях, что, само по себе, позволяет более объективно оценивать результаты друг друга, в том числе и такой труд как «Научная библиография М.В. Богуславского».

При знакомстве со списком публикаций М.В. Богуславского, их количеством возникает некая оторопь, сомнение, нет ли тут

ошибки. Даже простой подсчет показывает, что его публикации выходили 30 лет по 40 в год, но так не бывает... На самом деле здесь нет никаких фокусов и манипуляций с цифрами, нужно знать человека и его потенциал, тогда все просто, успех М.В. Богуславского лежит на «трех китах»: природный талант ученого, фундаментальная академическая подготовка, трудолюбие и способность к невероятной сосредоточенности. Плюс к этому, стремление к педагогическим открытиям, поиск новых сфер приложения своей силы, жажда быть полезным и др. В итоге многое становится понятным, в том числе и востребованность разных изданий на его статьи.

Первые публикации относятся к 1985 году, молодому ученому 30 лет, но он сразу начинает печататься в самом известном академическом журнале «Советская педагогика», опубликовав в двух номерах журнала две первые статьи. Многие вузовские преподаватели-педагоги, со степенями и званиями, не имеют публикаций в этом журнале, а у него их два с половиной десятка. Статьи М.В. Богуславского найдем более чем в 50-ти журналах. Больше всего статей в таких читаемых специалистами журналах, как «Педагогика» («Советская педагогика»), «Народное образование», «Воспитание школьников», «Проблемы современного образования», «Психолого-педагогический поиск», «Вестник образования», «Отечественная и зарубежная педагогика», «Магистр».

Молодой ученый М.В. Богуславский продолжает и учительскую практику, для него важно выходить к учительскому столу, быть в центре событий общественно-педагогического движения второй половины 80-х – 90-х годов XX века. Объединяющим центром движения передовых педагогов в то время стала «Учительская газета», и он, естественно, становится одним из ее авторов. Статьи на разные темы, много статей: о творческой и гуманной педагогике, о конкурсе проектов авторских школ, молодых ученых, путях развития коммунарского движения, о передовом опыте отечественных и западных педагогов-новаторов в начале двадцатого столетия, об опыте советского педагогического строительства в оценках ученых европейских стран, школах русского зарубежья, о великих педагогах и деятелях образования, которых потеряла Россия в послеоктябрьское время и многое другое.

Характерно, что М.В. Богуславский не просто печатался в одной из лучших газет, был на ее разворотах в профессиональной компании с самыми известными педагогами и реформаторами образования, он сам стал одним из лучших авторов. Запомнил, в каком это было году, но хорошо помню, как Михаил Викторович стал лауреатом конкурса «Учительской газеты» на лучшую журналистскую работу, получив символическое звание «Серебряное перо», как ему было приятно такое признание.

Были мнения, что М.В. Богуславский чересчур много разбрасывается, то за одну тему берется, то за другую. Оппоненты-скептики, вероятно, не ведали, что такова его многосторонняя натура, но именно многосторонность помогла ему точно выбрать тему для докторской диссертации, отражающей деятельность Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР. По его замыслу нужно было раскрыть сущностно-содержательный потенциал, заключенный в достаточно радикальной и творческой реформе, обусловленной концептуально-теоретической разработкой и практическим осуществлением в отечественной педагогике 20-х годов XX века парадигмы трудовой школы. Актуальны были как механизмы осуществления реформы (процессуальная сторона), так и содержательная – заключенный в ней комплекс идей, теорий, дидактико-методических подходов. Тема диссертации называлась «Формирование концепции общего среднего образования Единой трудовой школы РСФСР».

Перед защитой диссертации (1994) вышла первая монография М.В. Богуславского «Развитие общего среднего образования: проблемы и решения (Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века)», которую он подарил мне с дружеской трогательной подписью. Защита диссертации прошла очень достойно, если не сказать с блеском, хотя без сюрпризов не обошлось. Но надо понимать, что это был диссертационный совет Института теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, состоявший из известнейших докторов наук и академиков РАО, имевших привычку тем или иным способом обеспечить внимание к себе, поэтому каждое его заседание становилось событием в научной жизни.

Не скрою, применение подходов, методов, схем использования материала, стиля составления научного аппарата диссертации, других научных находок М.В. Богуславского помогли мне в организации собственного научного исследования, значительно приблизив защиту докторской диссертации.

Заслуга молодого поколения теоретиков педагогики и истории педагогики России, в их числе и М.В. Богуславского, состояла в более быстром, чем это могли сделать представители старой гвардии советской науки, переходе к современному методологическому и теоретическому инструментарию. Трансформация историко-педагогической науки потребовала решения методологических, гносеологических, эвристических, источниковедческих и других проблем. На повестке стояли вопросы переосмысления науковедческих подходов, их применения к анализу развития отечественной педагогики, в первую очередь, XX века, отсюда и разработка аксиологического, антропологического, парадигмального, цивилизационного подходов. Одновременно требовалось расширить обращение к трудам выдающихся

русских философов, вернуть их наследие, снять ограничения на использование идей бывших под запретом педагогических мыслителей.

В качестве чрезвычайно важной выступала задача объяснения роли историко-педагогической науки в новой реальности конца XX века, именно как культурно-образовательного фактора, без которого невозможно решение задач педагогической науки и российского образования. Требовалось показать, что одной из причин кризисного состояния самой педагогики является, в частности, отсутствие исторического самосознания. В то время как современные педагогические проблемы могут быть поняты и объяснимы лишь через «восхождение» к истории педагогики, обладающей не только безусловной самоценностью, но и заключающей в себе огромный эвристический и прогностический потенциал при решении актуальных проблем теории и практики образования. Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Только история педагогики дает образцы «идеальных педагогических героев».

Также необходимо было смоделировать сам процесс развития педагогики в XX веке, чем активно занимался М.В. Богуславский. Он также предложил авторский взгляд на отечественную историю педагогики в контексте архетипических представлений (архетипы: славянский, православный, западной цивилизации) и диалога культур.

В процессе изучения отечественной педагогики XX века, по М.В. Богуславскому, необходимо сосредоточить внимание на собственно педагогических направлениях, так как «каждая национальная педагогика онтологически имеет некий свойственный ее педагогическому менталитету пакет педагогических заданий, которые опредмечиваются в педагогические направления»³.

По его мнению, весь пакет направлений можно представить в исторической динамике следующим образом: когнитивное направление, центрирующееся на развитии методологии педагогической науки, теории обучения и воспитания (П.Ф. Каптерев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев, И.Я. Лернер, А.И. Новикова, В.В. Краевский); индивидуально-гуманистическое направление, развивающее укорененные в российской традиции подходы к формированию личности (А.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, М.М. Рубинштейн, С.И. Гессен, В.А. Сухомлинский, В.П. Зинченко, Ш.А Амонашвили, Е.А. Ямбург); социально-педагогическое направление в воспитании, получившее наибольшее развитие в 1920-е и 1960-е годы (Н.К. Круп-

³ Богуславский М.В. Моделирование процесса развития отечественной педагогики в XX веке // Историко-педагогический ежегодник. 2009 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2009. С. 129.

ская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, И.П. Иванов, Э.И. Монозон, Г.Н. Филонов). Далее идут культурно-антропологическое направление, акцентировавшее внимание на развитии личности (А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, А.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ф.Т. Михайлов, Б.М. Бим-Бад) и православно-педагогическое направление (А.И. Анастасиев, М.И. Демков, И. Кронштадский, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Александр Мень)⁴.

М.В. Богуславский не только предложил новую классификацию педагогических направлений, определил в них самые заметные фигуры, но и написал статьи о каждом из них.

Выделим еще такое направление в творческой деятельности М.В. Богуславского, свидетельствующее о значимости и признании научным сообществом его достижений, как работа в энциклопедических изданиях. Десятки статей и множество справочных материалов подготовлены им для Большой российской энциклопедии, Российской педагогической энциклопедии, Педагогического энциклопедического словаря, Новой российской энциклопедии, Московской энциклопедии, Энциклопедического справочника (Россия). Энциклопедист М.В. Богуславский разъясняет суть педагогических феноменов, воздаст должное педагогическим подвижникам, возвращает в научный оборот забытые имена, реабилитирует оболганных педагогов, дает новую оценку наследию просветителей, правда о которых была сильно искажена идеологическими призмами. Он призывает помнить тех тружеников, настоящих педагогических героев, которые заботились о будущем своих детей, народного образования, сохраняя достоинство своей страны.

При этом мало сказать, что М.В. Богуславский пишет о людях, педагогах и деятелях образования, он стал крупнейшим отечественным представителем педагогической персоналистики. Чтобы разобратся с калейдоскопом персоналий в его трудах, пришлось составить список примерно из 150-ти имен. Оттолкнувшись от Я.А. Коменского, он сосредотачивается на новаторах педагогики западных стран (О. Декроли, П. Петерсен, М. Монтессори, Г. Винкен и др.). Для него важно охарактеризовать и оценить вклад в педагогику великих умов (М.В. Ломоносов, А.И. Герцен, В.В. Розанов, А.Ф. Лосев, В.В. Зеньковский, С.И. Гессен и др.), пересмотреть оценку деятельности известных деятелей образования (И.И. Бецкой, М.Н. Катков, К.П. Победоносцев, П.А. Кропоткин и др.).

Особо уважительное отношение у М.В. Богуславского к отечественным педагогическим классикам (К.Д. Ушинский, Л.Н. Тол-

⁴ Богуславский М.В. Моделирование процесса развития отечественной педагогики в XX веке.

стой, Н.И. Пирогов, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.). Он бережно выбирает имена, которые мало были на слуху (П.Н. Игнатьев, М.М. Рубинштейн, С.Н. Дурылин, К.Н. Вентцель и др.). Ему нравится необычный взгляд на мир, подчеркивающий уникальность персонажа (Л.С. Выготский, С.А. Соловейчик, Ш.А. Амонашвили, Е.А. Ямбург и др.).

Не удержать в голове весь перечень деятелей советской педагогики и психологии, о которых писал М.В. Богуславский. Особенно сложна гамма его чувств, когда он повествует о своих учителях, тех людях, которых он считает своими учителями, о своих любимых педагогах (З.И. Равкин, Ф.Ф. Королев, Л.И. Новикова, Ф.А. Фрадкин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Э.Д. Днепров, Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский).

К знаковым фигурам М.В. Богуславский постоянно возвращается, пишет целые серии статей в разные издания. Так, о В.А. Сухомлинском он опубликовал около 50-ти статей и материалов. Вдумаясь и вслушаясь в названия: «Радость познания в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского», «Мир вступает в век Человека» (о педагогической системе В.А. Сухомлинского), «Почему Сухомлинский?», «Феномен В.А. Сухомлинского в контексте мировой педагогики», «Крестный путь В.А. Сухомлинского», «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского: идейно-творческий потенциал нового прочтения» и др.

Обычно так и бывает, защитив первую диссертацию, а она у М.В. Богуславского была по В.А. Сухомлинскому, остается теплое чувство привязанности к теме, которая тебя сопровождает всю жизнь. Часть материалов стала основой монографии «В.А. Сухомлинский: Уроки радости познания» (2005). В этой книге М.В. Богуславским впервые в целостном виде представлена концепция выдающегося педагога стимулирования радости познания у школьников в образовательном процессе.

М.В. Богуславский много писал о пионерах, скаутах, направлениях, достижениях, проблемах и перспективах развития детского и молодежного движения. Поэтому совсем не случайным стал выход монографии «Детское движение в России: между прошлым и будущим» (2007). Серьезная книга, но читается легко, оставляя в душе необъяснимое чувство музыкальной гармонии с трогательными ностальгическими нотками.

Самыми лучшими творениями М.В. Богуславского в жанре педагогических очерков и историко-педагогической персоналистики являются книги «XX век российского образования» (2002) и «Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки» (2005). Лучшими не только среди его книг, хотя, по моему убеждению, сравнивать просто не с чем.

В книге «XX век российского образования», согласно интересному и глубокому авторскому замыслу, все столетие разбито на десятилетия, каждое десятилетие характеризуется по схеме: контекст, образовательная политика, идеи, судьбы, школы, наследие, уроки. Для каждого года подобраны высказывание, личность и образовательное учреждение, в наибольшей мере отражающее ход истории российской школы и педагогики. В результате, через краткие, но емкие суждения, образные характеристики, яркие очерки создается представление об основных тенденциях развития отечественного образования в прошедшем столетии, значимых достижениях, судьбах подвижников российской педагогики и психологии.

В наше время, даже на педагогических факультетах, студенты мало читают, или не читают вовсе труды классиков педагогики, но эту книгу должны прочитать все студенты, готовящиеся стать педагогами или психологами, поделиться прочитанным со своими педагогами, чтобы и они прочитали. Тогда будет повод и желание вместе обсуждать возникшие вопросы, серьезные проблемы современной жизни и образования, именно такой работы нам сегодня не хватает.

Среди моих любимых и книга «Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки». В ней тридцать очерков о наиболее значимых персонажах отечественной педагогики XVIII–XX веков. Все эти люди, автор убежден в этом, любили свою страну, служили ей истово и страстно – как могли. Они и сегодня дороги нам не только «выстраданной педагогической правдой, актуальностью подходов, моделей, систем, но и щемящей ностальгией по крупным, оригинальным и страстным мыслителям, которых так недостает в наше время»⁵.

М.В. Богуславский написал много книг, все они отличаются выверенностью научной тематики, адресностью конкретной целевой аудитории, высоким уровнем теоретического осмысления рассматриваемых вопросов, ориентированностью на деидеологизацию и демифологизацию отечественной истории, философское переосмысление существующих образовательных систем и их идейных основ, служат возвращению в отечественную историю образования всех ее плодотворных пластов.

Не каждый заметит, поэтому подчеркну особо, что М.В. Богуславский не просто написал книги, чувствуется, что он сам весь в содержании и мирах этих книг, со своими находками, болью, переживанием и проживанием в них исторических фактов, феноме-

⁵ Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки. М., 2005. С. 190.

нов, испытаний и потерь. Далеко не каждому автору, а, вернее, очень немногим авторам удается, как М.В. Богуславскому, так заинтересованно, глубоко и интересно переплести, объединить единой канвой и внутренним содержанием совершенно разные курсы (научный, общественный, личностный).

Если советскую педагогику в массе своей называли бездетной, то историю педагогики того времени можно назвать безличностной, безликой. Были, конечно, отдельные имена, идеологически освященные парадные портреты, были маски и даже карикатурные изображения, если и возникала картина характеризуемого периода, то в каком-то газетном варианте, черно-белом изображении. Были в доперестроечный период и книги о деятелях педагогики, но, да простят меня уважаемые коллеги, читать их зачастую не очень хотелось, чего не скажешь о таких авторах, как С.А. Соловейчик, творивших в другом от официальной педагогики измерении.

Заслуга М.В. Богуславского состояла в том, что он попытался написать и представить, ему это удалось, целостную картину развития отечественной истории педагогики в лицах. Оказалось, что это яркое, многокрасочное, пусть в деталях и мозаичное, полотно, которое наполнено светом, мыслью и жизнью! Перед такими картинами можно стоять вечно, хватило бы времени понять, для кого они писались.

М.В. Богуславский изменил не только подход к педагогической персоналистике, но и само лицо этого жанра. Герои его очерков предстали живыми людьми, имеющими дар, достоинство, недостатки, стремление жить и ковать свое собственное, по возможности самое крепкое, звено в вечной цепи историко-педагогического процесса.

За активную общественную деятельность М.В. Богуславский награжден медалью «В память 850-летия Москвы» (1997).

За особые заслуги в области педагогических наук награжден медалью К.Д.Ушинского (2005), удостоен Благодарности Комитета государственной Думы РФ по образованию (2009), награжден Почетными грамотами Министерства науки и образования РФ (2008-2011). Благотворительным фондом наследия Менделеева награжден медалью «За службу образованию» (2009). За большой вклад в патриотическое воспитание награжден медалью М.В.Ломоносова (2012).

За большие заслуги в развитии исследований в области истории педагогической науки и образования награжден Почетной грамотой РАО (2010), Золотой медалью РАО «За достижения в науке» (2014), медалью РАО им. М.Н. Скаткина «За заслуги в развитии педагогики» (2015).

Удостоен Знака Губернатора Московской области «Благодарю», Благодарственного письма Главы Российского Императорского

Дома Ее Императорского Высочества Государыни Великой Княгини Марии Владимировны (2014),

За большой вклад в развитие культуры и массовых коммуникаций, за многолетний плодотворный труд в области сохранения культурного наследия России М.В. Богуславский удостоен Благодарности и Почетной грамоты министра культуры и массовых коммуникаций РФ; награжден Золотым знаком журнала «Вестник образования России», знаком «Серебряное перо» Учительской газеты.

М.В. Богуславский также удостоен звания Рыцарь гуманной педагогики и награжден золотым знаком «Сердце и лебедь».

В итоге нам хотелось бы представить образ Михаила Викторовича Богуславского, автора 1200 публикаций, такими вот простыми словами: школьный учитель, университетский профессор, ученый, энциклопедист, педагогический журналист, просветитель, деятель отечественной науки и образования, один из ведущих российских историков педагогики, ее романтик, художник и творец.

Список литературы

1. Богуславский, М.В. XX век российского образования. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
2. Богуславский, М.В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А.Н. Шевелев. – СПб., 2016. – 174 с.
3. Богуславский, М.В. Видный историк образования З.И. Равкин // Психолого-педагогический поиск. – 2004. – № 1. – С. 46–48.
4. Богуславский, М.В. Воспитание и социализация свободной личности в педагогическом мировоззрении А.И. Герцена: к 200-летию со дня рождения // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 91–100.
5. Богуславский, М.В. Время Н.И. Пирогова: к 200-летию со дня рождения // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 6–18.
6. Богуславский, М.В. Гуманно-личностная педагогика Ш.А. Амонашвили (к 80-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 106–118.
7. Богуславский М.В. История современности: к 75-летию академика Российской академии образования Э.Д. Днепров // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 45–49.
8. Богуславский, М.В. Крестный путь В.А. Сухомлинского // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 2 (8). – С. 48–62.
9. Богуславский М.В. Моделирование процесса развития отечественной педагогики в XX веке // Историко-педагогический ежегодник. 2009 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2009. – С. 129.

10. Богуславский, М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки. – М. : Просвещение, 2005. – 191 с.

11. Богуславский, М.В. Развитие общего среднего образования: проблемы и решения (Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века) / под ред. З.И. Равкина. – М. : Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. – 182 с.

12. Богуславский, М.В. «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского: идейно-творческий потенциал нового прочтения // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 44–52.

13. Богуславский, М.В. Ведущая научная школа в области истории педагогики и образования: школа Н.А. Константинова – З.И. Равкина / М.В. Богуславский, Т.Б. Игнатьева // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4 (20). – С. 60–68.

14. Богуславский, М.В. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры / М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 15–27.

15. Богуславский, М.В. М.Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования / М.В. Богуславский, И.М. Осмоловская, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 81–101.

16. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. Н.Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

17. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.

18. Романов, А.А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 2. – С. 48–58.

19. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.

20. Романов, А.А. Из когорты реформаторов российского образования конца XX века (к 75-летию Б.М. Бим-Бада) // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 46–56.

21. Романов, А.А. М.В. Богуславский: мастерство педагогической персоналистики и просветительства // Богуславский, М.В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А.Н. Шевелев. – СПб., 2016. – С. 27–38.

22. Романов А.А. Михаил Викторович Богуславский: научная биография // Богуславский, М.В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А.Н. Шевелев. – СПб., 2016. – С. 4–8.

23. Романов, А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 105–111.

24. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.

25. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.

26. Романов А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровы // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.

27. Романов А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.

28. Романов А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепровы) // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 10–24.

29. Романов А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.

30. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.

31. Романов, А.А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.

32. Романов А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 65–72.

33. Романов А.А. Экспериментальная работа М.Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М.Н. Скаткина) // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 42–50.

34. Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.

35. Юбилей Михаила Викторовича Богуславского // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 154–155.

Призвание быть педагогом – это о Н.Д. Лицмане

Из ученика он превратился в моего учителя.

Профессор В.С. Безрукова

Ведь разлуку с тобой
До конца наших дней
Нам нести.

*Однокурсник Сергей Ревинский,
заслуженный учитель РФ*

Ему удалось многое: построить одну из лучших в России школ («Школа года», «Школа века»), получить известность и признание в учительском мире («Директор года» 1997; «Лидер образования-2001»), защитить диссертацию, стать Почетным профессором университета, заслуженным учителем РФ Николаем Дмитриевичем Лицманом. Он любил жизнь, спешил жить, не мог насладиться ее многообразием и перспективой, хотел быть полезным и не жалел себя.

В 24 года его романтическая натура выразилась в строчках одного из его писем: «Когда я радуюсь жизни, то до конца понимаю ценность того уже, что я просто живу на этой Земле! И хочется знать, долго ли я буду жить на Земле, а уж чтобы эта жизнь была интересной мне, полезной другим – я все сам сделаю, я смогу сделать жизнь! Лишь бы жить».

Судьба же отвела ему еще всего 24 года, безмерно малый срок в педагогическом измерении, но ему хватило времени для воплощения своей юношеской мечты стать Педагогом, он успел построить свой Школьный Дом, успел поблагодарить своих коллег и учеников. Незадолго до гибели он написал: «Школы как люди. У них свои жизни, своя биография и судьба. За многие годы мы убедились, что гимназия нужна городу, родителям, а главное – детям. Они ее любят, идут сюда с радостью. Стараются беречь свой школьный дом, хранят и приумножают его традиции. Спасибо вам за это, наши дети. Спасибо тебе, наш школьный дом. Будь всегда теплым, умным и по-прежнему добрым». Теперь его школа, Тобольская гимназия № 10 носит имя Н.Д. Лицмана, а к 50-летию юбилею ее директора издана прекрасная книга «Уроки любви Николая Лицмана» (Тюмень, 2004).

В книге собраны мысли разных людей о Н.Д. Лицмане: административных работников и деятелей образования, коллег, друзей, учеников. Всем было больно и трудно писать, так как слишком велика и неожиданна была утрата, но она заставила, практически всех, задуматься о своем жизненном пути, переосмыслить свою по-

вседневность, оценить роль и место себя в этой непростой жизни сквозь призму педагогической деятельности Н.Д. Лицмана.

Государственные деятели Тюмени и Тобольска отмечали, прежде всего, уникальность вклада Н.Д. Лицмана в образование, что ему, Учителю от Бога, удалось создать незабываемую атмосферу культа знаний, хорошего воспитания и высокой культуры. Более того, им вырабатывалась новаторская образовательная политика, основанная на идее возрождения лучших традиций отечественной школы, русской классической гимназии в которой формировалась личность, воспитывался человек духовно богатый, всесторонне развитый, душевно щедрый. Стремясь приобщить детей к вечным ценностям, придерживаясь личностно-ориентированного подхода к обучению, под руководством Н.Д. Лицмана была разработана концепция духовно-нравственного воспитания школьников, на основе которой строилась программа развития гимназии на десятилетний период.

Н.Д. Лицман исходил из глобальной, трудновыполнимой, но для него принципиально важной задачи – сохранить интеллектуальный фонд своего города. Он мечтал, что его ученики, как в свое время Д.И. Менделеев, прославят родной край и послужат отечеству.

Его школа нравилась всем. По словам нашего институтского преподавателя и куратора курса В.С. Безруковой, новая тобольская гимназия – это и продолжение прерванной более 70 лет назад истории края, и явление принципиально новое, свойственное инновационной культуре России 90-х годов XX столетия. Историкам, педагогам и философам хватит работы, чтобы понять, как мог в самые тяжелые годы общественно-исторической перестройки, бытовой и профессиональной неустроенности людей, в заштатном сибирском городке вырасти такой храм науки? Школа превзошла все ожидания. Воплощенная теория педагогики на маленьком жизненном островке. Дети, учителя – все в поиске, одна семья, оптимизм, красота, доверие и... высокие результаты. И далее, как-то пришлось участвовать в аттестации его школы-гимназии. Тридцать лучших педагогов города посещали уроки, беседовали с детьми, изучали документацию. Постепенно настороженность контролеров сменилась изумлением, радостью, доверием. И вот тогда стало вполне очевидно, что «на обратной стороне его вышивки нет ни одного узелка».

Многokrатно посещая ставшую близкой мне школу, я видела, как много значат те качества его личности, с которыми он когда-то пришел в институт, как много значит то, чему мы учили студентов... Все это выросло в талант педагога, человека, ставшего за годы работы еще и мудрым, терпеливым, добродетельным, умеющим понимать людей, стимулировать и воодушевлять своих коллег и своих

подчиненных. «Мы с Николаем Дмитриевичем давно поменялись местами. Из ученика он превратился в моего учителя. И я безмерно благодарна судьбе за такой щедрый подарок: он сам, его гимназия, ее коллектив стали для меня неисчерпаемым источником новых знаний и умений, новых размышлений, новых надежд и бесконечной веры в силу воспитания и образования»¹.

Для меня он всегда будет студенческим другом Колей Лицманом. Строки воспоминаний всегда как-то скупы и неубедительны, в них трудно увидеть кипение нашей юности, мы были молоды, полны сил, мы любили и были переполнены стремлением жить. Хотелось бы, чтобы отдельные эпизоды из нашей жизни воспринимались именно в динамике повседневного водоворота интересных и счастливых дней.

С Колей Лицманом я познакомился, поступив в Курский пединститут (1971). На историко-педагогическом факультете нас было двое из соседней Сумской области Украины. Весь наш курс в сентябре проходил своеобразные сборы. Жили на территории пионерского лагеря. Одну половину дня работали на заводе (Курский завод тракторных запасных частей), вторая – была посвящена организационным и творческим делам, что в итоге должно было, по замыслу наших педагогов (А.С. Чернышев, Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, Е.А. Шанин, В.С. Безрукова и др.), сплотить нас. Мы с Колей оказались в танцевальном кружке, не проявив способностей к хоровому пению. Так и началась наша более чем тридцатилетняя дружба. Танцевали мы нашим небольшим коллективом два года, на всех концертах нас принимали очень хорошо, особенно всем нравились украинский гопак и наши яркие костюмы.

После второго курса мы вдвоем прошли довольно жесткий отбор в группу кандидатов для поездки в центральные пионерские лагеря. Досрочно сдав сессию, в начале мая мы разъехались: Коля в Крым во Всесоюзный пионерский лагерь «Артек», я во Всероссийский «Орленок» на Кавказе. Встретились почти через полгода, осенью, Коля полюбил «Артек», работу с детьми, это ему нравилось, давало выход энергии, творчеству, он ждал следующего сезона. Через год в «Артек» мы поехали вместе, работали в соседних дружинах, часто виделись, вместе ездили в Гурзуф и Ялту. Коля вырвался в «Артек» и после четвертого курса, что не удалось никому, он мечтал стать профессиональным артековским вожатым после окончания вуза, но на каких-то высоких инстанциях в ЦК ВЛКСМ не получил поддержки.

На 5-м курсе мы вместе поселились в одной комнате общежития. Многое ушло из памяти, но отдельные события помнятся хо-

¹ Уроки любви Николая Лицмана. Тюмень : ФГУ ИПП «Тюмень», 2004. С. 8–9.

рошо. Например, Коля, втайне от меня, подготовил газету к моему дню рождения. Широкий лист обоев во всю стену над моей кроватью был исписан красочными пожеланиями, обклеен иллюстрациями и фотографиями. Ему нравилось делать что-то необычное, приятное другому человеку. Через много лет среди старых бумаг я нашел свою курсовую работу по истории СССР, она была оформлена Колей. Компьютеров тогда не было, печатали на машинке, но Колина рука была лучше, красочную работу приятно было даже держать в руках. Помнится и поездка на 1 мая к нашим артековским друзьям в Воронеж, во время праздничной демонстрации была сильная снежная метель, но зато было путешествие и ощущение движения, рассказы о работе на теплом море.

Значимым событием нашей жизни на выпускном курсе стала подготовка к распределению. Помню опасения, не будет ли разногласий между вчерашними друзьями за лучшее, более высокое место в списке выпускников. Обошлось без ссор и споров, все готовы были уступить другим. Выбор был небольшой, 80 мест на 80 человек, но задуматься куда ехать все-таки пришлось – 16 областей СССР, от Калининграда до Чукотки. Мы с Колей были в верхней части списка, могли помешать только друг другу, но поехали в новые края в разные стороны, я – в сельскую школу Калининградской области, он – в Тобольск.

На пятом курсе нам, помнится, удалось еще раз удивить однокурсников. К одному из торжественных вечеров мы восстановили, хотя только двумя парами, наш украинский танец, танцевали с Колей в широких шароварах, оба и солировали. Танцевального кружка уже не было, но у нас энергии и задора хватало. На прощание Коля предложил сходить домой к своему любимому преподавателю и заведующей кафедрой пионерской работы В.С. Безруковой, вместо букета он выбрал необычную корзину цветов, казалось мелочь, но в этом был стиль жизни и поведения Николая.

Встретились мы через шесть лет в Москве в аспирантской гостинице АПН на Керченской, 1а. Оба работали преподавателями пединститутов, Коля был здесь на четырехмесячной стажировке, думал об аспирантуре. Он много рассказывал о Тобольске, но больше всего, конечно, о своей жене Гале и о маленьком сыне Димке. Для него Тобольск был так далеко от Москвы, он просто томился разлукой, очень переживал, что на праздник не может слетать домой. Тогда он мне и сказал, скорее всего, не будет поступать в московскую аспирантуру, просто не сможет быть без своей семьи, значит, придется уйти из института. Вскоре женился и я, Коля был у нас с Ангелиной на свадьбе, подаренная им ваза с надписью «Будьте счастливы» хранит нас уже 35 лет. Он знал, что мы после аспирантуры уедем в Казахстан. Иногда он присылал нам в Павлодар краткие весточки к праздникам, или нашему с Линой дню рождения (8 марта).

В год двадцатилетия окончания вуза он прислал мне бандероль с материалами о своей школе. Для него было очевидным, что школьников нужно учить по-разному, учитывать и склонности, и возможности детей. Но как сделать, чтобы дети выдерживали темп обучения, стремились к самообучению и саморазвитию, одновременно сохраняя здоровье? А можем ли мы выделить самые главные задачи становления современного школьника? Здесь мы были единомышленниками. Нужно быть добрым, честным и культурным человеком. Таким, каким стремился стать сам Коля, настоящим российским интеллигентом. Он стал им, он был личностью, поэтому хотел и имел право заниматься воспитанием детей, быть помощником становления личности своих воспитанников.

В письме Коля говорил о своем детище – гимназии. На ее рождение и становление ушло, по его словам, 8 лет, хотя «лет жизни, конечно же, гораздо больше. Но, поверь, этим я и счастлив понастоящему». Именно эти слова мне многое прояснили. Он шел через трудности, переживал, огорчался, но не отступал, и всегда был счастлив в своей борьбе и достижениях. Об этом очень трудно писать, так как, смотря на фотографии, вспоминая отдельные эпизоды, видишь лишь мгновение зафиксированного времени, что может восприниматься простым и банальным. Одновременно с этим, в тот же самый краткий миг, в сознании рождается образ своего друга, вобравший годы жизни, сотни событий и достижений. Это создает впечатление, что мы рядом, мы движемся, пишем диссертации, растим детей, делаем новое дело, то есть мы друзья-единомышленники и расстояние не может нас разъединить. Здесь можно привести слова, которыми начиналось упомянутое письмо: «Как видишь, память человеческая действительно вещь уникальная».

В 1999 году, когда я переехал из Казахстана в Рязань, стали говорить о встрече выпускников института, Коля теперь был самым дальним жителем, но обязательно обещал приехать. Встреча состоялась в 2001 году, на 25-летний юбилей окончания института. Почти всех своих друзей я не видел со дня прощания. Колю я тоже не видел много лет, но он для меня не изменился. Интересно, что мы приехали в одинаковых костюмах и джемперах. Радостно было испытать дух товарищества, мы все, более 30 человек, вышли на сцену актового зала, пели одну из наших факультетских песен, запевал наш талантливый друг Сережа Ревинский. Была и газета с поздравлениями, и дружеский стол, и встречи с преподавателями. Наш декан А.С. Чернышев сказал, что наш курс все-таки был самым лучшим. Мы проговорили почти всю ночь, но не важно даже о чем говорили, важнее было само присутствие друзей, чувство гордости, радости, а где-то и печали за их судьбу.

Мы с Колей обсуждали идею проведения научной конференции на базе Тобольской гимназии, дальнейшие жизненные планы,

надеялись на более частые теперь встречи, ничто уже не могло помешать этому. Все говорило о том, что мы теперь рядом. Даже в гостях у мамы летом 2002 года на Украине об этом мне напомнили забытые артековские фотографии и старый рулон обоев, поданный мамой, это была та праздничная газета, которую мне сделал 27 лет назад Коля. В сентябре на совещании заведующих кафедрами педагогики и психологии в Волгограде я узнал, что Коли не стало. Невозможно было поверить, нелепость какая-то. Позвонил в Курск, друзья подтвердили, я не верил, пока не позвонил его жене Гале в Тобольск. Но в его гибель все равно не верилось...

Я благодарен Коле за то, что он был более 30 лет рядом, хотя правильной будет – он всегда будет рядом.

Сергей Ревинский, с которым мы пять лет сидели за одним столом на лекциях, работали на одних станках на заводе, талантливейший из однокурсников, много лет проработавший директором школы и ставший заслуженным учителем РФ, посветил Николаю такие строки:

Вот и кончилась жизнь.
Вдруг.
Как часто такое бывает!
Не поверить нельзя.
Только сердце не хочет принять.
Там,
В далекой Сибири,
Духовой похоронный сыграет,
Ну а мы,
В соловьином краю
Будем молча тебя поминать.
Жизнь большою казалась:
Надеялись –
Все мы успеем.
И немало успели,
Подгоняя себя на ходу.
Проросли семена,
Свои школы лелеем.
Но на встрече истпеда
Я тебя никогда не найду.
Ах, как хочется долго пожить!
Просто жить –
В этом счастье, ребята.
Навсегда расставаться
Так жутко,
Ведь разлуку с тобой
До конца наших дней
Нам нести.
Не подставить Галине плечо –
Расстояние –

Скверная штука...
Нас за все,
Николай,
Пред последним порогом прости².

Список литературы

1. Безрукова, В.С. Из ученика превратился в моего учителя // Уроки любви Николая Лицмана. – Тюмень : ФГУ ИПП «Тюмень», 2004. – С. 8–9.
2. Бонифатьева, Г.Т. Гордость нашего города // Уроки любви Николая Лицмана. – Тюмень : ФГУ ИПП «Тюмень», 2004. – С. 13.
3. Воробьев, Е.М. Его вклад в образование уникален // Уроки любви Николая Лицмана. – Тюмень : ФГУ ИПП «Тюмень», 2004.
4. Денисов, М. Он спешил делать добро // Уроки любви Николая Лицмана. – Тюмень : ФГУ ИПП «Тюмень», 2004.
5. Ройтблат, О.В. Учитель от Бога // Уроки любви Николая Лицмана. – Тюмень : ФГУ ИПП «Тюмень», 2004.
6. Романов А.А. Он всегда будет рядом // Уроки любви Николая Лицмана. – Тюмень : ФГУ ИПП «Тюмень», 2004. – С. 20–22.
7. Уроки любви Николая Лицмана. – Тюмень : ФГУ ИПП «Тюмень», 2004. – 128 с.

² Уроки любви Николая Лицмана. С. 28.

ЧАСТЬ III

ПРОБЛЕМЫ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЧАЛА XXI СТОЛЕТИЯ

А.А. Романов

О мотивации студентов гуманитарных вузов к изучению истории педагогики

Сильные помнят – не помнят бессильные.
Впасть в историческое беспамятство –
Это безвесельно, это беспарусно.
Впасть в историческое беспамятство –
Рыцарем быть без щита и без палицы

Евгений Евтушенко

В современных условиях затянувшийся системный кризис общественного устройства неизбежно ведет и общественные науки к глубоким содержательным изменениям. Педагогика, в попытках расшифровать посланные из будущего матрицы воспитания нового человека, все более нуждается в глубоком осмыслении накопленного тысячелетиями историко-педагогического знания, хотя и оно уже не может ответить в полной мере на появившиеся к началу XXI столетия вопросы.

Отечественные ученые сходятся во мнении, что одной из причин кризисного состояния педагогики является отсутствие исторического самосознания. В то время как современные педагогические проблемы могут быть поняты и объяснимы лишь через «восхождение» к истории педагогики, обладающей не только безусловной самоценностью, но и заключающей в себе огромный эвристический и прогностический потенциал при решении актуальных проблем теории и практики образования. Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Только история педагогики дает образцы «идеальных педагогических героев», отдающих свое сердце, все свои силы детям, борьбе за их счастье.

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 всеобщих принципов природы педагогического познания, педагогической деятельности и общения, структуры и динамики педагогического процесса и др.¹.

Пребывая в истории, человек оказывается сопричастен стремительному потоку следующих друг за другом событий. Человек, по мысли М.А. Лукацкого, всегда «укоренен в той или иной исторической эпохе, и это, в частности, означает, что вырваться из нее, воспарить над ней, полностью разорвать жесткие связи с эпохой он не может ни при каких условиях. Даже если человек попытается подняться над той исторической эпохой, в которой был рожден и стал таким, какой он есть, то полного успеха ему достичь никогда не удастся: побег из эпохи не состоится даже по той причине, что освободиться от себя, от своего жизненного опыта, приобретенного в конкретных исторических условиях, не дано никому. Невозможность полного выхода за границы исторической эпохи и позволяет утверждать, что человеческую жизнь нельзя мыслить вне исторического контекста. История вбирает в себя человека, входит в его жизнь, непреложно проявляя себя в деяниях индивида, нисколько не считаясь с тем, согласен ли он с этим, нравится ли это ему. Именно такой смысл несут в себе слова о том, что рок истории всегда довлеет над человеком»².

Исследования, обращенные к недрам мирового педагогического наследия, традиционно интересны читателям, что побуждает расширять сферу поиска, изыскивать новые подходы к изучению необозримого поля педагогической культуры человечества. Однако существует и проблема невостребованности историко-педагогических исследований вследствие их неспособности принести немедленную пользу для решения современных проблем теории и практики образования, что побуждает отдельных специалистов говорить о кризисном состоянии истории педагогики.

К началу XXI века, по словам Г.Б. Корнетова, история педагогики в России изменила свои методологические установки, выстроила новые концептуальные основания, систему оценок и интерпретаций, резко расширила проблемное поле и тематику исследований. На фоне освоения поистине необозримого теоретического и эмпирического историко-педагогического пространства, у некоторых авторов стало складываться впечатление, что и экстенсивное, и интенсивное развитие истории педагогики оказывается все

¹ Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АСОУ, 2015. С. 53.

² Лукацкий М.А. Историческое познание: сущность и своеобразие // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1 (37). С. 52.

более и более затруднительным³. Одновременно с этим «девальвировались попытки разобраться в том, каким было историко-педагогическое прошлое на самом деле, вызывавшие огромный интерес не только у педагогической, но и у самой широкой общественности со времени перестройки и призванные подкрепить современные искания политиков и реформаторов образования, теоретиков и практиков образования, воспитания и обучения»⁴.

В истории педагогики за последние годы есть реальные достижения, но верно и то, что эта отрасль знания испытывает значительные трудности. В системе образования страны государственные чиновники, не исключая высших, говорили, что педагогики у нас много, а надо больше думать о физике. Это привело, вопреки героическому сопротивлению учительского корпуса страны, к тому, что учитель, преподаватель стали рассматриваться как торговцы образовательными услугами. Так и с историей педагогики, где основная проблема заключена в непонимании нужности ее как таковой, ее огромного просветительского, познавательного, эвристического, прогностического, наконец, просто культурного потенциала.

Развитие истории педагогики предусматривает дальнейшее осмысление ее теоретических основ и оснований, решение тех общих вопросов, от ответа на которые зависят направленность, содержание, пути и способы осуществления историко-педагогического поиска. Ее развитие, подъем или угасание связаны также с выбором направлений и тем такого поиска. Будут интересны и методологические проблемы, и изучение глобальных процессов, и отдельные события. Нужны работы, посвященные и всемирному историко-педагогическому процессу, и событиям педагогической повседневности, связанные с действиями отдельных людей, деятельностью конкретных образовательных учреждений и т.п.⁵.

Говоря о проблеме преподавания истории педагогики в гуманитарных вузах, отметим, что продолжающееся в последний более чем двадцатилетний период реформирование высшей школы так и не установило место историко-педагогических дисциплин в системе педагогического образования. Переход на уровневую систему высшего образования лишь добавил вопросов при определении их роли в формировании профессионально-педагогической компетентности будущих учителей, психологов или социальных работников. Поэтому споры, продолжающиеся уже не одно столетие, а ведь все известные деятели педагогического образования говорили

³ Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики... С. 10.

⁴ Там же. С. 10–11.

⁵ Там же. С. 12–13.

о необходимости историко-педагогических знаний, продолжаются и сейчас, но лишь на другом уровне осмысления.

Приведем, например, слова А.С. Выготского: «Правильное соотношение сил и научных задач установилось бы тогда, если бы научная компетенция была следующим образом распределена между отдельными педагогическими дисциплинами: 1) история воспитательных систем, 2) история педагогических идей, 3) теоретическая педагогика, 4) экспериментальная педагогика, которую поспешно и ложно отождествляют с педагогической психологией, пользующейся экспериментом; и, наконец, 5) педагогическая психология, которая должна существовать как особая наука, и совершенно напрасно некоторые авторы говорят о превращении педагогики в педагогическую психологию»⁶.

В преподавании историко-педагогических дисциплин важно даже не количество выделяемых часов (явно недостаточное) или специфика подбора источников в зависимости от специальности, а общие подходы в решении задач того или иного учебного курса, ориентированные, прежде всего, на мотивацию, повышение интереса студентов к изучаемому материалу. При ознакомлении студентов с историко-педагогическим материалом важно не оставить их равнодушными, пробудить живые эмоции, на основе которых те или иные факты, феномены будут лучше запоминаться, возникать в памяти как яркие и значимые образы событий. Здесь необходимо учитывать и аспекты мотивации: значимость самого содержания изучаемого исторического материала, особенности ассоциаций при его личностном прочтении, его идеологическое наполнение, возможность развития гуманистических и патриотических чувств, способность служить средством включения субъектов учения в пространственно-временную повседневность, позволяющую почувствовать наполненность и силу объективного потока жизни.

Особую роль в решении рассматриваемой проблемы играет понимание студентами универсальности историко-педагогических знаний, значимости истории образования и педагогической мысли как междисциплинарной науки, охватывающей, фактически, всю социокультурную динамику общества, в мировоззренческой и профессиональной подготовке специалиста. История педагогики позволяет почувствовать резонансное звучание разных эпох, удивиться актуальности продуцированных ими идей, осознать масштаб деятельности великих просветителей, выявить и проследить традиции в образовании. Только через освоение историко-педагогического знания возможно представить в целостном виде процесс развития

⁶ Выготский А.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991. С. 45.

идей о природе человека и назначении педагогики, о базовых моделях отношений в образовательно-воспитательном процессе в виде определенной парадигмы (авторитарная, гуманная, личностная, когнитивная, технократическая, гуманитарная, эзотерическая, полифоническая педагогики; педагогика авторитета, манипуляции и поддержки, ненасилия, сотрудничества) и мн. др.

Всегда активно дискутируется проблема развивающегося человека, природа его сознания и базовых ценностей в разные исторические эпохи, в разных цивилизациях и культурах. Студентам интересны исторические параллели, особенно при обсуждении каких-либо инвариантных идей. Рассматривая развитие аспектов педагогической антропологии, они узнают, например, что в кризисное время начала XX века по пониманию содержания антропологического фундамента педагогики происходила дифференциация педагогических течений. Через столетие, опять же в очень непростое время, заметны попытки обоснования необходимости антропологической образовательной парадигмы с её ценностными ориентациями на развитие сущностных сил человека во всём многообразии его связей с внутренним и внешним миром. Одновременно делается вывод, что вряд ли может существовать одна спасительная образовательная парадигма, как не может быть и самого надежного воспитательного метода.

Важнейшей проблемой остается осознание предмета истории педагогики как исторически развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической деятельностью. Большой трудностью для студентов является ознакомление с категорией пространство-время. Их нужно, поэтому, учить историческому видению, способности путешествовать по цивилизациям и эпохам, понимать, что далекое может быть совсем рядом, оно понятно, противоречиво, интересно. Более того, доводить до мысли о невозможности без истории педагогики решать педагогические задачи сегодняшнего дня.

Наиболее эффективны в мотивации студентов творческие задания, рефераты, курсовые и другие исследовательские работы. Обращенные к историко-педагогической тематике, они направлены на решение следующих исследовательских задач: научную реабилитацию, переоценку имен, идей и трудов почти забытых отечественных педагогов и психологов (К.Н. Вентцель, А.П. Нечаев, Г.И. Челпанов и др.). Установление значимости для развития педагогики идей известных деятелей физиологии и медицины (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, И.А. Сикорский и др.). Здесь же мы говорим о возвращении в научный оборот наследия многих выдающихся педагогов и психологов, деятелей образования, идеи которых расходились с идеологическими установками советского периода. Является также важным соотнесение культурно-исторических смыслов, заклады-

ваемых в образовательные программы разных стран и в разные исторические периоды.

В качестве пояснения вновь обратимся к началу XX века, рассмотрев феномен экспериментальной педагогики. В то время на фоне общего экономического развития России прослеживается подъем общественно-педагогического движения, сопровождавшийся развитием педагогической мысли, с одной стороны, и попытками воплощения педагогических идей в практику, с другой. Широкое распространение получают идеи экспериментального изучения процессов воспитания. Сторонники эксперимента ставили перед собой задачу «путем точного наблюдения проверить старые взгляды, пересмотреть установившуюся систему воспитания, изучить при помощи инструментальных методов применяемые в школе способы обучения и таким путем прийти на помощь педагогам». При этом они исходили из того, что фундаментом для построения научной педагогики должны служить точные данные из психологии, физиологии, гигиены и других наук о человеке. Фактически, это была дальнейшая продуктивная разработка идеи педагогической антропологии К.Д. Ушинского, ставившая российскую педагогику в ряд ведущих мировых научно-педагогических школ⁷.

Заметным явлением в мировой науке того времени являлась экспериментальная педагогика Германии, где выдающуюся роль играли В.А. Лай и Э. Мейман, поддерживающие тесные связи с лидером российской экспериментальной педагогики А.П. Нечаевым.

В советский период направление экспериментальной педагогики и ее деятели оценивались крайне отрицательно. В одном из самых распространенных учебников по истории педагогики⁸ студенты видят, что об экспериментальной педагогике России вообще ничего не говорится. В.А. Лай преподносится как сторонник педагогики «действия», причем в искаженном виде, а заканчивается материал тем, что он встал на реакционные позиции и воспевал германский национализм⁹. Об Э. Меймане также даются предвзятые и поверхностные суждения, а в конце – «выступил со статьями шовинистического и расистского характера»¹⁰. Студенты находят и более жесткие оценки анализируемых педагогов, характерные для 1930-х годов, особенно после постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Например, о В.А. Лае гово-

⁷ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века. М. : Педагогика, 1991. С. 177–179.

⁸ Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики : учеб. для студ. пед. ин-тов. 5-е изд., доп. и перераб. М. : Просвещение, 1982. 447 с.

⁹ Там же. С. 121–122.

¹⁰ Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. С. 123–124.

рится, что он «один из представителей буржуазной т.н. экспериментальной педагогики, основные положения и методы которой в большинстве случаев **мало отличаются** от принципов и методов **разоблаченной постановлением ЦК ВКП(б) от 4/VII 1936 лже-науки педологии...** На эти позиции Лай встал еще до широкого распространения в Германии гнусных фашистских расистских «теорий» и поэтому **с полным правом может быть назван одним из предшественников фашистской педагогики и педологии**»¹¹.

Важно, чтобы студенты правильно объясняли причины появления тех или иных оценок, видели последствия их применения в конкретных условиях.

В.А. Лай в 1903 году опубликовал капитальный труд «Экспериментальная дидактика» где пытался ответить на вопрос возможна ли и нужна ли такая наука. Его цель – создание объективной научной педагогики, интегрирующей педагогические течения. Подобное объединение может осуществиться на базе экспериментальной педагогики, понимаемой, как естественное развитие прежней педагогики, но обогащенной экспериментальным методом и полученными с его помощью результатами.

Для В.А. Лая новая наука, экспериментальная педагогика, была не частью педагогики, а **общей педагогикой**, педагогикой будущего, которая своим усовершенствованным методом подвинет вперед попытки образовательных реформ. Поэтому, в итоге, нужно говорить о существовании **одной** педагогики. Подобно тому, как все меньше и меньше говорят об экспериментальной физиологии и экспериментальной биологии, считая совершенно естественным, что физиология и биология применяют экспериментальный метод исследования, так точно **«наступит время, когда рядом с общей педагогикой не будет существовать специально-экспериментальной, и экспериментальная педагогика превратится в общую педагогическую»**¹².

В.А. Лай повторяет популярное сравнение педагогики с медициной, называя ее и наукой, и искусством. По его словам, этот взгляд будет углубляться и «уважение к педагогике и ко всему педагогическому делу расти в тем большей степени, чем большие успехи будет делать экспериментальная педагогика и чем ближе познакомятся с ее существом и значением широкие круги общества». Средства и пути к этому может и должна давать экспериментальная педагогика, которая будет изыскивать лучшие дидактические приемы, педагогические действия, изучать вопросы одаренности, склонности к той или другой специальности, и этим содействовать тому, чтобы «не только «добропорядочный», но и **каж-**

¹¹ Лай, Вильгельм Август. URL : <http://ru.wikipedia.org/wiki>

¹² Лай В.А. Экспериментальная педагогика. М. ; Л., 1927. С. 18.

дый человек становился на надлежащее место в жизненной среде своей родины». Таким образом, с одной стороны, повысится продуктивность каждого, с другой, – увеличится «радость жизни и счастье, и работа, это первичное богатство государства, выиграет в своей ценности». А общность работы на пользу экспериментальной педагогики установит «все более и более тесные отношения между всеми культурными народами земного шара и что некогда осуществится «мировая педагогика», преследующая цель водворения истинной человечности»¹³.

Основным трудом Э. Меймана стала книга «Лекции по экспериментальной педагогике», в которой он вводит читателей в современные эмпирико-педагогические исследования, надеясь в будущем представить систематическое изложение педагогики, основанное на эмпирической разработке педагогических вопросов. Для него несомненно, что педагогика – это самостоятельная наука, «наука о фактах воспитания». Сколько бы она ни пользовалась для своих целей результатами общей психологии, патологии, изучения детей, логики, этики, эстетики, она всегда подходит ко **всем** этим результатам **с новой**, только ей одной свойственной точки зрения, **с точки зрения воспитания**. Благодаря этому, все проблемы, которые кажутся на первый взгляд проблемами психологии, этики и т.п., изменяют свой характер, когда делаются **вопросами воспитания** ¹⁴.

Выполнение программы экспериментальных педагогических исследований приведет к новой **постановке** всего дела обучения и воспитания. Прежде всего, открывают нам свои горизонты эмоциональная, волевая, нравственная сферы жизни ребенка. По-новому необходимо подойти и к индивидуальному подходу – «больше индивидуализации при обучении и во всякого рода воспитательном воздействии на детей!»¹⁵. Здесь надо помнить, что нравственное воспитание более индивидуально, чем умственное, оно гораздо меньше может схематически проводиться по единообразным методам¹⁶.

Одной из главных задач экспериментальной педагогики, с которой не справлялась традиционная педагогика, становится, согласно Э. Мейману, задача пробуждения духовной самостоятельности в учениках. Отсутствие таковой подавляет детей, даже талантливые натуры не могут проявить себя, что пагубно влияет на современную социальную жизнь. В то время как для «духовного

¹³ Лай В.А. Экспериментальная педагогика. С. 119–120.

¹⁴ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1911. Ч. 1. С. 4.

¹⁵ Там же. М., 1910. Ч. 3. С. 253.

¹⁶ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1. С. 283.

и экономического развития нации особенно важно, чтобы именно в школьном возрасте пробуждались и пользовались заботливым уходом все самостоятельные силы, все самопроизвольные, жизне-радостные стремления к работе, какие мы находим у подрастающего поколения»¹⁷.

Новая задача влечет за собой и новый подход – **все педагогические вопросы** решаются исходя **от ребенка**. Вот почему изучение ребенка, его развития, индивидуальных особенностей, поведения, других вопросов его жизни и школьной работы занимают в экспериментальной педагогике самое большое место¹⁸.

В.А. Лай и Э. Мейман, имея отдельные разногласия, были в основном единомышленниками и сподвижниками, основателями экспериментальной педагогики Германии начала XX века. Их идеи оказываются интересными и сегодняшней педагогике.

Многоаспектным направлением студенческих исследований может стать изучение последствий тех или иных педагогических реформ, оценка отрицательного опыта непродуманных инноваций в образовании. Так, отказ от воспитательной функции школы в конце XX века через двадцать лет ярко проявилось в отторжении молодежью традиционных ценностей в начале XXI века. Поэтому приходится говорить о необратимых изменениях социально-психологического портрета современного молодого человека в России, являющихся прямым следствием упущений в воспитательной политике. Возрождение российской образовательной системы может происходить только с учетом произошедших изменений психологии молодых людей, а не при их игнорировании и замалчивании. При этом исторический опыт в состоянии подсказать педагогам путь воспроизводства культуры и человека-гражданина обновлённой России.

Интересует молодежь тематика взаимосвязи политической и педагогической жизни страны. В этом плане особенно познавательна и поучительна, на наш взгляд, история педагогики начала и, особенно, 20-х годов XX века. В тот период ряд отечественных ученых, представлявших разные течения педагогической мысли, условно может быть объединен идейным неприятием принципа партийности школы и системы воспитания. Например, К.Н. Вентцель выступал за «полное политическое и классовое освобождение школы и всего дела воспитания». В.П. Вахтеров считал недопустимым внесение политики в школу, поскольку воспитание служит «не для каких-либо политических, социальных, конфессиональных, словных или иных учреждений, организаций, партий. Школа

¹⁷ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1. С. 16.

¹⁸ Там же. С. 36–37.

должна существовать лишь только для ребенка, для его нормального развития»¹⁹.

Более детально вопросы соотношения педагогики и политики рассматривал в своих статьях П.Ф. Каптерев, отмечавший, что нельзя на первое место выдвигать «служение партийному богу» в духе и интересах партии, привитие партийных взглядов подрастающим поколениям²⁰. Так как, по его мнению, «партийные организации в духе одной какой-либо политической партии едва ли удобны среди зеленой молодежи, еще плохо разбирающейся в элементах наук и вдруг призываемой к решению сложнейшего и труднейшего политико-экономического вопроса – какая из политических партий, если она достигнет власти, принесет больше пользы народу»²¹. Понимая, что оставаться вне политической борьбы невозможно, он призывал педагогов внимательно изучать партийные требования в области образования и воспитания молодежи. Педагог, как профессионал, «может выбирать политическую партию только с педагогической точки зрения». Если партийная программа по педагогике ему неудобна, то это «верный знак, что и вся политическая программа той же партии придется ему не по вкусу».

По мысли П.Ф. Каптерева, «поверх изменчивых политических партий, то возникающих, то исчезающих, то так, то по-другому изменяющих свои программы, вступающих в сделки со своими политическими противниками, существует вечный неизменный путь природы в развитии человека и человечества, путь органического роста всех сил и отдельной личности и человеческого общества». Поэтому педагогика имеет «своего истинного вечного бога – науку о человеческой природе и ее развитии, – которому и должна служить и поклоняться; молиться же политическим идолам, которым сегодня приносят жертвы, а завтра бросят или в грязь и растопчут ногами, или в печку и сожгут, недостойно заправского педагога»²².

Один из последователей П.Ф. Каптерева М.М. Рубинштейн, разрабатывая парадигму личностно-ориентированной педагогики, выступил против классово-партийных установок, ломающих подход к целостной личности. По его убеждению, методы многогранной, сложной и тонкой работы учителя не могут быть определены политическими требованиями времени, так как «понятие личности, в своем самом сокровенном смысле исключает односторонность

¹⁹ Романов А.А. Опыттно-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997. С. 229.

²⁰ Каптерев П.Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. 1921. № 9–12. С. 44.

²¹ Каптерев П.Ф. О школьном самоуправлении // Педагогическая мысль. 1921. № 1–4. С. 21.

²² Каптерев П.Ф. Педагогика и политика. С. 44–45.

и уозость: в нем заложено требование не только развернуть всю полноту социальных и индивидуальных положительных задатков человека и человеческого коллектива, но и увенчать и укрепить их воспитанием в детях и молодежи стремления, своего рода вкус ко всему истинному, доброму, красивому и ценному вообще»²³.

Известный педагог С.Т. Шацкий в начале двадцатых годов, характеризуя основные направления в педагогике, писал: «Представители одного течения во главу угла ставят мысль не новую и как будто бесспорную, - они стремятся «подготовить совершенного гражданина в совершенном государстве». Их трудовая школа строится на основах научного марксизма и имеет разветвления политехническое, индустриальное и прочие. Представителями второго течения являемся мы, ставя задачу «дать ребенку жить настоящим». В первые послеоктябрьские годы С.Т. Шацкий новую школу не склонен был называть социалистической, она ассоциировалась в его сознании, скорее, с разумной школой. Задачи же воспитания, отрицая установку на подготовку детей к будущей жизни, не должны были иметь определенной идеологической заданности. По его мнению, «отдельные настроения, желания, мнения взрослых создают общественное мнение, а оно всегда требовало, чтобы детей готовили к будущей жизни, менялся только идеал, и если раньше готовили докторов, инженеров, то теперь хотят готовить коммунистов. В этом стремлении и заложена наибольшая ошибка, это основная неправда всех систем воспитания, тем более, что это не дает обществу желаемых результатов»²⁴.

В одной когорте с названными учеными оказался и А.Г. Калашников, инициатор издания, редактор и автор ряда статей первой советской Педагогической энциклопедии (1927–1930). Уже в конце 20-х годов он высказался о способности непартийных педагогов гораздо шире охватить педагогические проблемы, в силу того, что «партийное педагогическое мировоззрение ограничено рамками своей социально-политической доктрины»²⁵.

В это же примерно время в Берлине была опубликована статья философа И.А. Ильина, представителя русского зарубежья, «Яд партийности». В ней автор, считая деление людей на партии неизбежным, утверждал, что дух партийности всегда ядовит и разлагающий, ибо выдвигает наверх профессиональных честолюбцев, непризнанных дилетантов, политических карьеристов. Разжигает свое-

²³ Рубинштейн М.М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. М., 1927. С. 42.

²⁴ Научный Архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 175. Л. 2.

²⁵ Калашников А.Г. Очерки марксистской педагогики. М., 1929. Т. 1 : Социология воспитания. С. 198.

корыстные классов и групп и тем искажает и предает государственное дело. Затемняет у людей разум и правосознание, создавая атмосферу нетерпимости, разъединения и гражданской войны. Расшатывает у людей совесть и честь и незаметно ведет их на путь продажности и уголовщины. Развращает народ и ведет государство к гибели, извращает все миросозерцание человека, подчиняя все партийной пользе и насаждая в душах неискоренимую пошлость²⁶.

Относительно благоприятные для работы педагогов 20-е годы делали Россию привлекательной экспериментальной площадкой для педагогов-новаторов разных стран. По словам американского педагога С. Нирина, «весь Советский Союз в настоящую минуту – это самая грандиозная и самая значительная мировая педагогическая лаборатория, и всем просветительным организациям, институтам и департаментам других стран следовало бы иметь здесь своих представителей»²⁷. Однако «романтический» период «роскошного экспериментирования» (Д. Бауэн) в конце 20-х годов закончился. Началось время неистовых обличителей врагов марксизма.

Одним из таких деятелей, сделавших карьеру в период яростных споров о путях развития марксистской педагогики, был В.Н. Шульгин, который не мог не выступить против представителей гуманной педагогики. В ответ на уже упоминаемые мысли М.М. Рубинштейна, он разразился сокрушительной критикой: «Вот это «вообще» характерно. На всем протяжении своей книги М.М. Рубинштейн против марксистов, против Ленина, отстаивает старое, «доброе вообще», «красоту вообще», «педагогику вообще» и т.д. ... А нам надо другое растолковывать детям, что «абсолютная ценность человеческой личности» ложь, что «сострадание и жалость» отнюдь не всегда добродетель, что ложь не всегда порок, и что, вводя в заблуждение, с нашей точки зрения, читателя, М.М. Рубинштейн с точки зрения буржуазии делает прекрасное дело»²⁸.

А.Г. Калашникова обвинили в эклектизме, абстрактном социализме, неумении анализировать воспитательные проблемы с классовых позиций, в извращении принципа партийности, в принадлежности к представителям «правого уклона в педагогике». В этом же уклоне был обвинен и С.Т. Шацкий. В его защиту выступила Н.К. Крупская, но и ее авторитет уже не мог помочь. – «Охотно давая место письму тов. Н.К. Крупской, редакция «Вечерней Москвы» все же считает необходимым указать на правильность

²⁶ Ильин И.А. Яд партийности // Педагогическое наследие русского зарубежья. 20-е годы : кн. для учителя. М., 1993. С. 36–38.

²⁷ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 190.

²⁸ Проблемы научной педагогики. М., 1928. Сб. 1 : Педагогика и ее методология. С. 79–83.

характеристики С.Т. Шацкого, как идеолога правого крыла марксистской педагогики; эта точка зрения находится в полном соответствии с положениями основного докладчика на диспуте в Политехническом Музее тов. В.Н. Шульгина (директор Института Методов Школьного образования) и с выступлениями на диспуте целого ряда других коммунистов-педагогов»²⁹.

Нет сомнения, что само деление на «правых» и «левых» было «визитной карточкой» того исторического отрезка времени, именно тогда закладывался механизм определения «своих» и «чужих» для властных структур по признаку соответствия или несоответствия политическим установкам. В этом плане и педагогика должна была занять уготованное для нее место. Характерны слова наркома просвещения А.С. Бубнова, призывающие в новых программах обуздать педагогический процесс, приструнить его и взять в руки. Программы «должны с сокрушительной силой ударить по всем вылазкам классового врага в области идеологии... по всем, как право-оппортунистическим, так и левацким уклонам от генеральной линии партии в вопросах культурного строительства»³⁰.

Трагичность ситуации заключалась в том, что требовалась уже не философия марксизма сама по себе, а слепая большевистская вера и лозунговая преданность. Характерным подтверждением могут служить идеи статьи «Судьбы психологии в России» (Берлин, 1923). В ней говорилось, что условия развития российской науки в других условиях показались бы просто невероятными и абсурдными, так как «своеобразно понимаемая марксистская идеология является тормозом свободных изысканий не только в области экономических наук, обществоведения, философии и т.п.» В психологии два ученика Челпанова «отдались Советской власти и Советской Науке» (К.Н. Корнилов, П.П. Блонский). Самое злостное в их книгах в том, что «авторы в них пытаются доказать бесполезность всех исследований в данной области, не стоящих на их точке зрения. Дело принимает совсем недоброкачественный оборот, когда это связывается с вопросом о том, марксист тот или иной психолог или же он противодействует материалистически-революционной волне»³¹.

Тезис о партийности науки призывал к прямому насилию над свободными исследованиями, устоять перед таким натиском не могли не только отдельные ученые, но и целые научные направления. Кто не решался убить в себе искание правды, вынуждены были за-

²⁹ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 152.

³⁰ Программы сельской начальной школы (I–IV группы). М. ; Л., 1931. С. 3–4.

³¹ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 85.

молчать. Воцарилась, по словам В.В. Зеньковского, «ничтожная, жалкая, трагическая по существу картина обезличенной мысли»³².

Наблюдения последних лет подтвердили, что научно-исследовательская работа и изучение первоисточников способны повысить мотивацию студентов к изучению историко-педагогических дисциплин, которые, в свою очередь, являются эффективным средством воспитания и гражданского становления молодого поколения.

В педагогическом образовании необходима, прежде всего, интеграция философского, исторического, историко-педагогического и педагогического знания для получения интегрального результата (философ, историк, педагог должны дополнять друг друга, выстраивая целостный образ Сократа, Платона, Аристотеля и т.п.). Историко-педагогический компонент может (и должен) использоваться на всех этапах педагогического образования. История педагогики для педагога содержит такую же широкую палитру смыслов, как и образование в целом для человека образующегося.

Список литературы

1. Богуславский, М.В. История отечественной педагогики (первая треть XX века). – Томск : Изд-во НТЛ, 2005. – 312 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Зеньковский, В. История русской философии. – М. : Академический Проект : Раритет, 2001. – 880 с.
4. Ильин, И.А. Яд партийности // Педагогическое наследие русского зарубежья. 20-е годы : кн. для учителя. – М., 1993.
5. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
6. Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
7. Калашников, А.Г. Очерки марксистской педагогики. – М., 1929. – Т. 1 : Социология воспитания.
8. Каптерев, П.Ф. О школьном самоуправлении // Педагогическая мысль. – 1921. – № 1–4.
9. Каптерев, П.Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. – 1921. – № 9–12.
10. Константинов, Н.А. История педагогики : учеб. для студ. пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаетова. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.

³² Зеньковский В. История русской философии. М. : Академический Проект : Раритет, 2001. С. 710.

11. Корнетов, Г.Б. История педагогики: теоретическое введение : учеб. пособие / Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСОУ, 2015. – 492 с.
12. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
13. Лай, Вильгельм Август [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
14. Лай, В.А. Экспериментальная дидактика. – СПб., 1914.
15. Лай, В.А. Экспериментальная педагогика. – М. ; Л., 1927.
16. Лукацкий, М.А. Историческое познание: сущность и своеобразие // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 52–66.
17. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. – М., 1910. – Ч. 3.
18. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. – М., 1911. – Ч. 1.
19. Научный Архив РАО. – Ф. 1. – Оп. 1. – Ед. хр. 175. – Л. 2.
20. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
21. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
22. Проблемы научной педагогики. – М., 1928. – Сб. 1 : Педагогика и ее методология.
23. Программы сельской начальной школы (I–IV группы). – М. ; Л., 1931.
24. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
25. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
26. Романов, А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
27. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
28. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
29. Романов, А.А. Педагогика в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
30. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.

31. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
32. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
33. Романов, А.А. Становление экспериментальной педагогики в Германии (150 лет со дня рождения В.А. Лая и Э. Мёймана) // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 122–138.
34. Романов, А.А. Юбилеи известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
35. Рубинштейн, М.М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. – М., 1927.
36. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.

**К десятилетию журнала
«Психолого-педагогический поиск»**

Я высоко ценю Ваш журнал, продолжающий лучшие традиции отечественной научной периодической печати.

Академик Б.М. Бим-Бад

Мы не выбираем время, в котором живем, нам это не дано. Но мы можем определиться с выбором: как и во имя чего жить. В истории человечества мало найдется эпох, которые предназначались для счастливой жизни всех людей в нашем представлении. Разным было и понимание счастья. Не каждый, например, поймет радость спартанца, получившего право первым идти в бой и умереть первым. Однако уже в те древнегреческие времена на философском уровне человек поставил задачу «Познай самого себя!» Насколько философия и педагогика приблизились к пониманию природы человека в наше время, определились ли они с системой ценностей людей сегодня? Да и вообще, каков должен быть вектор движения? Решать все возникающие проблемы, исходя из сиюминутных потребностей, внимательно искать ответы на вопросы, анализируя «дела давно минувших дней, преданья старины глубокой»? Или пробовать уловить сигналы, посылаемые нам будущим? Нет простых ответов, как и нет прямых тропинок в жизни, но идти-то нужно, тысячелетний опыт человечества учит – дорогу осилит идущий.

Начало XXI века, как и любая историческая эпоха нуждается в межнаучном анализе, интегративности поисковых усилий, интерпретации интегрального знания получаемого в научных исследованиях. Философы говорят о закладке аксиологических оснований культуры нового (диалогического) типа, которые находят свое выражение «в идеале глобальной цивилизации как основанной на антропо-природной гармонии и гармоничном этнокультурном полицентризме»¹.

При этом, смысл современного нам мира, отмечает Д.И. Фельдштейн, несмотря на огромное количество работ экономистов, философов, социологов, историков, обозначающих его как глобальное сообщество, ведущих речь о переходе к постцивилизации, ноосферной, антропогенной цивилизации, отмечающих наличие ци-

¹ Новейший философский словарь. 2-е изд., переработ. и доп. Мн. : Интерпрессервис : Книжный Дом, 2001. С. 913.

визационного слома, этот смысл до сих пор в полной мере не раскрыт в своей содержательной характеристике. Но что чрезвычайно важно, в принципиально изменившемся мире безусловно изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека, а об изменениях его мы знаем еще меньше.

При всем многообразии и широте проводимых исследований мы имеем практически только совокупность, в том числе значимых, но часто противоречивых данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития современного человека. Например, с одной стороны, отмечается рост его самосознания, самоопределения, критического мышления. А с другой – прослеживается его неуверенность, напряженность, тревожность.

Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который скажется на общем духовном и физическом здоровье, обуславливая, в частности, пассивность, безразличие людей. Одним словом, совершенно очевидно, сегодня изменилась социально-психологическая сфера человека, что объективно связано с происходящими изменениями культурно-исторической среды².

Проблемы человека, всегда обострявшиеся в напряжённой социальной ситуации, особую сложность приобретают в современных условиях не только в связи с глобальными преобразованиями и кризисами, приводящими по существу к тектоническому разлому в историческом движении общества, но связываются еще, что важно, с непознанностью и недостаточной осознанностью сущности его возникшего неопределённого, неустойчивого, хаотического состояния. И в этом плане определение особенностей человека, прежде всего растущего человека, как основания воспроизводства и носителя будущего общества имеет особый смысл, порождая множество проблем и вопросов. Среди них актуализируется, во-первых, раскрытие характера той социальной среды, которая определяет развитие человека, во-вторых, рассмотрение особенностей современного человека, на всех этапах возрастного развития, в-третьих, выявление принципов, путей, условий, возможностей, перспектив преобразования системы образования, обеспечивающей оптимальное развитие растущего человека³.

² Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 2 (14). С. 11–12.

³ Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 4 (28). С. 7.

Ведущими учеными страны была предпринята попытка обоснования стратегии социокультурной модернизации образования как института социализации, выполняющего ключевую роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения населения России. Раскрытию роли образования в конструировании таких эффектов общественного развития как социальная консолидация общества, гражданская идентичность представителей различных социальных групп и национальных культур населения страны, социальное доверие, успешная социализация подрастающих поколений, социальная стратификация населения России.

Социокультурную модернизацию образования, обращает внимание академик А.Г. Асмолов, следует рассматривать как фактор роста конкурентоспособности личности, общества и государства при дальнейшем проектировании программ долгосрочного социально-экономического развития России, в том числе федеральной программы развития образования. Ключевое значение здесь приобретает развитие представлений о миссии и природе образования как ведущей социальной деятельности. Именно эта деятельность участвует в порождении таких системных социальных и ментальных эффектов в жизни общества как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности; динамика социальной дифференциации и стратификации общества; усвоение различных традиций, ценностей, норм и установок поведения больших и малых социальных групп; приобретение репертуара личностных, социальных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих индивидуализацию, социализацию и профессионализацию личности в мире людей и профессий; рост человеческого потенциала как важнейшего условия конкурентоспособности страны⁴.

Философы-педагоги отмечают уникальность современной ситуации общественного развития, в корне отличающейся от образовательной и социокультурной ситуации предыдущих веков, к которой социум, несмотря на колоссальный историко-педагогический опыт, оказался не готов⁵. Прежде всего, по словам И.А. Колесниковой, это принципиально иной фон, на котором должны рассматриваться современные проблемы воспитания и обучения. В постоянно изменяющемся мире в условиях экологического кризиса и фор-

⁴ Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 2 (14). С. 21.

⁵ Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. 2-е изд., доп. и перераб. СПб. : Детство-Пресс, 2001. С. 46–47.

мирования ноосферного мышления речь идет не о простой передаче опыта, а о совместном «жизнетворчестве» детей и взрослых, о переосмыслении старого и нового опыта в системе иных отношений, построенных по принципу диалога, человеческого равноправия. На основе комплексного знания о человеке в перспективе возможно формирование иной стратегии работы по воспитанию и обучению – основанной не на «линейном», дидактическом представлении о развитии ребенка, подростка, юноши, а на объемном интегрированном видении его внутренней природы⁶. Кардинально меняется и образ педагогической науки, вливающейся в область философского знания.

Педагогика начала ХХI столетия вплотную столкнулась с отношением к детству как феномену, связывающему пространство настоящего и будущего; с потребностью восприятия ребенка как «знака из будущего», носителя нового качества, неведомого взрослому, формировавшемуся в другой цивилизационной эпохе. Можно предположить, что мы становимся свидетелями начала процессов замены механизмов социокультурного наследования на принципиально новые, пока неизвестные⁷.

Стремление к новому невозможно без научного искания, чем и обусловлено было название журнала «Психолого-педагогический поиск». Такой поиск становится естественным и необходимым в эпохи перемен, когда значимую роль приобретает общественно-педагогическая мысль и деятельность педагогов, нацеленных на осуществление проникновения педагогических идей во все сферы жизни российского общества. Поэтому важно было поначалу организовать профессиональный диалог педагогов и психологов, найти единомышленников, затем выходить уже на всероссийский и международный уровень, постоянно расширяя круг авторов, целевые установки и содержательную сферу психолого-педагогического знания, отражающегося на страницах журнала.

Еще одной изначально важной идеей было обретение журналом своего лица на фоне сотен и тысяч педагогических изданий, прямое общение главного редактора и авторов номеров журнала с читателями. Уже можно утверждать, что есть сплоченная и увлеченная общими устремлениями группа авторов-единомышленников, которые способны сказать по дискутируемым в журнале вопросам – это мой нерв, это моя боль, это моя забота! Нам, конечно же, хотелось соответствовать лучшим традициям российской педагогической журналистики, сохранить преемственность развития гумани-

⁶ Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. С. 47.

⁷ Там же. С. 47–48.

стических инвариантных идей отечественной педагогики. Мы стремились также стать частью современного педагогического мейнстрима, доказать, что потенциал университетской науки находит выход и применение вне зависимости от региональных границ.

Подводя итоги за десять прожитых журналом лет, мы отмечаем значимые для нас вехи, под которыми понимаем не только пройденные этапы пути, но и исходные позиции, новые целевые установки, точки качественного роста нашей работы.

Журнал не только по названию, но по существу находится в постоянном поиске и развитии: увеличивается число авторов, приближающееся к тремстам, из которых каждый третий доктор наук или академик, именно им принадлежит авторство большинства статей. Расширяется география городов (более 50-ти), региональных вузов и образовательных учреждений (более 80-ти), в которых работают наши авторы. Среди авторов преподаватели вузов, учителя школ, педагоги системы дошкольного и дополнительного образования, государственные деятели. Из них многие являются заслуженными деятелями науки РФ, заслуженными работниками высшей школы РФ, заслуженными учителями РФ, членами Российской академии образования, Российской академии медицинских наук, Академии педагогических и социальных наук, Международной академии наук педагогического образования, Международной академии информатизации и других академий. Читателями журнала являются представители, практически, всех федеральных округов страны. С нами сотрудничают педагоги и психологи Белоруссии, Казахстана, Украины, Польши, Германии. Список будет расширяться.

В повестке дня журнала, в качестве постоянных рубрик, обсуждаются проблемы философии образования, методологии историко-педагогического познания, методологии развития личности, стратегии развития образования, культуры профессиональной подготовки специалиста, специальной психологии и коррекционной педагогики, педагогической и психологической наук и практики. Осуществляется знакомство с международным опытом психолого-педагогических исследований, мировым и отечественным историко-педагогическим наследием, и др.

Всего в журнале опубликовано уже почти шестьсот статей, в кратком обзоре не представляется возможным проанализировать их даже в общих чертах, поэтому выделим, и то лишь фрагментарно, отдельные наиболее обсуждаемые нашими авторами и читателями аспекты проблем и научных направлений современной педагогики и психологии.

Трансформация современного мира происходит столь стремительно, что образование не успевает оперативно ответить на все

вызовы нашего противоречивого и опасного времени. Важно, чтобы входящий в самостоятельную жизнь человек успел за короткое и необратимое время детства освоить необходимый пласт ценностей и нормативов культуры своего народа, получить надежную прививку от всех социальных болезней и пороков, обрести устойчивость ко всяким искушениям и соблазнам. Эта миссия возложена на институты образования.

В каждом номере мы делаем попытку увидеть, услышать и ощутить биение пульса времени, масштабы и содержание переживаемого в отечественном образовании исторического этапа. Модернизация высшей и средней школы обнажила многие серьезные проблемы, обострила внимание общества к состоянию всей системы образования, его структуре, содержанию, используемым технологиям, оценке качества результатов его деятельности, культивируемым организационным, управленческим, психологическим, материально-техническим условиям, и, пожалуй, самой острой и главной проблеме – кадровой.

Университеты России развиваются в контексте мировых тенденций в высшем образовании, требующих появления новой учебной среды, иных технологий, укрепления образовательной системы. К стратегически важным для развития высшего образования темам мы относим определение условий устойчивого развития современного вуза, инновационную деятельность вузовских **кафедр**, являющихся **центральным и самым значимым звеном университета**, систему воспитательной работы со студентами, вопросы управления, качества образования, аспекты изучения опыта вузовского образования в зарубежных странах и др.

Сегодня мы, похоже, переживаем один из самых сложных периодов развития вузовского образования. Потеряна одна из важнейших составляющих нашей повседневной работы – стабильность. Парадокс в том, что необходимость и своевременность делаемых шагов в отношении образования подтверждается на всех властных уровнях. Но почему тогда профессиональное сообщество педагогов буквально кричит о беспрецедентном наступлении на педагогическое образование, а в целом и на всю гуманитарную сферу? В этой ситуации рукотворного кризиса культуры просто кричать о недостатках, на наш взгляд, будет малопродуктивным. Вернее продолжать кропотливую работу по укреплению научного сообщества, пропаганде значимости и приоритетности вложений в науку и образование.

Главная идея представленных по рассматриваемой теме публикаций состоит в том, что перестройка образования – процесс очень деликатный, в нем важно сохранить преемственность, традицию, кадровый потенциал, без которого всякие реформы обречены на провал, ибо их просто некому будет реализовывать. Сегодня многие весьма авторитетные профессора уже слышат от своих

«реформаторов-управленцев» «новаторское выражение»: «Мы никого не держим. Можете уходить! Мы найдем вам замену»... Вот и уходят уважаемые преподаватели ВУЗов, проработавшие десятки лет в образовании и воспитавшие несколько поколений специалистов. Тает, стремительно тает когорта истинных профессионалов. Остаются ремесленники, готовые выполнять любое, самое бессмысленное и глупое распоряжение своих начальников.

Выступая на X съезде Союза ректоров России, В.В. Путин особо подчеркнул миссию гуманитарного образования, его незаменимую роль в формировании кругозора человека, его способности мыслить, быть субъектом собственной жизни. Он призвал ректоров России сберечь гуманитарную составляющую российского образования, всячески поддерживать и стимулировать исследования в гуманитарной сфере, связывая с состоянием гуманитарного образования отношение молодежи к национальной истории и культуре. Президент уверен в том, что такая образовательная политика органично вписывается в идею укрепления российского государства, консолидации всего общества. И в этом В.В. Путин солидарен с позицией патриарха русской интеллигенции, хранителя национальной культуры Д.С. Лихачева: «Я мыслю себе ХХI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющее талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которым должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в ХХI веке»⁸.

Новые требования предъявляются к преподавателям вузов. Главным из них становится участие в научно-исследовательской деятельности, что будет отражаться на заработной плате через систему доплат, поощрений и грантов. Планируется, что процент преподавателей, занимающихся научными исследованиями, возрастет к 2020-му году с нынешних 16–17% до 42%. В федеральных исследовательских университетах цифры должны измениться соответственно с 65% до 75%. В течение ближайших 10 лет, по мнению авторов проводимых реформ, необходимо обновить преподавательский состав вузов с тем, чтобы привлечь туда новых специалистов, которые смогут восстановить исследовательскую сферу деятельности университетов. Здесь у нас все как обычно – «гладко вписано в бумаги, да забыли про овраги, а по ним ходить» (Л. Толстой). Эко-

⁸ Лихачев Д.С. О национальном характере русских // Вопросы философии. 1990. № 4. С. 3–6.

номисты гладко все для нас педагогов написали. Зачем же тогда все преподаватели вузов отчитываются ежегодно по научно-исследовательской работе, многостраничные отчеты готовят, кафедры и факультеты их многократно увеличивают, но в них четко написано – наукой занимаются 100% преподавателей! А если 83–84% не занимаются, то почему отчеты в министерстве принимают? И требуют все новых отчетов. Вспомнишь тут ощущения В. Маяковского: «Будет за столом бумага пить чай, человек под столом валяться скомканным».

Широко обсуждается и позиция некоторых экономистов-реформаторов, считающих полезным лишь то, что можно продать. Тогда профессура превращается в продавцов образовательных услуг. К тому же жив тезис, что в современном обществе много педагогики, а не хватает физики. Но разве трудно понять – есть вещи, которые не продаются, а физиков кто-то должен вырастить, воспитать и обучить, прежде всего, быть человеком. Еще 2,5 тысячи лет назад мудрец, говорил своим ученикам: «Если вы способны делать то, что нельзя свести к товару, то величайшая радость наполнит ваше сердце. Будьте собой и делайте свое дело. Вы здесь не для того, чтобы вас продавали» (Лао-Цзы).

Мы несколько десятилетий жили и «реформировали» систему образования, полагая, что действительно вошли в «европейское образовательное пространство». Но лучше ли европейская «двухуровневая» система нашей прежней моноуровневой, на протяжении десятилетий готовившей специалистов, которые были вполне «конкурентоспособны» на Западе, совершили прорыв в космос, создали одну из самых надежных систем национальной обороны, строили современные корабли и самолеты.

Бряд ли кто-то задумывался при этом, что открытого рынка труда нет и не будет, а отвлечение собственных ученых на рутинное бумажотворчество, написание так ли уж нужных, мягко говоря, рабочих программ, оценочных средств, графиков и планов совсем не укрепляет потенциал нашего профессионального образования, фактически разрушая его. Не создаются также надежные основы организации научного творчества в системе образования, напротив, пребывание в ней тех, кто еще добросовестно трудится, делается просто невыносимым.

Отмеченные тенденции в совокупности со многими другими факторами порождают новые неопределенности не только в профессиональном образовании, но и в системе всего общественного устройства. То есть здесь мы говорим о проявлениях социальной энтропии, характеризующейся неупорядоченностью системы, явным несоответствием имеющихся результатов поставленным целям. В вузовском образовании, например, можно заметить как для решения задач, направленных на качественное улучшение деятельности

учреждения создаются все новые структуры, возглавляемые новыми начальниками, которые должны контролировать все этапы работы. Однако на деле оказывается, что вся новая управленческая машина, внешне исправно работающая, крайне неэффективна, если не сказать деструктивна в отношении конечной цели работы. Исследования ученых показывают, что до 60—70% рабочего времени управленческих и до 50—60% трудовых затрат научных и инженерных работников уходит на выполнение малополезных, а подчас и просто бессмысленных процедур, ненужных регламентов и т.д. Энтропия социальных систем «многолика», она проявляется в разбухании управленческих структур, росте бюрократизма, лавинообразных документопотоках, громоздких согласованиях, бесконечных и малосодержательных собраниях, заседаниях, проверках и т.п.⁹.

В начале XXI столетия энтропия социального препятствует развитию, а может быть и возрождению из хаоса отечественной науки и образования. Университеты в непрерывном ожидании проверяющих, оценщиков, в постоянном стремлении правдами и неправдами соответствовать критериям «эффективности». Очень смущает такой механистический, прагматический, экономический подход к оценке «эффективности» образования! Подход к «рентабельности» образования с критериями оценки эффективности работы достопамятных «Домов быта», оказывающих услуги населению, сам по себе унижен. Такой подход уже обнаруживает себя в том, что значительная часть научной интеллигенции намерена уйти из образования, явно теряет для себя смысл оставаться в системе, ищет иные сферы и способы самореализации.

Другой, и очень чувствительной чертой «борьбы за эффективность» становится заметный отток талантливейшей молодежи из вузов: через десять-пятнадцать лет в них просто некому будет преподавать! Едва ли способный и перспективный выпускник университета согласится пойти на низкооплачиваемую, непрестижную преподавательскую работу (или работу в научно-исследовательскую лабораторию), когда успешные фирмы и компании предлагают ему несоизмеримо большую зарплату и условия для реализации своих профессиональных планов. Хотя жизненные проблемы и нравственные дилеммы молодежи приходится мучительно решать в любом случае, так как и сверхпотребление, и жизнь на грани выживания не оставляют обычно места для задач личностного роста и самосовершенствования¹⁰.

⁹ Экология человека. Терминологический словарь / Б.В. Прохоров. Ростов н/Д : Феникс, 2005. С. 216.

¹⁰ Иванченко Г.В. Забота о себе: история и современность. М. : Смысл, 2009.

В образовательном процессе принципиально важным становится необходимость понимания всеми людьми миссионерской по своей сути роли учителя. Школьный учитель, университетский преподаватель, должны ассоциироваться не только с вполне традиционными портретными характеристиками, но и с образами носителей особой духовности и менталитета, **интеллигентности** – интегративной социально-психологической, нравственно-эстетической характеристики воспитанности личности. Интеллигентность, в качестве идеала воспитания, кроме знаниевой и множества других составляющих, единства нравственности и красоты, внутреннего мира и поведения человека, означает преимущественно «способность к пониманию, к восприятию, терпимое отношение к миру и к людям» (Д.С. Лихачев). Интеллигенция, как известно, – это думающий и чувствующий мозг нации.

Беда нашего времени, что даже само существование интеллигенции как социальной группы, ценнейшего феномена и достижения отечественной социальной истории, ставится под сомнение. Однако мы будем продолжать говорить об образовательной и воспитательной миссии интеллигенции. Мы будем заходить в аудитории и делиться со студентами своими убеждениями, что интеллигентом быть трудно, им нельзя стать случайно и в одночасье, что даже не всякий интеллигент интеллигентен и т.п. Для интеллигенции всегда важно сомнение, высокая планка нравственного поведения, чувство совести, желание и способность к тяжелой повседневной работе, часто скорбной. Однако важна и способность всегда противостоять бескультурию, невежеству, хамству от кого бы оно ни исходило. Интеллигенция, возможно, тот оселок, на котором проверяется жизнеспособность России!

Откликнулись мы и на одну из самых злободневных государственных проблем – коррупция в обществе. Педагогика не может оставаться в стороне и в этом вопросе. Корруптированность порождается и взращивается невняtnостью существующей общественной морали, а тогда нет и не может быть общей универсальной системы нравственных норм. **Антикоррупционный стандарт поведения личности** формируется за счет выработки в растущем человеке устойчивой привычки добиваться в жизни всего самостоятельно, за счет собственных усилий, собственного труда. Сегодня такой образ жизни, такую социальную позицию исповедуют очень немногие граждане. Решить эту проблему без нравственного оздоровления общества невозможно. Определенный пессимизм должен быть побежден верой в возможность торжества подлинно демократических ценностей, в огромные преобразующие возможности образования.

Педагогика в начале XXI века, накопив колоссальный опыт предыдущих эпох и культур, ждет новые вызовы, идущие уже из бу-

душего, многие сигналы которого еще лишь предстоит опознать. Вот почему мы внимательно относимся к **историко-педагогическому наследию**, помогающему нам обрести прочные основания в образовании и воспитании подрастающих поколений, осознать значение самобытных отечественных педагогических традиций, возможность и меру их преемственности, отнестись к прошлому как к пространству диалога, способствующего самоопределению сегодняшнему образованию, наполняемому новыми смыслами. В педагогике преемственность, мы не раз говорили об этом, рассматривается как важнейшая методологическая проблема. Ее актуальность определяется аксиоматическим положением о том, что все осмысленные реформы осуществляются не столько ради изменения настоящего, сколько во имя будущего улучшения жизни. Будущее же всегда содержит в себе настоящее и уходит корнями в прошлое. Не случайно ни одна стратегическая линия построения будущего не обходится без решения проблемы меры сохранения в нем прошлого и настоящего. Этим обеспечивается и реальность традиции, и важность ее как механизма в осуществлении исторической преемственности, и эвристичность традиции как инструмента педагогической рефлексии и педагогического прогнозирования.

Ведущими отечественными специалистами в области историко-педагогического знания (А.М. Аллагулов, В.Г. Безрогов, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, М.А. Захарищева, Г.Б. Корнетов, С.В. Куликова, Е.Ю. Рогачева, А.А. Романов, А.В. Уткин, А.Н. Шевелев, Н.П. Юдина) на страницах журнала рассматривался исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании, обсуждались прогностическая функция истории педагогики, проблемы совершенствования историко-педагогического образования, итоги и перспективы истории педагогики в начале XXI века, широкий спектр методологических вопросов историко-педагогического познания, в том числе в контексте социокультурной модернизации российского образования.

Мы считали необходимым уделять внимание современному анализу, новому прочтению и осознанию наследия подвижников педагогики прошлого. В нашем активе статьи об идеях и их практическом воплощении Сократа, Аристотеля, М. Монтеня, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Д. Дьюи, В.А. Лая, Э. Меймана, М. Монтессори, П.М. Фуко. О наследии выдающихся отечественных ученых и деятелей образования М.В. Ломоносова, А.И. Герцена, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, К.П. Победоносцева, В.С. Соловьева, И.П. Павлова, К.Э. Циолковского, А.П. Нечаева. Обращались к таким педагогическим классикам и выдающимся педагогам XX века как П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н.К. Крупская, И.П. Иванов, Ш.А. Амонашвили, В.А. Разумный, Э.Д. Днепров.

Своим достижением мы считаем реализацию идеи о необходимости многосторонней оценки деятельности выдающихся педагогов, на основе чего появляется целостное современное видение их наследия. Такие подборки статей были посвящены К.Д. Ушинскому, А.С. Макаренку, В.А. Сухомлинскому, В.А. Разумному, Е.П. Белозерцеву. О педагогических подвижниках нужно помнить, Россия сильна такими людьми, нашим современникам они являют вечный пример беззаветного служения науке, любви к миру и людям, образцы интеллекта.

В поиске возможностей углубления диалога о результативности современной науки, о корнях и потаенных механизмах ее развития мы открыли серию публикаций о **научных школах** в педагогике и психологии. Сразу актуализируется множество вопросов: о сути понятия «научная школа», его соотносительности с понятиями «ученичество», «школа», о количестве таких школ, условиях их появления и развития, преемственности поколений ученых, уровне развития крупных центров психологии и педагогики, их востребованности современной культурой, о научных лидерах и роли лидерства в науке, и мн.др. Уже рассмотрены, хотя и недостаточно обсуждены, материалы о научных школах Н.А. Константинова – З.И. Равкина, Б.З. Вульфова, В.А. Слестёнина, В.В. Краевского, В.А. Разумного. Но это, надеемся, только начало списка героев педагогики и психологии.

Самим авторам, не говоря уже о читателях, интересно представить образы основателей научных школ, осознать глубину мыслей и жизненность свершений неординарных людей, степень нашей благодарности им. Без этого трудно понять возможности психолого-педагогического знания сегодня, прежде всего как фактора укрепления образования и общества. Заданное направление и тематика в условиях кризисного состояния общества, а также соответствующего ему уровня науки, поможет преодолеть наметившийся отрыв образовательного сообщества от традиций отечественных научно-педагогических школ, так как образование является не исключительно педагогической, но в большей степени сферой историко-культурной.

Проблема научно-педагогических школ России и их вклада в развитие отечественной науки может стать одной из ведущих тем многих номеров журнала. Нужно знать лидеров педагогики и психологии, понимать значение их идей и деятельности, искать образцы для подражания. Так как на своих наставников пытаются быть похожими многие десятки их учеников, даже уже ставших известными учеными и деятелями образования, стремящихся работать сегодня так, как учила научная школа. И здесь необходимо подчеркнуть, что выдающиеся ученые учили работать и жить честно и совестливо, чтобы не мельчало научно-педагогическое сообще-

ство, не прерывалась преемственность научных школ. Само по себе развитие науки, по нашему мнению, невозможно без существования научных школ.

Журнал регулярно обращался и обращается к проблемам состояния **морального сознания** общества, формирования нравственной культуры молодежи. Мы твердо убеждены в том, что из педагогического лексикона не могут быть исключены такие категории как добро, совесть, стыд, честь, достоинство, гражданственность, патриотизм. Все эти величественные, великие, вечные категории органично вписаны в самую суть, сердцевину нравственного воспитания молодежи. Хотя, к сожалению, приходится говорить о возможно необратимых изменениях в социальном устройстве России, являющихся прямым следствием упущений в воспитательной политике всех уровней. Возрождение российской образовательной системы может происходить только с учетом произошедших изменений психологии молодых людей, а не при их игнорировании и замалчивании.

Образование всегда выступало сферой острейшей борьбы за молодежь, за саму возможность моделировать будущее через формирование человека определенного социального типажа, идеальный образ которого задается особенностями переживаемой эпохи, сложившейся системой социально-экономических отношений, доминирующим типом социальной культуры. Не является исключением из этого правила и нынешняя эпоха. Каким будет человек середины XXI столетия? Какие качества и личностные черты следует формировать в ребенке сегодня, чтобы обеспечить его социальное выживание в обществе будущего? На каком содержании образования и социального воспитания может быть сформирована личность, способная выжить в условиях жесткой (если не жестокой!) конкуренции на рынке труда? Образование не только обязано точно понимать такой идеальный образ, но и хорошо представлять, что нужно делать сегодня, чтобы такой человек появился завтра.

Для обсуждения особенно актуальных и неоднозначно воспринимаемых в обществе тем в журнале отдельной рубрикой выделена «Открытая трибуна». Редакция предоставляет эту трибуну для оригинальных выступлений педагогов и общественных деятелей, излагающих сложные научные идеи ярко и доступно.

От нас сегодня во многом зависит будущее России, духовный облик и интеллектуальный уровень граждан России, судьба осуществляемых реформ. Жизнь продолжается! И мы сознательно не упрощаем повестку дня наших номеров журнала, говорим о том, что сегодня является «передним краем» в педагогике и психологии. Приглашаем поделиться своими мыслями не только неординарных ученых, которых мы настойчиво ищем в региональных университетских сообществах, но и уже широко известных лидеров ведущих отечественных центров

науки. Идет также кропотливая работа по выходу журнала на широкое сотрудничество с международным университетским сообществом. Одновременно мы сознательно и целенаправленно даем возможность талантливым молодым педагогам и психологам говорить о своих исследованиях наравне с корифеями.

За прошедшее десятилетие наметилась группа постоянных авторов из наиболее публикационно активных докторов наук: Л.А. Байкова (Рязань), Т.В. Башкирева (Рязань), Е.П. Белозерцев (Воронеж), М.В. Богуславский (Москва), Л.К. Гребенкина (Рязань), О.В. Долженко (Москва), С.А. Завражин (Владимир), М.А. Захарищева (Глазов, Удмуртия), И.В. Ильина (Курск), Г.Б. Корнетов (Москва), Л.П. Костикова (Рязань), А.П. Лиферов (Рязань), Н.В. Мартишина (Рязань), А.В. Репринцев (Курск), Е.А. Репринцева (Курск), А.А. Романов (Рязань), В.Г. Рындак (Оренбург), Д.И. Фельдштейн (Москва), Н.А. Фомина (Рязань).

Радует желание сотрудничать с журналом все большего числа российских педагогов и психологов, наших коллег из ближнего и дальнего зарубежья, расширяется круг постоянных авторов. Можно утверждать, что **журнал обрел своё лицо** среди многообразия российских журналов и вносит свой посильный вклад в развитие педагогики и психологии России начала XXI века.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2 (14). – С. 21–39.
2. Иванченко, Г.В. Завбота о себе: история и современность. – М. : Смысл, 2009. – 304 с.
3. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межапарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
4. Лихачев, Д.С. О национальном характере русских // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 3–6.
5. Новейший философский словарь. – 2-е изд., переработ. и доп. – Мн. : Интерпресссервис : Книжный Дом, 2001. – 1280 с.
6. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
7. Романов А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
8. Романов, А.А. Вехи памяти // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 5–6.

9. Романов, А.А. В поиске точки опоры // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 5–6.

10. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.

11. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.

12. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Психолого-педагогический поиск. – Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2 (14). – С. 11–20.

13. Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 7–19.

14. Экология человека. Терминологический словарь / Б.Б. Прохоров. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 476 с.

**Журнал «Психолого-педагогический поиск»
в оценках известных педагогов**

В число авторов такого издания
хочется войти!

Член-корреспондент РАО В.Г. Безрогов

М.В. Богуславский

**Просветительская миссия журнала
«Психолого-педагогический поиск»¹**

Дорогие коллеги!

От всей души поздравляю вас с юбилеем – десятилетием выхода в свет научно-методического журнала «Психолого-педагогический поиск». На протяжении всех этих лет журнал динамично совершенствовался, сохраняя главное – неизменно высокий научный и профессиональный уровень публикуемых статей, их хорошее стилевое оформление. Благодаря всему этому значение и статус журнала далеко выходят за рамки заявленного «научно-методического» жанра – «Психолого-педагогический поиск» осуществляет не только профессиональную, но и культурологическую и в целом высокую просветительскую миссию в российском образовательном пространстве.

В этом, безусловно, большая заслуга членов реакционной коллегии и редакционного совета журнала. Отмечая это, особо подчеркну определяющую роль в подготовке и издании журнала его главного редактора на протяжении десятилетия Алексея Алексеевича Романова – профессора, доктора педагогических наук, заведующего кафедрой педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, который щедро вкладывает в журнал и свой богатый научно-профессиональный потенциал, и свою душу, и сердце. В том, что в журнале публикуются не только рязанские педагоги и психологи, но и видные ученые со всей педагогической и психологической России, – большая персональная заслуга главного редактора. С каждым автором, особенно иногородним, Алексей Алексеевич устанавливает не только профессиональные, но и личностные, человеческие отношения.

Мне как председателю Научного совета по истории образования и педагогической науки Российской академии образования особенно

¹ Богуславский М.В. Просветительская миссия журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1(33). С. 41–43.

приятно отметить, что журнал из года в год, из номера в номер щедро предоставляет свои страницы для содержательных публикаций по историко-педагогической проблематике. Более того (и это также формирует лицо издания), на его страницах за последние годы были полноценно отмечены все значимые даты – юбилеи выдающихся отечественных педагогов, подвижников образования А.С. Макаренко, Н.И. Пирогова, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и других. Причем это не дежурные юбилейные статьи. К юбилею каждой персоналии в журнале публикуется спектр статей признанных специалистов, в которых стереоскопично раскрываются судьба, труды и деятельность данного выдающегося педагога.

Прекрасно понимаю, насколько сложно на протяжении десятилетия не просто поддерживать высокий уровень журнала, но даже просто его издавать в условиях вечных проблем с финансированием. И здесь следует отметить большую роль руководства учредителя журнала – ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», которое прекрасно понимает его уникальную общекультурную и образовательную роль в повышении профессионального мастерства и формировании компетенций профессорско-преподавательского состава университетов и педагогических вузов страны, докторантов и аспирантов и, конечно же, тех, к кому, прежде всего, обращен журнал, – работников системы общего и профессионального образования.

Замечательно об этом написал главный редактор журнала А.А. Романов: «Готовя очередной номер журнала, определяя его идейно-смысловые акценты, редколлегия ориентируется на своеобразные интегративные показатели "болевых точек" в науке и образовании, которые выносят на обсуждение наши авторы. Среди них проблемы реформирования современного профессионального образования и, в первую очередь, подготовки учителя. Он – ключевая фигура, от которой зависят будущее страны, ее духовный, человеческий потенциал, ее технологический и экономический прорыв, ее суверенитет и независимость»².

Хочется пожелать всем, кто причастен к выходу в свет прекрасного журнала «Психолого-педагогический поиск», и в новом десятилетии руководствоваться этим мудрым постулатом, достойно поддерживая статус просветительского, культурологического и, конечно же, профессионального научно-методического издания, сохраняя и развивая накопленный авторский потенциал, сберегая «лицо журнала», сберегая и обогащая сложившиеся традиции его издания.

² Романов А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 3 (27). С. 5.

В юбилей принято не только поздравлять, но и желать юбиляру нового и лучшего. Поэтому обращаюсь к учредителю журнала – руководству ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» с пожеланием достичь единства формы и содержания – придать журналу достойное его оформление. Поверьте, «Психолого-педагогический поиск» это в полной мере заслужил!

Е.П. Белозерцев

**Научно-педагогический журнал как отражение
состояния отечественной науки и образования
(перечитывая номера «Психолого-педагогического поиска»)³**

В заметно поредевшем и выхолощенном перечне действительно серьезных и профессионально глубоких российских журналов, освещающих проблемы культуры и образования, все чаще и чаще обращаюсь к публикациям в журнале «Психолого-педагогический поиск»... И делаю это сознательно, поскольку нахожу в сочинениях многих постоянных авторов этого достойного издания «правду жизни» (А.В. Репринцев), реальное положение дел, конструктивные идеи об улучшении народного образования, прочную и неразрывную связь с традициями и опытом русской национальной культуры. Действительно, как и два столетия назад, когда взывал к российской интеллигенции К.Д. Ушинский, сегодня приходится вновь и вновь поднимать проблему «Как сделать русские школы русскими?»...

Примечательно, что журнал «Психолого-педагогический поиск» не уходит от этой острой и «деликатной» проблемы, а смело и прямо ее поднимает! А что деликатничать? Что молчать? Мы «взяли на вооружение» многие навязанные нам концепции и технологии, внедрили их в образовательную практику, а теперь ломаем голову: что со всем этим делать? Это и злополучный единый государственный экзамен (ЕГЭ), и «болонский» процесс, и «двухуровневая система подготовки специалистов», и пресловутые образовательные стандарты... Мы с настойчивостью наивных и глупых попугаев повторяем лексические штампы, внедряем «европейские нормы и ценности», формируем «конкурентоспособного учителя» (!!!), забыв, пожалуй, один из самых главных заветов великого К.Д. Ушинского – о том, что педагогика – не столько наука, сколько искусство... И в этом непрерывном творчестве по ваянию Человека, возделыванию его Души невозможны никакие стандарты, никакие технологии, – все определяется уникальностью и неповтори-

³ Из статьи: Белозерцев Е.П. Научно-педагогический журнал как отражение состояния отечественной науки и образования (перечитывая номера «Психолого-педагогического поиска») // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 34–40.

мостью человеческой индивидуальности, человеческой Личности, особенностями ситуации ее взаимодействия с носителем Знания и Духа – Учителем! Очень важно и стратегически верно то, что журнал «Психолого-педагогический поиск» постоянно об этом говорит!

Отмечу еще одно очень важное, бесспорное достижение журнала. В отличие от многих своих солидных академических собратьев, «Психолого-педагогический поиск» открыл широкой аудитории читателей немало новых талантливых имен молодых, ярких ученых! В науке очень важно создать условия для притока в исследовательскую деятельность молодых дарований, усердно ищущих, терпеливо восходящих к вершинам научного Олимпа, верно и преданно отстаивающих традиции и достижения своих предшественников. Без этой «эстафеты поколений» невозможны продолжение, преемственность, наследование, движение вперед. Конечно, речь идет о традициях научно-педагогических школ России, которые составляют гордость и славу отечественной науки.

Журнал «Психолого-педагогический поиск» за свои десять лет удивительно повзрослел, явно перешагнул в зрелость, миновав болезненные и трудные подростковые годы, романтическую и солнечную юность... Журнал явно имеет свое лицо, свой стиль, своих постоянных авторов, свою читательскую аудиторию. Это признаки зрелого и авторитетного издания, важной и уважаемой трибуны, с которой говорят с научно-педагогическим сообществом уважаемые, компетентные авторы, к голосу и позиции которых прислушиваются, с которыми сверяют свою позицию неустанные труженики педагогического цеха страны, продолжающие заниматься самым удивительным искусством на Земле – возделыванием Человека!

Поздравляя коллектив редколлегии и авторов журнала с десятилетием, хочу пожелать всем уверенного движения вперед, честного и верного служения поиску Добра, Красоты, Истины в нашей педагогической реальности!

И.П. Ильинская, И.Ф. Исаев

Усиление тенденций поликультурности в российском обществе как процесс становления новой социально-педагогической реальности (перелистывая страницы журнала «Психолого-педагогический поиск»)⁴

Сотрудничество с журналом «Психолого-педагогический поиск» на протяжении всей его десятилетней истории убеждает в том,

⁴ Из статьи: Ильинская И.П., Исаев И.Ф. Усиление тенденций поликультурности в российском обществе как процесс становления новой социально-педагогической реальности (перелистывая страницы журнала «Психолого-педагогический поиск») // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 43–51.

что за годы своей жизни это издание стало своеобразным «Колоколом» XXI века, призывающим образовательное сообщество к возрождению норм и ценностей традиционного русского мира. Перелистывая журнальные публикации за эти годы, невольно ощущаешь мощное биение пульса реальной жизни, очевидное стремление журнала заострять внимание читателей на самых злободневных проблемах современного образования. К чести редколлегии журнала и его постоянных авторов, такое стремление предстает в публикуемых материалах вполне объективным, конструктивным, созидательным трендом, отражающим установку редакции на недопустимость забвения опыта и традиций русской школы и русской педагогики! Журнал не замыкается на «беспросветности» педагогических будней, негативных тенденциях и проблемах современной педагогической практики, – авторы публикаций стремятся изменить ситуацию в образовании, помочь школьному учителю и университетскому преподавателю понять новое, перспективное, передовое, но не утратить своей связи с традициями и опытом предшествующих эпох!

Примером таких новых явлений стала заметно усилившая свое влияние в последние десятилетия поликультурная среда российского общества с ее рисками и противоречиями в социокультурном развитии детей и молодежи. Отрадно, что на этом концентрирует внимание читателей в своих публикациях главный редактор журнала А.А. Романов.

В осуществлении поставленной цели особое значение приобретают роль, миссия университета, университетского образования, которое должно не только сформировать определенные профессиональные знания, умения, владения, но и помочь сформировать будущему специалисту личностные качества, необходимые для педагогической деятельности в поликультурной образовательной среде.

Важность миссии вуза в этом процессе заключается в его воспитательной функции, в формировании у будущего учителя ценностного отношения к своей и иным культурам, в обогащении его культурно-ценностного, нравственно-эстетического кругозора, в развитии умения жить и работать в режиме диалога культур.

Конечно, возможности журнала ограничены рамками читательской аудитории. Но идея только тогда становится материальной силой, когда овладевает массами... Журнал просвещает, обозначает «болевы́е точки», указывает на «точки роста», апеллирует к накопленному опыту, отыскивает рациональные зерна в педагогической практике.

Человек и его дело

(к 10-летию журнала «Психолого-педагогический поиск»)⁵

Успех любого начинания заключается в людях, которые его делают. Секрет журнала «Психолого-педагогический поиск» – в его редакторе Алексее Алексеевиче Романове.

Я познакомился с Алексеем Алексеевичем в конце 1980-х годов. Жил он тогда в еще «советском» Казахстане, в городе Павлодаре, и приехал в Москву работать над докторской диссертацией.

В первопрестольной А.А. Романов попал в круговорот общественно-педагогического движения, в самый что ни на есть его эпицентр. Он был приглашен старшим научным сотрудником во Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа», активно участвовал вместе со всем коллективом в подготовке Всесоюзного съезда работников народного образования 1988 года. По инициативе Э.Д. Днепрова готовил вместе с покойным Ф.А. Фрадкиным отмену постановлений ЦК большевистской партии конца 1920-х – середины 1930-х годов, посвященных проблемам школы, педагогики и педологии. Дружил с Б.М. Бим-Бадом. Близко общался с известными педагогами и психологами, педагогами-новаторами, их соратниками и последователями.

Алексей Алексеевич был одним из первых исследователей в нашей стране, который начал системно и монографически изучать теорию и практический опыт отечественной экспериментальной педагогики и свободного воспитания первой трети XX столетия.

В те годы мы часто встречались с А.А. Романовым, много общались, спорили о том, какой должна стать педагогическая наука и куда должна двинуться школа. Нас объединяли не только общий интерес к истории педагогики, но также дружба с Э.Д. Днепровым, Б.М. Бим-Бадом, Ф.А. Фрадкиным, сотрудничество с ВНИК, участие во многих интереснейших инновационных акциях общественно-педагогического движения.

В 1991 году развалился Советский Союз. Казахстан превратился в независимое государство. Бесплатная докторантура перестала существовать. Жить в Москве было не на что. Надо было кормить семью, поднимать дочерей. Алексей Алексеевич вернулся в Павлодар, стал доктором наук, задумался о том, чтобы обосноваться в России.

Постепенно мы потеряли друг друга из виду...

⁵ Корнетов Г.Б. Человек и его дело (к 10-летию журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 52–54.

В конце 1990-х годов А.А. Романов переехал в Рязань. Чтобы получить звание профессора, ему надо было подтвердить в Высшей аттестационной комиссии свою защищенную в Казахстане диссертацию доктора педагогических наук. На заседании экспертного совета по педагогике и психологии текст Алексея Алексеевича для подготовки заключения дали мне. В то время необходимость подтверждать ученые степени, защищенные в некоторых бывших республиках СССР после его развала, возникала довольно часто. Эти подтверждения, как правило, вызывали резкое (и нередко вполне обоснованное) раздражение у членов экспертного совета и неоднократно заканчивались вынесением отрицательного вердикта.

Я приготовился к тому, что за диссертацию А.А. Романова, несмотря на то, что она была интересна, глубока, оригинальна, написана на архивных материалах, придется побороться. Однако члены экспертного совета проявили к ней живейший позитивный интерес, видимо, почувствовав ее новизну и обстоятельность. Особенно высокую оценку ей дал старейший в то время член экспертного совета выдающийся специалист в области методики преподавания иностранного языка академик РАО Александр Александрович Миролюбов, работавший, как выяснилось, над книгой по истории отечественной методики преподавания. На моей памяти это был единственный случай, когда докторскую степень по педагогике экспертный совет подтвердил единогласно, сопроводив свое решение восторженным отзывом.

Мы вновь стали общаться с Алексеем Алексеевичем...

Помню, как, обосновавшись в Рязани, он почти сразу заговорил о своем желании издавать научно-педагогический журнал. В начале 2000-х годов я работал вместе с Б.М. Бим-Бадом в Университете Российской академии образования. Мы часто собирались втроем и обсуждали проект А.А. Романова, делясь с ним богатейшим опытом издательской деятельности Университета РАО.

Несмотря на все трудности, Алексей Алексеевич 10 лет назад осуществил свой грандиозный замысел. Журнал «Психолого-педагогический поиск» стал фактом научной жизни России, вошел в список изданий, рекомендованных ВАК РФ.

Несомненно, сегодня это один из лучших научно-педагогических журналов в нашей стране: актуальная проблематика, оригинально мыслящие авторы, интересные статьи, живой язык, высокая издательская культура... Журнал «Психолого-педагогический поиск» продолжил лучшие традиции отечественных педагогических изданий второй половины 1980-х годов, стал рупором инновационных идей в области философии, истории и теории образования.

И главная заслуга в этом принадлежит человеку, который этот журнал создал, который вот уже 10 лет самоотверженно ведет его. Этот человек – Алексей Алексеевич Романов.

**Некоторые традиции отечественной педагогической журналистики в современной деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск»
(на примере рубрик историко-педагогической тематики)⁶**

Значение научной журналистики для исторического развития отечественной педагогики огромно. Сформированные в период второй половины XIX – начала XX века, ее традиции были развиты в советскую эпоху, когда под жестким государственным контролем и под прессом официального понимания педагогических проблем педагогическая журналистика продолжала оставаться интегратором общественно-педагогического движения страны. Как важнейшее направление общественно-педагогического движения она формировала мнение педагогов и общественности по вопросам образования.

Педагогическая журналистика включает в себя периодические издания государства и общественных организаций, научно-педагогические и справочно-библиографические журналы и газеты, а также непедagogическую периодику, отражающую проблемы образования.

Занимаясь изучением истории петербургской дореволюционной школы, автор статьи выявил и обосновал несколько характерных тенденций, свойственных наиболее известным педагогическим журналам дореволюционной России. Этот исторический период демонстрирует растущую численность изданий, усиление дифференциации в их тематике и неуклонное возрастание значения педагогических журналов, издававшихся в провинции, по сравнению с педагогическими журналами двух российских столиц. «К 1916 году в России издавалось 304 педагогических журнала: 117 выходили в Петербурге, 41 – в Москве, 16 – в Киеве, остальные 130 журналов выходили в 47 городах России». Угрозами для существования дореволюционных педагогических журналов выступали цензурные запреты и финансовые трудности, связанные с ограничением числа подписчиков из-за падения популярности журнала.

Сама же популярность дореволюционных педагогических изданий определялась совокупностью нескольких факторов:

- авторитетом редактора журнала в педагогическом мире;
- соответствием декларируемой цели издания ее публицистическому воплощению, гармоничным сочетанием материалов теоретического и практико-ориентированного характера;

⁶ Шевелев А.Н. Некоторые традиции отечественной педагогической журналистики в современной деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» (на примере рубрик историко-педагогической тематики) // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 54–59.

– отношением журнала с государственными структурами, его политической позицией и критической остротой;

– привлечением к сотрудничеству авторитетных для педагогической общественности авторов, тех, кого можно считать лидерами общественно-педагогического движения.

Иначе говоря, журнал должен был постоянно поддерживать свой авторитет, сотрудничая с лидерами отечественной педагогики, что и предопределяло интерес к нему со стороны педагогической общественности.

Все дореволюционные специализированные педагогические журналы можно уверенно классифицировать по принадлежности (частные, общественные, государственно-официальные) и содержанию (теоретические, практические, смешанные). Хорошей выживаемостью обладали те издания, которые избегали официальной монополизации, сохраняли полемичность и остроту обсуждений, не превращаясь в сугубо официальный ведомственный орган.

Большинство дореволюционных отечественных журналов по проблемам педагогики и образования имели общественную принадлежность и смешанный научно-практический характер. Для многих журналов отмечается тенденция к лидерству в отечественной педагогической журналистике («Журнал Министерства народного просвещения», «Русский педагогический вестник», «Учитель», «Журнал для воспитания», «Педагогический сборник», «Воспитание и обучение», «Русская школа»). Эта тенденция показывает вневременную необходимость существования педагогических журналов – объединителей педагогической общественности.

Современный научный журнал «Психолого-педагогический поиск», издаваемый Рязанским государственным университетом имени С.А. Есенина, по праву можно назвать одним из общественных научно-педагогических центров национального масштаба для публикаций по историко-педагогической тематике, наряду с нижегородским «Историко-педагогическим журналом» и московским журналом «Отечественная и зарубежная педагогика». Достижение такого положения обусловлено, во-первых, огромным авторитетом и неутомимой деятельностью главного редактора журнала – профессора Алексея Алексеевича Романова, исследователя истории отечественной педагогики первой трети XX века, работы которого широко известны в российском историко-педагогическом сообществе, во-вторых, замыслом его рубрики, которая включает сразу четыре историко-педагогические рубрики: «Методология историко-педагогического познания», «Научно-педагогические школы», «Памятные даты» и «Страницы истории».

Статистические показатели публикационной активности авторов статей по историко-педагогической тематике, выведенные

в результате анализа 15 последних номеров журнала ⁷, представлены в таблице.

Динамика публикаций по истории педагогики
в рубриках журнала «Психолого-педагогический поиск»

| Номер журнала | Рубрика | | | Всего историко-педагогических статей |
|------------------|---|-----------------|--------------------|--------------------------------------|
| | «Методология историко-педагогического познания» | «Памятные даты» | «Страницы истории» | |
| 18 | 4 | 3 | – | 7 |
| 19 | 1 | 2 | – | 3 |
| 20 | – | 3 | 2 | 5 |
| 21 | – | 6 | 2 | 8 |
| 22 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 23 | – | 1 | – | 1 |
| 24 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 25 | 3 | – | 1 | 4 |
| 26 | 3 | 5 | – | 8 |
| 27 | 1 | 10 | 2 | 13 |
| 28 | 2 | – | 2 | 4 |
| 29 | – | 15 | – | 15 |
| 30 | – | 8 | – | 8 |
| 31 | 4 | 1 | – | 5 |
| 32 | 2 | – | 1 | 3 |
| Всего | 24 | 56 | 12 | 92 |

Характерными чертами журнала являются достаточно гибкая структура рубрик и перенос в каждом очередном номере смыслового «центра тяжести» на ту или иную из них. Эта замечательная особенность иллюстрируется, например, содержанием рубрики «Памятные даты», в которой юбилеи выдающихся классиков педагогики порой собирают по 10–15 авторских статей, как это было, например, в случае со 190-летием со дня рождения К.Д. Ушинского, 125-летием А.С. Макаренко или 95-летием В.А. Сухомлинского.

В целом такой персонализированный вектор отечественных историко-педагогических исследований всегда являлся их прочной традицией. Именно благодаря ей в деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» заметно, что не всякая юбилейная дата и не любая персоналия в истории педагогики становятся предметом повышенного исследовательского интереса. Наряду с непрекращающимся и постоянно воспроизводимым интересом к изуче-

⁷ Здесь и далее представлены данные за период 2011–2014 годов.

нию «классических тем», олицетворяющих российскую педагогику, можно предположить, что в ближайшей перспективе будут востребованы и исследования педагогического наследия тех деятелей, которые ранее привлекали меньшее внимание историков педагогики.

В этом контексте хотелось бы обратить внимание на опережающее понимание редакционной коллегией журнала тематики, связанной со значением научно-педагогических школ, в том числе и историко-педагогических. Именно этот ракурс нам представляется перспективным для развития историко-педагогического познания. Феномен «научно-педагогическая школа» как фактор развития педагогической науки пока еще не получил достойного исследовательского рассмотрения среди российских историков педагогики, хотя существование данного феномена признается ими неоспоримым – как отразившегося в личном опыте каждого исследователя, так и как общего явления историко-педагогического процесса.

В 24 статьях рубрики «Методология историко-педагогического познания», опубликованных за прошедшие годы, журнал сосредоточил внимание читателей на трех основных тематических ракурсах:

- состояние и перспективы развития современной отечественной историко-педагогической науки (статьи М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова, С.В. Куликовой, А.А. Романова);
- изучение педагогических систем классиков зарубежной педагогической мысли – Аристотеля, М. Монтеня, И.Г. Песталоцци, Д. Дьюи;
- обсуждение собственно методологических проблем историко-педагогического познания различной тематической направленности.

В этой связи можно сказать, что редколлегия журнала «Психолого-педагогический поиск» пошла по пути расширенного понимания категории «методология», что представляется нам достаточно выверенным стратегически. Изначально можно было прогнозировать, что сутобо методологическая тематика (зачем, что и как изучать в педагогическом прошлом) не даст большого числа авторских статей. Широкое понимание методологии историко-педагогического познания позволило редколлегии включить в состав рубрики и статьи по вопросам реального состояния профессионального сообщества историков педагогики, и проблемы изучения истории педагогической мысли как основополагающей категории для методологии истории педагогики.

Также хотелось бы отметить, что внимание к зарубежным классикам педагогики отражает перспективную тенденцию, так как в современной отечественной истории педагогики на протяжении последних десятилетий существовал явный перевес исследовательского внимания к темам отечественной истории педагогики и образования.

Таким образом, можно констатировать, что в журнале, по сути, сформировалось две самостоятельные и равноправные историко-педагогические рубрики – «Методология историко-педагогического познания» и «Страницы истории». Вторая из них, представленная

12 статьями, в большей степени посвящена вопросам истории педагогической практики, образовательных систем и образовательной среды, что позволяет увидеть в таком разделении гармоничное соотношение этих областей историко-педагогического знания. Также хотелось бы отметить, что именно в содержании этой рубрики получила максимальное отражение отечественная история педагогики.

Наконец, необходимо обратить внимание на то, что журнал активно поддерживает историко-педагогические темы и в рубрике аспирантских исследований (7 статей). Тем самым создается перспектива для развития историко-педагогической отрасли как самостоятельной части педагогических исследований, укрепляется преимущество действующих историко-педагогических школ страны, осуществляется обмен научными идеями не только на уровне маститых авторов, но и начинающих исследователей.

Завершая этот краткий анализ, необходимо отметить три особенности журнала «Психолого-педагогический поиск», которые явно интерпретируются как развитие традиций отечественной педагогической журналистики:

- интегрирующая и лидирующая роль журнала для сообщества историков педагогики страны, приглашение на его страницы всего спектра авторов – от лидеров современных историков педагогики России (В.Г. Безрогов, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, М.А. Захарищева, Г.Б. Корнетов, С.В. Куликова, Е.Ю. Рогачева, А.А. Романов, А.В. Уткин, Н.П. Юдина) до аспирантов;

- гармония представляемого читателям историко-педагогического содержания журнала (история персоналий, идей и систем, отечественной и зарубежной педагогической мысли и образовательной практики);

- включение историко-педагогической тематики в общий контекст обсуждаемых научно-педагогических проблем, эффективная популяризация истории педагогики как способа их научной рефлексии.

Хотелось бы пожелать журналу «Психолого-педагогический поиск» дальнейших успехов на пути развития традиций отечественной педагогической журналистики.

В.Г. Безрогов

10 лет с правом публикации⁸

Основой, главным направлением, целью, приоритетом журнала «Психолого-педагогический поиск» определен научный поиск как основа жизни науки и человека в педагогической профессии.

⁸ Безрогов В.Г. 10 лет с правом публикации // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 59–60.

В широком спектре понимания понятия «поиск» мы выделили для себя следующие аспекты.

Научный поиск как ценность.

Банально говорить о том, что 10 лет жизни научного журнала в тех условиях и ситуациях, в которых существует российская наука, – это большой, даже очень большой, срок. Но это именно так. Десять лет с правом переписки и опубликования редакция журнала, благодаря его вдохновителю и организатору А.А. Романову, уверенно и с завидно четкой регулярностью представляет российскому читателю плоды педагогических и психологических поисков, совершаемых на пространстве России самыми разными учеными. Обозначенный уже в первом номере журнала приоритет научного поиска как ценности оказался очень важным для активизации исследований, их оформления в тексты и грамотной презентации разработок и открытий на страницах хорошего и авторитетного научного издания.

Многогранность направлений.

Современные проблемы в педагогике и психологии (как в теории, так и в практике), изучение исторического опыта, сопоставление данных российской науки с науками других стран – все эти магистральные направления наравне с рядом других нашли отражение уже в тридцати двух выпусках журнала, продолжающих добрую традицию отечественных «толстых» журналов. Очень позитивным явлением стало существование журнала в двух версиях – как сейчас принято говорить, «бумажной» и электронной. Именно в электронной версии издание доступно всем специалистам и научной молодежи, где бы ни находился тот или иной потенциальный читатель.

Организация и сплочение сообщества педагогов и психологов.

Важной чертой данного издания является его концептуальный и оперативный отклик на поступающие статьи, на происходящие в отечественной психологии и педагогике события, на мемориальные даты. Многие достойные деятели прошлого получили «свой» тематический номер журнала, где значительная часть объема посвящена их памяти, личностному, профессионально-практическому и научному наследию. Журнал держит своих читателей постоянно в курсе планируемых и проведенных научных форумов по своему профилю. Отражение такой информации на его страницах, несомненно, сплачивает и организует научное сообщество.

Забота о молодых ученых и преемственности поколений.

Хорошо, что молодые авторы журнала – аспиранты и соискатели ученых степеней – как бы встречаются с уже остепененными и вполне маститыми учеными. Такая школа «совместного бытия» на страницах научного журнала – невероятно важное дело. Журналу удалось объединить научные силы разных поколений со всей России.

В этом важную роль сыграли и организационная деятельность главного редактора журнала, его известность в педагогических науках как одного из наиболее крупных ученых, в том числе как историка педагогики и педагогической психологии, и доступность журнала через Интернет (великая благодарность Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина, взявшему на себя труд сетевой поддержки «Психолого-педагогического поиска»), и научная глубина и фундаментальность публикуемых материалов. В число авторов такого издания хочется войти! И подтверждением качества своих собственных работ служит как раз включение той или иной статьи в число публикуемых именно в журнале у А.А. Романова.

Юбиляру обычно что-то желают... Можно пожелать многого: заинтересованных читателей, умных и грамотных авторов, благосклонности родного вуза и его специалистов по IT-технологиям, сил и времени членам редакционного совета, редакционной коллегии и сотрудникам редакции на продолжение благородной деятельности по сохранению, развитию и расширению «Психолого-педагогического поиска».

Существуют научные журналы – существует и научный потенциал. А наш юбилар, не побоюсь этого слова, в числе лучших, как мне кажется, научных журналов нашей отрасли. Спасибо его главному редактору за десятилетнее существование научного, научно стимулирующего, научно организующего, научно информирующего и научно направляющего чуда. Как принято говорить в торжественных случаях: «Долгих лет жизни и поиска!»

Н.П. Юдина

Несколько слов о журнале «Психолого-педагогический поиск» и не только⁹

Десятилетний юбилей журнала «Психолого-педагогический поиск» – это хороший повод выразить слова благодарности тем, кто журнал издает, кто его готовит, формирует содержание, устанавливает связи с авторами, в общем, кто делает его лицо!

День рождения – это еще и повод подумать об итогах и перспективах, обсудить вопросы, достойные юбиляра. С нашей точки зрения, один из таких вопросов – роль журнала в той науке, которую он представляет. И хотя журнал – психолого-педагогический, мы будем говорить о нем как об издании педагогическом. Банально

⁹ Юдина Н.П. Несколько слов о журнале «Психолого-педагогический поиск» и не только // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 60–65.

звучит, но это так: оценка места журнала «Психолого-педагогический поиск» в контексте современной научной периодики – дело будущего и требует специального исследования. Наши рассуждения – лишь отдельные штрихи в этой картине.

Штрих первый. В 1857 году К.Д. Ушинский написал статью «О пользе педагогической литературы», в которой поднял вопрос о связи педагогической науки и практики и сделал вывод на все времена, что всякий прочный успех общества в деле воспитания необходимо опирается на педагогическую литературу¹⁰. Однако и сегодня вопрос не утрачивает своей актуальности и мы настойчивее, чем когда-либо, вопрошаем, какая «литература» может лежать в основе «воспитания» и как ее сделать достоянием «воспитателей».

Попытка найти хоть сколько-нибудь удовлетворительный ответ обращает нас к науке в целом и педагогической науке в частности. Сегодня наука как социальный институт претерпевает реорганизацию, и пока не ясно, как она с этим справится. Наука как особая деятельность, направленная на достижение своих специфических результатов, переживает состояние неустойчивого развития, и вектор ее дальнейшего движения тоже не определился. Неустойчивость и неопределенность породили такую особенность науки, как плюральность: наука существует в формате концепций, как дополняющих одна другую, так и противоречащих друг другу.

Такое состояние не может не вызывать затруднений и в научном поиске, и в практике воспитания: обеим сферам педагогической реальности необходимо сообщество – экспертное, научно-педагогическое, практическое, члены которого придерживаются общих позиций.

Логично предположить, что в существующих условиях работу по созданию научного сообщества должны инициировать органы, которые «отвечают» за качество научных исследований, – Высшая аттестационная комиссия (ВАК), диссертационные советы и др. Однако их функционал не предусматривает решения такой задачи. Появление научного сообщества может быть скорее эффектом, нежели ожидаемым результатом, а диссертационные советы, как правило, существуют разрозненно и автономно, в том научном пространстве, которое они сами создают, на основе идей или теорий, выработанных в конкретной научной школе. Даже то, что диссертационные советы в своей работе ориентируются на положения теоретико-методологического характера, выработанные в крупных методологических центрах (Краснодар, Москва, Урал, Сибирь, Дальний Восток), не разрушает их местечковой отгоро-

¹⁰ Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. М. : Педагогика, 1988. Т. 1. С. 160–176.

женности и замкнутости. Разнообразие методологических схем, в конечном итоге, должно определять богатство научных исследований, когда ученый получит реальную возможность выбора методологических оснований своего исследования и самоопределения в научном пространстве. Однако возможность эта весьма условна.

Результаты научного поиска должны быть известны ученым разных научных школ и поняты ими. Не говорим «приняты», потому что принятие предполагает отношение к иному как к своему. Принятие возможно в рамках сообщества. И это вновь актуализирует вопрос о научном сообществе. Сегодня, в условиях дефицита системообразующего органа, эту задачу начинает решать научная периодика.

Штрих второй. Историки педагогики часто проводят аналогии между двумя периодами развития отечественной педагогики – рубежом XIX – XX и рубежом XX – XXI веков. Для этого есть основания: вариативность развития педагогической науки и практики, поиск их общего аксиологического основания, демаркация зон влияния государства и общества в вопросах образования – все это черты, свойственные российской педагогике прошлого и вновь обретшие свою актуальность.

Сто лет назад консолидирующую роль сыграла педагогическая периодика. В справочнике А. Аблова ¹¹, систематизирующем периодику начала XX века, как популярные представлены «Вестник воспитания», «Русская школа», «Наглядное обучение», «Свободное воспитание».

Обладавшие своим лицом, имевшие каждый своих читателей, столь неодинаковые журналы дают полное представление о состоянии науки, образовательной практики и, что нам представляется очень важным и интересным, об общественном сознании того времени.

Признанными флагманами педагогической науки были журналы «Вестник воспитания» и «Русская школа», выходившие с 1890 по 1917 годы. Возникшие как общественно-педагогические рупоры в пору социальных преобразований, они отражали взгляды широкой общественности, рассматривающей педагогику как явление, социально и исторически обусловленное. Не делая социальные проблемы своей темой, журналы касались их опосредованно, выявляя свою позицию через отбор специального (педагогического) материала. Это подтверждается декларативно в редакторской статье, открывающей в 1915 году первый номер «Вестника воспитания»: «Постановка образования и воспитания, зависящая от многих

¹¹ Аблов А. Педагогическая периодическая печать 1803–1916 гг. : библиогр. обзор / под ред. Е.Н. Медынского. М., 1937.

условий, находится в различных странах в коренной и непосредственной связи с социально-политическими условиями. Органу, старающемуся проводить свою точку зрения на дело воспитания и образования, не только нельзя игнорировать эти условия, но и необходимо установить на них тот или иной взгляд»¹².

Социальной позицией журналов «Вестник воспитания» и «Русская школа» стала ориентация на демократические реформы жизни в пределах буржуазной государственности и, как следствие, установка на реформу школы. Встав в оппозицию к официальной педагогике, журналы объединяли тех педагогов, которые искали путь преодоления догматизма и казарменности старой школы, построения школы на научных основах, установленных психологией и экспериментальной педагогикой.

Журнал «Наглядное обучение» несколько иначе подходит к вопросу реформы школы. В самом факте возникновения журнала с таким названием проявляется черта времени. В педагогике начала XX века переосмысливается понятие «наглядное обучение». Если в классической дидактике под наглядностью понимался принцип обучения, требовавший включения в работу зрительного, слухового, осязательного анализаторов, то в начале XX века под наглядным обучением понималось педагогическое явление, организующее познавательную и учебную активность личности. Исходя из такого основоположения, обучение начинает пониматься как проявление и развитие личности, т.е. организованное становление человека. «Эта самостоятельная, активная (конечно, происходящая не без содействия учителя) работа учащихся над конкретным материалом, самостоятельное выведение общих выводов из хорошо продуманных и пронаблюденных конкретных явлений и фактов, самостоятельная работа над фактами, а не пассивное восприятие слуховых и зрительных впечатлений и есть то, что мы разумеем под именем наглядного обучения»¹³.

Яркой особенностью начала века было то, что в поисках новых путей принимали участие широкие круги общественности, которые брали на себя ответственность за переустройство, прежде всего, народной школы и включались в пропаганду педагогического научного знания, в чем значительная роль принадлежала прессе. Таких людей объединял вокруг себя журнал «Свободное воспитание», издававшийся с конца 1907 до 1918 года. В нем печатались сторонники набиравшего популярность педагогического течения свободного воспитания, известного идеализацией личности ребенка

¹² Обращение к читателям // Вестник воспитания. 1915. № 1. С. 20.

¹³ Синицкий А. Что такое наглядное обучение // Наглядное обучение. 1907–1908. № 1. С. 4–5.

и верой в его имманентную гармонию. Это, прежде всего, К.Н. Вентцель, И.И. Горубнов-Посадов, С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко и другие известные педагоги.

Как определяла свои позиции редакция, журнал был призван разрабатывать вопросы о реформе личной, семейной и общественной жизни в смысле изменений условий воспитания, оказывать содействие защите детей от жестокости и эксплуатации. Эта установка определила общественно-педагогический характер журнала: материалы, публикуемые в нем, подбирались таким образом, чтобы раскрыть зависимость педагогики от социальных условий и выявить взаимосвязь воспитания и общества.

Надо напомнить, что вопрос о свободном воспитании был особенно актуальным и животрепещущим для начала XX века. Осмысление границ феномена, его сущности, принципов шло в разных областях гуманитарного знания, не только в педагогике. Причина заключалась, по всей вероятности, в фундаментальном принципе: определение «свободное» по отношению к воспитанию стимулировало стремление определить, прежде всего, границы свободы и ее характер.

Содержащиеся на страницах журнала описания опыта свободного воспитания проявляют, по крайней мере, неоднозначность его понимания: как социальной ценности, как этической позиции, как педагогического принципа. Именно последний аспект семантически связан с возникновением и популяризацией понятия «свободное воспитание», который, несмотря на его распространенность, наделялся контекстуальными смыслами и не обладал научным значением. Об этом говорил А.У. Зеленко: «Не может быть свободы от законов природы, от явлений среды, от заложенных потребностей, от унаследованных признаков, от темной и властной игры инстинктов. Где же здесь свободное воспитание? ... И мы прекрасно понимали это, и толковали поэтому лозунг "свободное воспитание" как протест, как знамя против внешнего насилия тех, кто еще недавно так сильно давил личность учителя, родителя и ребенка. Это была работа энтузиастов, шла кристаллизация идей, поиск научно-объективной терминологии»¹⁴.

Тем не менее, в трудах немногочисленных теоретиков, среди которых самой яркой личностью был К.Н. Вентцель, шла отработка педагогической концепции. В этой рефлексии журнал «Свободное воспитание» занимал ведущее положение: он объединял единомышленников, координировал их усилия и корректировал направления поиска. Так он способствовал оформлению свободного вос-

¹⁴ Зеленко А.У. Из приветственного слова к десятилетию журнала // Свободное воспитание. 1918. № 1-3. С. 16-17.

питания в педагогическое течение – сообщество единомышленников. Не случайно закрытие журнала и закат свободного воспитания совпали по времени. Конечно, для этого были и объективные причины – те исторические катаклизмы, которые переживало наше Отечество.

Из далекого прошлого вернемся в современность. Исторический пример, по нашему мнению, убеждает в необходимости таких структур, которые могут взять на себя роль посредников в профессиональном общении педагогов. И в ряду таких структур достойное место занимает научная периодика. Журнал «Психолого-педагогический поиск», издаваемый Рязанским государственным университетом имени С.А. Есенина, имеет свое лицо. Он по содержанию, а не только по статусу является научным. Можно лишь догадываться, как много сил тратят редакционный совет, редакционная коллегия и бессменный главный редактор Алексей Алексеевич Романов на то, чтобы удержать высокий научный уровень публикаций. Значимо и то, что журнал не был и не стал – тоже высокая планка – журналом «местного значения». Он открыт для авторов России. На деле работают критерии, понятные всем: актуальность, содержательность, высокий уровень научности.

Спасибо!

С.В. Куликова

Психолого-педагогический поиск на страницах периодической педагогической печати России¹⁵

В настоящее время публикация результатов исследований по педагогике, а также по истории образования и педагогической мысли не является проблемой, поскольку существует множество отечественных журналов, рецензируемых и входящих в базу Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). Более того, время размещения материала на страницах периодического издания порой едва занимает две недели, а при необходимости можно опубликовать статью и в течение трех дней. Количество журналов по педагогике уже сложно подсчитать. К примеру, только в базе электронной научной библиотеки «eLibrary.ru» в разделе «Народное образование. Педагогика» размещено 497 журналов. Но много ли можно назвать журналов, которые читают ученые и учителя, интересующиеся проблемами образования и педагогики? – Два-три центральных издания, к которым можно добавить еще столько же

¹⁵ Куликова С.В. Психолого-педагогический поиск на страницах периодической педагогической печати России // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 65-70.

по специализированной проблематике, которую разрабатывает читатель.

Как историк педагогики, к давно известным журналам «Педагогика», «Отечественная и зарубежная педагогика» я добавила бы два – «Историко-педагогический журнал» и «Психолого-педагогический поиск». О последнем хотелось бы сказать отдельно. И не только в связи с его 10-летним юбилеем, но и по причине значительной роли, которую он играет в развитии историко-педагогического знания и трансляции результатов исследований историков педагогики России и ближнего зарубежья.

Следует отметить, что значение периодической печати в становлении и развитии отечественной педагогической науки, системы образования и учительства сложно переоценить. Об этом писал еще К.Д. Ушинский в статье «О пользе педагогической литературы». До 1917 года в России издавалось более 300 педагогических журналов в 50 городах: «Вестник воспитания», «Вопросы народного образования», «Гимназия», «Журнал для воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения», «Народная школа», «Народное образование», «Народный учитель», «Русская школа», «Русский учитель», «Русский педагогический вестник», «Учитель», «Учитель и школа», «Ясная Поляна» и др. Российские педагогические журналы создавали условия для открытого общения ученых, писателей, общественных деятелей и практикующих учителей.

В России рубежа XIX–XX веков перечень обсуждаемых педагогических проблем был так обширен, а круг участников диалога настолько широк и разнообразен, что создавалось впечатление повсеместной увлеченности русской интеллигенции вопросами воспитания и образования. Педагогические журналы выписывали и читали не только педагоги и ученые, но и люди, равнодушные к просвещению и образованию. Читатели узнавали из них о новых достижениях в педагогике и психологии, знакомились с зарубежным опытом воспитания и образования.

Наиболее знаковые статьи Л.Н. Толстого («О народном образовании», «О методах обучения грамоте», «Проект общего плана устройства народных училищ» и др.) впервые были напечатаны в педагогическом журнале «Ясная Поляна». Большой интерес представляло приложение к журналу «Книжки», в котором помещались рассказы, повести, пересказы романов, переделки русских народных сказок, загадки, задачи, сочинения учеников яснополянской школы и др. Первые страницы «Азбуки» и Книг для чтения Л.Н. Толстого учителя начальной школы также смогли прочитать в приложении к «Ясной Поляне». Н.Г. Чернышевский писал: «Луч-

шая часть “Ясной Поляны” – издающиеся при ней маленькие книжки для простонародного чтения... хорошо в них изложение. Оно совершенно просто, язык безыскусствен и понятен»¹⁶.

Вместе с тем многие педагогические произведения увидели свет на страницах непедагогических журналов. Например, первые статьи по гуманизации, демократизации общества и образования появились на страницах журнала «Морской сборник», который не подвергался цензуре. В 9-й книге «Морского сборника» за 1856 год появились «Вопросы жизни», отрывок из забытых бумаг, выведенный в свет неофициальными статьями о воспитании профессора Н.И. Пирогова. В противоположность царившей в николаевское время сословно-профессиональной цели образования Н.И. Пирогов выдвинул вечную цель всякого обучения – образование человека. Вопрос общечеловеческого воспитания был поставлен настолько талантливо и ярко, что «Вопросы жизни» сделались настоящим событием, а их основная мысль была подхвачена всеми и стала лозунгом предстоящей школьной реформы¹⁷. С журналом «Морской сборник» также сотрудничали Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой.

Возрастающая тенденция к гуманистической направленности педагогической мысли и учебных заведений инициировала появление ряда тем, которые наиболее живо и с интересом обсуждались на страницах педагогических журналов: разработка концепций воспитания нового человека на основе гуманистической парадигмы; поиск идеала народного учителя и новых подходов к педагогическому образованию; создание учебных заведений нового типа; любовь и уважение к ребенку, вера в ребенка и добрые силы его души, признание ценности его личности; создание условий для свободной деятельности и жизненного самоопределения ребенка; опора образования на воспитательный идеал народа, включенность школы в народную среду, учет в образовании национальных и народных традиций; использование в педагогике знаний психологии и физиологии; изучение возрастных и индивидуальных особенностей ребенка; создание в школе условий для саморазвития, самовоспитания и самообразования и др.

Анализ содержания российских педагогических журналов рубежа XIX – XX веков позволяет осуществить историко-педагогический анализ многих проблем, актуальных и в современной педагогической науке и практике. При исследовании проблемы становления и развития национального образования в России мне пришлось просмотреть около 20 журналов, на страницах которых в начале

¹⁶ Чернышевский Н.Г. Полн. собр. соч. М., 1951. Т. 10. С. 515.

¹⁷ Алешинцев И.А. Наша средняя школа // Рус. шк. 1906. № 7–8. С. 189–213.

XX века разворачивалась дискуссия о концепции национального образования, построении национальной школы и подготовке народного учителя для такой школы.

Известный педагог Д.И. Тихомиров, редактор журнала «Педагогический листок», подбирая материалы для публикаций, действовал в русле гуманистической и национальной традиции. На страницах «Педагогического листка» нашли отражение идеи о новом народном учителе и школе. Д.И. Тихомиров писал, что центром в селе должна стать народная школа, а народный учитель – душой такой школы, способной воспитать свободную личность, «деятеля на благо родной страны»¹⁸.

На страницах журналов «Русская школа» и «Вестник воспитания» в годы Первой мировой войны русские педагоги развернули дискуссию о соотношении национальных и общечеловеческих ценностей, российской и мировой культуры в воспитании подрастающего поколения. Так, П.П. Блонский писал: «созревшая национальная личность, обогащенная внешним содержанием, создавала бы новые сокровища культуры»¹⁹. Под внешним содержанием педагог подразумевал достижения мировой науки и культуры. М.М. Рубинштейн, не исключая важности воспитания и образования на основе национальных ценностей и русских традиций, подчеркивал, что обращение к мировой культуре поможет обогатить культуру славян, тем более что российская история доказывает целесообразность использования иностранного опыта: «В лучшей части русской интеллигенции и педагогов жили неувядаемые общечеловеческие идеалы ... общечеловеческую идею мы можем сочетать и выявлять в школе на тщательном изучении всего родного, народного (но не только его одного!) ... чтобы каждый народ своим бытием и посвоему дал возможно больше не только себе и своим сынам, но и всему человечеству, и человечности... Только при этом условии педагог выполнит настоящую учительскую миссию»²⁰.

Примечательно, что на страницах педагогических журналов были представлены материалы по истории педагогики. Наиболее пристальное внимание проблеме истории образования и педагогической мысли в России и за рубежом уделял общепедагогический журнал для школы и семьи «Русская школа». Например, в февральском номере 1896 года на страницах журнала были опубликованы следующие статьи сравнительной и историко-педагогической тема-

¹⁸ Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / сост. П.А. Лебедев. М. : Педагогика, 1990. С. 511.

¹⁹ Блонский П.П. О национальном воспитании // Вестник воспитания. 1915. № 4.

²⁰ Рубинштейн М.М. Война и идеал воспитания (к вопросу о национализме в педагогике) // Вестник воспитания. 1916. № 3. С. 339.

тики: Д.Д. Семенов «Из пережитого (Мое знакомство с К.Д. Ушинским)», Н.Ф. Арепьев «Исправительное воспитание в России», Н.П. Вагнер «Провинциальный пансион полвека назад», Е.С. Соловьев «Принципы экономии сил и теория воспитания Платона», П.Г. Межуев «Педагогические мечты Коменского», К.К. Сент-Илер «Дополнительные школы в Германии», А.Я. Острогорский «Коммерческое образование в Австрии и во Франции» и др. Даже при беглом прочтении этих названий можно сделать вывод о том, что, с одной стороны, всеобъемлющая проблематика публикаций отражала множественный характер поисков в российской педагогике и образовании; с другой стороны, ведущие направления историко-педагогических исследований в современной России по-прежнему концентрируются на изучении всех тех же классических феноменов прошлого – Платона, Коменского, Ушинского. Также очевидно, что сто лет назад, как и сегодня, модернизационные процессы в образовании актуализируют интерес ученых к зарубежному педагогическому опыту.

Журнал Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина «Психолого-педагогический поиск» предан традициям отечественной педагогической периодики. Название журнала вполне соответствует его содержанию. На его страницах гармонично соседствуют материалы о самых передовых образовательных технологиях с описанием историко-педагогического опыта. Очень трогательны статьи, посвященные памяти известных ученых. Как и 150 лет назад, когда в журнале «Русская школа» были опубликованы воспоминания Д.Д. Семенова о К.Д. Ушинском, сегодня в «Психолого-педагогическом поиске» мы читаем воспоминания о В.В. Краевском, В.А. Сластёnine и многих других.

Бесценными можно считать и материалы по итогам историко-педагогических исследований. Сообщество историков педагогики всегда может рассчитывать на освещение результатов своих исследований на страницах этого журнала. Многие молодые доктора педагогических наук, работающие в историко-педагогическом поле (А.М. Аллагулов, С.А. Марчукова, В.К. Пичугина, М.В. Савин, А.В. Уткин и др.) апробировали материалы своих исследований в «Психолого-педагогическом поиске». Здесь же увидели свет солидные статьи, посвященные персоналиям, педагогическим и образовательным феноменам, открытым архивным материалам, новым прочтениям уже известных историко-педагогических источников и пр.

Журнал с самого начала своего существования освещает сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования.

Особую благодарность следует выразить редколлегии журнала за рубрику «Методология историко-педагогического познания». Аспиранты и молодые ученые благодаря этой рубрике имеют возможность познакомиться с методологической позицией таких из-

вестных ученых, как В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, Б.Г. Корне-
тов, А.Н. Шевелев и др.

В конце декабря 2014 года на базе Волгоградского государ-
ственного социально-педагогического университета был открыт
Волгоградский научно-образовательный центр Российской акаде-
мии образования. Думается, что результаты работы этого Центра
также будут отражаться на страницах журнала, постоянно нахо-
дящегося в психолого-педагогическом поиске.

Особый – научно-интеллигентный – стиль журнала и «неспеш-
ный», индивидуальный подход к работе с автором выделяет его из
большого количества педагогической периодики современной Рос-
сии. Редакционная коллегия очень ответственно относится к под-
бору авторов, при этом опубликоваться на его страницах могут
и аспирант, и академик. Главным критерием отбора материалов
для публикации являются научность и корректность в использо-
вании источников.

Хочется пожелать журналу «Психолого-педагогический поиск»
и всему редакторскому коллективу процветания, долгих лет жизни,
талантливых авторов и интересных статей!

Приветственные письма наших авторов и читателей²¹

Б.М. Бим-Бад,

*действительный член (академик) РАО,
доктор педагогических наук*

Дорогой Алексей Алексеевич!

Поздравляю Вас, бессменного главного редактора журнала
«Психолого-педагогический поиск», с «переходом через десяток»
славных и непростых лет плодотворного научного и организацион-
ного труда по его изданию!

Я высоко ценю Ваш журнал, продолжающий лучшие тради-
ции отечественной научной периодической печати: последователь-
ность прогрессивной редакционной политики, чуткость к талант-
ливым молодым авторам, широкий спектр обсуждаемых проблем,
уважение к исторически накопленному багажу науки.

Вы сплотили вокруг журнала серьезных ученых, завоевав тем
самым авторитет надежного научного источника, способствующего

²¹ См.: Аллагулов А.М., Асташова Н.А., Бим-Бад В.М., Завражин С.А., Захари-
щева М.А., Капранова В.А., Литвинович В.Г., Пашкевич В.В., Рындак В.Г., Уткин
А.В. Приветственные письма наших авторов и читателей // Психолого-педагоги-
ческий поиск. 2015. № 1 (33). С. 71–78.

оперативному обмену информацией о ходе и результатах исследований в области теории и практики психологии и педагогики.

Желаю Вам успешного продолжения этого большого и нужного дела – издания журнала «Психолого-педагогический поиск» на благо науки и образования!

С глубоким уважением и благодарностью
Борис Бим-Бад.

Н.А. Асташова,

*заведующая кафедрой педагогики
Брянского государственного университета
имени академика И.Г. Петровского,
доктор педагогических наук, профессор,
почетный работник высшего
профессионального образования РФ*

Поиск продолжается!

У каждого научного журнала свое лицо! Открываешь научно-методический журнал Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина «Психолого-педагогический поиск» – и видишь в нем удивительной глубины идеи, размышления о сложнейших психолого-педагогических процессах! Поэтому хочется его открывать еще и еще!

Журнал радуется исследовательскими материалами о фундаментальных основах современной педагогики и психологии, позволяющими проанализировать свои подходы и сверить научные позиции. На его страницах раскрывается уникальный мир педагогических смыслов, в которых отражается коренное значение образования для человека и социума, а вместе с тем звучат боль и тревога за происходящее сегодня в системе образования. При этом постоянно ловишь себя на мысли, что в журнале нет случайных материалов, научные статьи «выстраиваются» в логике гуманистического поиска «человек–образование–творчество».

Всегда привлекательны персоналии, представленные на страницах журнала, которые для читателя – или открытие личности, ученого, или дань памяти выдающемуся мыслителю, или пример научного подвига во имя развития человека или человечества.

Журнал находится всегда на вершине инновационных процессов, авторы, как правило, достаточно деликатно представляют свои профессиональные изобретения, особенности педагогического творчества.

Думается, с самого начала редакция журнала ориентировалась на то, что современный научный журнал должен представлять высококачественные результаты исследований и перспективные научные разработки. Все, что предлагает читателю в течение десяти лет научно-методический журнал «Психолого-педагогический поиск», отличается глубиной, интеллигентностью и, что очень важно, оптимизмом! Нет сомнения: деятельность ищущего (находящегося в поиске) увенчается еще многими открытиями. Пусть поиск продолжается!

С.А. Заважнин,

*доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры психологии личности
и специальной педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых*

Региональные исследования как передовой рубеж отечественной науки

За 10 лет существования «Психолого-педагогический поиск» зарекомендовал себя как благоприятная дискуссионная площадка для обсуждения наиболее острых, болевых точек реформирования образования как в нашей стране, так и за ее пределами.

Редакционная политика журнала всегда отличалась смелостью в предоставлении авторам максимальной свободы самовыражения. Ставилось лишь одно условие: мнение автора должно представлять реальный интерес для психолого-педагогического сообщества, раздвигать горизонты понимания тех противоречивых процессов, которые происходят в воспитательно-образовательном пространстве семьи, детского сада, школы, вуза, социума. Этому условию соответствуют работы не только маститых, признанных авторов, но, зачастую, и начинающих свой творческий путь молодых ученых. Рискнем предположить, что факт публикации в журнале для последних означает как бы символическое вхождение в мир аутентичного психолого-педагогического знания.

За истекшее десятилетие сформировался индивидуальный профиль журнала. Это искренний, максимально открытый, напряженный, предельно доверительный, полемичный, а нередко – доброжелательно-ироничный диалог с читателем, которому небезразлична судьба подрастающего поколения, а значит, и будущее России. И редколлегия намеренно выбирает материалы, которые сего-

дня выходят на «передний край» психологических и педагогических дискуссий.

Эта «передовая» теперь не только в столицах, но и в регионах. Редакция не считает их периферией науки, рассматривая региональные психолого-педагогические изыскания как доказательство того, что в провинции сосредоточен колоссальный исследовательский потенциал, в целом не ориентированный на соглашательские, конформистские оценки, а предлагающий трезвый взгляд и инновационные решения.

Особую привлекательность журналу создает то, что на его страницах можно обнаружить проблемные, эксклюзивные материалы по самым разнообразным аспектам психологии и педагогики. Редколлегия постоянно обращает внимание читателя на историко-педагогическую и историко-психологическую тематику.

В поле зрения редакции традиционно оказываются вопросы культуры профессиональной подготовки специалиста, обобщения передового отечественного и зарубежного опыта социализации молодежи, проблемы педагогической, возрастной, социальной, специальной психологии...

Порой, взяв в руки очередной номер журнала, задумываешься: какой титанический труд проделывает редколлегия, чтобы «Психолого-педагогический поиск» увидел жизнь в обстоятельствах, когда рынок неуклонно «пожирает» образование. Поэтому нельзя не восхищаться искренне людьми, которые занимаются подготовкой журнала к печати. Пожелаем им крепкого здоровья, творческих успехов, а журналу – и впредь радовать нас неисчерпаемыми богатствами психолого-педагогического знания.

М.А. Захарищева,

*доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики
Глазовского государственного педагогического
института имени В.Г. Короленко*

Несколько добрых слов от одного из авторов

В истории отечественной педагогической журналистики были разные периоды, разные явления. Одни журналы «живут» долго и основательно, другие коротко и ярко. Десять лет журнала «Психолого-педагогический поиск» убеждают в том, что эти годы были и яркими и вполне основательными.

Вызывает искреннее уважение позиция главного редактора журнала доктора педагогических наук, профессора А.А. Романова. В начале каждого номера он обращается к читателю, предлагая собственное мнение, помогая ориентироваться в круге обсуждаемых проблем. Он не прячется за спинами авторов, как это делается порой в современных изданиях («позиция автора может не совпадать с мнением редакции») – в его комментариях четко сформулировано отношение и к автору, и к его материалу.

Как историку педагогики мне особо хочется сказать о тех материалах, которые связаны со сферой моих научных интересов.

Материалы рубрики «Методология историко-педагогического познания» не раз становились предметом обсуждения на аспирантских семинарах. В них начинающие исследователи ищут и находят так необходимые им в непростое для развития современной гуманитарной науки время своеобразные «точки опоры», надежные ориентиры формирования собственного научного мировоззрения.

Помогает ориентироваться в современной гуманитарной науке рубрика «Философия образования». А «Страницы истории» открывают читателю поистине новое, неизвестное, актуальное в истории педагогики и образования.

Событием в историко-педагогической науке становятся номера журнала, посвященные памятным, юбилейным датам – К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и других известных педагогов. Обращение к классике педагогики с новых методологических позиций, сегодняшнее прочтение и интерпретация великих произведений обеспечивают интересный и весьма полезный диалог классической и современной педагогических культур.

В полном соответствии со своим названием журнал «Психолого-педагогический поиск» действительно ведет поиск. Я имею в виду, прежде всего, поиск авторов. Журнал объединил ведущих ученых из многих регионов России. Получая очередной номер, невольно ищу в содержании знакомые имена с вопросом: «А что сегодня тревожит ученого?» При этом журнал щедро отдает свои страницы аспирантам и соискателям ученых степеней. Это тоже поиск. Среди многих начинающих свой путь в науку редакционный совет ищет и находит талантливых и перспективных.

Поздравляя создателей, авторов, читателей журнала «Психолого-педагогический поиск» с юбилеем, хочется пожелать продолжения продуктивного поиска новых авторов, новых проблем для обсуждения, новых читателей, новых успехов.

В.А. Капранова,

*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
высшей школы и современных воспитательных технологий
Белорусского государственного педагогического
университета имени М. Танка,*

В.Г. Литвинович,

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики Минского государственного
лингвистического университета,*

В.В. Пашкевич,

*кандидат педагогических наук, доцент,
член-корреспондент АПСН, заведующий кафедрой педагогики
Минского государственного лингвистического университета*

На протяжении вот уже десяти лет научно-педагогическое сообщество Белоруссии внимательно следит за публикациями серьезного и уважаемого журнала «Психолого-педагогический поиск», находя в них биение пульса времени, реальную жизнь системы образования и ее объективное отражение в исследованиях философов, историков, педагогов, психологов, социологов.

Особо обращают на себя внимание публикации, в которых редакционная коллегия представляет современную философию образования – разработку очень важных для педагогической теории и практики вопросов методологии, теоретических ориентиров, задающих цели и смыслы современного образования, их концептуальное оформление, осмысление тенденций и проблем в ответах системы образования на вызовы времени. В этом контексте публикации журнала предстают мощным интеллектуальным базисом, позволяющим лучше понять складывающуюся в психологии и педагогике ситуацию и векторы ее эволюции, точнее определить происходящие перемены в самом человеке, а особенно – в ребенке. Все эти параметры современной педагогической журналистики – суть явные признаки научной зрелости издания, смелости и ответственности его авторов, вполне очевидной стратегии развития.

Для белорусской педагогической науки особенно дорого то, что журнал «Психолого-педагогический поиск» регулярно обращается к проблематике социально-нравственного развития детей и молодежи. Наиболее ярко и убедительно об этом говорится в публикациях постоянных авторов журнала Е.П. Белозерцева, В.И. Беляевой, И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева, А.А. Романова, О.И. Тарасовой и др.

Проблема нравственного развития личности была актуальна во все времена, приобретая особую актуальность в период мас-

штабных социальных трансформаций, кардинальной перестройки общества, которые неизбежно связаны со сменой нравственных ориентиров, утратой, казалось бы, вечных и незыблемых ценностей.

Более двадцати лет прошло с тех пор, как кардинальным образом изменилась геополитическая обстановка на евразийском континенте, повлекшая за собой большие изменения в сознании и идеалах людей, их ценностных ориентациях. За это время выросло новое поколение молодежи, взросление которой пришлось на сложную пору переоценки нравственных ценностей и ориентиров. Нравственный фундамент молодежи позволяет верить в ее прочную сопряженность с традициями и нормами национальной культуры, с героической историей русского этноса. Без этой сопряженности теряет смысл и ценность вся образовательная деятельность общества.

В консолидации усилий всех институтов образования в деле социально-нравственного развития молодежи, бесспорно, велика роль научно-педагогической журналистики, позволяющей обмениваться опытом, интегрировать усилия субъектов воспитания, обеспечивать научно обоснованные меры повышения эффективности процесса социально-нравственного развития детей и молодежи.

Журнал «Психолого-педагогический поиск» нашел свое место среди педагогических изданий. Он выгодно отличается собственной позицией, он узнаваем по характеру и отношению к жизни, выполняет важнейшую роль в общей системе многофакторной работы по интеграции образовательного сообщества.

В.Г. Рындак,

*доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный деятель науки Российской Федерации,
заведующая кафедрой общей педагогики Оренбургского
государственного педагогического университета,*

А.М. Аллагулов,

*доктор педагогических наук, заведующий кафедрой
гуманитарных и социально-экономических дисциплин
Оренбургского филиала Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ*

Уважаемые друзья и коллеги!

Научно-методический журнал «Психолого-педагогический поиск» осуществляет методологическое, теоретико-методическое и социокультурное сопровождение развития отечественного образова-

ния. Он является авторитетным наукоемким и профессионально ориентированным изданием, ставшим, мы убеждены в этом, проводником научных идей и теорий, популяризатором новых исследований, пропагандистом передового педагогического опыта.

Представленные в журнале исследовательские материалы, характеризующиеся высоким научно-методическим уровнем, позволяют актуализировать проблемы современного образования, раскрывают закономерности и механизмы, влияющие на процессы развития системы образования и ее отдельных компонентов, показывают условия, содержание и технологии модернизации образования, обобщают опыт внедрения результатов исследований в практику работы педагогов.

Журнал, на наш взгляд, решает важнейшую просветительскую и образовательную задачу, создает условия для совершенствования подготовки и переподготовки педагогических кадров и самообразования, развивает педагогическое мышление, критичность, аналитические и прогностические навыки, формирует профессиональные компетенции, способствует осознанию требований современных образовательных парадигм.

Политика журнала тесно связана с развитием государственных программ в области образования, и, в частности, развития образования в историко-педагогическом дискурсе. На его страницах публикуются материалы по приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования, из которых педагоги узнают много нового и интересного о проблемах и перспективах развития системы образования, как в России, так и за рубежом.

Широкая содержательная направленность журнал отражена в диапазоне рубрик, которые охватывают все аспекты деятельности в системе общего и высшего образования страны.

Высокий научно-теоретический уровень журнала «Психолого-педагогический поиск», его практическая направленность, актуальность и новизна рассматриваемых проблем, качество публикуемых материалов, тираж сделали его популярным и востребованным исследователями, специалистами, повышающими свой профессиональный уровень, молодыми и опытными педагогами, руководителями, преподавателями школ и вузов, студентами, родителями.

Глубокоуважаемый Алексей Алексеевич!

Примите наши искренние поздравления! Пусть основанием Ваших успехов всегда будут здоровье, счастье и благополучие! Пусть Ваши мысли и открытия станут преддверием научных находок и побед Ваших учеников! Ваш вклад в науку неоспорим. Это возвышает Вас как истинного ученого, дает основу мудрости в просветительской и педагогической деятельности.

А.В. Уткин,

*главный редактор «Историко-педагогического журнала»,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
и психологии Нижнетагильского государственного
социально-педагогического института (филиала Российского
государственного профессионально-педагогического университета)*

Уважаемый Алексей Алексеевич!

Коллектив редакции и редакционный совет периодического научно-педагогического издания «Историко-педагогический журнал» поздравляют редакционную коллегию, авторов и читателей журнала «Психолого-педагогический поиск» с юбилеем – 10-летием со дня выхода первого номера.

За эти годы журнал стал признанным научно-методическим изданием, пользующимся заслуженным уважением и авторитетом в российском образовательном пространстве. На страницах издания обсуждаются актуальные проблемы философии образования, методологии развития личности и профессиональной культуры специалистов, проблемы психологической и педагогической науки и практики, методологии историко-педагогического познания. Журнальные публикации отмечены высоким научным уровнем и качеством исследовательского материала, фундаментальностью изложения, теоретической значимостью, возможностью практического использования результатов исследований.

География авторов журнала – один из показателей его признания. Среди них – крупнейшие ученые, теоретики и практики образования из разных университетов страны, исследования которых во многом определяют стратегию развития российского образования: А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, В.Г. Безрогов, Е.П. Белозерцев, О.В. Долженко, И.Ф., Исаев, Г.Б. Корнетов, А.И. Крупнов, А.П. Лиферов, А.А. Орлов, А.В. Репринцев, В.М. Розин, А.А. Романов, Т.А. Ромм, В.Г. Рындак, М.В. Шакурова, А.Н. Шевелев, Д.И. Фельдштейн, Н.П. Юдина и др.

Ваше издание выдержало испытание временем, и сегодня журнал продолжает лучшие традиции российской педагогической журналистики, сохраняя и формируя демократичную, интеллектуальную, гуманитарную среду профессионального общения. Журнал объединил людей, которые, опираясь на духовно-нравственные ценности отечественной педагогической культуры, своей деятельностью вносят значительный вклад в развитие системы российского образования.

Успех «Психолого-педагогического поиска» – в первую очередь результат огромных усилий редколлегии журнала во главе с его главным редактором, доктором педагогических наук, профессором А.А. Романовым.

Мы поздравляем редакционную коллегию, редакцию журнала, главного редактора, профессорско-преподавательский состав Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина с этой знаменательной датой!

Желаем долголетия, творческих удач, дальнейшего развития, признания и уважения коллег и читателей, внимания и поддержки!

Список литературы

1. Аблов, А. Педагогическая периодическая печать 1803–1916 гг. : библиогр. обзор / под ред. Е.Н. Медынского. – М., 1937.
2. Алешинцев, И.А. Наша средняя школа // Русская школа. – 1906. – № 7–8. – С. 189–213.
3. Аллагулов, А.М. Приветственные письма наших авторов и читателей / А.М. Аллагулов, Н.А. Асташова, Б.М. Бим-Бад, С.А. Завражин, М.А. Захарищева, В.А. Капранова, В.Г. Литвинович, В.В. Пашкевич, В.Г. Рындак, А.В. Уткин // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 71–78.
4. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / сост. П.А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
5. Безрогов, В.Г. 10 лет с правом публикации // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 59–60.
6. Белозерцев, Е.П. Научно-педагогический журнал как отражение состояния отечественной науки и образования (перечитывая номера «Психолого-педагогического поиска») // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 34–40.
7. Блонский, П.П. О национальном воспитании // Вестник воспитания. – 1915. – № 4. – С. 18–34.
8. Богуславский М.В. Просветительская миссия журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 41–43.
9. Зеленко, А.У. Из приветственного слова к десятилетию журнала // Свободное воспитание. – 1918. – № 1–3. – С. 16–17.
10. Ильинская, И.П. Усиление тенденций поликультурности в российском обществе как процесс становления новой социально-педагогической реальности (перелистывая страницы журнала «Психолого-педагогический поиск») / И.П. Ильинская, И.Ф. Исаев // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 43–51.
11. Корнетов, Г.Б. Человек и его дело (к 10-летию журнала «Психолого-педагогический поиск») // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1(33). – С. 52–54.
12. Куликова, С.В. Психолого-педагогический поиск на страницах периодической педагогической печати России // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 65–70.

13. Обращение к читателям // Вестник воспитания. – 1915. – № 1. – С. 20.
14. Романов, А.А. В диалоге с собой и временем (5 лет журналу «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 1 (13). – С. 5–10.
15. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
16. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
17. Рубинштейн, М.М. Война и идеал воспитания (к вопросу о национализме в педагогике) // Вестник воспитания. – 1916. – № 3.
18. Синицкий, Л. Что такое наглядное обучение // Наглядное обучение. – 1907–1908. – № 1. – С. 4–5.
19. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – С. 160–176.
20. Чернышевский, Н.Г. Полн. собр. соч. – М., 1951. – Т. 10.
21. Шевелев, А.Н. Некоторые традиции отечественной педагогической журналистики в современной деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» (на примере рубрик историко-педагогической тематики) // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 54–59.
22. Юдина Н.П. Несколько слов о журнале «Психолого-педагогический поиск» и не только // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 60–65.

**Гендерная идеология как составная часть
метапарадигмы «Педагогика XXI века»**

Воспитание школьников будет только тогда эффективным, если обеспечит овладение разнообразным полоролевым репертуаром, культурой взаимоотношений полов.

А.И. Столярчук

Антропоцентричность знания и интерес к индивидуальным особенностям личности, характерные для гуманитарных наук в последние десятилетия, не могли обойти вниманием вопросы полоролевого социального взаимодействия. Причина тому - усиливающаяся роль женщин в обществе. Анализ современного состояния мирового сообщества свидетельствует, что женщины еще не сказали последнего слова в определении стратегий развития человечества. Женщины стали важнейшим структурным компонентом трудовых ресурсов многих стран, их образовательный уровень и профессиональная подготовка в значительной мере определяют экономический рост развитых государств, а позиции в социальном управлении, науке, медицине, образовании и воспитании, культуре и искусстве неоспоримы. В связи с этим многие стереотипы полоролевой идентификации претерпели существенные изменения. Все чаще образ женщины предстает ролевой моделью успеха.

Диформизм (т.е. присутствие в социуме двух основных человеческих типов – женщины и мужчины) являет собой одну из фундаментальных характеристик общественных отношений¹, что позволяет философам, политологам, социологам, социалингуистам, психологам, педагогам и др. заниматься гендерным анализом на этом поле.

Понятие пол (sexus) традиционно использовалось для обозначения тех анатомо-физиологических (биологических) особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины и женщины. Пол человека долгое время считался фундаментом и первопричиной психологических и социальных различий между женщинами и мужчинами. Однако между людьми, помимо их биологических отличий, существует разделение их социальных ролей и форм деятельности. Ученые – антропологи, этно-

¹ Вдовюк В., Рыков С. Гендерные исследования в педагогике (обзор литературы) // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 111–116.

графы, историки и др. – давно установили относительность представлений о «типично мужском» или «типично женском». Поэтому, отмечающееся в мире разнообразие социальных характеристик женщин и мужчин и принципиальное тождество биологических характеристик людей позволяют сделать вывод о том, что биологический пол не может быть объяснением различий их социальных ролей, существующих в разных обществах.

Попытки объяснить имеющиеся противоречия привели к возникновению понятия гендер (Gender), означающего совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. В конечном счете, социокультурные нормы определяют психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин².

Гендер – это социальная маска пола, особенности социального взаимодействия женщин и мужчин, один из способов социальной стратификации общества, где всегда была и остается до сих пор гендерная асимметрия (социально сконструированная система неравенства по полу). Понятие гендер, таким образом, обозначает и сложный социокультурный процесс формирования (конструирования обществом) различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках, и сам результат – социальный конструкт гендера³.

Для науки дифференциация понятий пол и гендер знаменовала переход от критики феминистками патриархата, от женских исследований (Women's Studies) к гендерным (Gender Studies), а также означала выход на новый теоретический уровень осмысления социальных вопросов. В этой связи возникла объективная потребность в новом научном измерении, признающем все аспекты существования общества, культуры и взаимоотношений людей гендерно маркированными, что обусловило, в свою очередь, разработку гендерного подхода к анализу явлений и процессов человеческой жизнедеятельности.

В ходе гендерных исследований роли, нормы, ценности, черты характера, традиционно предписывающиеся обществом женщинам и мужчинам, рассматриваются через системы социализации, разделения труда, культурные ценности и символы с тем, чтобы выявить причины возникновения гендерной асимметрии и иерархии власти.

В содержании гендерных различий важное значение имеет противопоставление «мужского» и «женского» и подчинение жен-

² Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой. М. : Информация – XXI век, 2002. С. 20–21.

³ Там же. С. 23.

ского начала (фемининность) мужскому началу (маскулинность). Новый исследовательский подход, ориентируясь на достижение гендерного равенства, показывает, что для этого нужны специальные меры. Но прежде всего в обществе должны укрепиться понятия гендерная идея и гендерная идеология.

Гендерная идея выражает необходимость гармонизации в современном обществе двух социальных групп – мужчин и женщин – для раскрытия личностного потенциала и установления их партнерских взаимоотношений во всех социальных институтах общества, с целью изменения социально-экономической, политической и культурной атмосферы. Гендерная идеология, возникающая на основе развития гендерной идеи, представляет собой систему идей и взглядов, понятий и представлений о построении общества и взаимоотношений в нем женщин и мужчин как двух социальных общностей, учитывающую и выражающую интересы обеих социальных групп мужчин и женщин.

В силу этого гендерная идеология является идеологией конструктивной, имеющей всеобъемлющий миролюбивый и интернациональный характер, принципиальным образом отличающийся от идеологий минувшего XX века, изначально ориентированных на интересы отдельных классов и групп. Названная идеология может объединять людей различного возраста, вероисповедания, а также страны и нации, выступать как механизм внедрения гендерных представлений в массовое сознание. Эти особенности дают ей все основания стать метапарадигмой XXI века⁴.

Гендерные идея и идеология оказывают влияние на мировоззренческие подходы и методологический аппарат гуманитарных наук, как форм общественного сознания, способствуя созданию новых исследовательских направлений и научных парадигм. Уже заявили о себе гендерная история, гендерная лингвистика, гендерная статистика, гендерная экономика, гендерное право, гендерная педагогика и гендерная психология.

Предметом последней стали характеристики гендерной идентичности, детерминирующие социальное поведение людей в зависимости от их половой принадлежности. Это направление сформировалось с опорой и на пересечении дифференциальной психологии и психологии развития. Традиционный научный аппарат дополнили такие понятия, как маскулинность, фемининность, андрогинность (андрогиния), гендерные стереотипы и т.п.

Гендерный подход здесь выражается в идее независимости самореализации личности по половой принадлежности. Однако объяснить все аспекты становления и развития личности, гендер-

⁴ Словарь гендерных терминов. С. 37–39.

ной социализации невозможно без теоретических и прикладных разработок педагогики. Тем не менее, до настоящего времени фактор пола еще не стал обязательной составляющей педагогических исследований.

Педагогическая наука и практика на протяжении долгого времени игнорировала проблемы взаимоотношения полов, а воспитание и обучение строила на основе так называемого маскулинного подхода с учетом особенностей мужской социализации и тем самым воспроизводила принятую в обществе систему половых ролей, где «мужские» ценности трактовались как универсальные, единые для всего человечества⁵.

Избавление общества от гендерных стереотипов, предписывающих женщинам и мужчинам выполнение строго определенных с детства ролей, способствует демократизации общества за счет развития эгалитарного сознания его членов, чем создает равные условия для самореализации личности во всех социальных сферах независимо от ее половой принадлежности. Общество, функционирующее на таких принципах, легче адаптируется к современным процессам, в его развитии отмечается большая динамика.

Изменение патриархатных взглядов – долгий и трудный процесс, поскольку большинство членов социума (в нашем случае – российского) социализированы в рамках традиционной системы воспитания и обучения, пронизанного гендерными стереотипами. Учебно-воспитательный процесс, начиная с дошкольных учреждений и заканчивая высшими учебными заведениями и даже послевузовским образованием, поддерживает самовыражение и активность мальчиков-юношей-мужчин и недооценивает женское нетипичное, определяя, таким образом, женские и мужские статусные позиции. Зафиксирована отрицательная динамика движения женщин по академической и научной лестнице: школа – вуз – аспирантура⁶.

В современной литературе по гендерной проблематике появилось понятие «скрытый учебный план» (hidden curriculum), когда сложившаяся полоролевая стратификация общества отражена в содержании предметов, стилях учебного общения, посредством чего осуществляется социальный контроль и закрепляются стереотипы гендерной асимметрии в обыденном сознании. Изменению такого положения может способствовать гендерное образование, которое должно стать неотъемлемым элементом системы образования на национальном уровне. В этой связи возрастает и роль ген-

⁵ Ярская-Смирнова Е. Неравенство или мультикультурализм // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 104.

⁶ Воловик А.К. Равноправие молодых сельских женщин в получении высшего образования: надежды и ожидания. Рязань : РГПУ, 2002. С. 38.

дерных исследований, которые, в свою очередь, потребуют переосмысления педагогической науки и практики. В этом случае, процесс воспитания подрастающего поколения следует выстраивать на позициях гендерного подхода, предполагающего не учет особенностей мальчиков-юношей-мужчин и девочек-девушек-женщин как представителей «своего» пола, а гармонизацию «межполового взаимодействия в рамках поведенческих моделей» во всем пространстве социума⁷.

Важно помнить, что гендерные исследования обращены к представителям обоих полов, а не только к вопросам социальной активности и уровню самооценки женщин, как это иногда ошибочно понимается.

В настоящее время гендерный аспект присутствует в исследованиях, выполняемых в рамках многих наук, ориентированных на человека (человековедение), однако для современной педагогики это новое направление. Педагогический дискурс по-прежнему перегружен терминами ребенок, учащийся без уточнения его гендерной идентичности.

Гендерная педагогика как отрасль науки только начинает прокладывать себе дорогу, преодолевая определенное противодействие, а порой скрытое неприятие со стороны сторонников традиционного образования. Это объясняется тем фактом, что гендерное образование вступает в конфликт с традиционным образованием, одной из основных функций которого является передача принятой системы ценностей, норм, ролей от одного поколения к другому. Исходя из такого понимания задач педагогики, которые не выходят за границы устоявшихся патриархатных ценностей, становится ясной область противоречий традиционной педагогики и нового направления – гендерной педагогики. На наш взгляд, разрешение сложившейся ситуации должно состояться не через отметание предшествующего опыта, а путем интеграции гендерного подхода в тот или иной раздел традиционной педагогики, в ту или иную ее тему.

Важность развития гендерного образования доказывает активное стремление к институализации как гендерных исследований, так и специальных академических дисциплин в вузах различного профиля: педагогических, технических, военных, юридических и т.п. Например, кафедры феминологии созданы в Петрозаводском, Архангельском, Ивановском государственных университетах, Московском государственном социальном университете. В рамках подготовки специалистов по социальной работе в гуманитарных вузах начато изучение учебной дисциплины «Гендерология и феминология»; в Академии военных наук России создана

⁷ Вдовюк В., Рыков С. Гендерные исследования в педагогике... С. 111–116.

специальная научная секция «Гендерные аспекты воинской деятельности»⁸.

Педагогическая наука в своем стремлении к эволюционному развитию, в некотором опасении не разрушить сложившееся и проверенное веками в определенной мере консервативна, и поэтому не всегда успевает за инновационной деятельностью на своем поле. Доказательством этому может служить факт, что статья о понятии «гендер» не включена в Российскую педагогическую энциклопедию (1999) и в Педагогический энциклопедический словарь (2002), а новейший словарь гендерных терминов (2002) не дает определения гендерной педагогики.

Тем не менее, констатируем факт устойчивой тенденции к расширению объема и спектра психолого-педагогических исследований по гендерной тематике. Исследуются практические аспекты гендерной педагогики, проблемы гендерного измерения в социальном и гуманитарном знании, гендерной подготовки педагогических кадров, профессиональной адаптации женщин, особенности гендерной социализации, формирование гендерных ролей подростков и т.п.

Одной из рубежных работ, выполненных в междисциплинарном русле (биология, физиология, медицина, социология, сексология, психология, педагогика) стало исследование Л.И. Столярчук «Полоролевая социализация школьников: теория и практика»⁹. Отметив, что активное игнорирование половой принадлежности школьников в течение долгого периода приводило к нивелированию женской/мужской уникальности, автор считает, необходимым, в качестве важнейшей педагогической задачи, развитие саморегуляции полоролевого поведения школьников. Воспитание школьников будет только тогда эффективным, если обеспечит овладение разнообразным полоролевым репертуаром, культурой взаимоотношений полов¹⁰.

Актуальными для гендерной педагогики сегодня могут стать исследования по следующим темам: гендерные аспекты дополнительного образования школьников, досугового предпочтения молодежи, любви, товарищества, семейных отношений; гендерная асимметрия доступа к высшему образованию; гендерная дисфория (расстройство гендерной идентичности) детей; девиантное поведение мальчиков и девочек и др. Однако для организации системных исследований необходимы целостные концепции гендерного воспитания и образования, формирования гендерной культуры, гендер-

⁸ Вдовюк В., Рыков С. Гендерные исследования в педагогике... С. 58.

⁹ Столярчук Л.И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания : монография. Волгоград : Перемена, 1999. 275 с.

¹⁰ Там же. С. 6–22.

ного просвещения, отсутствие которых тормозит развитие гендерной педагогики.

Длительное игнорирование педагогической мыслью факта, кто воспитывается - мальчик или девочка, привело к тому, что в современном отечественном образовании нет традиции гендерной эдукологии, не сложились научные школы по этому направлению¹¹. И хотя в настоящее время в российских вузах отмечается включение в учебные планы курсов по гендерной проблематике, как правило, это курсы по выбору или спецсеминары. Но и они способствуют в определенной мере институализации гендерного образования. На наш взгляд, потребуется еще некоторое время для официального признания и закрепления гендерных исследований как научной дисциплины в государственных образовательных стандартах высшей школы. Поэтому, развивая идеи гендерного образования, важно использовать нестандартные подходы, например, такую перспективную и интересную форму работы как молодежные проекты.

Формат проектного метода может выступать одним из способов совершенствования модели высшего образования и способствовать, в частности, институализации и повышению качества гендерного просвещения в учебных планах и программах высшей школы.

Молодежные программы и проекты активно используются в странах Европейского Союза. Метод проектов предполагает высокую степень демократичности, достигаемой за счет активного вовлечения и участия молодежи в проекте, как на этапе его разработки, так и его реализации. Любой проект, малый или средний по продолжительности, гибок по форме и содержанию, а результаты ощутимы уже на ранних этапах его реализации. Краткосрочный проект требует установки строго определенных рамок проведения и получения конкретных результатов, соответственно средства используются максимально рационально, что влияет на общую эффективность всего проекта.

Молодежные проекты планируются так, чтобы стимулировать независимость, самостоятельность и творческий подход каждого из его участников. Они направлены на активное вовлечение и участие молодых людей в жизни сообщества, университетского в том числе; на формирование молодежного самосознания и становление их гражданской позиции. Молодежные проекты носят, как правило, образовательный характер и соответственно их подготовка и реализация приобретают особый характер в стенах высших учебных заведений.

¹¹ Безрогов В.Г. Память о детстве – зачем она и что с ней делать педагогу? // Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика : пер. с нем. М. : УРАО, 2000. С. 133–172.

Существуют различные определения понятия «молодежный проект», но все они сводятся к пониманию его как концепции, которая служит для организации строго определенной деятельности.

Анализ современных исследований показывает, что наиболее эффективны те начинания педагогов, которые объединяют теоретические и прикладные аспекты гендерной педагогики. Примером эффективного воплощения молодежной программы, имевшей значительную гендерную составляющую, стала реализация Рязанским государственным педагогическим университетом имени С.А. Есенина проекта «Равноправие молодых сельских женщин в получении высшего образования»¹² совместно с Рязанскими городскими общественными организациями: «Женщины в образовании, науке и бизнесе», «Ассоциация участников международных программ научных и академических обменов».

Проект стал одной из первых попыток институализации гендерных исследований в регионе, а также привлек внимание местного сообщества и администрации вуза к данной социально-уязвимой группе современного российского студенчества. Интерес к проекту проявили представители многих Европейских неправительственных организаций во время презентации его результатов на тренинг-сессии Института Европы – «Европейская мозаика» (Бохольт, Германия, декабрь 2002) по программе Европейской Комиссии и на 3-й Европейской конференции по гендерному равенству в доступе к высшему образованию¹³.

Проект имел целью дополнить существующие в РГПУ формы внеаудиторной работы, где бы воспитательное воздействие на целевую группу было связано с содержанием профессиональной и академической подготовки участниц с учетом позиций гендерной педагогики.

Вузовская педагогика, педагогические технологии и содержание многих академических курсов и программ не учитывают культурные и гендерные различия воспринимающей их аудитории. Хотя при этом данные зарубежных гендерных исследований и педагогики высшего образования указывают на заметное различие уровня самооценок и оценок прогресса в освоении учебных программ, в отношении к различным педагогическим технологиям со стороны женской и мужской части студенчества. Отличается их поведение и отношение к партнерам по студенческому коллективу

¹² Воловик А.К. Равноправие молодых сельских женщин...

¹³ Volovik A.K., Romanov A.A., Romanova E.A. Rural Young Women's Educational Equality Act. // 3rd European Conference (on Gender Equality in Higher Education. 13-16 April 2003. University of Genova, Italy. 2003 ; Pieces of a European Puzzle. European Dimensions in Youth Work / European Commission. Institute of Europe. Bocholt, Germany, December, 2002.

при деятельности в разных учебных режимах: парной, групповой, фронтальной работе и т.п.

Отечественная и зарубежная педагогика высшего образования утверждает, что уровень подготовки в городских школах, как правило, выше, чем в сельских. Однако рекомендации по преодолению и выравниванию ситуации после того, как вчерашние сельские школьницы становятся студентками вуза, недостаточно разработаны вузовской педагогикой или отсутствуют вообще.

Проект «Равноправие молодых сельских женщин в получении высшего образования» имел целью решить ряд социально-педагогических вопросов, связанных с жизнью выпускниц сельских школ, ставших студентками университета; с созданием им равных стартовых условий в стенах вуза, обеспечив целевой группе реальную помощь. Проект осуществлялся в 2002–2003 учебном году в течение 8 месяцев в трех направлениях:

1. Проведение гендерно-ориентированных форум-сессий, в процессе которых обсуждались актуальные для данной группы вопросы самоидентификации, социализации и психоэмоционального развития. Изучалась история женского движения, девушки познакомились с женским типом лидерства, рассматривали гендерный аспект девиантного поведения и т.п. Эта часть выполняла образовательную функцию проекта – гендерное просвещение целевой группы (студентки-выпускницы сельских школ, которые, как известно, относятся к социально уязвимому слою российского общества; они испытывают специфические трудности в период адаптации к академической среде городского университета).

Форум-сессии позволили отойти от авторитарной модели лекционно-семинарских занятий, раскрепостить и освободить участниц проекта от доминирования лектора, позволив студенткам не только свободно говорить, но и быть услышанными. Во взаимоотношениях сторон (преподаватели, приглашенные специалисты – студентки) царил партнерство и взаимное уважение друг к другу, что составляет суть современной педагогики.

2. В рамках проекта выполнялась и научная программа по изучению целевой группы: исследовались вопросы культурной самоидентификации студенток-выпускниц сельских школ, изучались их жизненные и карьерные планы и т.п.

3. Создание в университете женского ресурсного центра, оснащенного современной компьютерной и копировальной техникой, с собственным библиотечным фондом.

Реализация проекта, интерес к нему со стороны участниц программы подтвердили актуальность гендерных исследований и социально-педагогической работы с женской частью студенчества, необходимость поднятия их самооценки и укрепления уверенности в себе. Гендерные молодежные проекты, а также академические курсы

по гендерной тематике в их рамках, позволят молодым женщинам и девушкам получить знания в новой, но такой важной для себя области, и перенести их на существующие условия и окружение.

Актуальным и перспективным направлением комплексных гендерных исследований является изучение проблем профилактики девиантного поведения детей. Девиации особенно ярко проявляются в кризисный подростковый период, когда происходит интеграция человека в систему разнообразных отношений, влияющих на процесс формирования ценностных ориентаций, на самореализацию и самоутверждение личности. В настоящее время ученые вынуждены признать факты возрастания степени психической нестабильности личности, ухудшения здоровья подрастающего поколения. В структуре психических отклонений ведущее место занимают признаки задержанного и дисгармоничного развития, эмоционально-волевых, личностных нарушений на «органически неполноценной почве», а также признаки умственной ограниченности, отягощенной семейной и педагогической запущенностью, требующие комплексной коррекции и реабилитации.

Отклоняющееся поведение, представляющее собой сложный многоаспектный феномен, вызывается как влиянием неблагоприятных социальных факторов и недостатками педагогической работы, так и неспособностью девиантных подростков к самоактуализации и самореализации. Эффективность работы с обозначенной категорией детей зависит от объема и качества создания комплекса внешних и внутренних условий (педагогических, психологических, социальных, медицинских), реализуемых через программу действий специалистов разного профиля.

Список литературы

1. Безрогов, В.Г. Память о детстве – зачем она и что с ней делать педагогу? // Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика : пер. с нем. – М. : УРАО, 2000. – С. 133–172.

2. Вдовюк, В. Гендерные исследования в педагогике (обзор литературы) / В. Вдовюк, С. Рыков // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 111–116.

3. Воловик, А.К. Равноправие молодых сельских женщин в получении высшего образования: надежды и ожидания. – Рязань : РГПУ, 2002. – 116 с.

4. Воловик, А.К. Гендерные исследования как составная часть парадигмы «Педагогика XXI века» / А.К. Воловик, А.А. Романов // Девиантное поведение подростков: гендерное измерение. Теоретические и прикладные аспекты работы с несовершеннолетними правонарушительницами : сб. науч. ст. / под ред. А.А. Романова, Т.В. Калашниковой. – Рязань : РГПУ, 2003. – С. 5–16.

5. Воловик, А.К. Предшкольное образование: коррекция методологических основ обучения иностранному языку / А.К. Воловик, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 77–83.

6. Вуз как воспитательное пространство // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 52–71.

7. Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства. – Иваново : Изд-во ИГУ, 2002.

8. Девиантное поведение подростков: гендерное измерение. Теоретические и прикладные аспекты работы с несовершеннолетними правонарушительницами : сб. науч. ст. / под ред. А.А. Романова, Т.В. Калашниковой. – Рязань : РГПУ, 2003. – 164 с.

9. Предупреждение девиантного поведения девочек подросткового возраста. Факты. Концепции. Проблемы : учеб.-метод. пособие [Романов А.А. и др.] / под ред. А.А. Романова. – Рязань : РГПУ им. С.А. Есенина, 2005. – 338 с.

10. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.

11. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.

12. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.

13. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.

14. Романов, А.А. Практико-ориентированные гендерные педагогические исследования / А.А. Романов, А.К. Воловик // Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования : материалы Всерос. методологич. семинара : в 2 т. / под науч. ред. Н.В. Бордовской. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – Т. 2. – С. 56–60.

15. Романов, А.А. Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт : учеб.-метод. пособие для студ. вузов / А.А. Романов, С.А. Завражин, Е.В. Воронова, Б.Л. Сова / под ред. А.А. Романова, С.А. Завражина. – Рязань : РГУ им. С.А. Есенина, 2006. – 342 с.

16. Рыков, С.Л. Гендерные исследования в педагогике // Гендерные исследования и гендерное образование в высшей школе : материалы Междунар. конф., г. Иваново, 25–26 июня 2002 г. : в 2 ч. – Иваново : ИГУ, 2002. – Ч. 1 : Образование, политика. – С. 55–62.

17. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой. – М. : Информация – XXI век, 2002. – 256 с.

18. Столярчук, Л.И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания : монография. – Волгоград : Перемена, 1999. – 275 с.

19. Ярская-Смирнова, Е. Неравенство или мультикультурализм // Высшее образование в России. – 2001. – № 4.

20. Volovik, A.K. Rural Young Women's Educational Equality Act / A.K. Volovik, A.A. Romanov, E.A. Romanova // 3rd European Conference (on Gender Equality in Higher Education. – 13–16 April 2003. – University of Genova, Italy. – 2003.

21. Pieces of a European Puzzle. European Dimensions in Youth Work / European Commission. – Institute of Europe. – Bocholt, Germany. – December. – 2002.

**Концепция нового государственного управления
в системе реформ высшего образования
западноевропейских стран¹**

Начиная с конца XX века и до настоящего времени, система высшего образования европейских стран находится в постоянном реформировании, основной причиной которого явилось расширение пространства высшего образования, возникшее в 70–80-х годах прошлого века. Оно было вызвано увеличивающимся интересом населения к получению высшего образования, которое из элитарного превратилось в массовое. В результате правительства большинства стран быстро ощутили недостаток финансовых ресурсов, необходимых для поддержания разрастающегося сектора высшего образования.

Доступность системы высшего образования привела к изменению главных принципов работы университетов и потребовала от них гибкости и чуткости к постоянно изменяющимся экономическим и социальным нуждам. В этот период начинается активное реформирование системы высшего образования, проводимое в первую очередь с целью снижения на нее финансовых затрат со стороны государства. Эти изменения были основаны на концепции «нового государственного управления» (англ. – New Public Management – NPM), которая к тому моменту активно внедрялась во многих областях бюджетного сектора. Основывалась новая концепция на популярной в 1980-х годах неolibеральной философии.

Можно говорить, что происходящие изменения лишь открывают не имеющий аналогов в университетской истории этап высшего образования. Сегодняшнее реформирование вузовской системы является самым масштабным, так как перемены затрагивают не только организационную структуру высшего образования, но и его идеологию, основы академической и научно-исследовательской деятельности.

Для изучения системы высшего образования в западноевропейских странах и того влияния, которое оказала на них концепция «нового государственного управления», необходимо проанализировать две основные образовательные модели, сложившиеся на территории Европы – так называемую «англосаксонскую», которая во многом определила изменения, произошедшие в высшем образовании в ре-

¹ Фирсова Ю.Н., Романов А.А. Реформирование системы высшего образования западноевропейских стран как результат внедрения концепции нового государственного управления // История теории и практики образования : монография : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2012. Т. 1 : Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом. С. 212–241.

зультате Болонского процесса, и «континентальную», распространенную до недавнего времени в большинстве стран Западной Европы.

Само понятие «университетская модель» или «модель высшего образования» включает в себя «не только внутренние и внешние черты того или иного университетского устройства, принципы его функционирования, но и механизмы, делающие возможным его распространение и взаимодействие с другими институтами в образовательном пространстве»².

Разделение на «континентальную» и «англосаксонскую» модели было предложено американским философом образования П. Монро, который считал, что образовательная модель напрямую зависит от политического, социального и экономического устройства общества. К первому типу он относил образовательную систему, сложившуюся на территории континентальной Европы (Германия, Италия, Франция) в начале XIX века и определившую дальнейшее развитие вузов на протяжении двух столетий.

До этого момента университеты носили наднациональный характер и не принимали участия в политической жизни. Преподаватели и студенты могли беспрепятственно передвигаться по территории Европы, для коммуникации повсеместно использовалась латынь, обучение проводилось по единым критериям. Однако с течением времени ситуация изменилась: университеты стали инструментами централизации земель и проводниками государственной политики. XIX век можно назвать переломным моментом в истории университетского образования, так как именно в этот период начинают формироваться новые образовательные идеи, и отчетливо проявляется разделение европейского университета на два типа – немецкий исследовательский и английский интеллектуальный.

В основе немецкой образовательной модели лежат идеи В. фон Гумбольдта, который определил обучение и исследование как две главные составляющие деятельности университета и провозгласил принцип автономии, включающий полную академическую свободу, за обеспечение которой отвечает государство. Довольно быстро немецкие университеты занимают лидирующие позиции среди университетов Европы, и постепенно системы высшего образования западноевропейских стран перестраиваются по немецкому образцу. Именно эта образовательная модель получает название континентальной, а ее главной особенностью становится тесная связь с государством. Деятельности вузов направляется на поддержание национальной культуры и воспитание гражданской позиции³.

² Андреев А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие // Высшее образование в России. 2005. № 1. С. 167.

³ Сапрыкин Д. Государство и фундаментальное образование: национальные модели // Высшее образование в России. 2005. № 1. С. 148.

В течение двух последующих столетий государство занимается созданием, финансированием и регулированием работы университетов. Оно является заказчиком образовательных услуг и контролером деятельности вузов. Система высшего образования защищена от воздействия рынка, который влияет на нее опосредованно, будучи лишь потенциальным работодателем выпускников. В таких условиях активно развивается научная деятельность и принципы автономии преподавателя и студента.

Второй тип образовательной модели отражает систему образования Великобритании и ряда других англо-говорящих стран. Она характеризуется невмешательством правительства в образовательную деятельность и представляет университет как самоуправляющуюся корпорацию, финансируемую из общественных фондов. Здесь складывается иная система взаимоотношений между вузами и государством – уже с самого начала построения английской системы высшего образования оно становится элитарным, дорогостоящим и высококачественным. Его могут позволить себе лишь представители высшего общества, для среднего класса возможности обучаться в вузах практически не было, что в значительной степени отличало британское образование от континентального⁴. Кроме того, университетский сектор изначально мало зависел от государства и имел академическое самоуправление⁵. В таких условиях вузы учатся самостоятельно зарабатывать деньги различными способами: путем привлечения иностранных студентов, установления связей с бизнесом и промышленностью, получением финансирования из различных общественных фондов.

Характерными чертами системы высшего образования Великобритании на сегодняшний день являются: широкая автономия вузов, обучение по программе бакалавр-магистр-доктор, финансирование «по формуле», которое предполагает распределение государственных средств в зависимости от показателей работы вузов, большое количество независимых агентств-посредников, имеющих узкую специализацию и четко дистанцированных от органов власти.

Следует также отметить тот факт, что на развитие англосаксонской образовательной системы огромное влияние оказал тот факт, что в США многие ее идеи вкупе с традициями немецкого классического университета были положены в основу высшего образования. В современном мире именно американская образовательная система имеет ряд неоспоримых преимуществ, что позволило этой стране стать

⁴ Сапрыкин Д. Государство и фундаментальное образование: национальные модели. С.151.

⁵ de Boer H., File J. Higher Education Governance Reforms across Europe. Brussels : ESMU, 2009. С. 41.

лидером мирового образовательного рынка. Главными показателями успешности традиционно считают самое большое количество студентов-иностранцев и высокий рейтинг американских вузов⁶.

Университеты США имеют совершенно иное отношение к образовательному процессу – прежде всего это бизнес, услуга, которую необходимо продать. Они адаптированы к конкурентной среде, умеют зарабатывать с помощью научно-исследовательской деятельности, тесно связаны с бизнесом и активно продвигают свои услуги на мировом рынке, предлагая качественные образовательные продукты по привлекательным ценам и осваивая всё новые способы доставки знаний студентам – такие как виртуальное или дистанционное образование.

Мы разделяем точку зрения польского исследователя К. Павловски, выделяющего следующие характеристики университетов США:

1) эффективный и профессиональный менеджмент (в американских вузах управленческая и академическая деятельность изначально четко разделены – университеты возглавляют президенты, которые являются профессиональными управленцами, причем эти люди крайне редко выбираются из членов профессорско-преподавательского состава данного вуза и могут вообще не иметь отношения к научной деятельности – часто ими становятся вице-президенты крупных компаний или банков);

2) финансовая и организационная стабильность (американские вузы имеют диверсифицированные источники доходов, а самые крупные из них обладают огромными собственными фондами, которые позволяют им не бояться экономических потрясений и вкладывать значительные средства в научные разработки и выстраивать стратегию развития на долгие годы вперед);

3) предоставление научных и академических свобод персоналу вуза (американские профессора гораздо более мобильны по сравнению с европейскими, часто работают в двух-трех университетах одновременно, а также и с частными компаниями, что способствует развитию интеллектуальной свободы и устойчивости к административному давлению);

4) сильные социально-экономические связи с широкой общественностью, (американские вузы тесно сотрудничают с представителями местного бизнес-сообщества, а профессора читают лекции для различных групп населения, социальных клубов, организаций и ассоциаций)⁷.

⁶ Marginson S., van der Wende M. Globalisation and Higher Education // Education Working Paper. No. 8. France, 2007. S. 24.

⁷ Pawlowski K. Rediscovering Higher Education in Europe. Bucharest, 2004. P. 52–60.

Вузы США работают в реальной конкурентной среде и умеют зарабатывать деньги различными способами: принимая студентов на платной основе, с помощью научно-исследовательской деятельности, совместных проектов с бизнесом и промышленностью, из государственных и частных фондов. При этом американские вузы и колледжи научились точно определять рыночные ниши и работать со своей целевой аудиторией.

Американская система высшего образования за последнее время сильно повлияла на другие англо-говорящие страны – Великобританию, Австралию, Новую Зеландию. Изначальная схожесть систем высшего образования США и Великобритании, а также тесные экономические, политические и культурные связи с наличием единого языка способствовали тому, что многие инновационные идеи, опробованные в Америке, потом прижились и на английской почве⁸. Затем они были заимствованы и другими европейскими странами. Изменения по англосаксонской модели, прежде всего, предполагают выстраивание новых взаимоотношений между государством и образовательными учреждениями.

Анализ становления и развития англосаксонской образовательной системы показывает, что именно умение самостоятельно зарабатывать деньги, ориентированность на рынок, тесное сотрудничество с представителями бизнеса и промышленности делают англосаксонскую образовательную модель столь привлекательной для других стран. Это объясняет тот факт, что именно она была выбрана для реформирования системы высшего образования европейских стран с целью создания единого образовательного пространства.

Проведение реформ в высшем образовании тесно связано с влиянием феномена глобализации. Основными характеристиками глобализации на данном временном этапе являются сближение и взаимосвязь мировых экономик, в которых национальные границы не являются препятствием для финансовых и товарных потоков, что в перспективе может привести к созданию единой глобальной экономики. Либерализация рынков, развитие информационных и коммуникационных технологий, усиление влияния транснациональных корпораций, новые модели социального взаимодействия, создание новой глобальной культуры, возрастающая роль международных организаций (МВФ, Всемирный Банк).

Глобализация за последние два десятилетия стала общим понятием для целого ряда экономических и политических направлений, имеющих общемировой характер. Возникновение феномена глобализации связывают с рядом причин – конец холодной войны,

⁸ Marginson S., van der Wende M. Globalisation and Higher Education. S. 24.

распад СССР, падение социалистических режимов в Восточной Европе, ослабление идеологической борьбы между сторонниками капитализма и коммунизма, усиление влияния США в мире, культурный прогресс и стремительное развитие науки. Важную роль в процессе глобализации играет переход общества к новому укладу жизни, получившему название «постиндустриального», и появлением новых информационно-коммуникативных систем. Ученые отмечают, что на данном этапе цивилизация вступает в принципиально новую стадию – информационную. Главными аспектами информатизации общества традиционно считают ускоренное накопление информации, создание новых технологий и развитие средств информации и вычислительной техники, а также инновации на уровне общества и личности⁹.

Сущность глобализационных процессов сегодня состоит в том, что они объединяют в себе глобальные изменения в политической и экономической жизни с изменениями в культуре и социуме. С одной стороны этот процесс подразумевает формирование международных интегрированных рынков, что обусловлено единой финансовой системой. А с другой – глобализация развивается благодаря международному общению, коммуникации и изменению социокультурной среды путем использования Интернета, медиа и телекоммуникаций, которые делают обмен информацией быстрым и простым.

Масштабность происходящих изменений наглядно демонстрирует, что одно государство, пусть даже очень сильное и развитое, уже не может справиться с возникающими проблемами, так как для этого ему необходима помощь других участников мирового сообщества. Мировые страны играют разные роли в процессе глобализации – сильные превалируют (особенно США и страны, близкие к ним по культуре, экономическому складу и языку), а слабые вынуждены играть по тем правилам, которые устанавливают первые. Процесс глобализации на сегодняшнем этапе означает, фактически, «благополучие сильных за счет слабых». Боязнь государств остаться на периферии развитого общества и стремление сохранить лидерские позиции вносят идею усиления международного сотрудничества между странами. В Европе это приводит к осознанию необходимости проведения политики, направленной на интегрирование экономических, политических и социальных структур в рамках Европейского союза, который становится своего рода гарантом безопасности его участников.

⁹ Акулич М. М. Образование в условиях глобализации // Глобализация и университет. 2005. № 3. С. 51.

Образование не может существовать вне этого контекста, поскольку является важной составляющей жизни общества и гарантом его дальнейшего развития, а любые глобальные изменения, происходящие в обществе, неизменно оказывают влияние на образовательную сферу. В рамках построения «экономики знаний» именно интеллектуально-образовательный потенциал страны является важнейшей составляющей экономического роста государства и повышения благосостояния его граждан.

Практика международного предоставления образовательных услуг привела к появлению ряда новых терминов, таких, как «образование без границ», «транснациональное», «межграничное» и «трансграничное» образование. Суть этих понятий примерно одинакова – увеличение количества программ, доставляемых дистанционными и электронными способами, что приводит к исчезновению географических границ и позволяет студентам получать любые образовательные услуги. Мотивация для получения такого рода образования состоит в том, что оно дает большие возможности при последующем трудоустройстве. Степени, полученные за рубежом, ценятся на рынке труда, кроме того, выпускники могут найти работу и в той стране, где они получили образование или в крупных международных корпорациях, которые традиционно заинтересованы в выпускниках престижных вузов.

Вхождение европейских образовательных провайдеров на рынок США кажется маловероятным, так как конкурировать с американскими вузами на домашнем рынке представляется практически невозможным в силу целого ряда причин. Так, расход на одного студента в США в два раза выше, чем в Германии, Франции, Великобритании, Италии. Для абитуриентов существует большое количество предложений, высокая плата за образование сочетается с возможностью получения грантов и субсидий, а после окончания вуза американские студенты практически всегда получают высокооплачиваемую работу в интересующей их сфере. То есть глобализация и либерализация образовательного рынка является выгодной именно для США, так как дает провайдерам из этой страны шанс расширить свое присутствие в образовательном секторе других стран, не рискуя при этом потерять контроль над национальным рынком¹⁰.

Осознавая опасности, индуцированные глобализационными процессами, с одной стороны, и внутренним кризисом системы высшего образования, с другой, правительства большинства западноевропейских стран начали проведение реформ университетского сектора с целью повышения его конкурентоспособности на

¹⁰ Никольский В.С. Образование. Общество. Личность. М., 2006. С. 51.

мировом образовательном рынке. Как отмечают исследователи, глобализация, англо-американизация и NPM являются составляющими единого процесса. А концепция нового государственного управления фактически обозначила границы внедрения глобализации в высшее образование, подчеркнув схожие проблемы национальных образовательных систем и предложив пути их решения с учетом экономических, политических и социальных особенностей¹¹.

Главными ценностями, согласно концепции нового государственного управления, считались повышение эффективности работы, экономичность, продуктивность, прозрачность и конкуренция. Несмотря на то, что внедрение принципов нового государственного управления в государственный сектор вызывало неоднозначную оценку исследователей и общественности, эта концепция набирала всё большую популярность среди руководства целого ряда стран и вскоре стала политической и экономической доминантой, а механизмы ее внедрения активно заимствовались правительствами друг у друга¹².

Прежде всего, проводимые изменения предполагали изменение взаимоотношений между государством и образовательными учреждениями. Для этого в европейских странах в разное время был принят ряд законов, регулирующих права и обязанности вузов как автономных организаций. Они стали своеобразными рамками, определяющими границы деятельности вузов и степень государственного контроля над ними. Вслед за Великобританией и Голландией, характерными чертами системы высшего образования которых была дерегуляция власти и широкая автономия вузов, по этому пути пошли Бельгия, Австрия, Дания и другие западноевропейские страны, а с 2003–2005 годов реформирование началось и в Восточной Европе.

Главная идея всех проводимых изменений состоит в том, чтобы сделать вузы конкурентоспособными, рыночно ориентированными и научить их самостоятельно зарабатывать деньги. Реформы NPM предполагают, что государство дистанцируется от прямого контроля над деятельностью вузов и концентрируется на выработке национальной образовательной стратегии и приоритетов. Вместо регулирования академического и научно-исследовательского процесса, государство оценивает результаты работы университетов, а структура его взаимодействия с вузами меняется, приобретая более сложный и опосредованный характер. Иерархическая модель отношений сменяется моделью отношений партнерства,

¹¹ Marginson S. Notes on globalization and higher education With some reference to the case of Australia. Australia, Melbourne, 2006. P. 13.

¹² de Boer H., File J. Higher Education Governance Reforms across Europe. P. 31.

к участию в котором привлекаются и другие заинтересованные участники – представители промышленности, бизнеса и местного сообщества. При этом государству остаются наблюдательно-контролирующие функции и «безусловная роль катализатора и, в значительной степени, заказчика как образовательных услуг для населения, так и изменений в процессах управления высшим образованием»¹³.

Хотя в каждой из европейских стран, проводивших изменения в системах высшего образования на основе принципов нового государственного управления, были свои национальные особенности их внедрения, можно выделить пять основных тенденций реформирования этого сектора: усиление автономии вузов, маркетингизация, диверсификация (расширение количества предлагаемых услуг), гармонизация и контроль качества.

Понятие автономии учебного заведения является важным для всей системы высшего образования в Европе. Достижение автономии связано как с внутренними, так и с внешними факторами, экономическим и политическим влиянием, а также внутренней структурой и развитием системы управления внутри университета. Внедрение концепции нового государственного управления в систему высшего образования европейских стран подразумевает, что слишком жесткие механизмы регулирования со стороны государства мешают развитию университетов и ослабляют управление на уровне учебного заведения, поэтому им необходимо предоставить свободу в принятии решений и распоряжении собственными доходами. Автономия учебного заведения подразумевает его самостоятельность в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, финансово-хозяйственной и иной деятельности в соответствии с законодательством и уставом высшего учебного заведения, утвержденным в установленном законодательством порядке¹⁴. Усиление автономии – это не формальная передача власти с государственного на университетский уровень, этот процесс предполагает увеличение возможностей саморегулирования вуза, а также внедрение принципа субсидиарности (решения проблем на низшем уровне)¹⁵.

Автономия университета является сложным и многоплановым понятием. Причем важно отметить тот факт, что автономия европейского вуза существенно отличается от американского значения

¹³ Железов Б.В. Осмысление опыта реформ управления высшим образованием в ЕС // Вестник международных организаций. 2008. № 2. С. 35.

¹⁴ Кирилловых А.А. Автономия вуза: баланс частных и публичных интересов // Право и образование. 2010. № 2. С. 3.

¹⁵ Thurrow L. Why Are the Fears of Globalization So High? URL : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/FFP0501S.pdf>

этого слова, так как в США учебные заведения в меньшей степени зависят от государства (государственное финансирование вузов составляет 35–50%) и являются самостоятельными организациями, получающими доходы от различных фондов, эндаументов, предоставления платных образовательных и исследовательских услуг. Американское понимание автономии учебного заведения, прежде всего, соотносится с финансовым аспектом, в то время как в европейской практике автономия традиционно ассоциировалась с академической свободой¹⁶. Автономия в понимании классического университета тесно связана с идеей сохранения образовательных традиций и включает в себя автономию на уровне университета и индивидуальную автономию членов профессорско-преподавательского состава, которая, прежде всего, заключается в наличии свободы выбора методов и средств обучения. При этом государство является главным гарантом сохранения обоих типов автономии.

В работе Т. Эстерман и Т. Ноккола «Университетская автономия в Европе I», вышедшей в 2009 году, авторы выделяют четыре аспекта автономии высшего учебного заведения: финансовую, организационную, кадровую и академическую¹⁷. Основные характеристики каждой из них представлены на схеме 1.

Возрастающая организационная автономия вузов привела к серьёзным изменениям в системе академического управления, которая до этого момента была довольно закрытой. Традиционно ключевые административные посты в образовательных учреждениях занимали представители академического сообщества, ученые, исследователи, а основным механизмом принятия решений была коллегиальность. Новая модель управления образовательными учреждениями подразумевает передачу ряда функций, ранее принадлежавших министерствам, университетам, усиление позиций руководства вузов, повышение ответственности, большую вовлеченность в работу университета заинтересованных лиц, не являющихся его сотрудниками, привлечение специалистов, работающих в сфере частного бизнеса и выстраивание новой системы работы, основанной на строгой отчетности. В настоящее время выделяются следующие механизмы координации и контроля в системе высшего образования стран Западной Европы:

– внешнее регулирование (со стороны национального или регионального правительства, определяющего правила работы учебных заведений);

¹⁶ Pechar H. University Autonomy in Austria. HOFO Working Paper Series 05.001 Vienna, IFF (Faculty for Interdisciplinary Studies). 2005. URL : http://www.iff.ac.at/hof/WP/IFF_hof.05.001_pechar_autonomy.pdf (дата обращения 07.12.2011). P. 12.

¹⁷ Estermann T, Nokkola T. University Autonomy in Europe I (exploratory study). Brussels : European University Association, 2009. P. 18.

- внешнее управление (осуществляемое управляющими/административными советами);
- управление учебным заведением (осуществляемое администрацией вуза, ректором/президентом, проректорами, деканами, которые определяют цели и принимают решения);
- академическое самоуправление.

| Организационная | Финансовая | Кадровая | Академическая |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – создание управляющих/консультационных/наблюдательных советов; – усиление роли ректора; – создание новых академических и административных структур | <ul style="list-style-type: none"> – государственное финансирование (выделение блок-грантов); – привлечение аудиторских организаций; – строгая финансовая отчетность; – поиск дополнительных доходов | <ul style="list-style-type: none"> – свобода в наборе персонала); – работники имеют статус госслужащих (в ряде стран); – расчет и возможность повышения зарплат | <ul style="list-style-type: none"> – выбор миссии и стратегии развития вуза; – самостоятельная разработка программ; – прием студентов |

Рис. 1. Аспекты автономии высшего учебного заведения

Внешнее регулирование системы высшего образования во всех европейских странах и ответственность за высшее образование несет министерство, которое является государственным органом и управляется министром. В Бельгии, Ирландии и Великобритании вместо термина министерство используется название департамент. Основная функция министерства состоит в определении политики высшего образования, которая становится основой для составления национальных и университетских стратегических планов¹⁸. В ряде европейских стран (Великобритании, Ирландии) частью системы внешнего регулирования являются независимые компании, которые стоят между учебными заведениями и государством и занимаются распределением средств государственных фондов и мониторингом их эффективного использования. Главной целью создания этого звена является устранение прямого политического контроля над вузами, которые являются автономными организациями.

Для поддержки министерства в сфере развития образовательной и научной политики в европейских странах созданы национальные консультационные органы – Совет по образованию (Edu-

¹⁸ Eurydice. Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff. Brussels : Eurydice, 2008. С. 26.

cation Council), Совет по науке (Research Council) и т.д. Они дают рекомендации по разработке стратегии развития высшего образования, занимаются мониторингом и анализом европейских и международных тенденций в этой области. В некоторых странах в эти советы входят ректоры/президенты университетов, а также представители федеральных/региональных министерств и правительств, политических партий, профсоюзов, работники высших учебных заведений и студенты. Свои предложения также предоставляют советы ректоров (например, Ассоциация университетов в Голландии или Университеты Великобритании).

Система внешнего регулирования дополняется внешним управлением. Это обусловлено тем, что внедряя идею автономии учебного заведения, сторонники реформ нового государственного управления сомневались в эффективности работы существующей системы принятия решений на уровне университета. Поэтому реформы системы высшего образования предполагали передачу ряда полномочий наблюдательным советам, являющимся своего рода «буферными организациями», стоящими между министерством и университетом. Они целиком или частично состоят из лиц, не работающих в вузе, но заинтересованных в его развитии – это могут быть представители центрального, регионального или местного правительства, потенциальные работодатели в сфере промышленности и частного бизнеса или их представители на рынке труда, члены профсоюзов, национальных студенческих ассоциаций, выпускники данного вуза, родители студентов и т.д.

В большинстве стран члены советов назначаются правительством, в Бельгии – неправительственными организациями, в Австрии и Великобритании часть из них выбирают сами вузы. Срок действия полномочий избранного состава наблюдательного/консультационного совета составляет от двух до пяти лет, в зависимости от страны и типа университета.

Наблюдательные советы в западноевропейских странах имеют разные функции, в зависимости от национальных традиций и особенностей образовательных систем. Так в Ирландии, Швеции, Норвегии они принимают основные решения и отвечают за стратегическое планирование, контролируют деятельность руководства вузов, проводят финансовый аудит и следят за предоставлением ежегодных отчетов в министерство, а в Австрии часть этих функций принадлежит ученым советам. В ряде стран (например, Испания) при университетах созданы не наблюдательные, а консультационные советы. Они обеспечивают взаимодействие министерства и университетов, занимаются разработкой стратегии развития учебных заведений, усилением социальной роли вузов. При этом они не участвуют в принятии решений¹⁹.

¹⁹ de Boer H., File J. Higher Education Governance Reforms across Europe I. P. 12.

Во всех странах Европы исполнительным органом власти является ректорат, возглавляемый ректором, президентом или вице-канцлером. Реформирование системы высшего образования в Европе подразумевает расширение полномочий руководства, что особенно заметно в тех странах, где до реформ из-за жесткого государственного контроля позиции администрации вузов были достаточно слабыми. Это во многом изменило структуру принятия решений и способствовало выстраиванию новой иерархии власти, в которой ректору принадлежит центральная роль. За выработку стратегии развития образовательных программ и исследовательскую работу практически во всех высших учебных заведениях отвечает академический совет/сенат. По сравнению с дореформенным периодом в большинстве стран его функции существенно сократились, теперь он не имеет права принимать решения, а его деятельность сводится к консультативной. Как отмечают исследователи, эти изменения отражают «экономические реалии, когда вузам все больше приходится бороться за привлечение негосударственных финансовых источников и все более жестко определять эффективность академической деятельности на основе экономических показателей»²⁰. Основными задачами ученого совета в настоящее время являются подготовка академических программ, экзаменов, проведение процедур по оценке качества предоставляемых образовательных услуг.

Стратегическим планированием деятельности учебного заведения и его образовательной политикой занимается орган, ответственный за принятие решений – управляющий/административный совет. Системы управляющих организаций в высших учебных заведениях западной Европы имеют сильные различия, которые представлены в таблице 1.

Академическое самоуправление также направлено на контроль деятельности учебного заведения. За последние два десятилетия увеличилось количество руководящих должностей среднего уровня, а также появились новые способы проверки качества образовательных услуг. При этом структура управления основными подразделениями вуза (факультетами, институтами, отделами) похожа на структуру управления вуза. Директора институтов, входящих в состав университета, деканы и заведующие кафедрами играют важную роль во всех сферах. Если раньше деканы избирались из представителей академического сообщества, то теперь они чаще всего назначаются руководством и имеют расширенные полномочия. Они занимаются составлением бюджета и выполняют ряд других руководящих функций.


²⁰ Железов Б.В. Осмысление опыта реформ управления высшим образованием в ЕС. С. 32.

Таблица 1


**Структура и состав управляющих органов
в государственных вузах Западной Европы**


| Страна | Исполнительный глава | Орган, отвечающий за академическую деятельность | Орган, ответственный за принятие решений | Консультационный/наблюдательный совет |
|--|----------------------|---|--|---------------------------------------|
| Германия университеты профессиональные академии | Ректор | Совет Университета | Сенат | Управляющий совет |
| | Директор | Конференция | Сенат, состоящий из представители академии и компаний, где проходит практика | Управляющий совет |
| Франция | Президент | Академический/ученый совет | Административный совет | — |
| Италия | Ректор | Академический сенат | | Совет управляющих |
| Голландия | Ректор | Управляющий совет | | Управляющий совет |
| Австрия | Ректор | Сенат | Совет университета | |
| Португалия университеты политех. университеты | Ректор | Сенат университета | | Ассамблея университета |
| | Президент | Генеральный совет | | Административный совет |
| Великобритания | Вице-канцлер | Академический совет/ сенат | Управляющий совет | Court* (полномочия ограничены) |
| Испания | Ректор | Сенат университета | Управляющий совет | Социальный совет |
| Бельгия | Ректор | Академический/ученый совет | Управляющий совет | Административный совет * |
| Дания | Ректор | Академический совет | | Совет директоров |
| Ирландия | Президент | Академический совет | Управляющий совет | |

Обозначения, использованные в таблице:

 – состоит из представителей университета;

* – не является обязательным для всех вузов.

 – состоит из представителей университета и других заинтересованных лиц;

 – полностью состоит из людей, не работающих в вузе

Главная тенденция изменений в академическом самоуправлении состоит в замене традиционной системы коллегиального принятия решений (на заседаниях кафедры, советами факультетов) на назначение конкретного человека, ответственного за определённую сферу деятельности. Это, по мнению идеологов реформ NPM, позволит решать возникающие проблемы быстро (не дожидаясь очередного заседания совета) и максимально эффективно. То есть произошёл сдвиг от традиционной академической коллегиальности к единоличному принятию решений руководством. А понятие академического управления заменяется на так называемый «менеджмент среднего звена». Фактически это означает, что разрушения организационной вертикали, являющейся одним из главных постулатов идеологии NPM, не произошло – она лишь переместилась с государственного уровня на уровень университета. А дерегуляция и децентрализация обернулись усилением контроля и ещё большей централизацией, но не в государственном масштабе, а в рамках одного учебного заведения.

Обновлённая система проверки высших учебных заведений вводит дополнительные требования к руководству вузов, которые в свою очередь предполагают новые формы работы с децентрализованными учреждениями, входящими в состав университета (факультетами, институтами, отделами). Прежде всего, это предполагает увеличение отчетности и составления планов на учебную и исследовательскую работу сначала на уровне факультета, затем института или отдела, далее на уровне университета. Основным элементом такой системы является стратегическое планирование деятельности учебного заведения, которое отражает цели и задачи его работы, определяет перспективы в области администрирования, академической и научно-исследовательской деятельности.

Усиление финансовой автономии вуза связано так же с тем, что реформирование системы высшего образования в европейских странах изменило систему финансирования учебных заведений. Это объясняется постепенным снижением уровня финансового участия государства в бюджетах учебных заведений. Правительства большинства европейских стран начали проведение реформ NPM в образовании именно по причине того, что на эту сферу выделялось слишком много денежных средств, которые использовались неэффективно. Теперь вузам необходимо искать и собственные источники доходов. Ими являются: плата за обучение (поэтому каждый факультет должен иметь определенное количество студентов, обучающихся на платной основе), привлечение средств государственных и негосударственных фондов, курсы по подготовке в высшие учебные заведения, курсы повышения квалификации, технические консультации, экспертные оценки товаров, аудиторские услуги, сдача помещений и площадей в аренду.

Система, в которой вуз самостоятельно ищет источники финансирования, по мнению идеологов реформ NPM, способствует улучшению работы учебных заведений, так как вуз начинает контролировать доходы и расходы, что приводит к экономии как бюджетных, так и заработанных средств. Автономные университеты находят средства на реализацию своих учебных и научно-исследовательских проектов, привлекая к сотрудничеству различные фонды и организации, стремятся получить гранты, предоставляемые государством и частными компаниями, а также используют другие финансовые инструменты для получения прибыли, которые ранее не были свойственны представителям образовательной сферы. Возможности университетов в сфере управления финансовой деятельностью имеют свои национальные особенности в каждой из стран и варьируются от максимальной свободы до довольно сильных ограничительных рамок. Основные характеристики финансовой автономии вузов в западноевропейских странах представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень финансовой автономии вузов
в ряде европейских странах²¹

| Основные характеристики финансовой автономии вуза | Страны |
|---|---|
| Возможность взимать плату за обучение: | |
| нет платы за обучение | Дания, Финляндия, Мальта, Норвегия, Швеция |
| устанавливается государством | Бельгия, Франция, Голландия, Испания, Швейцария |
| устанавливается вузом | Италия, Португалия, Великобритания |
| устанавливается совместно вузом и представителями государства | Кипр, Бельгия (Фландрия) |
| Возможность занимать деньги | |
| университеты могут занимать деньги | Австрия, Бельгия, Дания, Франция, Италия, Голландия, Норвегия, Великобритания |
| университеты не могут занимать деньги | Финляндия, Швейцария, Германия, Исландия |
| Возможность вкладывать деньги в финансовые рынки | |
| вузы не могут инвестировать средства в финансовые рынки | Финляндия, Франция, Германия, Швеция, Голландия, Мальта, Норвегия, Швейцария, Португалия. |
| вузы могут инвестировать средства в финансовые рынки | Австрия, Дания, Италия, Великобритания, Испания |

²¹ Jongbloed B. Funding Higher Education: a view across Europe. Brussels : ESMU, 2009. P. 12.

| | |
|--|---|
| Право собственности на здания, занимаемые вузами, принадлежит: | |
| университету | Бельгия, Мальта, Голландия, Норвегия, Испания, Великобритания |
| государству | Дания |
| государственным компаниям | Австрия, Германия, Финляндия |
| возможны варианты | Франция, Испания, Швейцария |
| Возможность продажи принадлежащей вузу недвижимости | |
| вузы могут свободно продавать принадлежащую им недвижимость | Бельгия, Италия, Голландия, Великобритания, Испания |
| вузы могут продавать недвижимость по согласованию с государственными структурами | Норвегия, Мальта, Португалия |

Следует отметить, что, несмотря на усиление автономии вузов и постепенного сокращения государственной поддержки сектора высшего образования, пока процент поступления денег в европейские вузы из внебюджетных источников является небольшим. Государственное финансирование в Голландии и Италии в 2008 году составляло более 70%, в Германии, Франции, Испании, Австрии – 80–85%, в Бельгии, Дании, Швеции, Финляндии более 90%, а в Швейцарии практически 100%. Лишь в Великобритании этот показатель существенно ниже (около 35%)²².

Данные по распределению государственного и частного финансирования в системе высшего образования ряда европейских стран представлены на рисунке 2, где также приведены данные по самостоятельно заработанным вузами средствам.

В результате реформирования изменилась и структура финансирования учебного заведения – в большинстве европейских стран университет ежегодно получает единовременную денежную сумму (так называемый «блок-грант») без разделения по статьям расходов. Сумма блок-гранта определяется формульным путем, т.е. по расчетам на основании определенных финансовых и качественных показателей²³. За потраченные средства предоставляется полная финансовая отчетность, которая предполагает максимальную прозрачность деятельности университетов.

Автономия вуза в работе с персоналом (кадровая) во многом зависит от уровня его финансовой автономии. Если университет рабо-

²² Highlights from Education at a Glance 2010. Paris, 2010.

²³ Железов Б.В. Осмысление опыта реформ управления высшим образованием в ЕС. С. 33.

тает как предприятие, приносящее прибыль, он имеет возможность повышать заработную плату работников, вводить систему надбавок и поощрений. В области подбора кадров вузы традиционно пользовались свободой, однако во многих странах правила набора профессорско-преподавательского состава регламентируются национальными законами и должны проходить согласование с вышестоящими инстанциями. И хотя подчас процедура согласования является лишь формальностью, она занимает много времени и вносит бюрократическую составляющую в идею гибкой работы вуза в конкурентной среде. В ряде европейских стран государство имеет сильное влияние на политику университетов в работе с персоналом, так как величина заработной платы и социальные гарантии определяются на национальном уровне. Кроме того в Бельгии и Норвегии все работники вуза, а во Франции, Финляндии, Германии, Италии и Испании некоторые их категории имеют статус государственных служащих, что ограничивает свободу вузов в управлении персоналом²⁴.

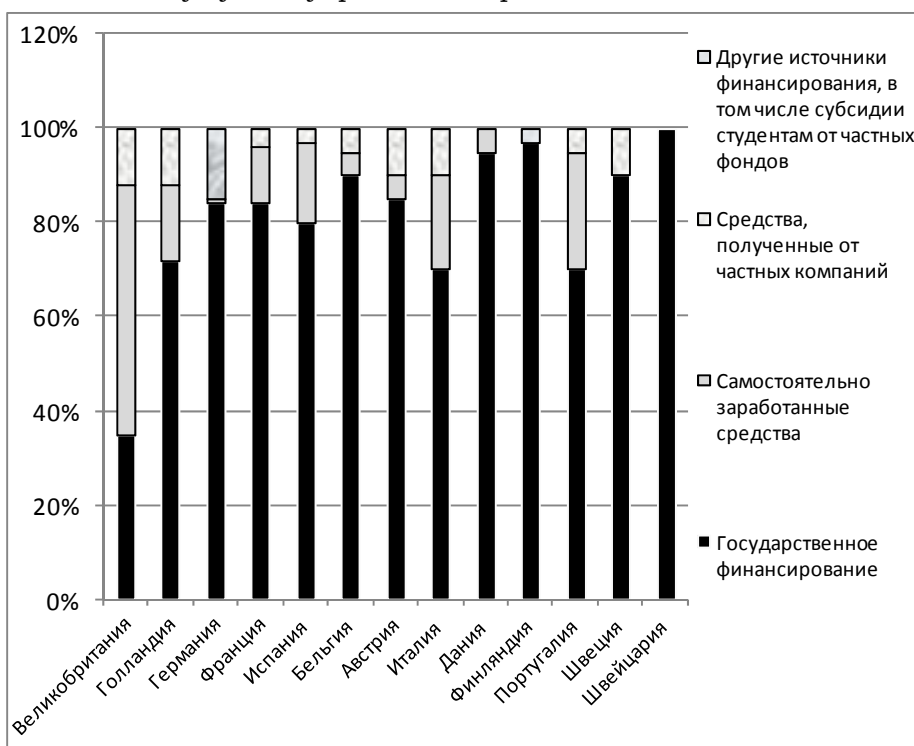


Рис. 2. Доли государственного и частного финансирования высшего образования в ряде европейских стран

²⁴ Estermann T., Nokkola T. University Autonomy in Europe... С. 31.

В некоторых европейских странах в настоящее время ведется политика привлечения высококвалифицированного персонала для работы в университетах. Это необходимо для поддержания качества образовательных услуг и усиления позиций вуза в конкурентной среде. Кроме того, члены профессорско-преподавательского состава многих университетов находятся уже в предпенсионном или пенсионном возрасте, поэтому университетам необходимо привлекать на работу молодых преподавателей. Сделать это достаточно сложно, так как пока университеты не могут конкурировать с представителями частного бизнеса в вопросе оплаты труда. Изменения в системе работы с персоналом учебных заведений подразумевают постоянную профессиональную переподготовку профессорско-преподавательского состава (курсы повышения квалификации, семинары, обмен преподавателями между университетами).

В процессе проведения реформ высшего образования изменяется традиционная структура высшего учебного заведения. Помимо общепринятого деления на кафедры и факультеты, появляются новые формы внутренней организации университетов – междисциплинарные и исследовательские институты, кафедры непрерывного образования и повышения квалификации, технологические подразделения. Вследствие изменения традиционной системы обучения и стремления внедрить новые технологии в образовании задачи профессора или лектора сузились, в то время как «новые» эксперты (библиотекари или любые информационные менеджеры, а также консультанты студентов) играют весьма значительную роль в процессе доставки академической деятельности. То есть «расшатывается традиционная ролевая иерархия, основанная на главенстве академических функций»²⁵.

Изменения организационной структуры учебного заведения (в частности уменьшение роли ученого совета в академической деятельности) вызывают опасения в плане поддержания качества образования и сохранения национальных традиций в этой сфере.

Академическая автономия означает свободу университета в выборе миссии вуза, определении перспектив его образовательной и научно-исследовательской деятельности, а также разработке учебных программ. Возможность университета определять стратегию своего развития тесно связана с другими аспектами автономии и может рассматриваться как основа всех его действий. Однако, несмотря на расширение академической автономии европейских вузов, во многих случаях действует ряд ограничений, наложенных национальной образовательной стратегией, требованиями

²⁵ Скотт П. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации // Высшее образование в Европе. 2003. №. 3. URL : http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html

к учебным планам или даже ограничениями по использованию языка, на котором ведется преподавание. В этом плане показателен пример Бельгии, где университеты имеют право использовать лишь тот язык, на котором говорят в данной географической области. В Финляндии право преподавания на финском, шведском или использование обоих языков закреплено на национальном уровне²⁶.

Внедрение политики нового государственного управления подразумевает усиление социальной роли учебного заведения на региональном и/или национальном уровне. Университеты должны быть не только образовательными центрами, но и принимать активное участие в культурной, экономической и политической жизни. Участие вуза в социальных программах и инициативах способствует в первую очередь поддержанию его репутации и привлечению студентов, а также представителей бизнеса и промышленности для совместной работы. По аналогии с частными компаниями образовательные учреждения должны создавать и поддерживать имидж учебного заведения, а его работники обязаны ему соответствовать. Социальная работа вуза является дополнением к тем результатам и академической деятельности, которые подтверждаются оценками потребителей, и научно-исследовательским достижениям университета. В совокупности они способствуют поднятию престижа вуза и созданию его репутации, которая является одним из главных оружий в конкурентной среде на псевдо-рынках²⁷.

Маркетизация является второй тенденцией реформирования системы высшего образования в европейских странах и, пожалуй, самой драматичной из них. Реформы NPM были призваны способствовать изменению принципов оказания услуг – в центр этого процесса ставится клиент, под интересы которого необходимо подстраиваться. В образовательной сфере это означает, что студент фактически становится «потребителем», а образование – «товаром потребления», а не общественным благом, как это было ранее.²⁸ «Образовательный продукт» выходит на рынок, поэтому должен обладать определенными стандартами, соответствие которым определяется с помощью системы оценивания работы вузов, а рыночные механизмы регулируют спрос и предложение²⁹.

²⁶ Estermann T, Nokkola T. University Autonomy in Europe... P. 32.

²⁷ Usher A. Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region [Paper to be presented at the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21–24 May 2009. Bucharest, Romania]. Bucharest : CEPES, 2009. P. 86.

²⁸ Никольский В.С. Образование. Общество. Личность. С. 39.

²⁹ Usher A. Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region [Paper to be presented at the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region : Access, Values, Quality and Competitiveness, 21–24 May 2009. Bucharest, Romania]. Bucharest : CEPES, 2009. С. 84.

Престиж учебного заведения в значительной степени зависит от оценки его деятельности студентами, представителями бизнеса и другими заинтересованными сторонами. Такая концепция хотя и противоречит общепринятым представлениям об образовании как передаче опыта, а процессе обучения как творческой деятельности, лежит в основе реструктуризации системы образования европейских стран. В течение нескольких веков рынок не имел влияния на сферу образования европейских стран, а сегодня он все больше воздействует на деятельность университетов. Рыночные силы представляют собой новое явление в образовательной сфере, однако, являются частью более широкой нео-либеральной концепции развития государственного сектора и в то же время индуцируются глобализацией.

В образовательной среде появилось специальное понятие – «предпринимательский университет», которое отражает суть происходящих изменений. Процесс превращения университетов в предпринимательские идет во всех европейских странах и требует «гармонизации научных и управленческих способностей», а «классические задачи исследований» дополняются в его работе «реагированием на потребности рынка труда».³⁰ Маркетизация деятельности университета означает, что его образовательная миссия сочетается с предпринимательским отношением к построению академического процесса, что, прежде всего, связано с необходимостью поиска собственных источников доходов.

Данное явление также получило название «академического капитализма» – этот термин был введен Ш. Слойтер и Л. Лесли в 1997 году для описания процессов, которые в настоящее время имеют место в высшей школе. Фактически, университет становится видом бизнеса, в котором активно идет конкурентная борьба за интеллектуальную собственность, репутацию и ресурсы, а достижение рентабельности работы вуза становится его основной задачей³¹.

Философия NPM предполагает, что профессорско-преподавательский состав занимается предпринимательской деятельностью. Современный педагог, работающий в университете, должен обладать данными менеджера, чтобы не только заниматься академической и научно-исследовательской деятельностью, но и уметь продавать свои знания на рынке³². Главной идеей изменений в работе

³⁰ Захария С., Джиберт, Э. Предпринимательский университет в обществе знаний // Высшее образование в Европе. 2005. № 1. URL: http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html

³¹ Байденко В.И., Селезнева Н.А. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 36.

³² Лиферов А.П. Трансформация традиционной высшей школы в условиях постиндустриального общества // Вестник Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина. 2009. № 1. С. 4.

преподавателей вузов становится гибкость – поиск новых форм и выход за традиционные академические рамки, проявление инициативы и получение за это поощрений.

Подобная политика вызывает бурные споры в европейском академическом сообществе и резкую критику многих его представителей. Кроме того, внедрение подобного рода инициатив на практике показало, что индивидуальное предпринимательство может привести к конфликту с институциональным предпринимательством. Стремление преподавателей «продать свой личный педагогический опыт» в нескольких вузах одновременно (так как работа по совместительству законодательно не запрещена) ослабляет научно-исследовательский и академический потенциал вуза и его конкурентоспособность. Поэтому в некоторых странах университеты были вынуждены принять меры по предотвращению копирования программ преподавателями, а также снизить бонусы и премии для сотрудников, подрабатывающих в частных вузах³³.

Одним из главных постулатов философии нового государственного управления является создание конкурентной среды в образовательной сфере, которая, по мнению идеологов философии «нового государственного управления», является лучшим средством повышения эффективности работы вузов и снижения расходов на их деятельность. Поскольку вузы обладают финансовой автономией и должны самостоятельно зарабатывать деньги для своей деятельности, они начинают вести себя как представители частного бизнеса, ориентируясь на рынок и работая по его правилам³⁴. Для того, чтобы успешно работать в конкурентной среде, университеты стремятся привлекать как можно больше студентов на платной основе, получить поддержку государственных и частных фондов, а также начинают сотрудничать с представителями частного бизнеса и промышленности.

Автономия учебного заведения открывает новые возможности для его совместной работы с другими университетами и предлагает различные формы партнерства и сотрудничества. Университеты начинают взаимодействовать с организациями, работающими в далеких от образования сферах. Все большую популярность приобретает модель государственно-частного партнерства на базе образовательных учреждений, которая является «ярким примером размывания границ между государственной сферой и бизнесом»³⁵.

³³ Микла М. Институциональные подходы к предпринимательству: анализ опыта университета Бабеш-Большай в Клуж-Напоке // Высшее образование в Европе. 2006. № 2. URL : <http://logosbook.ru/hee> (дата обращения: 10.09.2011).

³⁴ Sporn B. Convergence or Divergence in International Higher Education Policy. Lessons from Europe. URL : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/fffp0305.pdf>

³⁵ Eliassen K., Sitter N. Understanding Public Management. London, 2008. P. 107.

Чаще всего такого рода сотрудничество возникает между вузами и промышленными предприятиями, а также представителями частного бизнеса. Причем инициатива обычно исходит от руководства вузов - по данным исследователей это происходит в 75% случаев³⁶. Учебное заведение должно готовить специалистов, востребованных на рынке труда и привлекать к совместной работе потенциальных работодателей будущих выпускников, которые также в этом заинтересованы. Возможны разные формы сотрудничества – от проведения лабораторных исследований и экспертиз до совместного внедрения исследовательских проектов.

Сторонники такого сотрудничества (К. Поллит и др.) считают его очень перспективным, так как в университеты приходят капиталы частного бизнеса и промышленности, а образовательные программы корректируются в соответствии с теми требованиями, которые они предъявляют. Также происходит разделение рисков между представителями государства (как главного источника финансирования учебных заведений) и бизнеса. Однако критики применения модели государственно-частного партнёрства в образовательной сфере (Н. Ситтер, Н. Хомский) отмечают, что она работает лишь в том случае, когда проект быстро окупается, в долгосрочной перспективе возникает множество проблем. Кроме того, не все университеты в силу специфики своей деятельности могут использовать такую модель работы, эта сфера в основном ограничивается образовательными учреждениями с техническим уклоном. Следует также отметить, что университеты пока имеют небольшой опыт в данной области и законодательно подобные отношения регулируются слабо.

Маркетингизация образовательной системы предъявляет новые требования к руководству учебных заведений, что тесно связано с развитием профессионального менеджмента в этой сфере³⁷. Философия NPM предполагает, что ректор учебного заведения работает так же, как директор частной компании. Единой системы выбора главы университета в странах западной Европы нет – он либо избирается университетом (Австрия, Голландия, Германия, Франция), либо назначается управляющим советом (Великобритания, Дания), и сегодняшние реалии таковы, что им может стать человек, не работавший ранее в этом учебном заведении. В идеале это должен быть профессиональный менеджер в области образования, однако такой

³⁶ Железов Б.В. Осмысление опыта реформ управления высшим образованием в ЕС. С. 34.

³⁷ Pechar H. University Autonomy in Austria. HOFO Working Paper Series 05.001 Vienna, IFF (Faculty for Interdisciplinary Studies). 2005. URL : http://www.iff.ac.at/hofw/WP/IFF_hofw.05.001_pechar_autonomy.pdf (дата обращения 07.12.2011).

выбор пока является редкостью для Европы, так как там, в отличие от США, мало таких специалистов, а заработная плата ректора и руководителя крупной компании отличаются в несколько раз.

Следует также отметить тот факт, что усиление конкуренции между вузами ведет к тому, что в учебных заведениях мирового уровня собираются первоклассные специалисты, так как ведущие представители профессорско-преподавательского состава стремятся работать в лучших условиях. Здесь они получают возможность в полной мере заниматься исследованиями, ведь на это выделяется необходимое финансирование, есть доступ ко всем необходимым ресурсам, и новые идеи быстро апробируются на практике. То есть крупные учебные заведения, имеющие лучшее финансирование со стороны государственных и частных фондов, получают привилегии на образовательном рынке в условиях конкурентной среды.

Основным способом повышения привлекательности учебного заведения на фоне конкурентов становится диверсификация высшего образования, которая является следующей тенденцией реформирования. Главным принципом диверсификации образования становится гибкость во внедрении новых форм учебных программ, оценок и отчетности, при этом преподаватели поощряются к совместной работе для поиска альтернативных подходов, содействующих освоению необходимых знаний и навыков, требуемых эконо-
миками знаний³⁸.

Внедрение этого принципа подразумевает увеличение количества предоставляемых образовательных услуг и введение дифференцированного многоуровневого обучения, расширение спектра предлагаемых специальностей, внедрение возможностей перехода с одной программы высшего образования на другую, построение программ по модульному принципу, создание программ повышения квалификации. Одной из важных составляющих создаваемой системы высшего образования становится предоставление возможностей для обучения в течение всей жизни, то есть непрерывное образование. Важным аспектом такого образования становится самоконтроль обучающегося, так как помимо обязательной профессиональной подготовки он самостоятельно выбирает необходимые программы и курсы и планирует свое дальнейшее обучение³⁹.

Следует отметить, что понятие «непрерывное образование» в европейских странах включает различные формы обучения: до-

³⁸ Сальберг П. Образовательные реформы для повышения экономической конкурентоспособности // Вестник международных организаций. 2009 № 1. С. 15.

³⁹ Graves W. Waste Not the Learning Productivity Crisis: Transforming Educational Opportunity into Educational Assurance // EDUCAUSE Review. Vol. 45. No. 1. (January/February 2010). URL : http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html С. 63.

полнительные образовательные программы (без присвоения степени), дистанционное обучение, обучение на производстве без отрыва от работы, занятия по выходным, вечерняя форма преподавания. Подобного рода проекты финансируются из муниципальных, региональных или национальных фондов, а также за счет представителей бизнеса и промышленности.

Разработкой новых образовательных продуктов занимаются факультеты, с последующим их одобрением на уровне университета. Однако существенное влияние на эту сферу деятельности вуза оказывает и министерство образования: в ряде европейских стран (например, в Великобритании) внедрение новых программ требует государственного одобрения. Кроме того их количество и качество важны для процедуры аккредитации вуза. То есть учебное заведение, будучи автономной организацией, в этом вопросе сильно зависит от внешнего влияния⁴⁰.

Привлечение как можно большего количества студентов на платной основе предполагает расширение возможностей для получения высшего образования – большой доступ к обучению в колледжах и университетах для представителей различных национальностей, социальных групп, меньшинств и людей с ограниченными возможностями, а также привлечение женщин в нетрадиционные для них сферы деятельности. Такие страны как Великобритания, Голландия, Финляндия занимают лидирующие позиции в привлечении студентов из этих групп. А правительство Голландии проводит политику «открытой системы высшего образования», что означает невозможность влияния европейских комиссий и структур на эту сферу⁴¹.

Гармонизация систем высшего образования европейских стран тесно связана с интернационализацией, которая предполагает сотрудничество европейских стран в образовательной сфере для создания единого европейского пространства высшего образования на территории более чем 40 стран. Ярчайшими примерами международного сотрудничества являются Болонский процесс и Лиссабонская конвенция, призванные синхронизировать системы высшего образования европейских стран. Процесс формирования единого европейского пространства высшего образования начался в конце 1980-х – начале 1990-х годов как необходимый элемент европейской интеграции.

В Болонской декларации определяются шесть основных параметров интеграции:

1. Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней.

⁴⁰ Thurow L. Why Are the Fears of Globalization So High? P. 20.

⁴¹ Thurow L. Why Are the Fears of Globalization So High? P. 25.

2. Принятие системы, основанной на постепенном и после-
степенном циклах.

3. Внедрение системы кредитов по типу ECTS – европейской
системы перезачета зачетных единиц трудоемкости.

4. Содействие мобильности путем преодоления препятствий
эффективному осуществлению свободного передвижения.

5. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении
качества образования с целью разработки сопоставимых критери-
ев и методологий.

6. Содействие необходимым европейским воззрениям в выс-
шем образовании, особенно относительно развития учебных пла-
нов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности,
совместных программ обучения, практической подготовки и про-
ведения научных исследований.

Суть Болонских реформ состоит не в том, чтобы сделать си-
стемы высшего образования стран-участниц идентичными, так как
создание единого образовательного пространства несовместимо
с насилием над национальными образовательными традициями
и носит не унифицированный, а конвергирующий характер⁴².
Предполагается, что будет создано общеевропейское понимание
образования, где обязательным условием станет международное
признание присваиваемых степеней и квалификаций, а образова-
ние будет характеризоваться высоким качеством, что будет спо-
собствовать повышению привлекательности и конкурентоспособ-
ности европейских университетов в мире. Уже существует понима-
ние, что создание общеевропейского пространства высшего обра-
зования предполагает достижение определенного уровня согласо-
ванности структуры и содержания национальных образовательных
программ. На сегодняшний день этот уровень задается Болонским
процессом и Лиссабонской стратегией построения в европейских
странах экономики, основанной на знаниях⁴³.

То есть Болонский процесс, призванный сблизить разнород-
ные системы образования европейских стран, и создать единое
пространство европейского высшего образования, является важ-
нейшим механизмом внедрения концепции интернационализации
в этой сфере как противостояние глобализационным процессам.
Понимая опасность, исходящую со стороны образовательных про-
вайдеров из других стран (прежде всего США), которые предлагают

⁴² Беляев В., Жабров Г. Болонский процесс – попытка конкуренции // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 29.

⁴³ Железов Б.В. Гибкость и качество: опыт реформирования структуры и со-
держания программ высшего образования в ЕС // Вестник международных орга-
низаций. 2008. № 3. С. 4.

получение образования на максимально выгодных для студентов условиях, представители европейских стран решили объединить свои усилия для модернизации систем высшего образования, что нашло свое воплощение в подписании Болонской декларации.

Однако следует отметить, что в настоящее время еще рано говорить о том, что процесс создания единого европейского образовательного пространства завершен – системы высшего образования в разных странах довольно разнородны в силу сложившихся академических традиций и историко-политических реалий. К подписанию Болонской декларации европейские страны подошли с разным академическим наследием, и хотя за прошедшие годы многое было сделано для гармонизации системы высшего образования, до сих пор существует ряд противоречий, как по содержанию образовательного процесса, так и по методам преподавания.

Для гармонизации национальных образовательных систем на уровне Европейского Союза создан ряд организаций, состоящих из представителей вузов разных стран. Целью их деятельности является установление общих принципов управления высшим образованием и сближение национальных образовательных программ как внутри Европы, так и за её пределами. Примерами таких международных организаций являются:

- Данубское Объединение Ректоров (Danube Rectors' Conference), в которое входят представители Австрии, Германии, Венгрии, Болгарии, Хорватии, Боснии и Герцеговины, Чехии, Польши, Сербии, Словакии, Словении и Украины – сайт организации <http://drc.uni-mb.si>;

- Объединение университетов европейских столиц (Network of Universities from the Capitals of Europe), объединяющих университеты Албании, Австрии, Бельгии, Болгарии, Хорватии, Великобритании, Кипра, Чехии, Дании, Эстонии, Финляндии, Франции, Германии, Греции, Венгрии, Ирландии, Италии, Латвии, Литвы, Македонии, Голландии, Норвегии, Польши, Португалии, Румынии, России, Словакии, Словении, Испании, Швеции, Швейцарии, сайт организации – <http://www.ulb.ac.be/unica/>;

- Объединение ректоров альпийско-адриатических университетов (Rectors' Conference of the Alps Adriatic Universities) – Австрия, Хорватия, Германия, Венгрия, Италия, Словения – <http://www.alpeadria.org/>.

В условиях реформирования университетской системы вопрос обеспечения качества высшего образования стоит на одном из первых мест. В 2005 году на встрече министров в Бергене были приняты общие европейские стандарты качества высшего образования, которые являются ориентирами для работы вузов. Эти стандарты отражают возможность учебных заведений разрабатывать собственные образовательные программы согласно этим тре-

бованиям⁴⁴. Оценка качества работы вуза перестает быть функцией министерства, теперь контролем качества национального образования занимаются организации, отвечающие за установку стандартов и проверку предоставляемых услуг, а также разработку и внедрение политики повышения качества образования в университетах. Одной из центральных задач повышения качества образования в рамках Болонского процесса стало развитие «внутренней культуры качества» в вузах, которая предполагает личную заинтересованность членов профессорско-преподавательского состава в повышении качества образовательных услуг. Культура качества предполагает, что работники университета имеют общее видение миссии вуза и разделяют его ценностные ориентиры и установки.

В настоящее время национальные системы контроля качества в сфере высшего образования делятся на две категории: аккредитация (как государственных, так и частных вузов) и оценивание (в основном касается работы государственных вузов). В отличие от США, Австралии и Новой Зеландии, где такая практика контроля за деятельностью вузов является традиционной, европейское академическое сообщество пока только начинает к ней привыкать, так как она была введена недавно на волне реформ NPM.

Понятие «аккредитация» может применяться в широком смысле – как аккредитация учебного заведения, а может относиться к аккредитации учебной программы или курса. Её можно определить как процедуру оценки качества, направленную на формальное одобрение учебной программы (в случае программной аккредитации) или института (в случае институциональной) специальным неправительственным органом, состоящим из экспертов. Аккредитация носит юридический характер, то есть законодательно является средством обеспечения качества. Целью аккредитации является установление соответствия или несоответствия определенным стандартам качества⁴⁵.

В отличие от США, где процедура аккредитации является добровольной в большинстве областей и обязательной для программ по инженерному делу, медицине, обучению, в большинстве европейских стран вузы обязаны проходить аккредитацию⁴⁶. Она осуществляется независимыми организациями, то есть государство не может оказывать влияние на ее проведение, что способствует сохранению автономии вуза. Специалисты отмечают, что выведе-

⁴⁴ Thurow L. Why Are the Fears of Globalization So High? С.21.

⁴⁵ Колер Н. Реформы университетов Европы // Высшее образование в Европе. 2003. № 3. URL : http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/Hee_xxviii_3_2003.zip (дата обращения: 11.08.2011).

⁴⁶ Taylor J., Miroiu A. Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education. Bucharest : UNESCO CEPES, 2002. С. 27.

ние вопросов академического качества из-под государственного контроля ведет к дифференциации академических учебных программ даже внутри одной академической области. Этот переход от стандартизации к разнообразию в значительной степени оправдан идеей насаждения конкуренции между вузами. То есть процедура аккредитации, являясь с одной стороны гарантом качества предоставляемых образовательных услуг, с другой – призвана способствовать развитию идеи самостоятельной работы университета в конкурентной среде.

В отличие от аккредитации, система оценивания учебного заведения не носит юридического характера. Её можно охарактеризовать как метод, нацеленный на усовершенствование существующих систем и практик, целью которого является повышение существующих стандартов качества⁴⁷. К основным способам оценивания относятся тестирование, анкетирование, опросы, причем они проводятся как самим университетом, так и различными буферными организациями. Пока национальные системы оценивания деятельности университетов имеют достаточно сильные различия, однако, идеологи их внедрения стремятся к максимальной интеграции в этом вопросе.

Реформы в сфере оценки качества образования на национальном уровне также сопровождались серьезными изменениями на уровне Евросоюза. В 2004 году была создана Европейская сеть агентств по обеспечению качества (The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)), цель которой состояла в координации обмена опытом и выработке общих критериев работы. А в марте 2008 года появился Европейский реестр по обеспечению качества - European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), который стал своеобразной кульминацией сотрудничества европейских стран в рамках Болонского процесса. В этот реестр включены агентства по обеспечению качества, работающие в Европе и доказавшие свою надежность (в 2010 году в нем значатся 17 агентств из 10 европейских стран)⁴⁸.

Происходящие изменения в системе высшего образования в европейских странах бурно обсуждаются академическим сообществом. Все чаще слышится критика реформ нового государственного управления, так как многие их постулаты показали свою несостоятельность и дали противоположный ожидаемому эффект. В реальности новая модель управления учебными заведениями привела к еще большему контролю, усилению отчетности и бюро-

⁴⁷ Колер Н. Реформы университетов Европы.

⁴⁸ Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. Brussels : Eurydice, 2010. С. 25.

кратии. Так К.Лоренц отмечает, что введение методов NPM в систему высшего образования означает постоянно увеличивающееся количество студентов на одного преподавателя, возрастающее давление на работу факультетов, преобладание количества преподавателей, работающих по совместительству сверх основного штата и постоянно увеличивающуюся плату за обучение⁴⁹.

Идеи экономии бюджетных средств и стратегического планирования на практике превращаются в систему недофинансирования научно-исследовательских и академических проектов, что ведет к снижению качества предоставляемых услуг. Академическая свобода, традиционно считавшаяся главной характерной чертой европейского высшего образования, находится под угрозой. Административно-бюрократические процедуры (аттестация студентов и разного рода отчеты) являются чрезвычайно трудоемкими и отнимают много времени, а постоянные внешние и внутренние проверки мешают учебному процессу.

Английские ученые С. Бол и Д. Юдел резко критикуют проведение реформ NPM в сфере образования, называя их «скрытой приватизацией», которая разрушает традиционную структуру преподавания в университетах и наносит вред обществу в целом. Такого же мнения придерживается известный европейский исследователь М. Квик, называющий реформирование системы образования «третьей волной приватизации» (первая волна – предприятия, вторая – аэропорты, организации, работающие с электричеством, водой и дорогами), отмечая при этом, что «последствия таких изменений предсказать очень сложно»⁵⁰. Американский ученый Н. Хомски утверждает, что приватизация в сфере образования подрывает моральные устои общества и таит в себе целый ряд опасностей⁵¹.

Рыночные методы, как отмечают исследователи, оказывают большое влияние и на вопрос равенства и права на получение образования, «не только расширяя пропасть между привилегированными и простыми студентами, но и вообще ставя под сомнение традиционное понимание равенства и социальной справедливости в этой сфере»⁵². А для преподавателя работа в условиях конкурен-

⁴⁹ Lorenz Ch. Higher Education Policies in the European Union, the “knowledge economy” and neoliberalism // Communication au colloque de l'ARESER – Association de reflexion. C. 7.

⁵⁰ Kwiek M. The University, Globalization, Central Europe. Frankfurt a/Main ; New York : Peter Lang, 2003. C. 14.

⁵¹ Хомски Н. Приватизация образования – подрыв солидарности // Скепсис: научно-просветительский журнал. 2000 № 3. URL : http://scepsis.ru/library/id_380.html

⁵² Ball, S., Youdell, D., Hidden Privatization in Public Education (Preliminary Report) // Education International 5th World Congress. July. 2007. London : Institute of Education, University of London, 2007. C. 59.

ции означает сложный выбор между политикой университета и интересами студентов.

Из-за введения политики нового государственного управления институты начинают вести себя как представители частного бизнеса, ориентируясь на рынок и подстраиваясь под него, часто делая это достаточно агрессивно. В условиях конкурентной среды выживает сильнейший, а это означает, что крупные учебные заведения, имеющие большую финансовую поддержку со стороны государства и представителей частного бизнеса, закрепят лидирующие позиции на рынке образовательных услуг. У образовательных провайдеров, которые не несут ответственности за свою деятельность и стремятся лишь к получению прибыли, рыночные модели конкуренции подчас сопровождаются падением качества высшего образования, так как они стремятся максимально снизить себестоимость оказываемых образовательных услуг. В этом случае такие университеты фактически становятся так называемыми «фабриками дипломов».

Однако учитывая происходящие изменения в системе высшего образования, нельзя забывать о тех ограничениях, которые накладывают на деятельность вузов ряд важных факторов: 1) университет – это не коммерческое предприятие, так как он имеет миссию и ответственность перед обществом; 2) университет не может использовать собственные ресурсы в ущерб образовательной и исследовательской миссии; 3) существует ряд этических норм, являющихся результатом академических традиций и определяющих, что собственные ресурсы должны использоваться на благо общества. Предпринимательская деятельность вуза должна носить лишь вспомогательный характер, то есть средства, которые вуз получает, продавая свои услуги, призваны поддерживать его материально-техническую базу, давать дополнительные возможности по реализации научно-исследовательских проектов и решать другие социальные задачи коллектива университета, а не являться способом максимизации прибыли⁵³.

По мнению ряда ученых (В.И. Байденко, Н.А. Селезнева) вузы должны рассматриваться как «квазиадминистративные организации особого типа»⁵⁴, так как им присущи не только коммерческие мотивы, а отношения со студентами не могут сводиться к модели продавец-клиент, так как обучающиеся в университете являются активными участниками академического процесса. Кроме того,

⁵³ Багаутдинова Н.Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса. М. : Экономика, 2003. С. 373.

⁵⁴ Байденко В.И., Селезнева Н.А. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 24–39, 25.

качество предоставляемых образовательных услуг оценивается не только студентами, но и государственными стандартами и процедурами независимой оценки.

Современные университеты переживают сложный период. С одной стороны, они должны стать более открытыми, что привлечёт в них студентов, бизнес-партнеров и частные инвестиции, с другой – они обязаны выполнять их интеллектуальную и культурную миссию, которой они обладают в течение нескольких столетий. Перспектива развития университетов состоит в необходимости занять правильную нишу на бурно меняющемся рынке, предложив студентам образование, основанное на традиционных академических ценностях, но учитывающее все современные изменения и тенденции. Ведь в складывающихся рыночных условиях вуз сможет быть успешным только будучи уникальным. Однако в условиях современной России, на наш взгляд, нельзя допустить дальнейшего снижения государственного финансирования вузов до тех пор, пока они полностью не адаптируются к работе в новых условиях. Стимулирование вузов к поиску собственных источников доходов не должно становиться приоритетом его деятельности, так как университет не является коммерческой организацией и обладает рядом обязательств перед обществом, прежде всего, в воспроизводстве культуры и интеллекта. Кроме того, маркетингизация академической деятельности неминуемо ведет к потере национальных образовательных традиций. Следует культивировать реальную конкурентную среду между университетами, постепенно апробируя критерии и показатели эффективности их работы, а не ранжировать вузы искусственным путем, не имея достаточно обоснованной и открытой системы их оценки. Новации в системе подготовки, переподготовки и ротации вузовских преподавателей не должны разрушать академические традиции и фундаментальные основы построения учебного процесса (профессор в университете – не для продажи образовательных услуг!).

Последствия внедрения реформ в систему российского образования на современном этапе их развития предсказать довольно сложно, так как реалии перехода в новую образовательную парадигму и выстраивание системы работы университетов в изменившихся условиях, на самом деле гораздо сложнее и запутаннее, чем это может показаться при изучении основных постулатов концепции NPM. Поэтому так необходимо изучение опыта других стран, уже прошедших через многие аналогичные пути развития своего вузовского образования, поэтому так важно вести дискуссии по всем возникающим и неисследованным проблемам интеграции в мировое образовательное пространство. Только таким образом мы можем обеспечить сохранение и развитие национальных интересов в процессе реформирования университетского образования.

Список литературы

1. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / отв. ред. М.В. Ларионова. – М. : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005.
2. Акулич, М. М. Образование в условиях глобализации // Глобализация и университет. – 2005. – № 3. – С. 50–57.
3. Андреев, А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 156–169.
4. Багаутдинова, Н.Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса. – М. : Экономика, 2003.
5. Байденко, В.И. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции / В.И. Байденко, Н.А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 24–39.
6. Беляев, В. Болонский процесс – попытка конкуренции / В. Беляев, Г. Жабров // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 33–41.
7. Железов, Б.В. Гибкость и качество: опыт реформирования структуры и содержания программ высшего образования в ЕС // Вестник международных организаций. – 2008. – № 3. – С. 4–11.
8. Железов, Б.В. Осмысление опыта реформ управления высшим образованием в ЕС // Вестник международных организаций. – 2008. – № 2. – С. 27–35.
9. Захария, С. Предпринимательский университет в обществе знаний [Электронный ресурс] / С. Захария, Э. Джиберт // Высшее образование в Европе. – 2005. – № 1. – Режим доступа : http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html
10. Кирилловых, А.А. Автономия вуза: баланс частных и публичных интересов // Право и образование. – 2010. – № 2. – С. 3–8.
11. Колер, Н. Реформы университетов Европы [Электронный ресурс] // Высшее образование в Европе. – 2003. – № 3. – Режим доступа : http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/Hee_xxviii_3_2003.zip (дата обращения: 11.08.2011).
12. Корнетов, Г.Б. Развитие педагогики на западе в XX столетии. – М. : АСОУ, 2011.
13. Лиферов, А.П. Трансформация традиционной высшей школы в условиях постиндустриального общества // Вестник Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина. – 2009. – № 1. – С. 3–13.
14. Микла, М. Институциональные подходы к предпринимательству: анализ опыта университета Бабеш-Большая в Клуж-Напоке [Электронный ресурс] // Высшее образование в Европе. – 2006. – № 2. – Режим доступа : <http://logosbook.ru/hee> (дата обращения: 10.09.2011).

15. Никольский, В.С. Образование. Общество. Личность. – М., 2006.

16. Романов, А.А. Механизмы «нового государственного управления» в системе высшего образования России / А.А. Романов, Ю.Н. Фирсова // Интеграция науки, образования и производства в профессиональной подготовке специалистов инженерно-строительного профиля : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.В. Репринцева : в 2 т. – Курск: Изд-во ООО «Мечта», 2015. – Т. 1. – С. 183–191.

17. Романов, А.А. Образование как гарант национальной безопасности в условиях реформирования высшей школы / А.А. Романов, Ю.Н. Фирсова // Известия Академии педагогических и социальных наук. «Развитие системы образования – основа безопасности страны» : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М. : МПСИ, 2011. – С. 59–65.

18. Сальберг, П. Образовательные реформы для повышения экономической конкурентоспособности // Вестник международных организаций. – 2009. – №1. – С. 15–33.

19. Сапрыкин Д. Государство и фундаментальное образование: национальные модели // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 148–156.

20. Скотт, П. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации [Электронный ресурс] // Высшее образование в Европе. – 2003. – №. 3. – Режим доступа : http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html

21. Фигель, Н. Аккредитация и лицензирование вузов [Электронный ресурс] // Высшее образование в Европе. – 2006. – № 4. – Режим доступа : http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/Hee_xxviii_3_2003.zip (дата обращения: 11.08.2011).

22. Фирсова, Ю.Н. Внедрение механизмов «нового государственного управления» в систему высшего образования России / Ю.Н. Фирсова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 36–44.

23. Фирсова, Ю.Н. Безопасность отечественной системы образования как условие внедрения в университеты механизмов «нового государственного управления» / Ю.Н. Фирсова, А.А. Романов // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 2 (22). – С. 105–112.

24. Фирсова, Ю.Н. Реформирование системы высшего образования западно-европейских стран как результат внедрения концепции нового государственного управления / Ю.Н. Фирсова, А.А. Романов // История теории и практики образования : монография : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2012. – Т. 1 : Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом. – С. 212–241.

25. Фирсова, Ю.Н. Стратегия интернационализации системы высшего образования в Европе / Ю.Н. Фирсова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 150–157.
26. Хомски, Н. Приватизация образования – подрыв солидарности [Электронный ресурс] // Скепсис: научно-просветительский журнал. – 2000. – № 3. – Режим доступа : http://scepsis.ru/library/id_380.html
27. Altbach, P. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution / P. Altbach, L. Reisberg, L. Rumbley // A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education). – France : UNESCO, 2009.
28. Ball, S. Hidden Privatization in Public Education (Preliminary Report) / S. Ball, D. Youdell // Education International 5th World Congress. – 2007. – July. – London : Institute of Education, University of London, 2007.
29. Boer, H. de. Higher Education Governance Reforms across Europe / H. de Boer, J. File. – Brussels : ESMU, 2009.
30. Eliassen, K. Understanding Public Management / K. Eliassen, N. Sitter. – London, 2008.
31. Estermann, T. University Autonomy in Europe I (exploratory study) / T. Estermann, T. Nokkola. – Brussels : European University Association, 2009.
32. Eurydice. Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff. – Brussels : Eurydice, 2008.
33. Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. – Brussels : Eurydice, 2010.
34. Graves, W. Waste Not the Learning Productivity Crisis: Transforming Educational Opportunity into Educational Assurance [Electronic resource] // EDUCAUSE Review. – Vol. 45. – No. 1 (January/February 2010). – Access mode : http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html
35. Jongbloed, B. Funding Higher Education: a view across Europe. – Brussels : ESMU, 2009.
36. Highlights from Education at a Glance 2010. – Paris, 2010.
37. Kwiek, M. The University, Globalization, Central Europe. – Frankfurt a/Main ; New York : Peter Lang, 2003.
38. Lorenz, Ch. Higher Education Policies in the European Union, the “knowledge economy” and neoliberalism // Communication au colloque de l’ARESER – Assosiation de reflexion.
39. Marginson, S. Notes on globalization and higher education With some reference to the case of Australia. – Australia, Melbourne, 2006.
40. Marginson, S. Globalisation and Higher Education / S. Marginson, M. van der Wende // Education Working Paper. – No. 8. – France, 2007.

41. Pawlowski, K. Rediscovering Higher Education in Europe. – Bucharest, 2004.

42. Pechar, H. University Autonomy in Austria. HOFO Working Paper Series 05.001 Vienna, IFF [Electronic resource] // Faculty for Interdisciplinary Studies. – 2005. – Access mode : http://www.iff.ac.at/hofo/WP/IFF_hofo.05.001_pechar_autonomy.pdf (дата обращения 07.12.2011).

43. Sporn, B. Convergence or Divergence in International Higher Education Policy. Lessons from Europe [Electronic resource] – Access mode : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpfp0305.pdf>

44. Thurow, L. Why Are the Fears of Globalization So High? [Electronic resource] – Access mode : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/FFP0501S.pdf>

45. Tolofari, S. New Public Management and Education // Policy Futures in Education. – 2005. – № 1. – P. 75–89.

46. Taylor, J. Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education / J. Taylor, A. Miroiu. – Bucharest : UNESCO CEPES, 2002.

47. Usher, A. Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region [Paper to be presented at the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009. – Bucharest, Romania]. – Bucharest : CEPES, 2009.

48. Vught, von F. Internationalisation and Globalisation in European Higher Education // UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. – CHEPS : University of Twente, the Netherlands, 2006.

**Концепция «нового государственного управления»
в системе высшего образования России¹**

Конец XX века можно считать одним из переломных этапов в развитии университетского образования во всем мире и России в том числе. Изменившиеся социально-экономические и политические реалии, усиливающаяся глобализация, доминирование вузов США поставили перед системами высшего образования новые задачи по функционированию и развитию в условиях конкурентной среды, необходимости поиска собственных источников доходов и сохранения при этом национальных образовательных традиций.

Для того чтобы научить вузы работать на основе рыночных принципов, правительства многих стран западной Европы, Австралии, Новой Зеландии начали внедрять в университетский сектор концепцию «нового государственного управления» (англ. – new public management – NPM), которая до этого момента активно применялась в других областях государственного сектора. В ее основе лежит популярная в 80-х годах прошлого века неолиберальная философия, а ее главными ценностями являются повышение эффективности работы, экономичность, продуктивность, прозрачность, конкуренция.

Реорганизация системы высшего образования согласно принципам «нового государственного управления» предполагает целый ряд изменений в работе вузов: усиление автономии, расширение полномочий руководства, создание образовательного рынка и конкурентной среды, стимулирование к поиску дополнительных источников доходов, применение в работе механизмов, типичных для частного бизнеса. Сегодняшний процесс реформирования систем высшего образования является самым масштабным за всю университетскую историю, так как перемены затрагивают не только организационную структуру высшего образования, но и его идеологию, основы академической и научно-исследовательской деятельности, заложенные еще в период зарождения национальных университетских моделей. Трансформацию системы высшего образования, согласно принципам «нового государственного управления», можно без преувеличения назвать революцией в этой сфере. Причем происходящие в данный момент изменения являются лишь началом новой эры высшего образования.

¹ Романов А.А., Фирсова Ю.Н. Механизмы «нового государственного управления» в системе высшего образования России // Интеграция науки, образования и производства в профессиональной подготовке специалистов инженерно-строительного профиля : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.В. Репринцева : в 2 т. Т. 1. Курск : Мечта, 2015. С. 183–191.

Россия лишь в последнее время вводит механизмы «нового государственного управления» в университетский сектор, что допускает возможность использования лишь тех аспектов, которые уже доказали свою состоятельность в других странах, избежав при этом ошибочных вариантов. Зарубежный опыт показывает, что при внедрении принципов NPM необходимо учитывать специфику работы вузов каждой страны, сложившиеся академические традиции. В то же время в отечественной практике реструктуризации вузов напрямую не говорится о том, что именно принципы «нового государственного управления» лежат в ее основе.

Однако характер проводимых изменений, направленный на усиление автономии вузов, их стимулирование к поиску дополнительных источников доходов и укреплению взаимодействия с представителями промышленности и частного бизнеса, наглядно демонстрируют реализацию принципов NPM в российской системе высшего образования. В то же время широкая общественность не знает, что является базисом проводимой реорганизации и к каким результатам это может привести. Данная тенденция представляется нам очень опасной. Механизмы «нового государственного управления» стали применяться в России без должного анализа их функционирования в системах высшего образования других стран и прогноза возможных негативных последствий их внедрения в работу российских университетов.

Одним из основных постулатов «нового государственного управления» является снижение роли государства в деятельности высших учебных заведений. Реформирование предполагает, что государство дистанцируется от прямого контроля над деятельностью вузов и сконцентрируется на выработке национальной образовательной стратегии и приоритетов. Вместо регулирования академического и научно-исследовательского процесса, государство оценивает результаты работы университетов, а структура его взаимодействия с вузами меняется, приобретая более сложный и опосредованный характер. «Иерархическая модель отношений сменяется моделью отношений партнерства, к участию в котором государства также стремятся привлечь и других заинтересованных участников – бизнес и местные сообщества». При этом государству остаются наблюдательно-контролирующие функции, «безусловная роль катализатора и, в значительной степени, заказчика как образовательных услуг для населения, так и изменений в процессах управления высшим образованием»². В Российской Федерации наблюдается обратная тенденция – государство стремится не поте-

² Железов Б.В. Осмысление опыта реформ управления высшим образованием в ЕС // Вестник международных организаций. 2008. № 2. С. 35.

рять контроль над деятельностью вузов, что становится характерной чертой именно российского варианта внедрения механизмов «нового государственного управления».

Важным аспектом анализируемой реформы является отсутствие опережающего роста государственных расходов на сферу образования. По сравнению с другими странами Россия тратит на систему высшего образования гораздо меньше средств. При этом, нельзя сравнивать нашу страну с США или Великобританией, в которых государственные затраты на образование составляют менее 50% от общего бюджета университета, так как системы работы вузов слишком сильно отличаются друг от друга. Кроме того, в этих странах подобное взаимодействие между университетами и государством складывалось десятилетиями, а в России снижение средств, предоставляемых вузам из бюджета, более чем на 30% произошло в течение последних нескольких лет. Возможный уход государства из университетской сферы или частичное сокращение поддержки вызывают серьёзную тревогу.

Предполагается, что в процессе реформирования системы высшего образования в России, произойдет естественный отсев неэффективных образовательных учреждений: лишь те, которые смогут составить достойную конкуренцию на мировом образовательном рынке, будут получать государственную поддержку. Одновременно, якобы, восстановится научно-исследовательский характер деятельности высшей школы. Алгоритм модернизации в обобщенном виде выглядит следующим образом:

- 1) придание особого статуса двум вузам Российской Федерации – Московскому государственному университету им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургскому государственному университету, являющимся лидерами в сфере образования нашей страны и представляющим Россию на глобальном образовательном рынке.

- 2) создание на конкурсной основе в регионах федеральных университетов, которые будут заниматься реализацией программ по приоритетным научным направлениям. Главной целью их деятельности является обеспечение высокого уровня образовательного процесса и научно-исследовательской работы. В состав федеральных вузов могут включаться несколько уже существующих учебных заведений – путем их слияния (при объединении равных по потенциалу учебных заведений) или присоединения (в случае наличия одного сильного университета, являющегося лидером регионально-го рынка). В 2012-м году такой статус имели восемь вузов, а к 2020-му изначально планировалось более 20-ти (в перспективе – 40-50). С помощью создания федеральных университетов предполагается оптимизировать региональные образовательные структуры и укрепить связи университетов с экономикой и социальной сферой.

3) создание в регионах научно-исследовательских университетов, в которых будут работать передовые ученые и исследователи, получающие на конкурсной основе финансирование на разработку программ. Они получают повышенное финансирование и обладают широкой академической, финансовой и организационной автономией. Ожидается, что они станут «локомотивами» развития экономики.

В результате проведенных изменений государство получит большую свободу в распределении ресурсов между образовательными учреждениями, что будет выглядеть следующим образом:

- государственное финансирование предоставляется в первую очередь самым перспективным и конкурентоспособным вузам;

- вводится система тендеров и ваучеров, позволяющая государству стимулировать развитие конкурентной среды между вузами. Годовой бюджет вуза изменяется с течением времени, и государство всячески стимулирует вузы к поиску дополнительных источников финансирования;

- разрастание рынка образовательных услуг за счет увеличения частных провайдеров способствует усилению конкуренции между организациями частного и государственного секторов;

- вузы привлекают средства негосударственных фондов (спонсорство, выход на международные организации), а также ищут дополнительные источники доходов.

Федеральные и научно-исследовательские университеты по плану станут ведущими вузами страны: общий объем бюджетных средств на реализацию программ их развития в 2010-2012 годах равен 69 миллиардам рублей, что составляет около 80% от общего финансирования сектора высшего образования³. С одной стороны, это способствует развитию этих университетов и их успеху на мировом образовательном рынке. Однако, с другой стороны, такое разделение неминуемо приведет к расслоению университетского сектора и его реорганизации по элитарному принципу. Очевидно, что ранжирование вузов в российской образовательной системе происходит искусственным путем за счет усиления позиций одних образовательных учреждений и ограничения других, что противоречит принципам создания реальной конкурентной среды и изначально ставит университеты в неодинаковые условия.

Следующим важным аспектом реформирования является укрепление связей между университетами и представителями промышленности и частного бизнеса. Идеологи реформ возлагают большие надежды на модель государственно-частного партнерства, которое «не только обеспечит приток дополнительных средств в об-

³ Сафаралиев Г. Особенности реформирования высшего образования в России // Ректор вуза. 2011. № 9. С. 6.

разование, но и станет залогом его высокой гибкости и адекватности требованиям инновационной экономики»⁴. Пока же частные инвесторы в России, за редким исключением, не готовы вкладывать деньги в сферу образования, особенно если речь идет о долгосрочных проектах. Кроме того, преподаватели университетов с опасением относятся к идее участия частного бизнеса в работе вузов, так как это может вызвать определенную зависимость в построении учебного процесса, ограничить академическую свободу и изменить процесс принятия решений по ряду вопросов.

Обратим внимание на то, что многие исследователи реформ NPM предостерегают от излишнего идеализирования модели государственно-частного партнерства, утверждая, что она далеко не всегда так привлекательна для государства в силу сложности законодательного оформления, возможного увеличения государственных вложений и даже потенциального риска потери контроля над этим партнерством⁵. Можно предположить, что в России эти риски будут минимизированы, так как основными источниками финансирования крупных проектов являются большие компании, работающие в секторе ресурсов (нефть, газ и т.д.), а главным акционером в них является государство. И, по всей видимости, именно такие компании смогут работать с образовательными учреждениями на правах государственно-частного партнерства.

Стратегия развития системы высшего образования предполагает, что потенциальные работодатели или их представители будут принимать участие в разработке государственных образовательных стандартов и процедурах контроля качества. На базе университетов при участии бизнеса будут созданы технопарки, бизнес-инкубаторы, центры распространения технологий и венчурные предприятия. Однако следует заметить, что хотя государство в настоящее время активно продвигает идею кооперации бизнеса и образования, реальных шагов по снятию барьеров для внедрения частного капитала в эту сферу пока не сделано. Мировая практика показывает, что одним из способов привлечения внебюджетных источников финансирования в образовательный сектор является изменение в системе налогообложения для предприятий и организаций, заинтересованных в сотрудничестве с вузами. В России пока не предоставляется никаких льгот или привилегий для компаний, желающих спонсировать научно-исследовательские или образовательные проекты. По всей видимости, это опять же объясняется тем

⁴ Российское образование – 2020: модель образования для экономики... М., 2008. С. 24.

⁵ Sigman C. The Impact of "New Public Management" on Russian Higher Education. Paris : Ifri, 2008. P. 16.

фактом, что государство боится потерять контроль над образовательной сферой и действует в этом вопросе крайне осторожно.

Работа современного университета подразумевает расширение принципа открытости системы высшего образования, являющегося важным компонентом новой образовательной модели. Она подразумевает под собой тесное взаимодействие университетов между собой, а также с другими социальными институтами и общественными организациями, участие в международных научно-исследовательских проектах, обмен опытом и расширение академической мобильности среди студентов и преподавателей. Предполагается, что такое взаимодействие будет способствовать тому, что российская система высшего образования займет достойные позиции на мировом образовательном рынке.

Принцип открытости также подразумевает, что деятельность вузов становится прозрачнее – это будет достигаться размещением максимального количества информации в Интернете и СМИ. Реформирование системы работы вуза предполагает доступность его основных законодательных документов (устава, свидетельства о государственной регистрации образовательного учреждения, плане финансово-хозяйственной деятельности, бухгалтерской отчетности и т.д.) не только для государства, но и для широкой общественности и бизнес-сообщества. В то же время прозрачности деятельности вузов будет способствовать усиление контроля со стороны внешних источников управления, введением обязательной публичной отчетности образовательных учреждений, проведением независимых экзаменов и разработкой новых механизмов диалога с потребителями (например, проведением опросов и анкетирования выпускников и работодателей).

Прозрачность работы университетов будет также обеспечиваться созданием системы их рейтингов. Для федеральных университетов главной задачей станет попадание в международные рейтинги вузов. В настоящее время существует несколько популярных мировых рейтингов – THES (Великобритания), ARWU, ARWU-FIELD (шанхайские рейтинги). При составлении первого учитываются такие аспекты как отношение численности студентов и персонала, средние баллы по предметам, затраты на обучение одного студента, процент выпускников, работающих по специальности. Шанхайские рейтинги выстраивают свою иерархию по академическим и научным достижениям (качество образования, результаты исследований, индекс цитирования, количество опубликованных статей в престижных журналах, академические достижения)⁶.

⁶ Беяев, В., Жабреву, Г. Болонский процесс – попытка конкуренции // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 36–37.

Несмотря на то, что многие университеты и исследователи критикуют критерии и индикаторы, которые лежат в основе этих рейтингов, они остаются главными ориентирами для руководства вузов, государственных деятелей и студентов. Поэтому попадание в рейтинговые списки является необходимым условием для успешной работы университета на глобальном образовательном рынке и повышения его конкурентоспособности. Университетам необходимо развивать академическую мобильность среди студентов и преподавателей, представлять передовые исследовательские работы, публиковать статьи в международных изданиях, внедрять инновационные идеи и проекты, привлекать высококвалифицированных специалистов, улучшать материально-техническую базу, усиливать авторитет вуза в стране и за рубежом. Национальные университеты должны стремиться занять высокие места в рейтинге вузов Министерства образования и науки РФ. При его составлении учитывается ряд показателей: площадь вуза, наличие филиалов, обеспеченность учебниками, персональными компьютерами и местами в общежитии, величина приёма и конкурса на вступительных экзаменах, количество защищенных диссертаций, публикации профессорско-преподавательского состава и ряд других параметров.

Рейтинговые механизмы пока не получили широкого распространения в практике российской высшей школы, однако будут развиваться в ближайшем будущем. Университеты обяжут внимательнее относиться к тем параметрам работы, которые важны для попадания в рейтинговые списки. В то же время многие международные критерии качества и распространенные за рубежом процедуры оценки не всегда применимы к российским реалиям, так как в нашей стране традиционно все стандарты обучения устанавливались государством, и для внедрения подобных изменений требуется значительное количество времени.

В рамках реформирования системы высшего образования новые требования предъявляются и к преподавателям вузов. Главным из них становится участие в научно-исследовательской деятельности, что будет отражаться на заработной плате через систему доплат, поощрений и грантов. Планируется, что к 2015-му году процент преподавателей, занимающихся научными исследованиями, возрастет до 35%, а к 2020-му году – до 42%. В федеральных исследовательских университетах цифры должны измениться соответственно с 65% до 75%⁷. В течение ближайших 10 лет, по мнению авторов проводимых реформ, необходимо обновить преподавательский состав вузов с тем, чтобы привлечь туда новых специа-

⁷ Российское образование – 2020: модель образования для экономики... С. 29.

листов, которые смогут восстановить исследовательскую сферу деятельности университетов, что, впоследствии, будет способствовать созданию и внедрению инноваций. Таким преподавателям государство предоставит стартовые гранты, а также обеспечит финансирование участия в международных проектах и долгосрочных стажировках в вузах Российской Федерации и за рубежом. Кроме того, в российские вузы будут активно привлекаться специалисты из других стран.

Здесь у нас все как обычно – «гладко вписано в бумаги, да забыли про овраги, а по ним ходить» (А. Толстой). Сразу срываешься со стили академической статьи. Экономисты гладко все для нас педагогов написали, может быть и нам педагогам, что-нибудь о развитии страны написать, чтобы так сразу, одноразово – раз, и потекли молочные реки, раз, и зарплата у вузовского профессора, как говорит министр Фурсенко со слов экономистов, у нас уже по 50 тысяч! А зачем тогда все преподаватели вузов отчитываются ежегодно по научно-исследовательской работе, многостраничные отчеты готовят, кафедры и факультеты их многократно увеличивают, но в них четко написано – наукой занимаются 100% преподавателей! А если не занимаются, то почему отчеты в министерстве принимаются? А, ежели, нужно менять старых преподавателей, то откуда молодых и талантливых набрать, когда подкошена вся система подготовки научных кадров, когда отсутствует мотивация к занятиям научной работой?!

Современная концепция развития высшего образования предполагает также, что молодым перспективным исследователям и преподавателям будут выделяться гранты, не привязанные к конкретному вузу, с тем, чтобы они могли самостоятельно выбрать место работы. Университеты, в свою очередь, будут заинтересованы в привлечении таких преподавателей в свой штат. Кроме того, всячески поощряется идея прихода представителей бизнес-сообщества в университеты с целью преподавания, а также возможность сочетания академической и предпринимательской деятельности. В этом случае не понятно, каким образом увеличение количества преподавателей-совместителей в вузе может способствовать развитию академической школы данного университета и сохранению образовательных традиций. Идея гибкости преподавательской карьеры, заложенная в основу реформирования системы высшего образования, фактически означает, что преподаватель по своей сути становится предпринимателем, что совершенно не характерно для практики отечественной высшей школы.

Следующим аспектом реформирования системы высшего образования Российской Федерации является создание наблюдательных (попечительских) советов на базе университетов, которые будут состоять из представителей региональной власти, общественно-

сти, бизнеса, работников университета. Законодательно определяется, что количество членов наблюдательного совета должно составлять от 5 до 11 человек (при этом в нем не более 1/3 состава должны занимать представители органов власти, не менее 1/3 - работники университета и не менее 1 человека – представителей общественности). Следует отметить, что по сравнению со странами Европы, наблюдательные советы в российских вузах будут иметь не только консультационную роль, но и также будут принимать значительную часть решений по работе вуза и иметь достаточно широкие полномочия. Основными функциями наблюдательного совета являются: составление рекомендаций по внесению изменений в деятельность учебных заведений, согласование вопросов открытия и закрытия филиалов и представительств вуза, одобрение сделок с имуществом, выдача заключения по проекту плана финансово-хозяйственной деятельности образовательного учреждения и работе с кредитными организациями, принятие решения по проведению аудита годовой бухгалтерской отчетности автономного учреждения, и утверждение отчетности.

Одной из функций наблюдательного совета станет назначение ректора. В идеале это должно привести к тому, что во главе университетов встанут профессиональные академические менеджеры, владеющие современными технологиями проектного управления. В реальной практике руководитель выступает, в большинстве случаев, либо как управленец, либо как ученый, что в любом случае может вести к системным ошибкам в руководстве вузом. Проводя параллели с европейскими странами, следует отметить, что там до сих пор остается проблема привлечения таких специалистов в образовательную сферу, поэтому в нашей стране речь может скорее идти о получении дополнительного образования академическими работниками, занимающими эти должности. В то же время следует отметить, что в настоящее время механизмы создания попечительских советов не являются достаточно прозрачными, и в российских реалиях в них вполне могут оказаться далекие от сферы образования люди, которые не смогут оказать никакой помощи вузу. Кроме того, процесс согласования решений между попечительским советом и руководством вуза может осложнить работу университетов.

Проанализировав происходящие изменения в системе высшего образования Российской Федерации, мы предлагаем для обсуждения следующие рекомендации, способствующие естественному внедрению принципов «нового государственного управления»:

- нельзя допустить дальнейшего снижения государственного финансирования вузов до тех пор, пока они полностью не адаптируются к работе в новых условиях;

– стимулирование вузов к поиску собственных источников доходов не должно становиться приоритетом его деятельности, так как университет не является коммерческой организацией и обладает рядом обязательств перед обществом, прежде всего, в воспроизводстве культуры и интеллекта. Кроме того, маркетингизация академической деятельности неминуемо ведет к потере национальных образовательных традиций;

– необходимо развивать государственно-частное партнерство и взаимосвязь вузов с представителями бизнеса и промышленности путем создания льгот для последних, при этом механизмы совместной работы должны быть тщательно прописаны в законодательных документах;

– следует культивировать реальную конкурентную среду между университетами, постепенно апробируя критерии и показатели эффективности их работы, а не ранжировать вузы искусственным путем, не имея достаточно обоснованной и открытой системы их оценки;

– новации в системе подготовки, переподготовки и ротации вузовских преподавателей не должны разрушать академические традиции и фундаментальные основы построения учебного процесса (профессор в университете – не для продажи образовательных услуг!);

– при создании наблюдательных (попечительских) советов необходимо тщательно прописать механизмы их работы и взаимодействия с руководством вузов.

Последствия внедрения реформ в систему российского образования на современном этапе их развития предсказать довольно сложно, так как реалии перехода в новую образовательную парадигму и выстраивание системы работы университетов в изменившихся условиях, на самом деле гораздо сложнее и запутаннее, чем это может показаться при изучении основных постулатов концепции NPM. Поэтому так необходимо изучение опыта других стран, уже прошедших через многие аналогичные пути развития своего вузовского образования, поэтому так важно вести дискуссии по всем возникающим и неисследованным проблемам интеграции в мировое образовательное пространство.

Список литературы

1. Беляев, В. Болонский процесс – попытка конкуренции / В. Беляев, Г. Жабров // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 33–41.

2. Железов, Б.В. Осмысление опыта реформ управление высшим образованием в ЕС // Вестник международных организаций. – 2008. – № 2. – С. 27–35.

3. Романов, А.А. Механизмы «нового государственного управления» в системе высшего образования России / А.А. Романов, Ю.Н. Фирсова // Интеграция науки, образования и производства в профессиональной подготовке специалистов инженерно-строительного профиля : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.В. Репринцева : в 2 т. – Курск : Мечта, 2015. – Т. 1. – С. 183–191.

4. Романов, А.А. Образование как гарант национальной безопасности в условиях реформирования высшей школы / А.А. Романов, Ю.Н. Фирсова // Известия академии педагогических и социальных наук. XV. М., 2011. – Ч. 1. – С. 59–65.

5. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / под ред. Я.Кузьминова, И. Фрумина / Гос.ун-т – Высшая школа экономики. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.

6. Сафаралиев, Г. Особенности реформирования высшего образования в России // Ректор вуза. – 2011. – № 9. – С. 4–9.

7. Фирсова, Ю.Н. Стратегия интернационализации системы высшего образования в Европе / Ю.Н. Фирсова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 150–157.

8. Фирсова Ю.Н., Романов А.А. Внедрение механизмов «нового государственного управления» в систему высшего образования России / Ю.Н. Фирсова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 21. – С. 36–44.

9. Фирсова, Ю.Н. Безопасность отечественной системы образования как условие внедрения в университеты механизмов «нового государственного управления» / Ю.Н. Фирсова, А.А. Романов // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 2. – С. 105–112

10. Sigman, C. The Impact of “New Public Management” on Russian Higher Education. – Paris : Ifri, 2008.

Идея интегральности в истории педагогической мысли

Интегральная педагогика есть достойная, свежая и возвышенная нота современного педагогического мышления.

Ш.А. Амонашвили

В педагогике предметом изучения всегда был и остаётся воспитывающийся человек. Целью образования является целостное развитие человека, где личность выступает системообразующим фактором образовательных систем. При этом индивидуальность, неповторимость проявления духовных и познавательных сил человека становятся интегрирующими факторами в его становлении. При определении путей оптимизации образования в XXI веке представляется немаловажным изучение генезиса идеи интегральности в историко-педагогическом наследии.

Истоки возникновения целостного подхода к познанию тех или иных вещей можно обнаружить в философских идеях цивилизаций прошлого. Древнегреческий философ Гераклит считал, что все тела и явления состоят из огня, а его современник Фалес утверждал, что все состоит из воды. До сих пор китайская и тибетская медицины лечат конкретные заболевания на основе древних традиций, в основе которых целостное, то есть интегральное отношение к человеческому организму. В настоящее время на земле известны племена, живущие, фактически, в условиях каменного века, при этом поражающие современников из «цивилизованных» стран своим бережным и целостным восприятием природы и ее обитателей. Из этого можно сделать вывод, что интегральное отношение к тем или иным действиям заложено в человеке, возможно, на генетическом уровне, который проявился не сам по себе, а на основе усвоения опыта тысячелетий предыдущих поколений.

Таким образом, методы научного познания в процессе своей эволюции получили импульс дальнейшего развития через реализацию идей интегрального осмысления явлений окружающего мира. Не было исключением и педагогика, базирующаяся на межнаучных знаниях. Совершенно естественным стало появление на этом фоне «интегральной педагогики», заключающей в себе целостные способы воспитания человека. Ключевым принципом интегральной педагогики является формирование условий для развития творческих способностей в системе отношений «ученик – учитель», причем возрастные рамки субъектов педагогического процесса не регламентированы.

Существует множество определений, характеризующих интегративные процессы. Понятие «интеграция» (лат. integer – целый)

имеет как общий, широкий смысл, так и более специализированный узкий подход. Недостаточно сказать, что интеграция – это соединение. Важно понять, как именно это соединение происходит. Под интеграцией следует понимать процесс, способ и результат целостного видения мира, построенного на сопряжении разных форм постижения действительности.

Понятие «интегральный» переводится как «неразрывно связанный, цельный, единый». Термин «интеграл» вошел в научный оборот благодаря работам И. Ньютона, Г.В. Лейбница, других физиков и математиков XVII - XVIII веков. Развитие их идей продолжилось в трудах К.Ф. Гаусса, Д.К. Максвелла, А. Эйнштейна, в результате чего стал реальностью резкий скачок в новых знаниях, проявившихся в развитии фундаментальной науки, в прогрессе всего спектра прикладных наук. На сегодняшний день интегральные методы применяются во многих науках. Имеются такие понятия, как интеграция языков, интеграция культур, интегрированная защита растений, интегральное исчисление, интегральные микросхемы и т.п.

Несмотря на различные подходы к пониманию изучаемого нами явления в различные эпохи, мы можем выделить основные признаки, отражающие суть феномена интеграции. Прежде всего, это разностороннее гармоничное развитие личности, формирование навыков самообразования и самореализации, целостного миропонимания, подготовка человека к жизни во взаимосвязанном мире, обновление содержания образования на основе интеграции целей духовно-нравственного воспитания и многое другое.

Генезис идеи интегральности в педагогике прослеживается в период античности, когда было заявлено, что всякая вещь включает в себе противоположности, которые вместе составляют единство, а мир и жизнедеятельность человека представлялись как целостная картина. Сократом, Платоном, Аристотелем и другими философами была выдвинута идея естественного развития человека в гармонии с окружающим миром и своими индивидуальными особенностями. Условием красоты индивидуума и краеугольным камнем воспитания представлялась гармония внешнего и внутреннего содержания человека. В античной педагогике в единый комплекс постепенно слились грамматика, диалектика, риторика, арифметика, геометрия, астрономия и музыка, составившие «пайдейю» (энциклопедию), объединившую обучение и воспитание. Пайдейя рассматривалась в качестве трудного пути к нравственному и физическому совершенству – калокагатии.

Идея интегральности ярко проявилась в эпоху Возрождения, провозгласившей человека гармоничным произведением природы. Эта идея пронизывает воззрения великих педагогов: Я.А. Коменского, И.Г. Песталотци, Ж.Ж. Руссо, И.Ф. Гербарта и других, которые говорили о взаимосвязанном обучении, о соединении физического, трудового, нравственного, эстетического и умственного воспитания детей.

Для объяснения возникновения феномена интегральной педагогики в XX веке важное значение имеет изучение творческого наследия видного индийского педагога, поэта и эзотерика Ауробиндо Гхоша (Шри Ауробиндо, 1872–1950). В своих статьях и книгах он предлагал обновить содержание образования на основе гуманистических идей, подготовки молодежи к жизни в целостном взаимосвязанном мире. Понятие целостности заимствовано им у философа В.Ф. Гегеля, посвятившего около тридцати лет жизни педагогической практике. Концепция интегральной педагогики является составной частью его философского учения. Эта концепция направлена на формирование совершенного во всех отношениях человека, «гностического существа», органически сочетающего в себе духовность, физическое здоровье, развитый интеллект, эстетическое отношение к самому себе, к людям, к природе.

Идейной основой философского и педагогического творчества А. Гхоша выступает Веданта – одно из главных направлений индуизма. Ведущим в философско-эзотерической системе А. Гхоша является принцип интегрализма. Сущность его выражается в том, что философ попытался «интегрировать достоинства» материализма и идеализма, что определило и направленность педагогических идей.

В концепции интегральной педагогики А. Гхош предпринял попытку раскрыть ведущие направления формирования совершенного человека на основе взаимосвязи нравственного, умственного, эстетического и физического образования. В содержание нравственного образования философ включал развитие у молодежи таких качеств, как чистота помыслов, самопожертвование, великодушие, бескорыстие, умеренность, уравновешенность. В то же время он признавал необходимость воспитания позитивных свойств характера, присущих западному человеку: рационализма, инициативности, гибкости и независимости мышления, практичности.

Важной составной частью нравственного образования А. Гхош считал религиозное обучение и воспитание. Сущность религии он трактовал как активную преобразующую деятельность, посвященную поиску абсолютной истины, достижению гармонии духовного и материального начал в себе и обществе. По его мнению, религия «должна оказывать доминирующее влияние на жизнь человека, быть ее светом и главным законом. Сутью всякой религии является жизнь, посвященная Богу, человечеству и стране¹.

¹ Романов А.А., Лебедева Л.В. Идеи интегральной педагогики в XX веке // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Романова, М.Н. Дементьевой. Рязань : РГУ им. С.А. Есенина, 2006. С. 147.

Важным компонентом анализируемой концепции выступает развитие в человеке индивидуальности как своеобразного проявления личностных качеств. Одновременно с этим указывается на необходимость воспитания у молодежи чувства коллективизма, потребности и умения строить свою жизнедеятельность на основе сотрудничества. Одна из задач образования – предоставить взрослому человеку возможность усвоить нравственные нормы и правила поведения, выработать потребность и умение следовать им.

А. Гхош принадлежал к тем педагогам-теоретикам, которые признавали важность подготовки растущего человека к жизни в целостном и взаимосвязанном мире. Успешное решение этой задачи он рассматривал как необходимую предпосылку создания идеального общества на Земле.

В умственном образовании им обращалось особое внимание на развитие у детей познавательного интереса, интеллектуальных способностей и умений самостоятельно приобретать знания. Источниками знаний он признавал как реальную действительность, так и божественную истину, которая дается человеку свыше в результате напряженных умственных и нравственных исканий. Только в этом случае знания приобретают нравственный характер и служат прогрессу общества и совершенствованию личности.

Основная ошибка многих педагогов, по мнению А. Гхоша, заключается в том, что они занимаются тренировкой памяти ученика и при этом, как правило, игнорируют развитие приемов логического мышления. Ребенок не должен повторять один и тот же материал с целью запоминания: «Это механический, тяжелый и неэффективный способ усвоения знаний». Вместо этого предлагалось следующее. Во-первых, надо научить детей внимательно наблюдать за предметами и явлениями. Во-вторых – формировать умение концентрировать внимание на их наиболее характерных признаках для того, чтобы составить правильное представление и получить более полную информацию об окружающей действительности. Регулярное выполнение подобного вида упражнений способствует естественному развитию не только памяти, но и мышления, выработке умений анализировать явления, предметы и процессы, выявлять в них общее и особенное².

Среди основных задач умственного образования выделим и развитие логического мышления. Необходимо приучать ученика сравнивать свои умозаключения с выводами других. Это позволяет выявить степень достоверности собственных суждений. Важным компонентом умственного образования он считал развитие вооб-

² Романов А.А., Лебедева Л.В. Идеи интегральной педагогики в XX веке. С. 148.

ражения. С помощью последнего, по его мнению, более эффективно формируются представления и понятия, реконструируются старые или появляются новые образы. При этом производится оценка сущности предметов, их красоты, величия, скрытого божественного смысла; понимание эволюции эмоциональной и духовной жизни на Земле.

Каждый индивид – это «саморазвивающаяся душа», и назначение педагога – помочь ребенку самостоятельно развить его способности до наивысших пределов, утверждал А. Гхош.

Тем не менее, мыслитель придавал большое значение роли педагога в управлении процессом интеллектуального и нравственного развития детей. Идеалом в этом отношении он считал древнеиндийскую систему образования, в которой учитель был не просто транслятором знаний, но и духовным наставником, оказывающим глубокое влияние на становление мировосприятия человека, выработку у него способности действовать в соответствии с нравственными нормами.

Понятие «образование» не должно трактоваться в узком смысле, то есть как получение учащимися необходимого количества знаний. Он считал, что самое главное не накопление знаний, а умение их использовать в целях совершенствования своей личности и общества.

Эстетическое воспитание в интегральной педагогике выступает в качестве неотъемлемой составной части формирования целостной, высокодуховной личности, устремленной к «божественному знанию, любви, радости и энергии». В своей работе «Национальная ценность искусства» А. Гхош показал, что искусство воспитывает спокойствие и умиротворение. Поэзия, наоборот, возбуждает чувства и наполняет душу восторгом. А музыка гармонизирует эмоции, делая их более глубокими.

Индийский мыслитель считал, что кроме совершенствования умственных способностей искусство имеет высшую цель – духовное совершенствование человечества. «Истинное искусство помогает раскрытию духа в человеке, что является в конечном счете целью развития человечества. Человек становится Богом на Земле, и любой вид его деятельности достигает наивысшей точки, когда тело, душа и разум вступают в контакт с духом»³.

Неотъемлемым компонентом концепции интегральной педагогики А. Гхоша является физическое воспитание, такое как достижение физического совершенства – первый шаг на пути к формированию идеального человека.

³ Романов А.А., Лебедева Л.В. Идеи интегральной педагогики в XX веке. С. 149–150.

Важную роль в реализации концепции интегральной педагогики отводилась учителю, который не только выявляет и доводит до совершенства заложенные природой качества, но и дает ребенку возможность расти свободно, как органичному существу. «Настоящее искусство преподавания – это умение вести ребенка шаг за шагом, поддерживая в нем интерес и благоговение перед жизнью»⁴.

Кроме того, ученый предвосхитил и некоторые глобальные образовательные проблемы современности и предложил пути их решения на основе принципа интегрализма. Это гармонизация души и тела, интеграция науки и религии в образовании, согласование традиций и инноваций в педагогическом процессе, подготовка молодежи к жизни во взаимозависимом мире.

Основные положения интегральной педагогики реализуются в ряде образовательных учреждений Индии и зарубежных стран, работу которых координирует международная общественная организация – Общество Шри Ауробиндо.

Тенденции развития педагогических традиций Запада в начале XX века стимулировали поиск новых путей интегрального развития индивидуальности человека. В качестве проявления интеграционных процессов в педагогике получило широкое распространение комплексное преподавание. Так, характерной чертой комплексной организации учебного материала в США, Англии, ФРГ являлось создание новых программ начальной школы. Однако неразделимость учебного материала на отдельные предметы продолжалась короткий срок (обычно первые два года обучения), и сводилась скорее к быстро сменяемой последовательности отдельных видов деятельности (игра, чтение, письмо, пение), чем к взаимопроникающему их единству.

В России развитие идеи интегральности в педагогической науке связывается, прежде всего, с периодом XIX–XX веков. В условиях неоднозначного развития педагогической мысли России XIX века деятельность отечественных ученых представляла собой, главным образом в лице К.Д. Ушинского, колоссальный труд по объединению в педагогике достижений антропологических наук, осуществлению педагогического синтеза научных знаний о человеке, выявлению непознанных возможностей воспитания как целостного процесса разностороннего развития человека.

К.Д. Ушинский выдвинул тезис о том, что педагогика, имея дело с реальным человеком, должна основываться на его всестороннем познании. В этом ей помогают науки, изучающие человека

⁴ Романов А.А., Лебедева Л.В. Идеи интегральной педагогики в XX веке. С. 150.

или условия его жизни. Знание этих антропологических наук, к которым К.Д. Ушинский относил анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, филологию, географию, статистику, политическую экономию и историю, является необходимым условием развития личности ребенка. Изучая психические процессы в их единстве и взаимосвязи, рассматривая психику не как сумму простейших психических явлений, а как сложное социально-историческое образование, педагог уделял огромное внимание рассмотрению таких познавательных психических процессов, как память, внимание, мышление, воображение, значительно продвинув психологию как науку.

В педагогике начала XX века идею интегрализма озвучил теоретик анархизма П.А. Кропоткин. В своей книге «Земледельческое, фабричное и кустарное производство» (1902) он провозгласил все высшие и конечные цели воспитания и обучения: «ребёнок – высшая ценность», «надо дать возможность каждому свободно выявить свои силы, надо воспитать у каждого человека гармонически развитую, критически мыслящую и активно действующую личность», предоставив ребёнку свободу и пробудив в нем «доверие к собственным силам, к инициативе и действию»⁵. Главным учителем называлась Природа, а важнейшим стимулом обучения – жизненно-практическое значение знаний.

В 1916 году кружок московских учительниц разработал новаторские для отечественной педагогики идеи, заключавшиеся в целостном подходе к преподаванию предметов в начальной школе. Такие традиционные приоритеты обучения в школе как русский язык, объяснительное чтение и счёт, предметное преподавание географии, природоведения и истории упразднялись. Подчёркивались «глубокие и широкие» взаимоотношения между гуманитарными и естественными предметами; историей с географией и природоведением. В отношении грамматики и арифметики отмечалась возможность их объединения с другими предметами через материал, который брался из соответствующих областей знаний. Таким образом, все учебные предметы интегрировались в один – мироведение⁶. Это предполагало знакомство ребёнка с окружающей его природой, а также с людьми, обществом и его учреждениями. Все учебные дисциплины проникали друг в друга и способствовали становлению целостного мировоззрения ребёнка.

В 20-е годы XX столетия советское правительство осуществило грандиозный эксперимент, приняв за основу обучения в школе

⁵ Богуславский М.В. XX век Российского образования. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 13–14.

⁶ Там же. С. 62.

комплексные программы (разработанные научно-педагогической секцией Государственного Ученого Совета). Структура и направленность их была весьма оригинальна и не походила на традиционные учебные программы дореволюционной школы. Предназначенные для изучения предметы не чередовались как раньше, а комплексовались, то есть учебный материал располагался не в присутствующей данному предмету системе, а по трем вертикальным колонкам: «природа», «труд», «общество».

Идея комплексных программ заключалась в том, чтобы преподавание в школах строилось на связном изучении явлений природы и общества, при котором центральное место отводилось общественно полезному труду, ознакомлению учащихся с трудовой деятельностью при разных социально-экономических формациях. При этом большое значение придавалось использованию местного краеведческого материала. Программы, по сути, давали возможность учащимся получить интегрированное знание об окружающем мире через знакомство с основными темами физики, математики, химии, агрономии, политэкономии, истории, географии, языка и литературы, приобрести трудовые навыки, психологически подготовиться к самостоятельному труду⁷.

Нарком просвещения А.В. Луначарский охарактеризовал схему программ ГУСа как «нечто, в полном смысле слова, замечательное», знаменовавшее «целый переворот в деле школьного образования», попытка развития и реализации которого «будет иметь всемирное значение». По его словам, «существующий комплекс... есть интегральная программа для того, чтобы из ребенка сделать человека»⁸.

Однако уже с начала 30-х годов прошлого столетия учебные планы и программы советской школы приобрели предметную структуру, начали терять вариативность, становясь единообразными, удобными для организационного и методического контроля. Опытнo-экспериментальная работа над учебными программами 20-х годов была свернута, а ее новаторские начала, в том числе и принцип интегративности в преподавании, ликвидированы.

В 70–80-х годах в рамках официальной педагогики эстонский ученый Х.Й. Лийметс разрабатывал, среди многих других проблем, концепцию интегральной дидактики. Смысл ее состоял в том, чтобы учебная деятельность охватывала как можно больше временных ресурсов ученика и создавала условия для возникновения интегральных качеств личности, позволяющим в дальнейшем вы-

⁷ Романов А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997. С. 176–177.

⁸ Там же. С. 177.

пускникам школы успешно включиться в социальную жизнь. Особенностью всех работ Х.Й. Лийметса выступало органичное единство философских, социологических и психологических знаний⁹.

В 80-х годах XX века начинается новый этап в развитии идей интеграции в педагогике. Было накоплено, в частности, достаточно знаний и опыта, позволяющих рассматривать межпредметные связи как самостоятельный принцип дидактики. Понятие межпредметности при этом уступает место понятию интеграции. Причем, ученые приходят к мысли о том, что интеграция между учебными предметами не отрицает предметной системы, а является возможным путем ее совершенствования, преодоления недостатков и направлена на углубление взаимосвязей и взаимозависимостей между предметами.

Понятие интегральных характеристик, применительно к человеческой индивидуальности, использовал в своих работах В.С. Мерлин. Разрабатывая проблемы дифференциальной психологии и психофизиологии, он выдвинул принцип «много-многозначной зависимости» психических явлений от физиологических, позволивший раскрыть сложный, опосредованный характер взаимоотношений между различными уровнями организации индивидуальных особенностей личности – нейродинамическим, психодинамическим и личностным¹⁰. Представленный в его исследованиях подход можно назвать интегральным. Одна из книг В.С. Мерлина так и называлась – «Очерк интегрального исследования индивидуальности» (1986). По его мнению, «интегральная индивидуальность» – это целостная характеристика всех индивидуальных свойств человека, являющаяся оригинальным, теоретическим объектом, вносимым в науку.

Опираясь на теорию интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, был разработан функционально-генетический подход к системному исследованию межуровневых структур интегральной индивидуальности человека (В.В. Белоус, А.И. Щебетенко), для изучения контактной социальной группы людей, вынужденных согласовывать свои действия в разных видах совместной деятельности. Под системой интегральной индивидуальности контактной социальной группы понимается индивидуально-своеобразная целостная характеристика «вертикальных», межуровневых взаимосвязей ее свойств, то есть, по образцу большой саморегулирующейся и саморазвивающейся системы¹¹.

⁹ Богуславский М.В. XX век Российского образования. С. 244–245.

¹⁰ Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990. С. 208.

¹¹ Романов А.А., Лебедева Л.В. Идеи интегральной педагогики в XX веке. С. 153.

На рубеже 80–90-х годов XX века Д.И. Корнющенко в процессе инновационной педагогической деятельности создал новую концепцию и технологию гуманитарного образования и воспитания, названную им «интегральной диалогикой». Формирование интегральных гуманитарных интересов, по его мнению, помогает целенаправленной педагогической диагностике уровней образованности и воспитанности школьников¹². Сконструированная этим ученым совокупность знаний определяется им как методологическая форма педагогической практики, опирающаяся на диалогический тип гуманитарного мышления.

Интегральная диалогика, по мнению Я.С. Турбовского, представляет собой описание преподавания гуманитарных дисциплин в единстве с мировой духовной культурой и историей как цивилизационной целостности, в процессе раскрытия которой вступают в диалог составляющие ее типы различных культур. Суть интегральной диалогии может быть системно представлена в виде следующих компонентов: 1) эпистемология (гносеология, теория познания), охватывающая созданное человеческим творчеством во всех его проявлениях; 2) традиционная дидактика, синтезирующая в неразрывном комплексе учебных дисциплин взаимодействие культур в непрестанном диалоге; 3) методология, раскрывающая сущностные особенности гуманитарной мысли, изначально ориентированной на понимание чужих смыслов, мыслей и мнений как определенных значений, создающих единую общечеловеческую логику культуры; 4) историческая и культурная антропология, создающая аналитический контекст, в пределах которого различные исторические эпохи и охватываемые ими проявления деятельности личности предстают как своеобразные ленты Мебиуса – все внутри и все вовне; 5) органическое единство этики и эстетики, награждающее мышление самой необходимой особенностью – толерантностью, обогащенной развитостью и широтой (растянутостью) эстетических вкусов, приемлющих бесконечное разнообразие других культур прошлого и настоящего, способной в любых ситуациях находить дорогу к компромиссам; 6) предваряющая основа упорядоченного (антиэнтропийного) мышления и миропознания.

Интегральная диалогика ориентирована на практику, поэтому может считаться той педагогической технологией, которая способна решать задачу целенаправленного формирования диалогического разума¹³.

Конец XX века характеризовался и как период, в котором началась разработка и применение нового поколения образова-

¹² Корнющенко Д.И. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования (учебно-методический курс). М., 2005. 368 с.

¹³ Там же. С. 11–12.

тельных технологий, названных интегральными. В педагогической практике одна из первых интегральных образовательных технологий была создана для обучения математике (В.В. Гузеев). При этом она стала претендовать на четвёртый уровень в классификации образовательных технологий (вслед за традиционными методиками, модульно-блочными и цельноблочными технологиями), являясь продуктом цельноблочных технологий в сочетании с технологией направляемого проектного обучения, заимствованной из педагогики Запада.

По мысли В.В. Гузеева, диагностика текущего состояния осуществляется через систему срезовых работ с бинарной оценкой, обязательной фиксацией и обработкой результатов для проектирования следующего урока. В обучении используются и все традиционные методы. Однако для интегральной технологии была специально разработана новая организационная форма урока – семинар-практикум, в котором сочетается работа части класса в кратковременных группах по решению задач разных уровней и фронтальная работа учителя с остальной частью класса¹⁴. Серия таких уроков направлена непосредственно на многостороннее развитие учащихся. С 1985 года интегральная технология была успешно применена для обучения информатике и географии. Через год она стала применяться при обучении иностранному языку. С 1987 года начинается опытно-экспериментальная работа по переносу интегральной технологии в естественнонаучные и гуманитарные предметные области. Эксперименты дали положительные результаты, что подчеркнуло потенциал интегральной технологии, делающий её не специальной, а универсальной.

Универсальной интегральную технологию делают системные теоретические основания, позволяющие использовать её для преподавания большинства учебных дисциплин, способствуя тому, чтобы учебный процесс был дифференцированным и развивающим. По убеждению В.В. Гузеева, планируемые результаты обучения большинству предметов могут быть представлены на языке конкретных умений в виде систем задач независимо от ведущего компонента этих предметов. Представляемая система задач даёт возможность коренным образом изменить подход к обучению, задав направление от трансляционного к организационному подходу, обеспечивающему развитие учеников через деятельность по решению целесообразно подобранных задач на основе оперирования самостоятельно добываемой информацией. Вследствие этого и сам образовательный процесс предстает как работа с задачами, остав-

¹⁴ Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. М. : Народное образование, 2001. С. 5–6.

ляющая большой простор инициативе и самостоятельной деятельности учащихся.

Интегральная технология представляет собой закономерный этап развития образовательной технологии, обеспечивающий переход от традиционных систем обучения к новым информационным системам, направленным на личностно-ориентированное обучение, многогранное развитие личности. Многие предшествующие технологии могут быть получены из интегральной путём редукции или трансформации отдельных её элементов¹⁵.

Наряду с разработкой отдельных интегральных педагогических технологий, в конце XX века шло становление теоретических основ и практики воплощения идеи целостного восприятия мира и воспитания, как самостоятельного научного направления в педагогике. Предпринятые усилия нашли воплощение в создании Центра интегральной педагогики. Его руководитель В.И. Мурашов считал, что в основу политики подъёма страны должен быть положен интеллектуально-нравственный человеческий ресурс – духовность народа и её расширенное воспроизводство – образование.

Существенным недостатком имевшейся системы образования В.И. Мурашов называл отсутствие системообразующего начала: аморфность, заниженность и загруженность цели образования, духовная ущербность его смысла, не отвечающего природе, смыслу и эволюционному назначению человека. Другим существенным недостатком содержания национального образования, по его мнению, являлось отсутствие образовательно-воспитательных программ, направленных на изучение самого человека во всей его целостности и взаимосвязи с окружающим миром, на практическое самосознание его сущности и на раскрытие его способностей – мышления, чувств и воли¹⁶.

По мысли В.И. Мурашова, удручающее состояние системы образования имеет своей причиной снижение уровня человеческого в человеке. Единственный выход из данного положения видится в качественном изменении самого источника жизни человека, разумном и нравственном преображении духа народа через формирование именно целостного мировоззрения. Решить эту задачу должна система отечественного образования. Существующая рационально ориентированная педагогика отличается нецелостностью и бездуховностью и поэтому осуществить намеченную цель не в состоянии. Учебно-воспитательный процесс, по В.И. Мурашову, может быть успешным «только на основе научного знания приро-

¹⁵ Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. С. 7–9.

¹⁶ Мурашов В.И. Идея образования // Школа духовности. 1999. № 2. С. 32.

ды, законов, и форм существования человеческого духа, который является субъектом, процессом, способом и результатом образования»¹⁷. Отсутствие целостности и духовности в образовательной деятельности показывает, что творческая сущность человека не является самосознательным предметом учебно-воспитательного процесса.

Целостной, интегральной педагогике предстоит стать основным содержанием государственной образовательной политики, а также сыграть ведущую роль в творении первоосновы России – духовно-целостного человека¹⁸. Таким образом, ученый призывал к созданию принципиально иной национальной системы образования.

Понятие интегральная педагогика ассоциируется у В.И. Мурашова с понятием «целостная педагогика». Это высшая форма развития научно-педагогической мысли и практики, когда человек рассматривается в единстве духа, души и тела. Методологическое значение идеи целостности и многоуровневости человеческой экзистенции чрезвычайно велико. Она позволяет интегрировать в единое целое все социальное и индивидуальное, природное и культурное, эмоциональное и рациональное, духовное и телесное в нем. Основную идею интегральной педагогики В. Мурашов сводит к следующему: «Интегральность или целостность педагогики вытекает из природы его предмета – человека, смысла Мировой жизни, в составе и благодаря которой мы живём. По своему понятию человек – это самосознающий дух, образ и подобие Бога. Потенциально он содержит в себе все божественные свойства, а значит, Человек – это жизнь жизней в жизни. Универсальная цель педагогики та же, что эволюционная цель человечества – преображение природно-человеческого духа в богочеловеческий дух»¹⁹. Интегральная педагогика, таким образом, должна стать основным принципом и способом воспитания и образования россиян.

Индивидуальный подход к ученику, обращение к нему в соответствии с уровнем его развития и отсутствие какого-либо насилия над его волей – вот принципы истинной педагогики. По мысли В.И. Мурашова, российское образование станет целостным, а, следовательно, и эффективным только тогда, когда оно будет духовным, то есть направленным на развитие всех универсальных способностей человеческого духа в соответствии с его природой и эволюционным назначением. Педагогические цели при этом будут направлены на образование сознания, воспитание чувства и воли человека, развитие его физической природы, превращение образовательно-воспитательной деятельности в нравственно-правовой образ жизни.

¹⁷ Мурашов В.И. Идея образования. С. 33.

¹⁸ Там же. С. 32–36.

¹⁹ Там же. С. 47.

Многие идеи В.И. Мурашова весьма спорны, но его концепция имела поддержку. Так, например, известный педагог и психолог Ш.А. Амонашвили полагал, что интегральная педагогика имеет духовное родство с гуманной педагогикой. По его мнению, идея интегральной педагогики несёт в себе оригинальные, по сравнению с обычным педагогическим мышлением постулаты для объяснения и построения мира образования. В рамках интегральной педагогики выдвигается обновлённое содержание образования, обосновывается иное качество образовательного процесса. И это всё базируется на глубокой философии понимания сути Вселенной, Жизни, Человека, Истины, Добра, Красоты, Любви. Характеризуя педагогические воззрения В.И. Мурашова, Ш.А. Амонашвили делает следующий вывод: «Интегральная педагогика, по моему мнению, есть достойная, свежая и возвышенная нота современного педагогического мышления. Она способна породить энное количество вариативных педагогических систем и тем самым дать импульс обновлению образования в плане его очеловечивания, гуманизации, в смысле направленности его на облагораживание души и сердца подрастающего поколения»²⁰.

В начале XXI века феномен интегральности претерпевает качественные изменения. Понятие межпредметная интеграция дополняется понятием метапредметная интеграция. Тем не менее, на сегодняшний день крайне не хватает глубоких исследований использования идеи интегральности при построении современных педагогических технологий.

Проанализировав подходы различных авторов к объяснению феномена интегральной педагогики, стало возможным и его аспектное рассмотрение в образовательной практике. Известно, что понятие интегральное (целостное) включает ряд степеней. Кроме простых, бывают двойные, тройные, криволинейные интегралы, обозначающие степень целостности по ряду направлений. Одним из направлений интегральной педагогики является исследование интегральных индивидуальных характеристик учащихся как целостной характеристики их совокупных свойств в системе межличностных отношений. В основу же педагогических методик и технологий реализации такого подхода должно быть положено творчество педагога, формирование особой среды для наиболее полной реализации педагогических инноваций.

Ключевым принципом интегральной педагогики является формирование условий для развития творческих способностей учителя и ученика в системе их отношений. В связи с этим, нами предпринята попытка изучения интрагрупповых межличностных

²⁰ Амонашвили Ш.А. Об интегральной педагогике // Школа. 1996. № 1. С. 112.

отношений школьников, без знания которых невозможно раскрытие творческого потенциала педагога и, как следствие, формирование позитивных отношений в системе «учитель – ученик».

Группа учащихся рассматривается в целом, как состоящая из совокупности личностей, где осуществляется контроль за интегральными общегрупповыми показателями, на основе которых возможен переход к интегральным индивидуальным показателям. Такая логика и алгоритм действия соответствуют понятию интеграл в его первоначальном смысле – как алгебраическая сумма отдельных частей целого. Таким образом, по нашему мнению, осуществляется выход в понятийное пространство интегральной педагогики, чему технологически помогает методика, дающая обобщенную (целостную, интегральную) оценку группе и всем парным связям в ней. Интегрально оценивается и педагогическое воздействие.

В результате появляется возможность осуществления более точного, систематического педагогического мониторинга межличностных отношений в классном коллективе, и своевременной коррекции воспитательных задач. Естественно, что интегральная оценка динамики воспитательного коллектива может быть прослежена лишь с применением методов интегральной диагностики. Объектом психолого-педагогического изучения и субъектом воспитательного процесса в этом случае является ученический класс как интегрированная система.

В итоге можно заключить, что в основе феномена интегральной педагогики лежит понятие интегральность как нечто целое, общее, всеобъемлющее. Применительно к школьному классу, оно состоит из бесконечного числа внутренних и внешних межличностных связей, отличающихся собственными значениями, которые можно учесть, применяя интегральные показатели, лежащие в основе понятия интегральная педагогическая диагностика. Интегральные показатели, отражающие межличностное общение в школьном классе, понимаются как количественно выраженные значения, характеризующие совокупность всех индивидуальных величин, выявленных в процессе интегральной педагогической диагностики. Под интегральной диагностикой межличностных отношений школьников подразумевается педагогическая диагностика, основанная на количественных интегральных показателях, выполняемая на основе выявления всех парных связей в ученическом коллективе, одновременно как положительных, так и отрицательных.

Положительная динамика воспитательного процесса невозможна без объективного педагогического контроля состояния уровня межличностных отношений в среде сверстников. Без педагогического контроля нельзя выявить структуру межличностных отношений учащихся, а, следовательно, отсутствует мотивированный подход к выбору качественных педагогических воздействий,

способных изменить состояние в позитивную сторону. В данном случае оценки типа хороший или плохой ученик (класс) неприемлемы ввиду их субъективности. В связи с этим следует подчеркнуть необходимость безотлагательной подготовки школьных учителей к применению средств, обеспечивающих эффективное обучение и воспитание школьников на современном уровне научно-педагогического знания, что составляет основу концепции интегральной педагогики.

Несмотря на разные аспекты понимания интегральной педагогики, можно выделить общие признаки, отражающие суть данного феномена, находящегося на очередном этапе своей эволюции в педагогической науке. Прежде всего, это разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности, целостного миропонимания и научного мировоззрения, обновление содержания образования на основе интеграции целей духовно-нравственного и прагматического воспитания и многое другое.

Появление феномена интегральной педагогики определялось тенденцией к развитию интегративных процессов в науке XX века, когда на стыках классических наук рождались открытия и теории мирового значения, такие течения как экспериментальная, гуманистическая педагогика, педагогика сотрудничества, ненасилия и т.п. В XXI столетии интеграционные процессы приведут к созданию целостной теории личности, целостной теории понимания человека, его духовной сущности. Тогда возможно не будет необходимости дифференцировать педагогическое знание на инновационные направления, а разные методологические подходы будут использоваться для укрепления единой науки - педагогики.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Об интегральной педагогике // Школа. – 1996. – № 1.
2. Белоус, В.В. Интегральная индивидуальность: достижения, перспективы исследования / В.В. Белоус, А.И. Щebetенко. – Пермь : Урал. гуманитар. ин-т, 2002. – 220 с.
3. Богуславский, М.В. XX век Российского образования. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
4. Богуславский, М.В. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры / М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 15–27.
5. Вуз как воспитательное пространство // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 52–71.

6. Гузеев, В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М. : Народное образование, 2001. – 224 с.

7. Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.

8. Корнющенко, Д.И. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования : учеб.-метод. курс. – М., 2005. – 368 с.

9. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М. : Педагогика, 1986. – 253с.

10. Мурашов, В.И. Идея образования // Школа духовности. – 1999. – № 2. – С. 28–46.

11. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

12. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.

13. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.

14. Романов, А.А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М. : Школа, 1997. – 304 с.

15. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.

16. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.

17. Романов, А.А. Идеи интегральной педагогики в XX веке / А.А. Романов, Л.В. Лебедева // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Романова, М.Н. Дементьевой. – Рязань : РГУ им. С.А. Есенина, 2006. – С. 145–170.

18. Романов, А.А. Генезис идеи интегральности в зарубежной педагогике / А.А. Романов, Н.Н. Сбитнева // История теории и практики образования : монография : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2012. – Т. 1 : Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом. – С. 165–196.

19. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.

**Идея гуманизма в преобразовании
пенитенциарной теории и практики**

Если воспитание направлено на возвышение человека, на его очеловечивание, то будет влиять на снижение преступности.

К.Д. Ушинский

Пусть на первом плане будет у нас не мысль о борьбе против того, что есть в наших воспитанниках дурного, но мысль о помощи тому, что есть в них хорошего.

А.П. Нечаев

Дисциплинирование отдельной личности, и полная свобода отдельной личности – не наша музыка

А.С. Макаренко

Гуманистическая педагогическая традиция имеет глубокие исторические корни, поэтому обозначить точное время зарождения идей гуманизма затруднительно. Известно, что впервые понятие «гуманизм» в культуру и педагогику ввел в 1 веке до н.э. М.Т. Цицерон, выдающийся оратор и политический деятель Рима, для обозначения своего идеала образования, а также образа мыслей, достойного человеческой жизни¹. Это понятие, развиваясь и наполняясь новым содержанием, стало одним из ключевых для западной педагогики и культуры. Однако генезис гуманистической традиции западной педагогики уходит корнями в более ранний период античной истории, он начинается с эпохи «культурного переворота» Древней Греции VII–V веков до н.э.².

Таким образом, можно утверждать, что в Древней Греции V–IV веков до н.э. была поставлена главная проблема гуманистической педагогики: каким образом сделать так, чтобы «свободное развитие каждого стало условием свободного развития всех»³.

¹ Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики : учеб. пособие. М. : Изд-во РОУ, 1994. С. 72.

² Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М. : ИТПиМИО РАО, 1993. С. 38.

³ Там же. С. 45.

Гуманистические идеи Древней Греции эволюционировали в эпоху Древнего Рима. Развитие римского риторического образования способствовало становлению гуманистической традиции западной педагогики, придавало педагогическому процессу выраженную прагматическую направленность, вооружая человека нужными ему в практической жизни знаниями, умениями и навыками. Кроме того, гуманитарное содержание риторического образования несло в себе мощный потенциал для развития человеческой личности. В его формате делались попытки решения многих идей гуманистической педагогики (М.Ф. Квинтилиан). Прежде всего – это вера в способность к образованию всех детей, учет природы каждого ребенка, его индивидуальных особенностей, стремление сделать процесс обучения привлекательным для ребенка, отрицание телесных наказаний.

Наиболее значим для исследователей истории гуманизма период XIV–XVI веков, или эпоха Возрождения, проявившая исключительный интерес к человеку, определившая гуманизм как свое ведущее идейное течение. Его истоками были античная философия и христианство. Христианская традиция обогатила гуманистическую мысль духовностью, усилила в ней нравственное начало. Христианство было сугубо «педагогическим» движением, некоей морально-религиозной школой человечества, предполагающей веру в неограниченную «перевоспитуемость» людей, в возможность их радикального пересоздания изнутри ⁴.

Утверждающееся христианство несло в себе те нравственные императивы, над поиском которых бились лучшие умы античности. Нравственные требования христианства опирались на тысячелетнюю традицию народной мудрости, содержали в себе такие ценности общечеловеческого значения, как любовь к ближнему, признание равенства всех людей перед Богом и т.п. Эти императивы были понятны и доступны массовому сознанию, подкреплялись религиозным переживанием, служили общепринятыми ориентирами для педагогической мысли и практики.

Реальная жизнь с ее жестокостью и противоречиями отнюдь не способствовала их последовательной реализации, но само внедрение подобных установок в культуру и в педагогику усиливало их гуманистическую ориентацию. Хотя, конечно же, догматический характер религиозного сознания, стремление навязать каждому человеку безусловное принятие Божественной истины существенно ограничивали внутреннюю свободу личности. На смену античному рационализму, стремящемуся все понять и логически объяснить, пришла свя-

⁴ Аверинцев С.С. Средние века : вст. статья // Идеи эстетического воспитания : в 2 т. М., 1973. Т. 1. С. 233.

тость религиозного чувства, требующего верить, а не постигать умом. Это, впрочем, не исключало попытки рационального обоснования веры, неоднократно предпринимаемые богословами⁵.

В эпоху Возрождения процессы первоначального накопления капитала и бурного развития экономики создали в городах-государствах Италии социальную атмосферу, в которой начинает высоко цениться личность, что, в свою очередь, благоприятствовало расцвету гуманизма.

Гуманизм XIV–XV веков эмоционален, наивен и трогателен своей удивительной *любовью* к человеку. Он был представлен разными течениями, решая проблемы семьи и брака, хозяйства и собственности. Значительны были этические поиски, ни в какую другую эпоху не говорили так много о нравственности, никогда слово «добродетель» не было столь распространено и исполнено глубокого смысла. Добродетель включала и совокупность высоких нравственных качеств в человеке, и образ его поведения, и его славные деяния. Высокий нравственный смысл несло в себе утверждаемое гуманистами единство мысли, слова и поступка. Здесь прослеживается преемственность развития античных идей (Платон) о возможности гармонизации интересов человека и общества, достигаемой правильной постановкой воспитания. Гуманисты верили в способность человека достичь гармоничных отношений с людьми, обществом и государством, в его умение усовершенствоваться и украсить мир, продолжая дело Бога⁶.

Сам гуманизм был, в сущности, как и христианство, педагогичен, являлся одним большим Наставлением человечеству. Поэтому в этот период наблюдался взлет педагогической мысли, появились и знаменитые гуманистические школы Гуарино да Верона и Витторино да Фельтре, прославившие Италию. Отмечалась и необходимость тесной связи знания и нравственности (провозглашенная Петраркой), что обозначило педагогический характер гуманизма в целом, и предопределило выдвигание на первую роль воспитательных задач.

В эпоху Возрождения гуманизм впервые выступил как целостная система взглядов и широкое течение общественной мысли, как культурное движение в Западной Европе. Однако гуманистические идеалы Возрождения находились в противоречии с характером общественной жизни эпохи. Они были настолько устремлены в будущее, что оказались совершенно недоступными массовому сознанию и неприемлемыми для практического воплощения, хотя

⁵ Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. С. 51.

⁶ Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.). М. : Изд-во УРАО, 1999. С. 13–14.

и оказали заметное влияние на развитие педагогических идей. В XVI веке гуманизму Возрождения была противопоставлена религиозная антропология Реформации, которая приблизила христианство к человеку, упрочив гуманистическую педагогическую традицию.

В условиях зарождающихся буржуазных отношений с их устремленностью к гражданскому обществу, правовому государству и индивидуальной свободе происходит синтез двух мощных культурных традиций (античной и средневековой). Христианская нравственная добродетель приближается к человеку, который оказывается в центре духовных исканий многих выдающихся мыслителей, жизненные установки рационализируются и прагматизируются. Эти процессы порождают новое педагогическое качество, которое в концентрированном виде проявляется в творчестве Я.А. Коменского. Он считается основоположником научной педагогики, а его наследие пронизано высочайшим духом гуманизма.

Я.А. Коменский выступает как провозвестник и непосредственный предшественник идеологии Просвещения – теоретической подготовки буржуазных революций. Он был своеобразным связующим звеном между эпохой Возрождения, с ее гуманистическим идеалом всесторонне развитого человека, и «царством разума» эпохи Просвещения, уповавшей на распространение научных знаний как на панацею от социальных зол.

В эпоху Просвещения особое значение для развития гуманистической педагогики имели взгляды французских философов-материалистов Ж.-Ж. Руссо, А. Гельвеция, Д. Дидро, Ф. Вольтера и др. Среди них выделялся новизной и оригинальностью своих взглядов Ж.-Ж. Руссо. Человек – венец природы, утверждал он, и в каждом индивиде заложены неисчерпаемые возможности для совершенствования.

В гуманизме эпохи Просвещения отразилось то лучшее, что было в прогрессивном зарождающемся классе буржуазии эпохи Возрождения. В центре внимания просветителей и их гуманистических воззрений стояло учение о человеке. Они считали, что гуманистический подход важен не только для образования, но и для всего общества и государства: гуманный правитель, гуманный подданный – путь переустройства общества на гуманных началах. В их трудах, хотя и в разной степени, раскрывается идеал такого общества – всесторонне и гармонично развитый человек с высокой культурой и свободный от предрассудков средневековья. Исходя из того мнения, что все люди от природы равны и добродетельны, они придавали решающее значение в достижении этого идеала просвещению⁷.

⁷ Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Становление и развитие гуманистической педагоги. Ростов н/Д : Изд-во РПУ, 1997. С. 32–33.

В итоге, упрочение западной демократии, обострение социальных противоречий, накопление общественного богатства, развитие комплекса антропологических наук обусловили качественно новый этап в развитии гуманистической педагогики Западной цивилизации.

Несмотря на существенные различия в подходах к определению тех или иных конкретных педагогических форм, методов и средств, большинство педагогов-гуманистов начала XX столетия сходились на признании следующих принципов: дети в школе должны жить счастливой жизнью, соответствующей их природе, одновременно знакомясь со сложными проблемами окружающей жизни; в ребенке нужно развивать понимание целостности человеческого знания и будить сознание тех духовных ценностей и задач, воплощение которых составляет цель жизни; в новой школе большее значение отводится искусству; она развивает в учениках чувство взаимответственности, старается создать простые и дружеские отношения между педагогами и учениками; новая школа должна сделаться духовной родиной учащейся молодежи, научить каждого питомца самостоятельно думать и работать, развивать в них дух общности и альтруистические устремления⁸.

Во второй половине XX века в качестве самостоятельных направлений развития научной мысли оформились гуманистическая психология и гуманистическая педагогика (США, 50-е – начало 60-х гг). Согласно гуманистической психологии, главное в личности – ее устремленность в будущее, к свободной реализации своих способностей. Поэтому она направлена и на решение проблемы воспитания человека – его формирование как уникальной личности. Главная цель гуманистической педагогики – самоактуализация личности⁹.

Необходимость реализации рассмотренных идей на практике поставила в повестку дня требование пересмотра педагогических традиций массового образования в пользу их большего поворота к человеку, радикальной гуманизации. Выдвигается задача создания условий для становления человека, обладающего твердыми нравственными ориентирами, способного самостоятельно решать проблемы в условиях динамично развивающегося общества, которое все более гуманизируется.

Эти идеи оказали влияние и на развитие пенитенциарной педагогики. С середины 20-х годов XX века в США и ряде западно-

⁸ Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Образы свободного воспитания: гуманистическая традиция в западной педагогике первой трети XX столетия // Свободное воспитание. ВЛАДИ. 1993. № 4. С. 11.

⁹ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : БРЭ, 2002. С. 58.

европейских стран на государственном уровне была поддержана так называемая «идеология исправления» преступников. На ее основе получила распространение медицинская модель исправительных учреждений, согласно которой в пенитенциарную практику внедрялись лечебно-исправительные (или реабилитационно-терапевтические) меры воздействия на правонарушителей, которые рассматривались в качестве неполноценных людей, обладающих определенными социально-нравственными, психическими или природными недостатками.

В США созданное в 1929 году новое Федеральное бюро тюрем избрало «медицинскую модель» в качестве общенациональной пенитенциарной политики, так как оно было уполномочено Конгрессом «развивать учреждения, в которых гарантировались бы должная классификация, контроль и реабилитационное обращение с заключенными»¹⁰. Однако в 60-х годах эта модель, идея интерпретации преступности лишь как «индивидуальной болезни» и построения пенитенциарных учреждений по типу закрытых медицинских клиник, стала подвергаться критике.

В итоге в научной среде и среди общественности западных стран начались активные дебаты о выработке новой пенитенциарной политики. Следствием требований общества разобраться с нарушением прав заключенных стала работа Президентской комиссии в США, которая в 1967 году констатировала: «Преступность взрослых и несовершеннолетних – это симптомы несостоятельности и дезорганизации общества... Поэтому задача исправительных учреждений включает... и формирование социальных связей, получение навыков работы и образования, а в более широком смысле слова обеспечение осужденному места в повседневной жизни общества»¹¹. Специалисты стали требовать замены «медицинской модели» на «исправление осужденных на базе общины», чтобы, поместив правонарушителей в учреждения со средой, где отношения близки к социуму, добиваться развития у них качеств личности и навыков, важных для жизни на свободе.

Новый подход к обращению с заключенными, получивший в американских публикациях название «реинтеграционной модели», предполагал базирование на следующих принципах: 1) средства борьбы с преступностью должны рассматриваться как средства защиты общества гуманными методами, а не путем устрашения индивида; 2) средства социальной защиты должны включать

¹⁰ Поздняков В.М. Психология в пенитенциарной практике зарубежных стран в XX столетии (историко-сравнительный анализ) : монография. М. : Академия управления МВД России, 2000. С. 18–19.

¹¹ Там же. С. 57–58.

или нейтрализацию правонарушителя путем удаления его и изоляции от общества (как крайняя мера), или применения к нему методов исправления и воспитания с целью его ресоциализации; 3) уголовная политика государства, основанная на положениях доктрины «новой социальной защиты», делает необходимой все большую «гуманизацию» уголовного законодательства и должна ориентироваться в большей степени на индивидуальное, чем на общее предупреждение преступности, то есть должна быть направлена на ресоциализацию конкретного правонарушителя; 4) работа по исправлению личности правонарушителя предполагает восстановление у него уверенности в себе, формирование положительного личностного «имиджа», чувства ответственности наряду с развитием правильных ценностных ориентаций и пр.; 5) процесс гуманизации системы уголовной юстиции подразумевает научное осмысление причин преступности, изучение личности правонарушителя еще на стадии расследования преступления, а также впоследствии во время реализации уголовного наказания, причем преимущественно без изоляции от общества.

Отметим, процесс гуманизации криминологии происходил одновременно с институализацией гуманистической психологии и гуманистической педагогики. Это, в частности, дало возможность предположить, что прогрессивно мыслящие юристы, зная о мощном гуманистическом императиве и психотехническом потенциале, содержащихся в теоретических и прикладных разработках представителей «третьей силы в мировой психологии XX века» (экзистенциально-гуманистическое направление), и стали разрабатывать положения новой пенитенциарной модели – «реинтеграционной»¹².

Для пенитенциарной педагогики особое значение имели решения Президентской комиссии (США, 1967) о подростках «группы риска», к которой мог быть отнесен каждый пятый ребенок. Комиссия отмечала, что пока несовершеннолетние не выбрали свой путь, они развиваются и подвержены влиянию социальных институтов, но это влияние принесет пользу, если окажется действенным до того момента, когда подросток попадет в зону внимания полиции и детских судов¹³.

Существующие программы превентивной работы с трудными подростками, по мнению американских ученых, призваны соответ-

¹² Поздняков В.М. Психология в пенитенциарной практике зарубежных стран в XX столетии... С. 58–59.

¹³ Волков Д.В. Зарубежные теории девиантного поведения несовершеннолетних (по материалам США и Великобритании) : учеб.-метод. пособие по спецкурсу. Коломна : КГПИ, 2001. С. 77–78.

ствовать следующим требованиям: программы не фокусируются только на делинквентности (обеспечивают и качественное образование для несовершеннолетних группы риска и др.); действие программ должно начинаться в детском возрасте как можно раньше, чтобы предупредить проблемы в обучении и поведении; школе в организации учебной и внешкольной работы отводится важная роль, особенно для дезадаптированных детей; организационные усилия подкрепляются индивидуальной работой и ее личностным планированием для детей с высокой степенью риска стать делинквентами; любая программа должна предусматривать послепрограммные воспитательные усилия¹⁴.

Учеными зарубежных стран накоплен значительный статистический и эмпирический материал практически обо всех существующих среди молодежи деструктивных проявлениях. На сегодняшний день насчитывается более 40 теорий, объясняющих основные причины подростковых правонарушений. Тем не менее, зарубежный опыт превенции девиантного поведения несовершеннолетних недостаточно эффективно осваивается отечественной общей и пенитенциарной педагогикой, хотя может помочь в создании результативных методов профилактической работы с подростками в России.

В логике нашего исследования опыт использования гуманистических идей в пенитенциарной практике зарубежных стран сопоставлялся с адекватным отечественным опытом.

Одной из основных тенденций развития современной отечественной педагогики является ее гуманизация. В педагогической печати довольно много говорится о гуманизации образования, гуманистической педагогике, педагогике гуманизма, однако каждый автор вкладывает свое понимание в рассматриваемый феномен и по-своему очерчивает исторические рамки его появления.

Россия, по определению Г.Б. Корнетова, представляет собой тип локальной цивилизации¹⁵. Она испытала влияние многих культурных традиций, но прошла самобытный путь исторического развития. Русская педагогическая практика оценивается неоднозначно, ее скорее можно назвать авторитарной, хотя нельзя не говорить и о гуманистической тенденции, уходящей к истокам.

Отсутствие прямой преемственной связи с культурным наследием античности, неспособность языческой традиции противостоять духовной экспансии Византии способствовали утвержде-

¹⁴ Волков Д.В. Зарубежные теории девиантного поведения несовершеннолетних. С. 79.

¹⁵ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М. : РАО, 1994. С. 184.

нию на Руси православной религиозной идеологии в том виде, в каком она сложилась в Восточно-Римской империи к концу первого тысячелетия новой эры. Крещение Руси князем Владимиром в 988 году имело далеко идущие последствия для развития отечественной педагогической традиции.

Византийская православная традиция, как и христианская в целом, видела смысл педагогических усилий в приобщении человека к Богу, в наставлении его на путь спасения. Это могло быть достигнуто двумя способами: путем познания (умопостижения) и путем дел (образа жизни). Педагогика Византии осваивала оба эти пути. Западная католическая церковь сосредоточила внимание на первом, встав на путь рационализации религиозного познания, что во многом определило характер и западной педагогики, и культуры в целом. В Древней Руси (до конца XVII в.) преимущественное внимание уделялось второму пути. Рассудочное познание рассматривалось как «внешнее» и противопоставлялось истинному, «внутреннему», обращенному к Богу и связанному со «светлым» состоянием души. Истинная душевная мудрость (просветление) могла быть достигнута только сердцем.

Воспитание понималось на Руси как «душевное строение», оно было призвано помочь человеку овладеть христианскими добродетелями, стать нравственным в своих поступках, что считалось признаком истинной мудрости, идущей от сердца, в отличие от мудрости чисто познавательной – «мудрости разума». Органическое единство древнерусской педагогики и православия обусловило ее церковный характер. Педагогика Древней Руси отводила эмоциональному началу значительную, если не доминирующую роль. При этом она требовала от самого человека проявления воли, активной проverbs своего «нрава», «помыслов» и поведения.

Будучи феноменом традиционной культуры, православие хорошо вписывалось в жизненный уклад Древней Руси – патриархально-общинный, идеологически не связанный с рационализмом античной культуры. Оно давало педагогике прочные духовно-нравственные ориентиры и представления о путях и способах их достижения. «Душевное строение» органически дополнялось профессиональной подготовкой, а также народной педагогикой, в свою очередь базировавшейся на православных принципах. Таким образом, древнерусские педагогические традиции с момента утверждения у славян раннеклассового общества были опосредованы православием. При этом в значительной степени стиралась грань между воспитанием и образованием, акцент делался не на развитии разума, а на формировании души¹⁶.

¹⁶ Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики. С. 105–106.

Во многом это определило черты подлинно народной гуманности, характерные для Руси с древнейших времен. Гуманистические идеалы русского народа нашли отражение в письменных источниках со времени их появления. В них даются советы по воспитанию у детей благочестия, почитания родителей, старших, о необходимости защищать сирот, слабых и т.д. Одним из выдающихся памятников древнерусской педагогической мысли XII века, утверждавших гуманистические идеи в воспитании подрастающего поколения, является «Поучение» Владимира Мономаха.

Главный вывод Мономаха в «Поучении» состоит в том, что обучение и воспитание должны определяться земными потребностями жизни человека, а это возможно лишь при переходе от аскетически-религиозных рассуждений к практическому мышлению. В этом аспекте «Поучение» далеко опередило церковно-христианскую литературу своего времени, идеи западноевропейских педагогов. В произведении «как бы в зародыше, – писал известный русский педагог и историк М.И. Демков, – находятся те педагогические начала, которые впоследствии предстояло развить, расширить и углубить русской педагогике»¹⁷. «Поучение» явилось первым педагогическим произведением не только в России, но и в средневековой Европе, принадлежащим светскому лицу. По жанровому своеобразию и педагогическому замыслу оно не имеет аналогий ни в одной литературе своего времени. Оно оказало влияние на нравственно-поучительные сочинения других древнерусских авторов¹⁸.

В древнерусской педагогической традиции переплетались и сосуществовали внимание и любовь к человеку, забота о нем и ярко выраженные авторитарные установки. Это отразилось, в частности, в пословицах и поговорках русского народа, которые конденсировали в себе опыт народной педагогики, отражали представления о воспитании, существовавшие в массовом сознании. Утверждая власть родителей над детьми, народная педагогика рекомендовала широко применять наказания, что подтверждают, например, пословицы: «Родительские побои дают здоровье», «Кулаком в спину – поученье сыну». То есть народная педагогика отражала реальные противоречия процесса воспитания.

Тем не менее, пропагандируя наказания, как одно из средств педагогического воздействия, народная педагогика предупреждала о негативных последствиях, к которым они могли привести.

¹⁷ Цит. по: Романов А.А., Сова Б.А. Эволюция идей гуманизма и их роль в преобразовании пенитенциарной теории и практики // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Романова, М.Н. Дементевой. Рязань : РГУ им. С.А. Есенина, 2006. С. 198.

¹⁸ Там же.

Например, «бить – добро, а не бить – пуще того», «умный ребенок боится грозы, а глупый – лозы». Однако в русской народной педагогике со всей определенностью был осознан важнейший гуманистический принцип – залог успешного воспитания во взаимной любви: «Кого не любят, того не слушаются».

Древнерусская православная педагогика обращалась к христиански интерпретированным общечеловеческим ценностям. Она рассматривала человека как венец Божественного творения, ориентировала человека на самовоспитание, самосовершенствование; хотя при этом речь шла не о самореализации, а о преодолении греховности путем смирения, о спасении души на основе Веры, Надежды и Любви к Богу.

Для адекватного понимания древнерусской педагогической традиции важно иметь в виду, что в XIV–XV веках на Руси сформировался семейный быт русского народа с сильной властью отца и высоким нравственным авторитетом матери. Ветхозаветный педагогический идеал, связанный с безусловной покорностью воле родителей и воспитателей, соответствовал реалиям древнерусского общества, проникнутого духом политического деспотизма, отсутствием каких-либо гарантий частной собственности, гражданских прав и свобод. В то время этот идеал был близок религиозному духу православного христианства. Жесткое авторитарное отношение к ребенку, широкое применение наказаний способствовали обузданию плоти, приучали с раннего возраста переносить тяготы, вырабатывали привычку послушания, то есть помогали практической реализации идеи «душевного строения». Именно поэтому отношение к наказанию вырабатывалось не в связи с проблемой ограничения или неограничения свободного развития детской личности (эта тема в Древней Руси не рассматривалась), а в связи с проблемой решения задач религиозно-нравственного воспитания. А эти задачи требовали дисциплины, послушания, покорности и терпения. Вопрос о создании условий для свободного индивидуального развития человека и его самоопределения в древнерусской педагогике даже не ставился. Концентрированное выражение авторитарная православная древнерусская педагогическая традиция нашла в «Домострое» («Поучение и наказание всякому православному христианину») середины XVI века, известному в редакции священника Сильвестра, сподвижника Ивана Грозного¹⁹.

В период формирования государственности (15–16-е века) необходимость специальной работы с дезадаптированными категориями детей и подростков, ввиду их социально-правовой незащищенности и предрасположенности к отклоняющемуся поведению,

¹⁹ Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики. С. 106–108.

стала отчетливо осознаваться как значимая проблема. Впервые оказание помощи нуждающимся детям в ранг социальной политики возвел Иван Грозный. При нем церковный патриарший приказ курировал сиротские дома, хотя и не оказал существенного влияния на масштабы сиротства, являвшегося основным источником правонарушающего поведения несовершеннолетних.

Разработка нового идеала человека-личности, по которому надлежало воспитывать подрастающее поколение, была поставлена в качестве государственной задачи при Петре I. Тогда же начали пересматриваться методы воспитания детей, среди которых предпочтение стало отдаваться убеждению, а не наказанию.

С начала XVIII века дело призрения маргинальных слоев населения становится неотъемлемой частью социальной политики государства. В 1706 году близ Новгорода, в Хамово-Успенском монастыре, митрополитом Иовом был учрежден первый в России приют для отверженных детей – подкидышей и незаконнорожденных, содержащихся за счет доходов с монастырских вотчин. В 1712 году Петр Первый издает указ об организации по всем губерниям России специальных учреждений («гошпиталей») для увечных, престарелых, а также незаконнорожденных детей по примеру Иова. Здесь же была поставлена и цель предупреждения детей от преступной карьеры, «...дабы вящего греха не делали, сиречь убийства...»²⁰.

Таким образом, в петровский период профилактика отклоняющегося поведения детей и подростков, по утверждению С.А. Завражина, постепенно приобретает институциональные очертания. Однако в целом правовой статус разных групп обездоленных малолетних, механизмы оказания им социальной поддержки носили неопределенный характер, что не позволило петровским начинаниям в этой сфере прочно укорениться и принять необратимую направленность²¹.

Реформы Петра I так и не смогли интегрировать Россию в Западную цивилизацию; страна продолжала сохранять самобытность. Тем не менее, русская мысль начинает интенсивно осваивать достижения западной педагогики, что прослеживается в различных документах эпохи.

Можно утверждать, что в XVIII веке в российской культуре и педагогике, как ее составной части, наметились выраженные гуманистические тенденции. Их своеобразие и значимость отметил один из выдающихся русских философов, педагог и психолог, В.В. Зеньковский: «В гуманизме XVIII века у русских все чаще

²⁰ Завражин С.А. Предупреждение отклоняющегося поведения несовершеннолетних в Российской империи : монография. М. : Прометей, 1996. С. 12.

²¹ Там же. С. 13.

начинает выдвигаться основное значение морали и даже проповедуется первенство нравственности над разумом. В педагогических мечтах, столь близких в России XVIII века к утопическому плану «создания новой породы людей», на первое место выдвигается «развитие изящнейшего сердца», а не разума, развитие «умонаклонения к добру». В.В. Зеньковский отмечает появление выраженного морализма, как некоей новой черты русского сознания, испытавшей влияние Запада. «Я имею в виду не только Руссо, но и английских моралистов; но была здесь и своя собственная склонность к примату морали (что постоянно будет нам встречаться в XIX веке, вплоть до «панморализма» Толстого)²².

XVIII столетие придало новый импульс и направление развитию российской цивилизации, что сопровождалось существенной трансформацией ее педагогических традиций. Идею «душевного строения» сменила установка на «выращивание новой породы людей». Православные идеалы воспитания стали составной частью идеи формирования добродетельного, верноподданного гражданина; на первый план стали по преимуществу выдвигаться задачи развития разума, а не образования сердца. Была нарушена обязательность безусловного следования православно-религиозной традиции, так как знакомство с западной культурой порождало элементы вольнодумства. Вместе с тем возросшее внимание к человеку, его внутреннему миру не привело к утверждению идеала независимой личности, что соответствовало российским традициям.

Общественный подъем в России середины XIX века, накануне отмены крепостного права, привел к необыкновенно сильному проявлению гуманистической мысли, сказавшемуся на переоценке нравственных ценностей, признанию значимости человеческой личности самой по себе и, в частности, гуманному отношению к женщинам и детям. Это был период теоретической и практической разработки гуманистического направления в русской педагогике, когда о себе активно заявили такие деятели, как В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, П.Г. Редкин, А.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.

В середине XIX столетия в России стала формироваться новая превентивная доктрина, связанная, с одной стороны, с решительным отказом от наказания, как самой примитивной формы предупреждения преступности, рассчитанной на несвободную личность при тоталитарном режиме, а с другой – с ориентацией на профилактику асоциальности через воспитание свободной, ответственной личности в условиях развития гражданских отношений.

²² Зеньковский В.В. История русской философии. М. : Академический проект : Раритет, 2001. С. 93.

Объектом приложения данной доктрины, соответственно, должно было стать подрастающее поколение, особенно, дезадаптированная его часть. Общая же превентивная политика в отношении несовершеннолетних преступников оставалась нерушимой, то есть покоящейся на постулате их наказуемости через лишение свободы²³.

В воспитательные схемы государства не вписывались довольно значительные группы бездомных малолетних, длительное время находящихся под влиянием асоциальной или преступной среды. Такими чаще всего были дети арестантов или ссыльных. «Попечительное общество о тюрьмах» много лет пыталось решить судьбу детей арестантов, пока в 1843 году не был открыт первый в России приют для детей арестантов в форме школы-интерната. Число их постоянно увеличивалось. По инициативе общественности стали открываться и другие учреждения, ставящие главной целью спасение детей от преступного мира. Так, например. В 1839 году под Ригой организуется «Спасительно-воспитательное заведение» для нравственно-испорченных детей, потенциальных малолетних преступников; в 1848 году подобное учреждение открылось в Нарве, а в 1850 году в Ревеле. Такие заведения с предупредительной направленностью во многом предвосхитили созданные во второй половине XIX века исправительно-воспитательные учреждения для малолетних преступников и беспризорников²⁴.

С 1819 года начинает свою историю созданная Я.И. Гердом первая в России земледельческая колония для несовершеннолетних правонарушителей, которая, фактически, стала точкой отсчета накопления отечественного опыта особого подхода в «исправлении порочных и преступных детей»²⁵. Опыт своего отца продолжил в 1871 году А.Я. Герд, создавший колонию для несовершеннолетних правонарушителей. Следует указать на неточность, допущенную в 1-м томе Российской педагогической энциклопедии, где неправильно указано, что первая в России колония для несовершеннолетних правонарушителей была создана А.Я.Гердом в 1841 году²⁶.

Большой вклад в разработку проблем отклоняющегося поведения внес и К.Д.Ушинский, объективно придав этой тематике гуманистическое звучание, хотя его взгляды на природу преступности не получили должной оценки в педагогической литературе. Анализируя статистику преступлений в Англии и Франции, К.Д. Ушинский объ-

²³ Завражин С.А. Предупреждение отклоняющегося поведения несовершеннолетних в Российской империи. С. 24–25.

²⁴ Там же. С. 21–22.

²⁵ Поздняков В.М. Отечественная пенитенциарная психология: история и современность : монография. М. : Академия управления МВД России, 2000. С. 10.

²⁶ Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М. : БРЭ, 1993. Т. 1. С. 382.

яснял причины преступности социально-политическими условиями жизни людей. Тем не менее, многое зависит от воспитания. Если оно направлено на возвышение человека, на его очеловечивание, то будет влиять на снижение преступности²⁷.

К.Д. Ушинский одним из первых в отечественной педагогике предложил сознательно использовать предупредительный потенциал воспитания путем активного стимулирования поддержки нравственных основ ребенка, а также организованного включения его в целенаправленную трудовую деятельность, сопряженную с обязательным приобретением профессиональных умений в том или ином ремесле. Он верил, что если оказать ребенку помощь в приобретении профессии, то это даст надежную опору в жизни, а тем самым подорвет корни возможных аморальных деяний с его стороны. Однако первым делом нужно изменить практику ремесленного обучения, устроить дело так, чтобы «дитя училось ремеслам, не переставая быть дитятей, и чтоб обыденная жизнь не налегала на ребенка всей своей, правда, воспитывающей, но и развращающей тяжестью?». В более широком плане, труд формирует нравственную личность и всю жизнь человека: «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»²⁸.

Значительное влияние на развитие пенитенциарной педагогики оказали представители естественных наук (И.А. Сикорский, В.М. Бехтерев). Веря в возможности воспитания, ее конечную цель И.А. Сикорский видел в гармоничном развитии личности и рассматривал три основных аспекта этой проблемы: гармоничное развитие различных сторон психической жизни – ума, чувства, воли; гармоничное сочетание различных сторон воспитательного воздействия – умственного, нравственного, эстетического; гармоничное развитие духа и тела, психического и физического воспитания.

В.М. Бехтерев выступил оппонентом сторонникам теорий существования типа (антропологического или психологического) врожденных малолетних преступников. Специальные исследования, проведенные им и его коллегами, не обнаружили у детей-преступников особой нервно-психической организации, отличающейся от подобной структуры их законопослушных сверстников. Это доказывало несостоятельность тезиса о врожденных преступных наклонностях и идеи о врожденном психологическом типе людей.

Пытаясь решать проблему возникновения преступного поведения человека, В.М. Бехтерев полагал, что, как и индивидуально-

²⁷ Романов А.А., Сова Б.А. Эволюция идей гуманизма... С. 203.

²⁸ Цит. по: там же.

анатомические, так и социально-экономические причины не могут объяснить всех преступлений, а могут выступать лишь в качестве внешних предрасполагающих условий. Любое преступление определяется только совокупностью факторов разного порядка: макро-, микросоциальных и индивидуальных, выяснить удельный вес которых в структуре личности практически невозможно, так как они действуют в единстве.

Наибольшую обеспокоенность В.М. Бехтерев проявлял по отношению к малолетним преступникам, которые, исходя из логики его рассуждений, наименее виновны в своем пороке. Как и большинство отечественных исследователей отклоняющегося поведения несовершеннолетних того времени, основным его источником он называл детскую беспризорность и безнадзорность, которые, в свою очередь, являются следствием нарастающей общественной дезорганизации. Поэтому первичная профилактика преступности несовершеннолетних возможна, через борьбу с детской беспризорностью и безнадзорностью посредством создания сети спасательно-воспитательных учреждений в виде детских приютов, клубов, садов, площадок, а также привлечения широких слоев общественности к этому делу.

В.М. Бехтерев указывал, что для многих беспризорников и несовершеннолетних правонарушителей свойственны глубоко укоренившиеся дурные привычки, которые не могут быть быстро локализованы лишь изменением микросоциальных условий существования. Здесь необходимы дополнительные медико-психологические воздействия, среди них – систематическое врачебное внушение. Разработанная им методика совместных медико-педагогических воздействий на трудных детей не имела в то время аналогов в мировой науке ²⁹.

К концу XIX столетия в России ясно обозначились педагогические традиции, отражающие в своей совокупности противоречивый характер социокультурного развития страны. В массовой воспитательной практике крестьянства продолжали преобладать обычаи, восходящие к допетровской Руси. Российская педагогическая действительность находилась в разительном противоречии с теми идеалами, которые развивала передовая, гуманистически ориентированная педагогическая мысль. Массовая школа создавалась по казенному прусскому образцу, идеалом которого была авторитарная модель образования. И эта школа вполне вписывалась в уклад общественной жизни России той эпохи. Однако она, как и образование во всем мире, уже предчувствовала необходимость коренных преобразований.

²⁹ Романов А.А., Сова Б.А. Эволюция идей гуманизма... С. 203–205.

Активное неприятие школьной политики самодержавия помогло становлению нового направления педагогической мысли – педагогике гуманизма. Детальный анализ этого явления позволил отдельным исследователям (Е.Н. Шиянов) выделить внутри гуманистической педагогики рубежа веков три основных направления: абстрактное, практическое и универсальное.

Абстрактные гуманисты (Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, Д.И. Писарев, П.Г. Редкин) признавали права ребенка наравне с правами взрослого, провозглашали уважение к его личности. Но декларируемые ими постулаты не обеспечивались механизмом их практического воплощения. Представители универсального гуманизма в педагогике (А.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, С.Н. Дурылин, И.И. Горбунов-Посадов, А.У. Зеленко, С.Т. Шацкий и др.) признавали самостоятельную ценность личности каждого ребенка, его индивидуальную исключительность, имманентно присущее ему творческое начало и отрицали существование целей, методов и средств обучения, не учитывающих интересов, индивидуальных особенностей и устремлений детей.

Практический гуманизм признавал права ребенка, самоценность его личности, но не предполагал создания инновационных систем обучения, исходя из этих принципов. Внутри практического гуманизма выделяют такие течения, как национальное (К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, В.И. Водовозов, Д.Д. Семенов, С.А. Рачинский), психологическое (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаев и др.) и эволюционное (В.П. Вахтеров). Их выделение, конечно условно, так как идея построения обучения с учетом национальных и психологических особенностей учащихся присутствует в той или иной мере у всех представителей данного направления, а выдающегося педагога К.Д. Ушинского вообще невозможно поместить в какую-то одну классификацию³⁰.

Историко-педагогический дискурс, обращенный к периоду второй половины XIX века, позволяет сделать заключение о формировании, в контексте социально-философских исканий, педагогической аксиологии. Ее можно схематически представить в виде трех взаимопроникающих концентров: этико-педагогического, с доминантами «человек» и его «жизнь»; социально-педагогического, созданного путем ценностного осмысления понятий «школа» и «образование»; профессионально-педагогического, объединившего учителей, с их профессионально значимыми личностными качествами. Это, в свою очередь, позволяет заключить, что в 70–80-е годы XIX

³⁰ Шиянов Е.Н. П.Ф. Каптерев как представитель практического гуманизма в российской педагогике // Педагогическое наследие П.Ф. Каптерева и современность. М. : МПГУ, 2001. С. 60–61.

века в отечественной педагогике произошло своеобразное обозначение «ядра» гуманистической педагогической традиции.

Регулярно публиковавшиеся с конца XIX века материалы статистики о динамике социально-патологических явлений (преступности, суицида, проституции), позволили русским ученым заострить внимание общественности на проблеме наличия и увеличения в стране контингента малолетних проституток, которые попадали в орбиту проституции в основном по причине крайней нужды, беспризорности, безнадзорности. Кроме того, было установлено, что среди впавших в порок девочек многие страдают различными нервно-психическими расстройствами, которые могут сами по себе вызвать патологию влечений, повышенную сексуальность. Исходя из понимания двойной детерминации детской проституции, предлагалось выстраивать систему ее предупреждения, которая включала бы синтезированные социально-правовые, медицинские и психолого-педагогические меры³¹.

Демократические перемены, произошедшие во второй половине XIX века в российском обществе, создали объективные предпосылки кардинального изменения пенитенциарной политики в отношении несовершеннолетних, склонных к преступной активности. Ее основой стали идеи отказа от кары и возмездия за противоправную деятельность подростков и замены их гуманными социально-педагогическими мерами воздействия на них. Эти идеи нашли свое отражение в законодательных актах, которые инициировали появление в России нового социального института – исправительно-воспитательных учреждений для малолетних преступников, организовывавшихся, прежде всего общественными структурами и частными лицами.

Исправительно-воспитательные заведения ставили новаторскую для своего времени задачу морального оздоровления (исправления) малолетнего преступника с помощью педагогических средств воздействия, через восстановление у подростков нарушенных механизмов адаптации и формирование качеств законопослушного и полезного члена общества. В практике такого рода учреждений проверялись обоснованные учеными принципы пенитенциарной профилактики противоправного поведения несовершеннолетних, которые могут быть сведены к следующему: приоритет воспитательных задач перед всеми другими; исправление через погружение подростка в различные сферы педагогически целесообразной и социально-ориентированной деятельности; организация воспитательных отношений обеспечивающих субъект-субъектные связи (по типу благополучной семьи; личностный подход к несовершеннолет-

³¹ Завражин С.А. Предупреждение отклоняющегося поведения несовершеннолетних в Российской империи. С. 64–65.

нему; умелое управление процессом исправления на различных этапах реабилитации; индивидуализация процесса исправления с помощью медико-педагогического надзора; дифференциация режима содержания; создание условий для ресоциализации.

Обозначенные принципы определяли сущность гуманистически ориентированной пенитенциарной профилактики, в большей или меньшей степени представленной в деятельности лучших исправительных заведений. В их работе апробировались и находили выход два альтернативных подхода к малолетству: 1) функциональный, требующий полной управляемости, подчинения и послушания; 2) личностный, ориентированный на стимулирование мотивации самообновления ребенка и осознанный выбор им социально ценных предпочтений. Функциональный подход в начале XX века оказался более распространенным, что и определило характер государственной системы принудительного воспитания несовершеннолетних в Российской империи.

Однако тогда же шел процесс формирования и системы общественной профилактики девиантного поведения и защиты детства. Об этом свидетельствовали явно обозначившиеся тенденции к взаимодействию неформальных структур в контексте гуманистически ориентированной идеологии социальной помощи и усилению адресности в предоставлении социальных услуг разным категориям дезадаптированных несовершеннолетних. Сложившиеся в тот же период гуманистические принципы пенитенциарной профилактики указывали на уникальные возможности ее потенциального развития.

Суммируя изложенное, можно заключить, что в предоктябрьский период в России в общих чертах сформировалось новое научное направление – предупреждение отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Его особая ценность заключалась в объективном характере подачи материала, почти полной деидеологизированности, плюралистичности методологических принципов, оригинальности идей, стройности, в содержательности и самобытности концепций. Это направление интегрировало знания комплекса гуманитарных и естественных наук (юриспруденции, педагогики, психологии, биологии, физиологии, медицины, социологии) и обладало следующими генеральными параметрами: социальной ангажированностью (теснейшей связью с конкретной социокультурной ситуацией), преобладанием практикоориентированных подходов; критическим отношением к зарубежным исследованиям; педоцентрической и гуманистической направленностью.

Разработанные в рамках данного направления концепции, идеи и технологии не только находились на уровне мировой науки в целом, но и в некоторых отношениях опережали ее. Сюда прежде всего следует отнести концепцию превентивно-исправительного воспитания (Д.А. Дриль); идеи генеалогического предупредительно-

го воспитания (И.А. Сикорский), усвоения девиантного поведения через механизмы стигматизации и импресси́нга (П.Ф. Лесгафт), нерасчленимой биосоциальной природы отклоняющегося поведения (В.М. Бехтерев); психотерапевтические методики коррекции вредных привычек и асоциальных тенденций в структуре личности подростка (И.А. Сикорский, В.М. Бехтерев).

Наметившиеся тенденции в организации и осуществлении предупредительной деятельности позволяли с оптимизмом смотреть в будущее, так как постепенно находились и отрабатывались наиболее эффективные превентивные технологии, оптимальные формы сотрудничества и взаимодействия всех прогрессивных сил общества, расценивающих решение поставленной проблемы в качестве задачи первостепенной национальной значимости³².

Период рубежа XIX–XX веков, по определению Н.П. Юдиной, явил собой этап стабилизации в развитии гуманистической демократической педагогической традиции (фазу распространения). Ценностный ряд традиции базировался на концепции активного, творческого, свободного человека. Аксиологические установки отразились в педагогическом идеале времени. Его определяло представление об автономии педагогического процесса, что позволило бы ему освободиться от внешнего «заказа», подчиниться собственным целям, ориентированным на общечеловеческие ценности и закономерности природосообразного становления ребенка.

Развитие педагогической мысли шло в направлении все большей ее интеграции с системой антропологических знаний и оформления в педагогическую теорию. В результате происходило сближение педагогики с физиологией, анатомией, гигиеной, психологией, социологией, культурологией, философией. В педагогической мысли рубежа веков упрочилась, таким образом, антропологическая «вертикаль»: физиология – психология – педагогика, где физиология и психология служили научному обоснованию педагогической деятельности и задавали идеалы научности. Идеи активности, социального, нравственного и духовного творчества, саморазвития человека стали конкретно-историческим выражением краеугольного положения гуманистической традиции о природосообразности педагогического процесса. Это определило возникновение благоприятных социально-культурных и педагогических условий для интенсивного распространения идей и положений гуманистической педагогической традиции и появления ее вариантов³³.

³² Завражин С.А. Предупреждение отклоняющегося поведения несовершеннолетних в Российской империи. С. 109–111.

³³ Юдина Н.П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике конца XIX – начала XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2002. С. 9–10.

Среди представителей гуманистической педагогики начала XX века, прежде всего, назовем имена П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля, А.П. Нечаева, С.Т. Шацкого, ставших лидерами распространения теорий и концепций демократической педагогической традиции.

Наиболее ярким сторонником свободы в образовании и пропагандистом идей свободного воспитания в России был К.Н. Вентцель. Развивая идеи Н.И. Пирогова, он говорил о «внутреннем» человеке, о необходимости внутренней культуры, формирование которой должно стать главной задачей воспитания. В борьбе за «освобождение ребенка» необходимо провозгласить и твердо установить культ ребенка.

В XX веке К.Н. Вентцель первый составил ставшую знаменитой «Декларацию прав ребенка». В ней он провозглашал право каждого человека на свободное развитие всех заложенных в нем сил, на воспитание и образование сообразное с его индивидуальностью; ребенок же во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым человеком³⁴.

Сторонников идей гуманного отношения к ребенку и его всестороннего развития объединяло общее стремление создать педагогическую науку и практику, свободную от методов авторитарности и угнетения личности ребенка. Если идеи свободного воспитания, оказав значительное влияние на развитие педагогической мысли, не нашли более или менее заметного выхода в практику, то опытное и экспериментальное направления в педагогике сыграли решающую роль в реформировании всей существующей образовательной системы.

После октябрьской революции 1917 года первые декреты Советской власти вобрали в себя многое из того, что было накоплено передовой педагогической теорией и практикой дореволюционной России. Они, казалось, открывали новую, долгожданную эру в жизни российского образования, педагогический ренессанс (Э.Д. Днепров), были проникнуты демократическим и гуманистическим пафосом. Активная работа Наркомпроса по стимулированию инициативы и местной деятельности в образовании по возрождению национальной школы, по развертыванию внешкольного образования и ликвидации неграмотности населения привлекала в сферу образования многие общественные силы, еще не изжитый земский элемент, национальную интеллигенцию. И это обусловило мощный подъем общественно-педагогического движения в начале 20-х годов XX века³⁵.

³⁴ Романов А.А., Сова Б.А. Эволюция идей гуманизма... С. 210.

³⁵ Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. М. : Интерпракс, 1994. С. 33, 35–36.

Достижения советских педагогов 20-х годов оценивались демократической зарубежной прессой в превосходной степени. Так, например, Д. Дьюи, отметил поразивший его факт, что «реформаторские и прогрессивные попытки, которые были запрещены царским режимом, были одобрены и официально признаны большевиками». Показательно и следующее его высказывание: «Ввиду преобладающего мнения в других странах относительно полного отсутствия свободы и пренебрежения к демократическим методам большевистской России дети более демократично организованы»³⁶. Американец С. Ниринг писал: «Весь Советский Союз в настоящую минуту – это самая грандиозная и самая значительная мировая педагогическая лаборатория, и всем просветительным организациям, институтам и департаментам других стран следовало бы иметь здесь своих представителей»³⁷.

В 20-е годы в соответствии с положением о замене тюрем воспитательными учреждениями в системе исполнения наказания появились учреждения нового типа: реформатории для преступников молодого возраста (форма заимствована у США), исправительно-трудовые колонии, испытательные заведения для лиц, по отношению к которым имелись основания для послабления режима или досрочного освобождения. Исправительно-трудовой кодекс РСФСР (1924) ввел дифференцированную систему мест лишения свободы, позволявшую применять гуманные меры стимулирования исправления осужденных и определил основные средства перевоспитания – режим, труд, профессиональное и общеобразовательное обучение, культурно-просветительная работа. Одним из основоположников советской исправительно-трудовой педагогики стал А.С. Макаренко, в практической деятельности воплотивший демократические идеи исправления несовершеннолетних правонарушителей.

А.С. Макаренко в 1920 году принял руководство детским домом для несовершеннолетних правонарушителей под Полтавой, позже получившим название детской трудовой колонии имени М. Горького. Несмотря на то, что о великом педагоге написаны десятки и сотни книг, статей и диссертаций, еще не все наследие изучено до конца, прежде всего это касается путей и механизмов влияния его опыта на развитие отечественной пенитенциарной педагогики.

Воспитательные принципы А.С. Макаренко складывались в процессе становления и развития колонии, труднее всего, на наш взгляд, было определить позицию в отношении к личности каждого воспитанника и его прежнего опыта, найти рамки его самовыра-

³⁶ Романов А.А. Опыттно-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997. С. 257, 261.

³⁷ Там же. С. 190.

жения и свободы. Твердая позиция педагога в отношении дисциплины и соблюдения традиций коллектива, служила отдельным исследователям поводом для обвинения А.С. Макаренко в авторитаризме и сталинизме. Так, в конце 80-х годов известный педагог Ю.П. Азаров писал: «Макаренко вобрал в себя самое страшное, что было в сталинистской идеологии: нивелировка личности, отказ от интеллигентных традиций русской да и классической педагогики, отказ от Идеала, каким был для всех времен и народов всесторонне и гармонично развитый человек... Макаренко развил идеи сталинской теории: никакой личности, никакой свободы, никакой любви – это все отрывки буржуазного мира, мы за коллектив, как систему отношений, где все связано, контролируемо, подвластно управлению. И педагог не маг и волшебник, не гуманист христианского типа, а деловой человек, жестко осуществляющий большевистскую технологию»³⁸.

Позиция Ю.П. Азарова спорна, скандальна, для нас не приемлема, так как именно любовь к детям была главным в работе А.С. Макаренко, да и личностное развитие питомцев было для него не на последнем месте. В разделе «На педагогических ухабах» своей «Педагогической поэмы» (который ранее не публиковался) А.С. Макаренко отмечал, что в процессе работы, проявляя терпение и имея оптимистическую перспективу, «сквозь старую и привычную для нас физиономию урки и анархиста-беспризорного начинало проглядывать новое лицо будущего хозяина жизни». «Найти деловую, настоящую советскую линию, реальную линию было очень трудно... Я только отдаленно предчувствовал, что и дисциплинирование отдельной личности, и полная свобода отдельной личности – не наша музыка. Советская педагогика должна иметь совершенно новую логику: от коллектива – к личности. Объектом советского воспитания может быть только целый коллектив. Только воспитывая коллектив, мы можем рассчитывать, что найдем такую форму его организации, при которой отдельная личность будет и наиболее дисциплинирована, и наиболее свободна»³⁹.

Однако к концу 20-х годов XX века социально-политические изменения в стране привели к фактическому сворачиванию масштабной гуманистически ориентированной работы педагогов. Ученые Запада, при всем различии концептуальных идей, сходились в главном – в 30-х годах в России «романтический» период «роскошного экспериментирования» закончился, а вместе с этим изменились и возможности развития гуманистических педагогических

³⁸ Азаров Ю.П. Не подняться тебе, старик : роман-исследование / послесл. Т.М. Афанасьевой. М. : Молодая гвардия, 1989. С. 25–26.

³⁹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма / сост., вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская. М. : ИТРК, 2003. С. 95–96.

идей. Воспитанию молодежи на социалистических началах служили уже новые воспитательные концепции, из которых самой значимой была система воспитания А.С. Макаренко. В этой связи Д. Бауэн в книге «Советское образование. Антон Макаренко и годы эксперимента» сравнил А.С. Макаренко, по значимости для советской педагогики, со значением Д. Дьюи – для американской. Однако их концепции в корне отличались друг от друга. У Д. Дьюи развитие индивидуальности конкретного ученика имело первостепенное значение. У А.С. Макаренко же, по Бауэну, на первое место выдвинуты интересы коллектива, в силу чего личность подчинена общественным интересам, а потому подавлена⁴⁰.

На сегодняшний день о А.С. Макаренко написано, пожалуй, больше, чем о других педагогах двадцатого столетия. Его называют и демократом, и сталинистом. В нашей оценке он, без сомнения, является гуманистом. Сравнительно-сопоставительный анализ воспитательных концепций С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и других может стать предметом специального исследования, которое еще ждет своего автора.

В 30–50-е годы в связи с отходом от принятого в 20-е годы курса исправительно-трудовой политики государства, беззаконием и массовыми репрессиями пенитенциарная педагогика практического развития не имела. Только в начале 60-х годов в Высшей школе МВД СССР под руководством Б.С. Утевского был разработан первый курс по исправительно-трудовой педагогике, определены ее предмет, особенности педагогического процесса в исправительно-трудовых учреждениях. Все вопросы жизни и деятельности несовершеннолетних осужденных рассматриваются в русле общей исправительно-трудовой педагогики.

В 60-х годах, в контексте происходящих в советском обществе процессов, проблема гуманизации образования исключительно остро встала перед отечественной педагогикой. Несмотря на идеологический прессинг многих десятилетий, стремившийся унифицировать людей под определенный стандарт, гуманистические идеи продолжали существовать и развиваться в практической педагогике. Особый интерес представляла инновационная по духу воспитательная система В.А. Сухомлинского. Созданная в Павлышской средней школе, она базировалась на идее всестороннего развития личности и включала традиционные для советской педагогики направления: умственное, нравственное, патриотическое, трудовое, эстетическое, физическое и др. воспитание. Однако гуманистической направленностью она кардинально расходилась с соци-

⁴⁰ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 200–201.

ально-политическими установками своего времени, тем самым обозначив и начало кризиса официальной педагогики.

В.А. Сухомлинского обвинили в том, что «нравственному кодексу строителя коммунизма, являющемуся, как известно, программой личности советского человека», он «противопоставляет внеклассовое и внепартийное требование воспитания «человечности», а потому его концепция «представляет реальную угрозу как сила, поворачивающая педагогическое мышление в сторону буржуазной теории свободного воспитания»⁴¹. Официальный педагогический Олимп, по сути, испугался того, что Павлышский педагог осмелился сказать: «мир вступает в век Человека».

На обвинение в «абстрактном гуманизме» В.А. Сухомлинский ответил одному из оппонентов: «Я не могу согласиться с тем, что ребенка надо любить с какой-то оглядкой, что в человечности, чуткости, ласковости, сердечности заключается какая-то опасность. Для меня это кажется просто какой-то нелепостью. Ведь я – учитель, воспитатель детей, ведь я продолжаю себя в своих питомцах, ведь если мои уста произносят или мое перо пишет слова «человечный, гуманный, сердечный», то речь идет не о каком-то абстрактном человеке вне времени и пространства, а о любви к нашим советским детям... Я убежден, что только человечностью, лаской, добротой – да, простой человеческой добротой можно воспитать настоящего человека»⁴².

Творческий опыт В.А. Сухомлинского представляет собой этап в развитии гуманистической педагогической традиции XX века. Его педагогическая система вобрала в себя лучшие достижения отечественной и мировой педагогики, обогатила идеи А.С. Макаренки, но по сути и по духу была близка концептуальным идеям С.Т. Шацкого, для которого в системе коллективных отношений главным была личность ребенка, а не коллектив.

С конца 80-х годов в отечественном педагогическом менталитете начинает укрепляться понимание того, что принципы развития, демократизации и гуманизации являются ключевыми элементами нового педагогического мышления. По словам Н.Д. Никандрова, «соответствующая природе человека идея гуманной педагогики не может не возобладать. Сама гуманная педагогика – общечеловеческая ценность, имеющая начало в природе человека и, в конечном счете, преодолевающая различия – этнические, идеологические, классовые»⁴³.

⁴¹ Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. С. 234–235.

⁴² Романов А.А., Сова Б.А. Эволюция идей гуманизма... С. 215.

⁴³ Никандров Н.Д. На пути к гуманной педагогике // Сов. педагогика. 1990. № 9. С. 47.

Обозначенные тенденции в развитии отечественного образования оказывали сильнейшее влияние на становление теории и практики работы с трудными в воспитательном отношении детьми, формируя основы превентивного и исправительного воспитания. Отечественную педагогику с момента ее возникновения всегда волновали вопросы влияния на дезадаптированных детей и подростков. Введение в 1974 году в штат воспитательно-трудовых колоний должностей психологов представляло собой первую попытку с помощью новой категории специалистов перестроить на основе психологически обоснованного индивидуального подхода исправительный процесс с несовершеннолетними правонарушителями, что свидетельствовало о развитии гуманистической тенденции в пенитенциарной педагогике.

В 90-х годах в научный оборот введен термин «Пенитенциарная педагогика», издан специальный учебник, что завершило процесс институализации пенитенциарной педагогики в качестве самостоятельного направления научного знания. Современные тенденции развития названной науки связаны с разработкой системы социально-педагогических воздействий на осужденных, гуманизацией этого процесса, подготовкой педагогических кадров для исправительных учреждений, привлечением общественных организаций, в том числе благотворительных, религиозных и пр. Происходит переосмысление основных категорий пенитенциарной педагогики в контексте методологии гуманистической педагогики и психологии. Например, в новом свете предстает такое базовое понятие как перевоспитание, в системе осуществления которого допускаются лишь меры ориентированные на развитие личности, и исключаются средства подавления и устрашения воспитанника.

Список литературы

1. Аверинцев, С.С. Средние века : вст. ст. // Идеи эстетического воспитания : в 2 т. – М., 1973. – Т. 1.
2. Азаров, Ю.П. Не подняться тебе, старик : роман-исследование. – М. : Молодая гвардия, 1989. – 302 с.
3. Богуславский, М.В. Образы свободного воспитания: гуманистическая традиция в западной педагогике первой трети XX столетия / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Свободное воспитание. ВЛАДИ. – 1993. – № 4. – С. 10–21.
4. Волков, Д.В. Зарубежные теории девиантного поведения несовершеннолетних (по материалам США и Великобритании) : учеб.-метод. пособие по спецкурсу. – Коломна : КГПИ, 2001. – 124 с.
5. Вуз как воспитательное пространство // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 52–71.
6. Девиантное поведение подростков: гендерное измерение. Теоретические и прикладные аспекты работы с несовершеннолет-

ними правонарушительницами : сб. науч. ст. / под ред. А.А. Романова, Т.В. Калашниковой. – Рязань : РГПУ, 2003. – 164 с.

7. Днепров, Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. – М. : Интерпракс, 1994. – 248 с.

8. Завражин, С.А. Предупреждение отклоняющегося поведения несовершеннолетних в Российской империи : монография. – М. : Прометей, 1996. – 121 с.

9. Зеньковский, В.В. История русской философии. – М. : Академический проект : Раритет, 2001. – 880 с.

10. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.

11. Исправительная (пенитенциарная) педагогика : учеб. для слушателей и курсантов учеб. заведений МВД РФ / под ред. А.И. Зубкова, М.П. Стуровой. – Рязань, 1993. – 397 с.

12. Исторические пути развития образования и педагогики : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.

13. Корнетов, Г.Б. Всемирная история педагогики : учеб. пособие. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 140 с.

14. Корнетов, Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. – М. : ИТПиМИО РАО, 1993. – 135 с.

15. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М. : РАО, 1994. – 265 с.

16. Котова, И.Б. Становление и развитие гуманистической педагогики / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов н/Д : Изд-во РПУ, 1997. – 144 с.

17. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / сост., вст. ст., примеч. С. Невская. – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.

18. Никандров, Н.Д. На пути к гуманной педагогике // Сов. педагогика. – 1990. – № 9.

19. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 400 с.

20. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2002. – 528 с.

21. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.

22. Поздняков, В.М. Отечественная пенитенциарная психология: история и современность : монография. – М. : Академия управления МВД России, 2000. – 270 с.

23. Поздняков, В.М. Психология в пенитенциарной практике зарубежных стран в XX столетии (историко-сравнительный анализ) : монография. – М. : Академия управления МВД России, 2000. – 149 с.

24. Предупреждение девиантного поведения девочек подросткового возраста. Факты. Концепции. Проблемы : учеб.-метод. пособие [Романов А.А. и др.] / под ред. А.А. Романова. – Рязань : РГПУ им. С.А. Есенина, 2005. – 338 с.

25. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.

26. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.

27. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М. : Школа, 1997. – 304 с.

28. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.

29. Романов, А.А. Педагогика в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.

30. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.

31. Романов А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.

32. Романов, А.А. Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт : учеб.-метод. пособие для студ. вузов / А.А. Романов, С.А. Завражин, Е.В. Воронова, Б.Л. Сова ; под ред. А.А. Романова, С.А. Завражина. – Рязань : РГУ, 2006. – 342 с.

33. Романов, А.А. Эволюция идей гуманизма и их роль в преобразовании пенитенциарной теории и практики / А.А. Романов, Б.Л. Сова // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Романова, М.Н. Дементьевой. – Рязань : РГУ им. С.А. Есенина, 2006. – С. 188–222.

34. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – Т. 1. – М. : БРЭ, 1993. – 608 с. ; Т. 2. – М. : БРЭ, 1999. – 672 с.

35. Шиянов, Е.Н. П.Ф. Каптерев как представитель практического гуманизма в российской педагогике // Педагогическое наследие П.Ф. Каптерева и современность. М. : МПГУ, 2001. – 268 с.

36. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.

37. Юдина, Н.П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике конца XIX – начала XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 2002. – 32 с.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Научное издание

Романов Алексей Алексеевич

Педагогические подвижники
в переломные эпохи
XX века

Избранные научные статьи и очерки

Корректор А.В. Фомина
Технический редактор К.В. Алексеев

Подписано в печать 25.10.2017.
Гарнитура Bookman Old Style.
Формат 60х90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 31,0. Уч.-изд. л. 29,5. Тираж 500 экз. Заказ № 24.

Общество с ограниченной ответственностью
«Издательство «Концепция»
390044, г. Рязань, ул. Крупской, д. 17, корп. 1
Тел. 8-800-250-73-02

Отпечатано в ООО «Издательство «Концепция»
390044, г. Рязань, ул. Крупской, д. 17, корп. 1
Тел. 8-800-250-73-02