

В.Г. РЫНДАК  
А.М. АЛЛАГУЛОВ

# **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**



В.Г. РЫНДАК  
А.М. АЛЛАГУЛОВ

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ  
И ОБРАЗОВАНИЯ. VI–XIX вв. РОССИЯ**

*Учебное пособие*

Оренбург  
2010

УДК 37 (09) (075)

ББК 74.03. я 73

Р 95

Рецензенты:

*М. В. Богуславский*, член-корр. РАО, д-р пед.наук, проф.  
(Институт теории и истории педагогики РАО, г. Москва)

*В. С. Болодурин*, д-р пед.наук, проф. (Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург)

**Рындак, В.Г., Аллагулов, А.М.**

Р 95 История педагогики и образования. VI – XIX вв. Россия: Учебное пособие / В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов. – Оренбург : ОГИМ, 2010. – 426 с.

ISBN 978-5-9723-0069-3

Учебное пособие подготовлено в соответствии с государственным стандартом базового педагогического образования для студентов, обучающихся в условиях как моно-, так и многоуровневой подготовки специалистов в области образования. Целью пособия является повышение уровня и качества научно-теоретической подготовки студентов, педагогов-практиков.

Рекомендуется для студентов вузов, профессионально-педагогических учебных заведений и системы повышения квалификации работников образования, преподавателей педагогических дисциплин.

**УДК 37 (09)**

**ББК 74.03**

**ISBN 978-5-9723-0069-3**

© Рындак В.Г., 2010

© Аллагулов А.М., 2010

© Оформление. ГОУВПО «ОГИМ», 2010

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>ВВЕДЕНИЕ</i> .....	7
<i>ГЛАВА I. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ</i> .....	11
Лекция 1. Методология истории педагогики и образования как система теоретических знаний.....	13
Лекция 2. Методологические подходы в историко-педагогическом познании.....	32
Лекция 3. Методологические принципы историко-педагогического познания .....	87
Лекция 4. Методы историко-педагогического познания.....	94
<i>ГЛАВА II. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В КИЕВСКОЙ РУСИ И РУССКОМ ГОСУДАРСТВЕ (ДО XVIII ВЕКА)</i> .....	110
Лекция 1. Духовно-педагогические источники воспитания у восточных славян .....	112
Лекция 2. Принятие христианства как важнейший фактор ускорения развития образования в Киевской Руси .....	120
Лекция 3. Начало церковного этапа в развитии отечественной педагогики.....	125
Лекция 4. Теория и практика развития образования в XVI – XVII вв. ....	137
<i>ГЛАВА III. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ ДО 90-х гг. XIX ВЕКА</i> .....	157
Лекция 1. Развитие отечественной педагогики в XVIII веке.....	162
Лекция 2. Становление и развитие системы народного просвещения в Российской империи .....	212
<i>ГЛАВА IV. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОРЕНБУРЖЬЕ</i> .....	357

---

<i>ЛИТЕРАТУРА</i> .....	<i>378</i>
<i>СЛОВАРЬ</i> .....	<i>404</i>
<i>ПРИЛОЖЕНИЯ</i> .....	<i>417</i>

## *ВВЕДЕНИЕ*

Учебное пособие «История педагогики и образования» (VI—XIX вв. Россия) — носит энциклопедически-системный характер, так как охватывает область знания в систематическом виде, дополняет аналогичные учебники и учебные пособия, расширяет тематику последних, снабжено хрестоматичными практическими материалами.

Данное учебное пособие разработано в контексте культуры как совокупности наивысших достижений человечества в области педагогики и образования, так как оно обеспечивает переход от истории педагогики и образования к культуре.

Основная цель учебного пособия — обеспечить развитие педагогической культуры студентов, их педагогического мировоззрения и педагогического мышления в ходе освоения историко-педагогического знания позволяющего демонстрировать профессиональную компетентность, решать учебно-профессиональные задачи, отстаивать собственную позицию, убежденность, аргументировать свою точку зрения, анализировать способ решения задачи и оценивать свои действия.

Концептуальное содержание данного учебного пособия выстроено согласно критериям научности и дидактичности существующей парадигмы данной области науки. Это — мифологема предмета науки в виде совокупности текстов, описывающих содержание истории педагогики и образования как области научного знания (методология истории педагогики и образования как система теоретических знаний; методологические подходы в историко-педагогическом познании; методологические принципы историко-педагогического познания; методы историко-педагогического познания), воспитания и обучения в Киевской Руси и русском государстве до XVIII века (духовно-педагогические источники воспитания у восточных славян; принятие христианства как важнейший фактор ускорения развития образования в Киевской Руси; начало церковного этапа в развитии отечественной педагогики; теория и практика развития образования в

XVI—XVII вв.), школы и педагогики в России до 90-х гг. XIX века (развитие отечественной педагогики в XVIII веке; становление и развитие системы народного просвещения в Российской империи), становления и развития образования в Оренбуржье, обзорные статьи проблемного характера, методические указания, тесты, задания, хрестоматийный материал.

В учебное пособие включены фактологические материалы по истории педагогики и образования в России до конца XIX века, общественно-исторические предпосылки развития образования, методические рекомендации, вопросы для самоконтроля, историко-дидактический практикум, тематика рефератов и докладов, примерные тестовые задания, блок самоопределения для студентов, вопросы-размышления, предложена учебно-методическая литература, схематическое изложение материалов.

Наряду с фактами и их описанием авторы выделяют понятия, многократно используемые для интерпретации разнообразных единичных фактов в ходе ответов на вопросы, педагогические ситуации. Предполагаем, что чувственно-эмоциональная канва учебного пособия (высказывания философов, педагогов, мыслителей) позволит читателю высказать свое отношение к фактам, проявить в контексте учебного текста определенные чувства и эмоции.

Так как современному студенту присуща развитая способность к самообучению, основу пособия составляет теория, представленная на междисциплинарном уровне, но на основе доступного текста, отражающего потенциал историко-педагогической науки, различного рода проблемные вопросы, графическую, табличную и аналитическую информацию.

В учебном пособии «История педагогики и образования» реализуется принцип этической направленности учебного текста, насыщенного ярким и сильным этическим началом, четко обозначенными границами.

Авторы данного учебного пособия осознают, что оно является своеобразной опорой, отражающей историче-

ский экскурс педагогики и образования в контексте человеческой цивилизации, системы лично значимого знания. В отличие от поэлементного описания материала для запоминания мы предложили читателю лекционный материал на понимание, сопровождаемый ситуациями, примерами, таблицами, отражающими преемственность; вопросы, задания, историко-педагогические, дидактические практикумы, позволяющие быстро осознать качественные особенности рассматриваемых процессов.

Дисциплина «История педагогики и образования» является одной из ведущих в профессиональной подготовке будущего учителя. Богатейший позитивный педагогический опыт накапливался на протяжении тысячелетий и передавался от одного поколения к другому. Изучение студентами данной дисциплины позволит им систематизировать знания и ответить на ряд важнейших вопросов:

- каким образом возникали, развивались и трансформировались различные подходы к образованию и способы их реализации?
- чем объяснялись причины успехов и неудач любых педагогических начинаний?
- какие средства воспитания и обучения и при каких условиях оправдывали себя, а какие оказывались малоэффективными, бесполезными, а иногда вредными и опасными?
- как и почему утвердились современные подходы к образованию? Какие историко-педагогические традиции они отражают?

Безусловно, авторы понимают, что Вы, уважаемый читатель, имеете право вносить дополнения и корректировать предложенные материалы с учетом специфики того или иного факультета и его структурных подразделений, в соответствии с личными профессионально-педагогическими взглядами. Надеемся, что историко-педагогический материал пособия будет использован творчески, с учетом конкретной ситуации и задач об-

---

разовательного процесса, Вашей научной и личностно-педагогической позиции.

Данное пособие дает студенту возможность изучить учебную дисциплину «История педагогики и образования», стать компетентным специалистом, способным понимать происходящее в педагогическом мире, действовать, диагностировать возникающие проблемные ситуации и разрешать их, демонстрируя воображение, знание и личную вовлеченность в учебный предмет.

## ГЛАВА I.

### *ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ*

В главе «История педагогики и образования как область научного знания» раскрывается методология истории педагогики и образования как система теоретических знаний, методологические принципы, подходы и методы историко-педагогического познания, необходимые для профессиональной деятельности учителя.

История педагогики и образования учитывает внутренние и внешние закономерности образования. В ней аккумулирован тысячелетний культурно-исторический опыт преемственности поколений. Изучение многовекового российского историко-педагогического процесса позволит реставрировать идеалы и представления социальных и культурных страт в различные исторические эпохи, в условиях тех или иных формаций, цивилизаций. Такое понимание содержания истории педагогики и образования как области научного знания определило структуру первой главы данного пособия. Основными задачами главы являются: 1) ознакомление студента с научными основами историко-педагогического познания; 2) формирование мотивации, проявляющейся в постоянно растущем истинном интересе к образцам педагогической деятельности в исторической ретроспективе; 3) формирование у студента профессионально-личностной позиции в отношении педагогической деятельности.

**Методические указания:** изучение истории педагогики и образования требует учета современных методологических оснований, позволяющих дать объективную оценку развития теории и практики образования.

История педагогики и образования является сложным и многоплановым явлением, имеющим свою структуру, закономерности и методы исследования. Она, в первую очередь, выявляет и изучает закономерности развития истории педагогики и образования как науки, в том

числе — принципы и методы их познания. Методология истории педагогики и образования представляет важнейший компонент педагогики как науки, являющийся ее самосознанием.

Развитие исследовательской культуры будущего учителя напрямую зависит от умения на научной основе проводить исторический анализ педагогического опыта согласно схеме системы бинарных позиций (цель, стиль взаимоотношений участников, принципы отбора и организации содержания образования, педагогический инструментарий, способ согласования целенаправленной и стихийной социализации, ориентация), позволяющей экстраполировать идеи в современный образовательный процесс. История педагогики является неотъемлемым элементом в подготовке профессионально компетентного специалиста.

В качестве общего ориентира необходимо придерживаться многоуровневой методологии.

В качестве основной литературы по первой главе рекомендуется:

1. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. М. : Гардарики, 2007.
2. Богуславский, М. В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст). Монография / Н. В. Богуславский. М.: ИТИП РАО, 2007.
3. Рындак, В. Г. Методологические основы образования (учебное пособие к спецкурсу) / В. Г. Рындак. Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2000.
4. Сафонова, З. Г. История образования в России: учебное пособие для студентов педагогических университетов / З. Г. Сафонова. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001.
5. Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Джуринский. — М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.

## ЛЕКЦИЯ 1. МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК СИСТЕМА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

*Cogito ergo sum*  
(я мыслю, следовательно, я существую)  
Декарт

- *История педагогики и образования как отрасль научного знания.*
- *Особенности историко-педагогического познания.*
- *Понятие методологии истории педагогики и образования.*
- *Модель историко-педагогического знания.*

**Основные понятия:** история педагогики и образования, традиция, историко-педагогическое познание, методология, детерминизм, синергетика, трансцендентальность, антропология.

### **История педагогики и образования как отрасль научного знания**

Характеризуя сущность истории педагогики и образования как отрасли научного знания, уместно обратиться к высказыванию К. Поппера: «История в основном является историей научных идей, и историк науки должен согласиться с тем, что идеи живут, что они могут быть неправильно поняты, могут быть отвергнуты, забыты, могут пережить себя и возродиться вновь»<sup>1</sup>.

**История педагогики и образования** — это область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве,

*В педагогической теории господствует формализм при описании педагогических теорий и явлений... Я, конечно, иронизирую, но что делать, если состояние педагогической науки и практики заставляет нас серьезно тревожиться.*

Ш. А. Амонашвили

<sup>1</sup> Popper K.R. Objective knowledge: An evolutionary approach. Oxford: Clarendon press, 1973. X. 261 p.

а также во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогической науки<sup>1</sup>.

**История педагогики и образования** — это критически выверенная и теоретически обоснованная система педагогического опыта человечества. Историко-педагогический процесс — это постоянно развивающаяся ценность в культуре человеческой цивилизации<sup>2</sup>.

**Объектом истории педагогики и образования** является всемирный историко-педагогический процесс, понимаемый как единство практики образования (воспитания и обучения) и педагогической мысли с учетом особенностей их самостоятельной эволюции в самом широком социокультурном и антропологическом контексте<sup>3</sup>.

**История педагогики и образования** рассматривает свой объект с точки зрения целостной реконструкции образования как целенаправленно организованного процесса развития человека, его отдельных элементов, а также представлений и знаний о нем у различных народов, отдельных людей и их групп в условиях различных цивилизаций, эпох, культур, обстоятельств жизни<sup>4</sup>.

*Научное знание — это система знаний о законах природы, общества, мышления. Научное знание составляет основу научной картины мира и отражает законы его развития.*

*Научное знание: — является результатом постижения действительности и когнитивной основой человеческой деятельности;*

*— социально обусловлено;*

*— обладает различной степенью достоверности.*

<sup>1</sup> Старикова, Л. Д. История педагогики и философия образования: учебное пособие / Л. Д. Старикова. Ростов н/Д: Феникс, 2008. С. 29.

<sup>2</sup> Сафонова, З.Г. История образования в России: учебное пособие для студентов педагогических университетов. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001. С.5.

<sup>3</sup> Сафонова, З. Г. История образования в России: учебное пособие для студентов педагогических университетов. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001. С. 5.

<sup>4</sup> Корнетов, Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия : учебное пособие. М. : АСОУ, Золотая буква, 2006. С. 8.

**История педагогики и образования** — это область педагогической науки, изучающая развитие образовательной практики и педагогического знания в их тесном единстве, а также в тесной взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогической науки.

Итак, **история педагогики и образования** — это система знаний об объективных закономерностях становления, развития и функционирования истории образования и педагогической мысли как науки.

Впервые работы по истории педагогики и образования появились в конце XVII века (**К. Флери** (Франция), **Д. Морхоф** (Германия)). В XVIII веке интерес к истории педагогики возрос на фоне идеологии Просвещения. В 1779 г. в Лейпциге К. Мангельсдорф издал «Опыт изложения того, что в течение тысячелетий говорилось и делалось в области воспитания», первое сочинение, специально посвященное историко-педагогической проблематике<sup>1</sup>.

В XIX веке проблема истории воспитания и обучения отражалась в работах **Ф. Крамера, Ф. Шварца, К. Раумера, К. Шмидта, Г. Компейре** и др. Главной идеей в этих исследованиях была ориентация на историю педагогики как на ключ разрешения современных проблем образования, отведения ей прогностической функции. В девятнадцатом столетии сложились две традиции историко-педагогических исследований:

- **франко-германская традиция**, для которой было характерно преобладание конкретно-педагогической проблематики, деполитизированность теоретических основ концептуальных разработок истории педагогики, нивелирования национально-центрированных факторов развития теории и практики образования;
- Педагогическая традиция — это целостное исторически сложившееся педагогическое явление, представляющее неотъемлемую часть национальной культурной среды, обеспечивающая непрерывность развития педагогической теории и практики.*
- М. В. Савин.*

<sup>1</sup> Там же, С. 9. Корнетов, Г. Б. Очерки истории педагогической мысли... С. 9.

- **англо-саксонская традиция** характеризовалась недемаркированностью предметной области историко-педагогических исследований, аккумулярованием в проблематике прикладных аспектов развития педагогической действительности, политизированностью теоретических основ концептуальных разработок истории педагогики, отрицанием глобальности историко-педагогического процесса.

В 1850-е гг. о необходимости исторического осмысления педагогического процесса писал великий подвижник отечественного образования **К. Д. Ушинский**, реализовав этот замысел в работе «**О народности в общественном воспитании**» (1857). Согласно позиции Л. Н. Толстого, «только история педагогики может дать положительные данные для самой науки педагогики». Развивая эту идею, он подчеркивал, что именно «история педагогики должна явиться и лечь в основание всей педагогики»<sup>1</sup>.

Обращение к педагогическому прошлому позволит реализовать историю педагогики как базис педагогики (**М. И. Демков, С. А. Золотарев, П. Ф. Каптерев, А. П. Медведков, П. А. Соколов**).

*Вопрос к размышлению:*

*Почему бытует мнение, что история не является актуальной для современности? Обоснуйте свой ответ.*

В советский период произошло переосмысление истории педагогики с позиций марксизма, который явился единственно верным методологическим основанием не только для гуманитарных, но и естественных наук. К видным историкам педагогики данного периода можно отнести **Ш. И. Ганелина, Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, И. Ф. Свадковского, З. И. Равкина, М. М. Рубинштейна, М. Ф. Шабаеву, А. И. Пискунова** и др.

Современный (с сер. 80-х гг. XX века) этап историко-педагогических исследований характеризуется фор-

<sup>1</sup> Толстой, Л. Н. О задачах педагогики // Пед.соч. М., 1989. С. 37.

мированием новых концептуальных основ изучения историко-педагогических процессов — антропологического, аксиологического, культурологического, парадигмального и других (В. Г. Безрогов, Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, В. С. Болодурин, А. Н. Джурицкий, Г. Б. Корнетов, З. И. Равкин).

### **Особенности историко-педагогического познания**

Педагогическое познание — это форма отражения тех явлений действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.

**Историко-педагогическое познание** — это недетерминированная, открытая стратегия мышления, имеющая дело с уникальными ситуациями. Преодолевая существующие неудовлетворительные способы мышления, ученый (исследователь) вынужден становиться методологом, вступая в «гуманитарный скандал» (диалог) с другими методологами.

Это позволяет переосмыслить имеющиеся точки зрения и подходы и сделать правильный шаг в дальнейшем развитии историко-педагогического мышления.

Полнота историко-педагогического исследования возможна только относительно одного из направлений, то есть полнота относительно сфер жизни общества, полнота относительно охвата и пробы всех известных методов без исчерпания возможностей каждого метода в отдельности, полнота относительно исчерпанности одного метода без охвата других методов, полнота относительно

Познание — это высшая форма отражения объективной действительности (в философском плане).

*В отсутствие исторического самосознания — одна из причин кризиса современной педагогики. Ведь нам необходимо не просто знание, а осмысление педагогических систем. Для этого нужно изучение законов, по которым та или иная система жила и развивалась... Чувство современности должно совпадать с тонким и точным анализом времени прошедшего... Пренебрежение уроками прошлого заводит в тупик.*

*Б. М. Бим-Бад.*

известных фактов, полнота относительно концепций и теорий, полнота относительно источников.

**Историко-педагогическое познание** имеет ряд особенностей, отличающих его от чисто педагогических исследований.

Во-первых, **принадлежность объекта историко-педагогического познания к прошлому и существование его для исследователя не в качестве реального бытия, а в виде остатков – письменных, устных вещественных.** Прошлое нельзя восстановить ни в одной из своих многочисленных фаз. Поэтому эксперимент не может являться средством историко-педагогического познания, что не роняет статус

истории педагогики как отрасли научного знания, она не является и не может быть областью экспериментального знания по своей природе. В механизме мышления историка педагогики нет такого эффективного средства доказательства истины, как, скажем, у математика, да и не может быть, что не говорит о качестве знания. Движение историка педагогики более трудно и извилисто, а результаты исследования далеко не всегда отличаются такой однозначностью содержания и смысла, степенью устойчивости, как это имеет место в естественных науках.

Во-вторых, это проявляется **в отношении объекта и субъекта познания.** В естественных науках объект всегда находится вне области изучаемых явлений, над ней. При изучении педагогических явлений в ретроспективе происходит **«погружение» исследователя** – и сам субъект, и изучаемые явления принадлежат одному целому – истории педагогики. Историко-педагогическое познание является в этом смысле средством рефлексии не только общества, но и педагогики как науки. В этой связи перед исследователем встает вопрос, который ученые-естественники не решают: «Как изучать объект –

*Вся история подобна канату, сотканному из тысячи нитей, отдельные нити глиной в столетие, тысячелетие, а большая часть их является лишь короткими отрезками в пряже времени. Задача всякого исторического исследования – распутать эту ткань.*

*К. Брейзиг.*

прошлое — с позиции современной ему педагогической науки, а не только с позиции достигнутого уровня знаний об объекте, что имеет место в экспериментально-научном познании».

В-третьих, **историко-педагогический процесс качественно не завершен**. В этой связи историк не может выработать целую законченную теорию, так как каждый этап историко-педагогического развития с неизбежностью будет вносить коррективы, дополнения в сложившуюся систему взглядов. Это не значит, что система исторического знания хаотична по своей природе. Изменения в области историко-педагогических представлений о прошлом обусловлены логикой развития. Итогом взаимосвязи того и другого является **расширение, уточнение, обогащение историко-педагогического знания**, хотя это происходит не плавно, не механически и не всегда в пользу истины о прошлом.

Логика полного научного исследования мы находим в высказываниях **Рене Декарта** в его работе «**Рассуждение о методе**» (1606) и в книге «**Правила для руководства ума**» (1629). В «Рассуждении о методе» Декарта четвертое правило метода сформулировано следующим образом: «Делать всюду перечни настолько полные и обзоры столь всеохватывающие, чтобы быть уверенным, что ничего не пропущено». В «Правилах для руководства ума» VII Правило сформулировано так: «Чтобы придать науке полноту, надлежит все, что служит нашей цели, вместе и по отдельности обозреть в последовательном и нигде не прерывающемся движении мысли и охватить достаточной и упорядоченной нумерацией».

Неисчерпаемость черт и свойств культурно-исторического развития делает невозможным разработку каких бы то ни было всеохватывающих теорий<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ковальченко, И. Д. Сущность и особенности общественно-исторического развития (Заметки о необходимости обновленных подходов) // Исторические записки. Теоретические и методологические проблемы исторических исследований. Вып. 1 (119). С. 25 – 26.

Научно-педагогическая теория, основанная на анализе и систематизации историко-педагогической действительности, а не на априорных конструкциях и отрывочных фактах, содержит то или иное рациональное зерно и тем самым вносит определенный вклад в развитие педагогической мысли. Учет и использование в исследовательской практике всего того, что есть в методологии истории педагогики, позволяет расширить и углубить, то есть более адекватно отразить суть явлений и процессов объективной исторической реальности и выражает переход от догматического гносеологического монизма (в любых его проявлениях) к познавательному плюрализму. Именно в этом состоит суть научного плюрализма, а не в абсолютизации права ученого трактовать ход того же историко-педагогического процесса по своему субъективному представлению, как нередко утверждалось и утверждается в настоящее время в связи с поисками новых подходов в историко-педагогическом познании.

**Понятие методологии истории педагогики и образования**

Методология — самостоятельная интеллектуальная дисциплина<sup>1</sup>.

Методология — это учение о методе и сфера применения философских принципов. Методология призвана разрабатывать не только общие, но и конкретные ... исследовательские методы<sup>2</sup>.

**Методология** — это система теоретических знаний, которые исполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Розин, В. М. Методология: становление и современное состояние: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. С. 3.

<sup>2</sup> Рындак, В. Г. Методологические основы образования (учебное пособие к спецкурсу). Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2000. С. 5.

<sup>3</sup> Загвязинский, В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. Тюмень, 1995. С. 7.

**Методология** базируется на научных идеях, определяющих смысл образовательной деятельности в целом, путей и способов личностно-профессионального самоопределения субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации. Методология выступает как методом научного познания педагогических процессов в ретроспективном контексте, так и **способом организации** образовательной деятельности на основе полученных историко-педагогических знаний. Невозможно отказаться от исследования истории и культуры в их бесконечной вариабельности и конкретности, в текущем многообразии исторической жизни, в ее частных состояниях, в ее сознании и подсознании, в ее повседневности и быту. Невозможно, тем самым, остаться в сфере генерализирующего и категориального, собственного и традиционного научного познания...

**Методология** — это не просто учение о методе и средствах нашего мышления и деятельности, а форма организации и в этом смысле «рамка» всей мыследеятельности и жизнедеятельности людей...<sup>1</sup>.

*Вопрос к размышлению:*

*Почему в науке принято считать, что методологическое знание — условие самостоятельного мышления? Обоснуйте свой ответ.*

**Методология истории педагогики** — это система знаний об объективных закономерностях историко-педагогического познания, совокупность методов, применяемых в истории педагогики как науке.

Обретение методологией статуса самостоятельной научной дисциплины обусловлено несколькими факторами.

Во-первых, все больше усложняется мышление практически во всех областях деятельности. В результате для эффективной умственной работы мышление приходится

---

<sup>1</sup> Щедровицкий, Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. М., 1995. С. 118.

планировать и программировать, а это одна из важнейших функций методологии. Усложнение мышления приводит к увеличению спектра применяемых средств в историко-педагогическом познании. Если в советский период был один «официальный» подход в методологическом познании, то на современном этапе широко используются гуманитарные и социальные дискурсы.

Помимо чисто рациональных дискурсов на «поле мышления» (термин **В. М. Розина**) вышли и заявляют о своих эпистемологических претензиях паранаучные и эзотерические направления мысли<sup>1</sup>. Например, любое духовное постижение состоит из двух обязательных свойств:

- 1) оно не должно быть ни в коей мере плодом воображения, а являться истинным;
- 2) не должно вызывать ни малейшего сомнения, как не вызывает в человеке сомнения собственного существования<sup>2</sup>.

Во-вторых, наблюдается аксиологическая перегруженность методологии. Это выражается не только в совпадении нормативности методов и нормативности ряда наук, но в том, что метод, выбранный в качестве приоритетного в той или иной методологической программе, становится универсальной нормой оценки работы исследователя и ее результатов, да и вообще нормой научности<sup>3</sup>. Однако альтернативные методологические программы выявляют не только трудности и пределы предшествующей программы, но и новые проблемные ситуации, нахо-

*Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения исследовательских задач.*

Э.Г. Югин

<sup>1</sup> Вазина, К. Я. Саморазвитие человека: духовная сфера жизни (новая парадигма). М., Моск.гос.ун-т печати, 2004. С. 30.

<sup>2</sup> Лайтман, М. Плоды мудрости. М., 2002. С. 206.

<sup>3</sup> Огурцов, А. П. История методологии науки: реальные и виртуальные трудности // Методология науки: проблемы и история. М., 2003. С. 227.

дят новые методы в качестве ядра исследовательской, а затем и методологической программы. Между уровнями методологии и методологическим сознанием ученых – временный лаг, когда реальная исследовательская работа осуществляется в соответствии с другими методами и образцами, а методологическое сознание ученых отдает приоритет прежним методам, догматизируя методы, выбранные в качестве приоритетных, рутинизируя их, а нередко и выхолащивая их содержание<sup>1</sup>.

К наиболее важным **проблемам**, изучаемым методологией, можно отнести следующие:

- 1) описание и анализ этапов научного исследования;
- 2) выявление сферы применимости отдельных процедур и методов (объяснение, доказательство, эксперимент);
- 3) анализ исследовательских принципов, подходов и концепций.

**Современная методология в области истории педагогики выполняет следующие функции<sup>2</sup>:**

- 1) решает задачи реконструкции педагогических событий, описания и объяснения истории образования и педагогической мысли на различных уровнях и в различных формах от единичных событий до самых широких классовых явлений и процессов;

*Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Оно дает координаты и инструменты ориентации в педагогических проблемах, помогает понять их истоки и осмыслить имеющийся опыт их решения. История педагогики является уникальной лабораторией, в которой на протяжении многих веков накапливался и апробировался опыт постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений.*

*Г. Б. Корнетов*

<sup>1</sup> Огурцов, А. П. История методологии науки... С. 228, 240.

<sup>2</sup> Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: историко-педагогический компонент в педагогических исследованиях и педагогическом образовании. Материалы Второй национальной научной конференции 5-6 декабря 2006 г. / Редактор-составитель Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, Золотая буква, 2006. С.8-10.

- 2) объяснение и понимание современной ситуации в теории и практике образования с позиций историко-педагогического знания;
- 3) расширение, углубление и обогащение понимания теории и практики образования на основе диалогического общения с теми пластами педагогической культуры, которые содержат в себе потенциальные возможности для этого;
- 4) познание тенденций развития педагогической мысли и практики образования в их конкретных и более общих проявлениях: становления, динамики, взаимодействия и трансформации педагогических традиций в истории человечества, цивилизаций, эпох, культур, регионов, государств.

### **Модель историко-педагогического знания**

Моделирование является одним из наиболее эффективных методов познания и преобразования окружающего мира. **Модель** — это аналог, заместитель исследуемого объекта; это система, исследование которой служит средством получения информации о другой системе<sup>1</sup>.

В науке **понятие педагогическое знание** определяется как проверенный практикой и удостоверенный логикой результат познания действительности (под которой понимаются те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества), ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. По В. И. Гинецинскому, **педа-**

*История педагогики понимается в широком культурно-образовательном плане как фактор, без которого невозможно продуктивное решение современных проблем развития российского образования и педагогической науки.*

*М. В. Богуславский*

<sup>1</sup> Современный словарь по педагогике/ сост. Е. С. Рапацевич. Мн. : Современное слово, 2001. С. 435.

**гогическое знание** существует в двух базовых дидактических формах — имплицитной и эксплицитной<sup>1</sup>.

**Имплицитная форма** — это педагогическое знание в его сращенности с конкретно-предметным содержанием, то есть это особым образом преобразованное, трансформированное знание об определенной сфере действительности, конфигурированное и адаптированное к целям и условиям обучения. Это форма знания, составляющая содержание предметного обучения.

**Эксплицитная форма** — это форма знания, «освобожденная» от предметного содержания. Основными ее компонентами выступают:

- **педагогическая аксиология** — знание о целях и ценностях воспитательной деятельности;
- **педагогическая антропология** — знание о человеке как объекте педагогического воздействия;
- **педагогическая социология** — знание о социальных условиях и механизмах осуществления воспитания;
- **педагогическая технология** — знание о педагогической деятельности, осуществляемой с помощью определенных средств;
- **педагогическая культурология** — знание о той части накопленной в обществе культуры, которая воспроизводится в условиях воспитания и представляет собой средство формирования человека как культурного индивида, субъекта, личности и индивидуальности.

**Историко-педагогическое знание** — это знание гуманитарное, причем ярко выраженное, и это знание о социальной реальности, созданной человеком. Как гуманитарное, оно отображает множество мотивационно-смысловых, ценностных факторов и целевых зависимостей, которые являются ключом к открытию и пониманию субъективного мира человека<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Гинецинский, В. И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии. Л., 1989. С. 51.

<sup>2</sup> Коршунов, А. М., Мантатов, В. В. Диалектика социального познания. М., 1988. С. 16.

**Историко-педагогическое знание** — это педагогическое знание, рассматриваемое в структуре и в контексте историко-педагогического процесса.

Модель современного историко-педагогического знания представляет собой многоуровневую структуру<sup>1</sup>.

В качестве **общей методологии** выделяются несколько направлений:

- **детерминистское**, представляющее развитие образования и педагогической мысли как закономерный объективный линейно-поступательный процесс;
- **синергетическое**, исходящее из нелинейного подхода к осмыслению развития образования и педагогической мысли;
- **трансцендентальное**, где божественному началу всемирного историко-педагогического процесса отводится основополагающая роль.

Конкретно-научный уровень представлен **методологическими подходами** (системный, синергетический, исторический, формационный, аксиологический, культурологический, цивилизационный, парадигмальный, антропологический, онтологический), которые рассматриваются в тесной взаимосвязи с **принципами**, являющимися гносеологически методологическими понятиями (историзма, объективности, социального подхода, альтернативности, парадигмальной соотнесенности историко-педагогического материала, единства коллективного и индивидуального творчества в развитии педагогического знания, конструктивно-позитивного анализа истории педагогики и образования, преемственности). К **методам** историко-педагогического исследования относятся: историко-генетический, историко-сравнительный, анализ и синтез, биографический, метод культурно-исторических типов и методы работы с историко-педагогическими текстами.

**Историко-педагогическое знание** в предельном своем значении есть результат познания педагогического

---

<sup>1</sup> Богуславский, М. В. История отечественной педагогики (первая треть XX века). Томск: Изд-во НТЛ, 2005. С. 10.

прошлого, существовавший ранее педагогической действительности, ее верное отражение в мышлении человека, обладание пониманием, которое является правильным и в субъективном, и в объективном отношениях и позволяет строить суждения и выводы, представляющиеся достаточно надежными, для того чтобы рассматривать их как знание. Историко-педагогическое знание, являясь более или менее адекватным результатом познавательных процессов, фиксирует информацию о педагогическом прошлом, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека объективные свойства и закономерности изучаемых объектов<sup>1</sup>.

***Вопрос к размышлению:***

***Согласны ли Вы с утверждением, что прошлое, настоящее и будущее в разных аспектах всей целостности и составляют основу изучения истории науки? Обоснуйте свой ответ.***

Историко-педагогическое знание по своей природе межпредметно<sup>2</sup>, так как оно:

- **исторично** (фиксирует внимание на событиях педагогического прошлого, рассматривая их в развитии, учитывая их пространственную и временную (хронологическую) определенность, используя методы, разработанные в рамках исторического познания);
- **культурологично** (рассматривает развитие педагогических процессов прошлого в контексте динамики многогранной человеческой культуры как неотъемлемую часть культуры, обеспечивающую саму возможность культуротворчества, так как педагогическая деятельность есть единственная деятельность, направленная на воспроизводство всех других деятельностей; рассматривает инди-

---

<sup>1</sup> Историко-педагогический ежегодник. 2009 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2009. С. 13.

<sup>2</sup> Там же, С. 14.

видуумов как субъектов культурной жизни, продуктов, создателей и преобразователей культуры, становящихся таковыми в процессе инкультурации);

- **социологично** (рассматривает педагогические процессы в контексте социальных взаимодействий индивидов, групп, институтов, структур, как составляющую более широких процессов социализации);
- **политологично** (рассматривает образование в конкретных политических системах и режимах, во взаимосвязи образования и политики);
- **антропологично** (рассматривает педагогические процессы, как процессы, способствующие порождению человеческого в человеке в контексте осмысления и реализации различных способов организации развития людей, живущих в различных обществах, цивилизациях, культурах).

**Функциями историко-педагогического знания являются<sup>1</sup>:**

- **аккумулирующая** — накапливает и упорядочивает по формам, направлениям, тенденциям, научным школам и другим спецификациям научное педагогическое знание. Это, с одной стороны, позволяет устранить естественный знаниевый хаос как следствие всеобщности занятия «педагогическим делом», а с другой — закладывает принципиальную возможность быстрой актуализации востребованного сегмента педагогического знания, дает основу понимания его генезиса и приумножения;
- **стимулирующая** — стимулирует изыскания по определению актуальных направлений развития структуры, связей и содержания науки, по поиску оптимальных путей развития научного знания,

---

<sup>1</sup> Бобрышев, С. В. Структурно-содержательные основы определения и построения предмета истории педагогики// Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, Золотая буква, 2006. С. 44 – 45.

методов эффективного решения значимых для науки и общества проблем;

- **аксиологическая** — выступает ценностно-смысловым ориентиром для выработки критериев оценки, отбора, построения, формирования в пространственно-временном педагогическом континууме «тех процессов, систем, технологий, моделей, которые являются наиболее перспективными в контексте развития отечественной и мировой педагогической культуры»<sup>1</sup>;
- **прецедентная** — не только сохраняет и уточняет педагогический опыт в аспекте общих закономерностей историко-педагогического процесса, условий и закономерностей функционирования тех или иных педагогических структур, но и предоставляет детальное описание отдельных конкретных историко-педагогических моментов феноменологического плана, то есть является источником педагогических прецедентов;
- **прогностическая** — предлагает развернутую панораму динамики знания от первичных суждений и идей до концепций, теорий и развернутых педагогических систем, способствует постижению их внутринаучных перспектив и возможностей, показывает жизненность тех или иных теоретических построений в рамках практической действительности, возможность их использования с учетом требований новой эпохи;
- **охранительная** — систематизируя информацию о путях постижения знания, формах, способах анализа объекта исследования, о препятствиях и барьерах, сопутствующих процессам ассимиляции нового научного знания, история педагогики предостерегает от обращения к тупиковым ходам мысли и идеям.

---

<sup>1</sup> Колесникова, И. А. Аксиологическая функция историко-педагогического знания в ее значении для обоснования стратегии развития современного образования // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. М., 1994. С. 11.

Историко-педагогическое знание позволяет дать ответ на вопрос: «А что же мы знаем в педагогике, насколько наше знание достоверно, на что оно опирается и чем подкрепляется?»?

### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Чем обусловлена специфика предмета истории педагогики и образования?
2. Как в философии и педагогике понимается сущность понятия «методология»?
3. Какие особенности историко-педагогического познания отличают его от чисто педагогического?
4. В чем проявляется межпредметность историко-педагогического знания?

**Задание:** составьте структурно-функциональную модель историко-педагогического знания.

### **Историко-дидактический практикум**

Проанализируйте предмет педагогики и истории педагогики и образования.

Предмет педагогики	Предмет педагогики и образования
Общее	
- .....	
- .....	
- .....	
Различное	
- .....	- .....
- .....	- .....
- .....	- .....

### **Темы для рефератов и докладов:**

1. Потенциал истории педагогики и образования для решения современных проблем образования.
2. Историко-педагогическое знание в начале XXI века.

3. Образование и политика в России: модели взаимодействия.
4. Историко-педагогические исследования: проблема выбора направления.

Примерные тестовые задания:

1. *Предметом истории педагогики является:*

---

---

---

---

2. *Модель современного историко-педагогического знания представляет собой:*

- А) *многоуровневую структуру;*
- Б) *одноуровневую структуру;*
- В) *интегративную структуру.*

3. *История педагогики и образования — это*

---

---

---

---

---

---

4. *К первым ученым, занимавшимся проблемами истории педагогики, можно отнести:*

- А) *К. Флери;*
- Б) *К. Д. Ушинского;*
- В) *З. И. Равкина.*

## ЛЕКЦИЯ 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПОЗНАНИИ

*Методологический подход в историко-педагогическом познании; системный подход; синергетический подход; исторический подход; формационный подход; аксиологический подход; культурологический подход; цивилизационный подход; парадигмальный подход; антропологический подход; онтологический подход.*

**Основные понятия:** методологический подход в историко-педагогическом познании (системный подход, синергетический подход; исторический подход; формационный подход; аксиологический подход; культурологический подход; цивилизационный подход; парадигмальный подход; антропологический подход; онтологический подход), структурный и функциональный анализы, синергетика, тенденция, закономерность, общественно-экономическая формация, аксиология, ценность, культура, цивилизация, базовые педагогические традиции, адаптивный тип культуры, адаптивно-открытый тип культуры России, гуманистическая парадигма, педагогическая парадигма, ориенталистские черты российской цивилизации, теория циклов, педагогическая антропология, онтология, онтология образования.

### **Методологический подход в историко-педагогическом познании**

**Методологический подход** в историко-педагогическом познании выступает гносеологической целостностью, включающей исследовательские установки и средства изучения объектов в структуре историко-педагогической действительности. Подходы, как методологическая система, реализуют ряд функций по отношению к исследованию:

- **научно-мировоззренческую функцию**, которая способствует оформлению исследовательских установок ученого на целостное видение объекта,

- на комплексное соотнесение его с социально-исторической действительностью; активизирует различные уровни методологического анализа, акцентированно воспроизводя науковедческие и мировоззренческие убеждения субъекта познания;
- **функцию концептуализации**, дающую возможность оформиться концептуальной базе исследования, достигнуть её соответствия установившимся в науке традициям и взглядам; обеспечивает формирование общей стратегии исследования в соответствии с принятыми парадигматическими принципами;
  - **функцию технологизации**, помогающую достигать научно корректных параметров и характеристик технологической стороны процесса познания; обеспечивает выбор адекватных задачам исследования и его концептуальной базе принципов, средств, способов и приемов изучения объектов<sup>1</sup>.

### **Системный подход**

К основным чертам **системного подхода** ученые (В. Г. Афанасьев, В. И. Блауберг, М. Н. Каган, Ю. А. Конаржевский, Д. С. Конторова, И. Д. Плехлецкий, Г. Н. Сериков, В. П. Симонов, П. И. Третьяков, Ю. А. Тихомиров, Э. Г. Юдта и др.) относят:

- стремление рассмотреть объект управления как определенную целостность, как систему;
- выявление в такой системе определенного множества составляющих ее элементов;
- установление способа связей между этими элементами (микроструктура);
- определение субординационных отношений элементов микроструктуры объекта;
- выявление внешних связей и зависимостей объекта управления (микроструктура);

---

<sup>1</sup> Бобрышов, С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: Автореферат дис... докт.пед.наук. Санкт-Петербург, 2007. С. 16.

- рассмотрение каждого компонента объекта как системы, а его самого — как подсистемы системного образования более высокого уровня;
- признание принципиальной возможности последовательно разбивать свойства объекта управления до иерархических уровней, необходимых для точной оценки (декомпозиция признаков и свойств);
- познание объекта управления как целостности через оценку и анализ свойств элементов, его составляющих, и наоборот, оценка и анализ свойств элементов, исходя из характеристики системы.

Системный подход в историко-педагогическом познании содержит в себе позиции, ориентирующие исследователя на ценности организации взаимодействия систем: человека и среды, субъекта с объектом, субъекта с субъектом и т. д.

В качестве особенности использования системного подхода в историко-педагогическом познании мы выделяем такие свойства, как наличие целей и управление в контексте следующих аспектов:

- *всякий предмет, всякое явление выступает как некая система, которая либо управляется извне, либо самоуправяема, либо управляема по смешанному типу;*
- *всякая система трактуется как элемент более общей системы (метасистемы), выход к которой осуществляется при функционировании системы, в ходе реализации её внешних связей. Управление может рассматриваться как вид взаимодействия с системой-элементом. Так, система может подвергаться внешним воздействиям в форме контроля, стимулирования, организации, коррекции, целеполагания;*
- *управление должно опираться на объективно существующие потенциальные возможности системы, так как никакие управляющие воздействия не способны заставить систему выполнять больший объём функций, чем заложено в её системных*

свойствах. Попытка увеличить объём функций, выполняемых системой на стадии зрелости, интенсифицировать её, не приведет к результату. Попытки такого рода управления извне могут только разрушить систему;

- *для зарождения и развития всякой системы существуют объективные основания, связанные с социальным заказом, который выполняет управляющие (перспективно-ориентирующие, регулирующие) функции по отношению к системе. Поэтому любое управляющее воздействие должно базироваться на том, что система имеет определённое состояние. Если воздействие соответствует этому состоянию, то оно окажется более продуктивным;*
- *всякой системе присущ генетический аспект (она развивается). В зависимости от стадии развития системы следует осуществлять управление. Когда система зарождается, становится, управление должно содействовать этим процессам. На стадии зрелости управление подкрепляет функции системы. Целесообразно, чтобы управляющие воздействия способствовали преобразованию системы, зарождению на её основе новой (например, такой, которая больше соответствует социальному заказу);*
- *всякая система может и должна быть использована во благо человеку. При этом человек должен сосуществовать с системами, не нарушая их свойств и не мешая исполнению ими их функций. В противном случае разрушающаяся система может оказаться бесполезной и даже опасной для людей. Иными словами, управляющие воздействия человека на систему не следует осуществлять без учёта особенностей самих систем. При выработке и реализации управляющего воздействия надо учитывать и цели человека, и цели системы. Они не должны противоречить друг другу. Лучше, если они будут максимально согласованы друг с другом;*

- *жестко и однозначно развитие состояний системы спрогнозировать невозможно.* Поэтому всякое управляющее воздействие должно базироваться на сведениях о реально происходящем развитии системы. Управление не может быть жёстко изначально predetermined. Управляя, человек опирается и на предыдущий опыт развития системы, и управления ею, и на свою текущую деятельность. В деятельности они как бы синтезируются, сливаются воедино<sup>1</sup>.

Системная технология позволяет изучить сущность историко-педагогического знания, проектировать и развивать ее, управлять ею и быть «свободным» от глубокого знания ее системной сущности.

Овладение системным подходом позволяет научиться мыслить системно: современно и исторично, широко и избирательно, точно и образно, одновременно видеть необычное в обычном, соединять несоединимое, уметь видеть единство в отдельности и отдельность в связи, искать неожиданные решения, за повседневностью видеть перспективу, смело заглядывать вперед (по Ю. А. Конаржевскому) и при этом пристально всматриваться в прошлое, уметь видеть отдельное в общем и, наоборот, общее в отдельном. Все это и многое другое дает овладение системным подходом.

Методология системного подхода направляет на раскрытие ценностного потенциала историко-педагогического знания с позиций целостности и системности и требует своей коррекции в контексте синергетического подхода.

Системный подход превращает фрагментарное видение данного процесса в целое, сконцентрирует внимание исследователя на связях, отношениях, взаимодействии частей и его интегративных результатах, на состоянии частей и целого, их развитии и соответствии друг другу.

Инструментом системного подхода являются **структурный и функциональный анализы**.

---

<sup>1</sup> Основы социального управления: учебное пособие / А. Г. Гладышев, В. Н. Иванов, В. И. Патрушев и др. / под ред. В. Н. Иванова. М. : Высш.шк., 2001. С. 27.

**Структурный анализ** направлен на раскрытие структуры систем, а **функциональный** — на выявление их функций. Однако всестороннее познание любой системы требует рассмотрение ее структуры и функций в органическом единстве. Поэтому адекватным методом системных исследований является **структурно-функциональный анализ**.

Практическое воплощение данного анализа требует применения менее общих научных методов. В процессе использования системных исследований возникают противоречия — **парадоксы системного мышления**. К ним относят парадокс иерархичности и парадокс целостности.

**Парадокс иерархичности** выражается в том, что, дабы понять конкретную систему, надо исследовать ее более детально как подсистему системы более высокого порядка. Однако, чтобы понять данную систему как подсистему системы более высокого порядка, надо знать, что представляет данная система как таковая.

**Парадокс целостности** заключается в том, что для адекватного познания системы как целого необходимо знание о составляющих ее элементах. А чтобы эффективно изучать элементы системы, надо знать свойства системы как целого.

*Системный подход как способ мышления, позволяет открыть простое и сравнительно легко исследуемое в недоступной для изучения другими способами огромной сложности материального мира и форм его отражения.*

*Ю.А. Конаржевский*

Итак, история педагогики сталкивается с изучением системных объектов и процессов, а в науке существует принцип предметно-методологической адекватности, суть которого заключается в том, что метод должен соответствовать сложности исследуемого объекта. Система должна изучаться системным методом.

**Синергетический подход**

**Синергетический подход**

(Е. В. Бондаревская, В. Г. Буданов, В. А. Игнатова, Г. Н. Сериков, Н. М. Таланчук, П. И. Третьяков, Е. Н. Князев, С. П. Курдюмов, И. В. Меншиков, И. Р. Пригожин,

О. В. Санникова, И. Б. Сенновский, Т. И. Шамова, С. С. Щевелева и др.) актуализирует ценности со- и самоорганизации (от греческого «*synergos*» – содействие, сотрудничество, «взаимодействие») педагогических систем.

Синергетический подход позволяет обогатить представления целей, задач, способов и средств организации историко-педагогического познания; рассматривать данный процесс в целостности (не в воздействии извне или изнутри, а в инициировании внутренних возможностей системы, интегративности нравственных и эстетических критериев, отражающих духовность мира)<sup>1</sup>.

**Синергетические стратегии** в процессе историко-педагогического познания ценны тем, что в них:

- делается акцент на самоинтеграцию человека. Тем самым, интеграция наделяется определенным экзистенциальным смыслом. Положение «человек есть, что он сам из себя делает» (Ж. П. Сартр) в синергетическом прочтении звучит: человек есть то, что он из себя делает путем самоорганизации;
- объектом организации познания выступает совокупное многообразие способов и средств, стимулирующих научно-познавательную деятельность, способствующую проявлению внутренних источников саморазвития и самоорганизации всех участников данного процесса;
- субъект во взаимодействии с внутренней и внешней средой, в отличие от традиционного понимания его вторичности по отношению к объекту своей деятельности, *наделяется качествами первичности (причинности)*;
- осуществляется осознание глубинной многовариантности и альтернативности процессов развития и доказывается возможность находить оптимальные

---

<sup>1</sup> Рындак, В. Г. Синергетический подход к образованию. Теоретико-методологический аспект // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия. Оренбург, 2000. С. 40 – 51.

для себя «сценарии» развёртывания благоприятного исхода событий, что позволяет проектировать не конечное состояние системы, а развитие системы к этому состоянию (конечное состояние — это состояние, при котором снимается актуальность проблематики, определённой и оформленной как проектная задача<sup>1</sup>.

Содержательная сущность применения синергетического подхода выражается в выявлении и познании общих закономерностей процессов самоорганизации.

Организация историко-педагогического познания требует учета того, что элементы любой системы всегда обладают некоторой самостоятельностью поведения. В управлении сложными системами главное — не сила, а правильная типологическая конфигурация, архитектура воздействия на сложную систему. Малые, но правильно организованные — резонансные — воздействия на сложные системы чрезвычайно эффективны<sup>2</sup>.

Стратегия организации историко-педагогического познания требует реализации идеи нелинейности развития, подразумевающей наличие многовариантности (избыточности), альтернативности, возможности выбора предлагаемых альтернатив развития. Только в этих случаях «хаос» может выступить механизмом самоорганизации и самодостраивания структур системы, удаления из нее лишнего. Стратегия должна содержать в себе образы развития, возможности перевода системы с одного (возможно, неблагоприятного или неэффективного) для нее пути развития на другой (более продуктивный и позитивный) путь развития; способы деятельности, направленные на согласованность действий, кооперацию усилий для объединения в единое целое; нелинейные ситуации открытого

---

<sup>1</sup> Буданов, В. Г. Синергетические стратегии в образовании // Образование и интеграция. М., 1997, Вып. 1. С. 26–35.

<sup>2</sup> Третьяков, П. И., Сенновский, И. Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / под ред. П. И. Третьякова. М. : Новая школа, 1997, С. 85

диалога, прямой и обратной связи, ситуации побуждения собственных сил и способностей личности.

В качестве оптимальных средств применения идей синергетики в историко-педагогическом познании предлагаются:

- интеграция содержания делового и эмоционального компонентов деятельности;
- исключение жесткого руководства, открытость иному мнению, критичность и лояльность в оценке идей, суждений, утверждение совместной деятельности;
- творческое отношение к организации научно-поисковой деятельности.

Методология синергетического подхода в организации историко-педагогического познания может дать интегративный эффект только в случае ее совместного применения с методологией системного подхода.

В этой связи с учетом взаимной интеграции методологий системного и синергетического подходов в организации историко-педагогического познания выявлены следующие **признаки-критерии системно-синергетической**: приоритетность управленческого взаимодействия партнеров; системность, целостность; интегративная целостность психолого-педагогических, распорядительно-правовых, экономико-стимулирующих, персонально-преобразующих средств, выполняющих образовательно-воспитывающую, нормативно-предписывающую, социально-стимулирующую функции; направленность на созидание системной организации<sup>1</sup>.

При этом применение синергетического подхода должно учитывать «деликатность» механизма самоорганизации: управляющие воздействия должны отвечать его человеческой, т. е. гуманной сущности, в противном случае они разрушат самоорганизацию.

---

<sup>1</sup> Сериков, Г. Н. Элементы теории системного управления образованием. Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1994. Ч. 1: Системное видение образования / Гос.ком.Рос.Федерации по высш.образованию, Челяб.техн.ун-т.1994.

В науке и человеческой деятельности часто приходится встречаться с самоорганизацией — появлением порядка из хаоса, рождением структур, их усложнением и развитием. В этом плане психология, социология, педагогика допускают выявление сходных черт, достойных выработки общего подхода, который и называется синергетическим. Синергетический подход (С.В.Кульневич, Н. М. Таланчук,) сложился на основе теории самоорганизации сложных систем.

Термин синергетика ввел в научный обиход Герман Хакен и определил ее как науку, которая занимается изучением систем, состоящих из большого числа частей, компонентов и подсистем, сложным образом взаимодействующих между собой.

Синергетический подход ставит исследователя в условия нелинейного осмысления историко-педагогического прошлого, признания его открытости, организующего значения случайностей (флуктуации).

**Синергетика** ориентирована на поиск неких универсальных образцов эволюции и самоорганизации сложноорганизованных систем, имеет, на наш взгляд, эвристическое значение для процесса организации историко-педагогического познания.

В общепринятом смысле организация рассматривается как целенаправленная деятельность, основанная на четком осознании цели собственного индивидуального действия, функций сотрудничества, обеспечивающих качество познания.

**Синергетический подход в истории педагогики** — это особое направление воздействия на педагогику в междисциплинарном формате познавательной деятельности, основанное на идеях открытости, нелинейности, возможности использования хаоса в целях самоорганизации и самодоотраивания образовательных структур.

*Необходимо признание важнейшей роли в истории образования активно действующей личности с ее правом на выбор, с ее ответственностью перед будущей российской школой.*

*М. В. Богуславский*

**Принципами синергетического подхода** являются:

- а) **принцип множества собственных путей развития**, отвечающих природе всякого сложноорганизованного педагогического явления;
- б) **принцип скачкообразного развития теории и практики педагогики**, который является следствием затруднительного подчинения элементов педагогической системы одной цели или необходимости реализовывать однородную группу интересов;
- в) **принцип самодотраивания элементов теории педагогики путем дезорганизации**, при которой вступающие в диссонансное взаимодействие научные теории и концепции приводят к естественному отбору с вытеснением более слабых;
- г) **принцип гармонизации теории педагогики в многообразии путей ее развития**, что достигается через имеющую место несогласованность элементов (неустойчивость) — естественное состояние педагогической науки.

Синергетический подход позволяет представить **образование** как системное явление, которое, во-первых, как всякое сложноорганизованное образование, имеет не единственный, а множество собственных, отвечающих его открытой природе путей развития.

Во-вторых, образованию не следует навязывать путь развития, не связанный с потребностями социальной реальности.

В-третьих, синергетика демонстрирует, что хаос может выступать механизмом самоорганизации и самодотраивания педагогики.

#### ***Вопрос к размышлению:***

***Как Вы относитесь к мысли о том, что в истории педагогики важное место занимают отдельные личности? Обоснуйте свой ответ.***

Использование синергетического подхода требует от исследователя руководствоваться следующими положениями:

- новые научные идеи, понятия, гипотезы порождаются не только новыми фактами, но и многообразными нелинейными связями между теориями;
- акцент на альтернативности, вариативности познаваемых процессов, что позволит представить новую картину роста научно-педагогического знания;
- актуализация личностно-психологического подхода к изучению историко-педагогического процесса, проявляющаяся в переносе взгляда историка с макро- на микропроцессы, на деятельность конкретного педагога, воспитательную систему данного учебного заведения;
- нелинейность и многомерность исторического времени, проявляющаяся в том, что будущее существеннее влияет на настоящее, чем прошлое;
- перенос внимания с внешних факторов на внутренние — собственно педагогические.

### **Исторический подход**

Исторический подход основывается на положении о том, что исследование педагогического объекта обуславливает необходимость выявления предпосылок его возникновения (общественно-исторических, социальных и собственно педагогических), обоснования критериев периодизации и соответственно этапов его развития, определения современного состояния педагогического потенциала для решения современных проблем образования.

**Принципами исторического подхода** являются:

- а) педагогический объект имеет свою внутреннюю структуру, т. е. **органичную совокупность ее составляющих**;
- б) педагогический объект познания и преобразования должен рассматриваться как **процесс**, т. е. следующие друг за другом во времени изменения структурных элементов этого объекта. Процессуальность педагогической системы является важнейшим ее свойством, что вновь подтверждает главную характе-

ристику педагогической практики и знания о ней — открытость, так как закрытые системы неизбежно стремятся к застою, статическому самосохранению, остановке своего движения, т.е. процесса;

- в) каждый педагогический объект имеет изменяющиеся во времени качественно-количественные характеристики, и их изменение представляет собой развитие (прогрессивное и регрессивное). Это **развитие фиксируется посредством количественных (этапы) и качественных (стадии) изменений**, а следовательно, критериев их оценки и соответствующих показателей. Данный принцип предполагает разработку инструментария для количественных измерений качественных характеристик педагогических объектов и явлений, что связано с применением в педагогике квалиметрического знания, разработкой собственного направления в своей структуре — педагогической квалиметрии.
- г) изменения структуры того или иного объекта и его переход к новой структуре носят **закономерный характер**.

Реализация **исторического подхода** к анализу и преобразованию педагогического объекта позволяет выявить такие инварианты научного знания о нем, каковыми являются тенденция и закономерность.

Термин «**тенденция**» (от позднелатинского — *tendentia* — направленность, от латинского — *tendo* — направляю), **направление развития объекта или его процессов**. В развитии одного и того же объекта педагогической практики могут содержаться различные, сходные и даже противоположные друг другу тенденции (единство и борьба противоположных сторон как форма проявления противоречия).

**Педагогическая традиция** — это явление педагогической реальности, сущность которого определяет преемственная связь между элементами и/или качественными состояниями (этапами развития) педагогической реальности со свойственными ей представлениями о

целях, задачах, сущности педагогического процесса, средствах и механизмах реализации цели; связь, формирующаяся в результате внешней (социально-культурной) детерминации в свете определенных ценностей; связь, обеспечивающая устойчивое развитие педагогической реальности<sup>1</sup>.

**Закономерность** — это объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического процесса, характеризующая поступательное развитие истории.

Закономерности определяют основную линию развития объекта, не охватывая и не предопределяя множества случайностей и отклонений; именно через эти случайности и отклонения необходимость пробивает себе дорогу как закономерность. Возникновение закономерности обусловлено уже устойчивым преобладанием одной из сторон противоречия.

В научном исследовании педагогического объекта принципиально важным является выделение закономерностей различных степеней общности: **общих и общесоциальных, общенаучных и частнонаучных, а также статистических и динамических** закономерностей его развития.

Выявление закономерностей открывает возможность использования их потенциала в практической деятельности педагога по научно обоснованному преобразованию образовательной практики, ибо эти закономерности реализуются исключительно посредством деятельности людей.

Исторический подход рассматривает генезис теории и практики образования в контексте социальной системы, её теоретического потенциала, всех, даже самых противоречивых, сторон становления и развития образования. Воздействие противоположных общественных сил, разнообразных педагогических идей определяет противоречия

---

<sup>1</sup> Юдина, Н. П. Историко-педагогическое исследование через призму традиции (теоретический и прикладной аспекты)// Психолого-педагогический поиск. 2006. № 1(4). С. 64.

педагогики как области гуманитарного знания. Историко-педагогическое знание представляет собой противоречивое, сложное, многоплановое образование, в котором развитие идет через заблуждения и даже попятное движение.

### **Формационный подход**

**Формационный подход** базируется на положении о **признании единства человеческой истории и ее прогресса в форме стадийного развития**, т. е. оценка педагогических учений, состояния образования, просвещения, культуры в рамках определенных формаций, с классовых позиций.

Главной **категорией формационного подхода** выступает понятие «**общественно-экономическая формация**», рассматриваемое как общество на определенной ступени исторического развития, характеризующееся специфическим экономическим базисом и соответствующими ему политической и духовной надстройкой, историческими формами общности людей, типом и формой семьи.

#### *Вопрос к размышлению:*

*Почему лишь одна экономическая основа не может считаться основанием для периодизации истории педагогики? Обоснуйте свой ответ.*

- К принципам формационного подхода** относятся:
- а) единство историко-педагогического процесса, выраженного в последовательной смене общественно-экономических формаций;
  - б) каждая формация представляет собой особый социальный организм, глубоко отличающийся от предыдущего;
  - в) движущей силой смены формаций являются противоречия, то есть историко-педагогический процесс диалектичен по своей природе;
  - г) учет господствующей идеологии в обществе в конкретный исторический период на основе выделения доминирующей социальной группы.

Реализация формационного подхода на современном этапе развития педагогической науки требует **переориентации** в смысловых конструктах — от привычного «пятилистника» (первобытнообщинный, рабовладельческий, феодальный, капиталистический, коммунистический) к стадиям развития общества (аграрная, индустриальная, постиндустриальная)<sup>1</sup>. Конструктивный дискурс позволит ввести в анализируемый историко-педагогический процесс разные стороны действительности — экономическую, социально-политическую, культурную, субъектно-личностную — и выявить их взаимное влияние в процессе развития педагогики.

### **Аксиологический подход**

**Аксиологический подход**  
(В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, И. Б. Котова, З. И. Равкин,

Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург) основывается на философской теории ценностей, которая оформилась как самостоятельная научная дисциплина во второй половине XIX в., а в XX в. произошло широкое обращение к теории ценностей в разных сферах научной мысли, в том числе в педагогике, в частности в теории воспитания.

Для организации историко-педагогического познания в рамках аксиологического подхода чрезвычайно важно понимание того, что мир ценностей объективен, это сама социокультурная реальность, жизнь человека и общества. Однако ценности имеют и личностные проявления — ценностные ориентации (установки, убеждения, интересы, стремления, желания, намерения). Именно ценностные ориентации детерминируют отношение личности к окружающему миру и самому себе.

Основной категорией **аксиологического подхода** является **ценность**. Сущностные характеристики понятия «ценность» ученые (**А. В. Кирьякова, И. Т. Фролов**) трактуют через выделение следующих признаков: зна-

---

<sup>1</sup> Богуславский, М. В. История отечественной педагогики (первая треть XX века). Томск: Изд-во НТЛ, 2005. С. 22–23.

чимость, целесообразность, нормативность, полезность, необходимость.

**Ценность** — это критерий выбора альтернативных решений. Сущностные проявления высших личностных ценностей как духовных потребностей человека — любви, творчества, стремления к идеалу и др. обобщены А. Маслоу в своеобразную иерархию ценностей (от восхищения как чисто эмоционального детского восприятия к «взрослому» восприятию мира человеческих смыслов).

**Ценности (И. Т. Фролов)** — это специфические социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека, общества (Благо, Добро, Зло и т. д.).

Например, это обстоятельство очень важно для понимания наследия **К. Д. Ушинского**. Сформировавшаяся потребность в служении интересам русского народа, «имея объективную природу и благоприятную субъективную структуру»<sup>1</sup>, вывела его в собственную инновационную педагогическую деятельность. Аксиологические основания создали условия для жизненного выбора, который позволил максимально реализовать творческий потенциал. Этому способствовал сложный механизм проявления общепедагогической закономерности: **жизнь и общество предъявляют требования к образованию, вызывая необходимость их удовлетворения путем стимулирования творческого поиска педагогов и учащихся**. Наличие высоко и всесторонне развитого потенциала и мотивационной сферы позволяет преодолевать противоречия и трудности. Переходное время бросает обществу вызов, который ищет знаковую фигуру и, как правило, ее находит.

Обнаруживать смысл в историко-педагогическом знании, выявлять его ценностное содержание обеспечивает

---

<sup>1</sup> Равкин, З. И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования: Тезисы докладов и выступлений на XV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки 17–18 мая 1994 г. М., 1994. С. 3–10.

понимание системы ценностей, которые сложились на том или ином историческом этапе: Природа, Культура, Любовь, Семья, Труд, Свобода, Истина, Добро, Красота.

Ценностно-ориентированная направленность историко-педагогического познания базируется на гуманистической парадигме, основанной на приоритете высших ценностей, на признании человека «мерой всех вещей». Она выступает интегративной целью, задачей и критерием организации и результативности управленческой деятельности<sup>1</sup>.

При построении стратегии историко-педагогического познания требуется учет ценностей, которые призваны не разъединять, не отчуждать человека от других людей, от природы и от самого себя, а, напротив, объединять людей в общности, такие как семья, народность, нация, общество в целом<sup>2</sup>.

К таким ценностям мы относим высшие духовные ценности (добро, истина, красота, а главное — другой человек), выступающие критериями любых ценностных ориентаций, культурно-исторических стандартов, содержащих в себе морально-нравственную нормативность (образец, эталон, идеал)<sup>3</sup>.

Выделим критерии аксиологического подхода в организации историко-педагогического познания:

- *критерий результативности освоения ценностей*, выраженный в становлении ценностного отношения личности, ценностно-ориентированной деятельности образовательного учреждения и форм организации жизни образовательного учреждения на ценностных основах;
- *критерий согласованности ценностей*, выраженный в понимании и принятии ценности и включён-

---

<sup>1</sup> Управление образовательными системами: методологические подходы / А. А. Ярулов // Школьные технологии. № 4. 2009. С. 12

<sup>2</sup> Выжлецов, Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов. — СПб. : Из-во СПбГУ, 1996. С. 12.

<sup>3</sup> Управление образовательными системами: методологические подходы / А. А. Ярулов // Школьные технологии. № 4. 2009. С. 13.

ности субъектов в ценностно-ориентированную деятельность<sup>1</sup>.

В контексте **аксиологического подхода ведущими принципами** являются (М. В. Богуславский, З. И. Равкин):

- а) **приоритетность** ценностных ориентаций исследуемой историко-педагогической действительности;
- б) наличие **условий** (социальных, экономических, политических, культурных, педагогических и исторических) и путей **реализации** ценностных конструктов в педагогической практике;
- в) анализ новаторского педагогического опыта в свете **ценностной иерархии**;
- г) **прогностический потенциал** историко-педагогического знания в отношении современного образования.

**Аксиологический подход** рассматривает историко-педагогическое познание как «**изучение непреходящих человеческих ценностей**»<sup>2</sup>. Система ценностей не статична, а исторична. В каждом конкретном контексте времени она обуславливается достижениями данного общества в сфере культуры в самом широком смысле этого понятия.

Осуществление **аксиологического подхода** позволяет не просто «зафиксировать» сложившиеся ценности в обществе, регионе, педагогической системе, педагогической концепции, взглядах, а выявить их движение, изменение под действием различных факторов (социально-экономических, политических, культурных).

Потенциал аксиологического подхода заключается в выявлении ценностно-смысловых ориентиров, методологических основ для выработки критериев оценки, отбора, целенаправленного формирования в педагогической

---

<sup>1</sup> Малякова, Н. С. Становление ценностных основ организации жизни школы: ав-тореф. дис... канд. пед. наук. СПб., 2001. С. 14.

<sup>2</sup> Злобин, Н. С. Культура и общественный прогресс. М., 1980. С. 27.

реальности тех процессов, систем, технологий, моделей, которые являются наиболее перспективными.

### **Культурологический подход**

**Культурологический подход** базируется на положении о взаимосвязи понятий «культура», опыт человечества и воспитания, «реализация

образования через культуру, все компоненты которого наполнены человеческим смыслом и служат человеку»; «способность человека к культурному самоопределению и саморазвитию в мире культурных ценностей».

**Категорией культурологического подхода** является **культура**, понимаемая как процесс и результат преобразовательной деятельности, совокупность материальных и духовных ценностей, что является основой, целью и содержанием образования молодого поколения, развития всех сущностных сил личности. Культура, пронизывая всю жизнедеятельность общества, является одной из составляющих обобщенного критерия конкретно-исторического бытия.

**Образование** в контексте данного подхода — это культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которого наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

**Ядро культуры** составляет блок всечеловеческих и национальных ценностей, поэтому способы их производства и освоения исторически обусловлены. Культуру необходимо рассматривать в качестве специфического способа деятельности, включающего процесс творческой саморегуляции личности — субъекта индивидуальности и неповторимости (**В. С. Давидович, В. П. Зинченко, М. С. Коган, А. Б. Соколова**).

**Принципами культурологического подхода** являются:

- а) отношение к образованию как **культурному процессу**, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его

- участников в достижении целей их культурного развития;
- б) **диалектичность** взаимодействия и взаимовлияния культуры и педагогики, где человек выступает как творец педагогического знания и практики;
  - в) **опора** на прогрессивные этнокультурные и этнопедагогические традиции;
  - г) **преемственность** в развитии педагогического знания как составной части культуры, взаимовлияние культур различных народов, цивилизаций;
  - д) **культурная полифоничность** историко-педагогического знания, проявляющаяся в диалоге культур в процессе образования.

*Вопрос к размышлению:*

*Какое определение культуры Вам знакомо? Обоснуйте свой ответ.*

Определение феномена культуры как научно-исторической категории переводит ее анализ из плоскости абстрактных рассуждений в русло конкретно-исторических реалий и проблем образования.

Культурологический подход поднимает уровень объективности полученных данных в историко-педагогическом познании, так как собственно педагогическое явление, взятое в контексте социокультурных характеристик, на широком фоне культурной жизни позволяет выявить и проследить тенденции в развитии его ценностных ориентиров.

**Цивилиза-  
ционный  
подход**

**Цивилизационный подход**  
основывается на положении о становлении и развитии системы воспитания и образования в русле

историко-философских воззрений с учетом исторического пути, пройденного страной. Эти положения подхода позволяют двигаться от логической сущности педагогических явлений к анализу их конкретно-исторических

модификаций разной степени общности, от всеобщего через общее и особенное к единичному — и от единичного через особенное и общее к всеобщему<sup>1</sup>.

Основной **категорией цивилизационного подхода** является **цивилизация**, которая понимается как общественный организм, ориентированный на воспроизводство определенного типа человека и системы его взаимоотношений с природой, обществом и другими людьми, самим собой<sup>2</sup>; исторически устойчивая совокупность этносов, имеющих письменность и государственность, связанных общностью основополагающих социальных отношений, культурных традиций и идей.

**Принципами цивилизационного подхода** являются:

- а) гуманистическая парадигма — свойственная черта педагогических традиций различных цивилизаций;
- б) наличие **культурных типов**, различаемых по масштабу и пространству локализации: человеческая цивилизация (уровень всеобщего); цивилизационные стадии (уровень всеобщего); великие цивилизации (уровень особенного); локальные цивилизации (уровень единичного)<sup>3</sup>;
- в) выделение трех базовых типов **педагогических цивилизаций** — стационарной, адаптивной и динамичной;
- г) учет **базовых педагогических традиций**, включающих сложившиеся в рамках великих цивилизаций стереотипы, отражающие специфическую для них установку к решению проблемы соотношения личностно-индивидуального и общественно-коллективного в человеке и обществе;
- д) историко-педагогическое знание — это процесс осознания и воплощения общечеловеческих и

---

<sup>1</sup> Корнетов, Г. Б. Всемирная история педагогики. Цивилизационный подход // Педагогика. 1995. № 3. С. 27.

<sup>2</sup> Сафонова, З. Г. История образования в России: учебное пособие для студентов педагогических университетов. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2001. С. 6.

<sup>3</sup> Историко-педагогический ежегодник. 2009 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2009. С. 29.

национальных **культурно-педагогических ценностей**.

**Цивилизационный подход** к изучению историко-педагогического процесса создает **предпосылки** для изучения глубинных педагогических традиций, являющихся элементом своеобразного генотипа системы социального наследования.

Инструментальной основой изучения истории педагогики и образования в России являются основы российской цивилизации: **духовность, культура и искусство, соответствующие чувствам народа и выражающие его потребности**.

Использование цивилизационного подхода к изучению истории педагогики создает предпосылки для изучения глубинных педагогических традиций, являющихся элементом своеобразного генотипа системы социальных исследований. Это позволяет перейти к исследованию педагогических архетипов, присущих различным устойчивым социокультурным организмам и определяющих многие сущностные аспекты типического в постановке и решении воспитательно-образовательных проблем<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Богуславский, М. В. История отечественной педагогики (первая треть XX века). Томск: Изд-во НТЛ, 2005. С. 15.

## **ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ И ФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

**В.В. Маркин**

*Впервые в истории философской мысли Г. Гегель поставил вопрос о наличии в историческом процессе объективной закономерности. Он нарисовал объективно-историческую картину исторического процесса, где реализуется содержание Мирового Духа. В дальнейшем было предпринято множество попыток объяснить историю.*

*На сегодняшний день определились два методологических подхода к анализу исторического процесса. Один — формационный или монистический, другой — цивилизационный или плюралистический. В рамках первого выделяют две концепции — марксистскую и теорию постиндустриального общества. Марксистская концепция основывается на признании решающей детерминантой развитие способа производства. На этой основе происходит выделение определенных стадий в развитии общества — формаций. Концепция постиндустриального общества в качестве главной детерминанты общественно-исторического процесса провозглашает три типа общества: традиционное, индустриальное и постиндустриальное.*

*Коренная идея монистического подхода состоит в признании единства человеческой истории и ее прогресса в форме стадийального развития. Коренная идея второго — отрицание единства истории человечества и его прогрессирующего развития.*

*Результаты титанического труда К. Маркса и Ф. Энгельса по изучению и критическому анализу всемирно-исторического опыта позволили выделить совершенно новое для историографии и социальной философии понятие "формация". Общественно-экономическая формация есть общество на определенной ступени исторического развития, характеризующееся специфическим экономическим базисом и соответствующими ему политической и духовной надстройкой, историче-*

скими формами общности людей, типом и формой семьи. Учение об общественно-экономической формации гало ключ к пониманию единства исторического процесса, что выражено прежде всего в последовательной смене общественно-экономических формаций груг гругом, когда каждая последующая формация зарождается в неграх предыдущей. Единство проявляется и в том, что все общественные организмы, имеющие своей основой данный способ производства, воспроизводят и все гругие типичные черты соответствующей общественно-экономической формации. Но конкретно-исторические условия существования общественных организмов весьма различны, и это приводит к неизбежным расхождениюм в развитии отдельных стран и народов, значительному многообразию исторического процесса и его неравномерности.

Высокие претензии марксизма на революционное изменение мира вызвали широкую оппозицию по отношению к нему. По степени критического настроения к формационному учению можно условно выделить два основных направления. Представители первого настаивают на необходимости замены марксистского подхода, как не выдержавшего проверки историческим опытом, новым, в корне отличным подходом. Представители второго отрицают необходимость такой замены, настаивая лишь на обновлении марксистского подхода, т.е. на ликвидации ряда его недостатков. Основным же недостатком формационного подхода к истории является выпадение из исторического познания вообще множества элементов и связей общества как системы, которые не находят в монистическом взгляде на историю своего адекватного объяснения. Прежде всего, как отметил М.А. Барг, при формационном подходе картина социальной структуры настолько объедняется, что вся многоплановая социальная структура так или иначе подтягивается к классам-антагонистам, а груговная культура сводится, несмотря на все свое богатство, к отражению интересов основных классов, к отражению первичной стороны и не

*рассматривается как самостоятельный, генетически независимый фактор.*

*Самостоятельное значение приобретает вопрос о "географических" границах применения формационной теории. Эта теория, разработанная на материале истории Западной Европы, верно охватывает некоторые особенности развития западной цивилизации. Применительно к восточным обществам этот подход выглядит менее убедительно. Реальные тенденции и формы развития на Востоке и еще во многих регионах мира не укладываются в схему пяти формаций. Это почувствовал еще сам Маркс, выдвинувший проблему азиатского способа производства, но так и не решивший ее.*

*Если формационный (монистический) подход к истории раскрывается достаточно легко, то с цивилизационным подходом дело обстоит сложнее, поскольку единой цивилизационной теории не существует, как не существует единого понятия "цивилизация". Этот термин весьма многозначен. В настоящее время цивилизация рассматривается в трех аспектах. В первом аспекте понятия "культура" и "цивилизация" трактуются как синонимы. Во втором — цивилизация определяется как овеществление вещественно-технических и социально-организационных инструментов, обеспечивающих людям достойную их социально-экономическую организацию общественной жизни, относительно высокий уровень потребления комфорта. В третьем аспекте цивилизация рассматривается как историческая ступень развития человечества, следующая за варварством.*

*На основании цивилизационного подхода выделяется множество концепций, построенных на разных основаниях, почему его и называют плюралистическим. По логике этого подхода существует множество исторических образований (цивилизаций), слабо или вообще не связанных друг с другом. Все эти образования равноценны. История каждого из них уникальна, как уникальны они сами. Главное отличие цивилизационного подхода — отсутствие решающей детерминации в развитии обще-*

ства. Если формационная теория начинает постижение общества "снизу", выдвигая на первое место материальное производство, то сторонники цивилизационного подхода начинают постижение общества, его истории "сверху", т.е. с культуры во всем многообразии ее форм и отношений (религия, искусство, нравственность, право, политика и проч.). И здесь важно, избегая жесткой привязки к способу производства, не упустить из виду опасность другого монизма – не менее жесткой привязки к духовно-религиозному или психологическому началу.

Значительный вклад в развитие цивилизационного подхода внесли О. Шпенглер, М. Вебер, А. Тойнби. Этот подход базируется не на выделении уровня производительных сил и экономического базиса, а на определении преобладающего вида хозяйственной деятельности и господствующей системы ценностей в жизни общества. Здесь отсутствует абсолютизация социально-экономических законов, господствующих над людьми, принимается во внимание сложное переплетение технического, экономического, политического, религиозного и других социокультурных факторов в реальной деятельности людей, провозглашается право каждого народа на собственный социально-исторический эксперимент, на реализацию своей культурной программы.

Но, посвящая анализу культуры все свое внимание и энергию, сторонники цивилизационного подхода часто вообще не обращаются к материальной жизни. Цивилизационный подход представляется именно как противоположность формационному, как отрицание материально-производственной детерминации общества и его истории. Но противоположности смыкаются. Выпячивание какой-либо одной формы культуры делает подход монистическим, однотипным формационному.

Цивилизационный подход еще не разработан до конца как общеметодологический подход к анализу общественно-исторического процесса. И он должен быть плюралистическим, принимающим во внимание сложное переплетение технического, экономического, политиче-

ского, религиозного и других социокультурных факторов в общественно-историческом процессе. Его методология должна находиться в соответствии с современными представлениями о многофакторности и многовекторности развития. Сущность цивилизационного подхода должна усматриваться в многофакторном и многовекторном анализе общественно-исторического процесса. В этом случае насущно необходимым станет использование достижений монистического подхода, результатов анализа места и роли отдельных сторон общественной жизни, смыкание цивилизационного (плюралистического) и формационного (монистического) подходов.

Одной из предпосылок сопряжения формационного и цивилизационного подходов является сложный, спиралевидный характер формационной теории общественного развития (а не линейно-стадиальный, как многие себе представляют). Она может многое дать цивилизационной теории, указывая на единство развития мировой совокупности цивилизаций как целостной системы.

На необходимость сохранения и использования формационного подхода к анализу общества и его истории указывают многие отечественные и зарубежные исследователи. Осуществив сравнительный анализ марксистского и плюралистического подходов, английский либеральный социальный мыслитель Г. Макленнан пришел к следующему заключению: "В то время как плюралисты не стремятся исследовать фундаментальные процессы человеческого общества, вследствие чего их социальная онтология весьма небогата, марксисты, напротив, проявляют интерес именно к процессам, идущим в глубинах общества, к их причинно-следственным механизмам, которые призваны обнаружить как логически рациональное, так и возможное общее направление этой эволюции." Далее он указывает, что системные аспекты капиталистических обществ невозможно рассматривать, не используя марксистские категории (особенно такие, как способ производства и смена общественных формаций). Анализ же явлений, приводящих к множественности со-

циальных формирований и их субъективных интересов (урбанизация, потребительские субкультуры, политические партии и т.д.), более плодотворен в плоскости плюралистической методологии.

Методологию формационного подхода рано отвергать. Задача состоит как в ее модернизации, так и в сопряжении с цивилизационным подходом. Наметившаяся тенденция по принципу "или-или", формационный или цивилизационный подход, по сути, отвергает принцип соответствия, согласно которому старая теория не отрицается полностью, поскольку она обязательно чему-то соответствует в теории новой, представляет ее частный случай.

Каждый из рассматриваемых подходов необходим и важен, но недостаточен сам по себе. Так, цивилизационный подход сам по себе не может объяснить причины и механизмы перехода от одной фазы цивилизационного развития к другой, а в рамках формационного подхода сложно описывать различие стран Запада и Востока.

Возникшая в исторической науке и общественном знании проблема может быть решена через целеустремленное исследование и нахождение такого сопряжения формационного и цивилизационного подходов, которое может быть плодотворно приложено и к задачам крупномасштабного членения исторического процесса, и к анализу исторической деятельности различных народов, протекающей в определенных географических, социально-экономических и культурных условиях.

### **Парадигмальный подход**

**Парадигмальный подход** основывается на положении о необходимости перехода от трактовки историко-педагогического процесса как линейного к рефлексии его спиралеобразности<sup>1</sup>. Инструментальным

---

<sup>1</sup> Богуславский, М. В., Корнетов, Г. Б. Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. Вып. 7(19). М., 1991. С. 5.

выражением парадигмального подхода является **метод моделирования**, предметом которого провозглашается всемирный историко-педагогический процесс в единстве и многообразии его конкретных проявлений. Это позволяет выстроить схему анализа историко-педагогического процесса, исходя из его внутренних закономерностей.

Основной **категорией** парадигмального подхода является **парадигма** — это теоретическое положение, позволяющее разработать и внедрить в практику целостные модели образования, принципиальные для научно-педагогического сообщества, ученых-теоретиков и учителей-новаторов (их создающих, развивающих и воплощающих в жизнь)<sup>1</sup>.

Под **педагогической парадигмой** понимается синтез определенных теоретических положений и способов их реализации, ценностных (воспринимаемых и продуцируемых) для данного научного сообщества ученых-педагогов и учителей.

Использование данного определения позволяет выделить три модели школы — «**учебы**», «**труда**» и «**свободной**», структуру основных педагогических направлений, а также представить модель процесса развития отечественной школы и педагогики.

Основными **компонентами** в составе парадигмы являются:

- парадигмальное теоретическое ядро;
- частно-теоретические, дидактические и методические концепции;
- появление новых технологий в опытно-экспериментальной педагогической деятельности;
- изменения в массовой практике, причем, порядок развития, появления этих компонентов может быть любым.

**Принципами** парадигмального подхода являются:

- а) выявление и анализ **внутренней логики** историко-педагогического процесса с учетом социально-научных и личностно-психологических факторов;

---

<sup>1</sup> Историко-педагогический ежегодник. 2009 год / Гл. ред. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2009. С. 29.

- б) опора на гуманистические педагогические **традиции**;
- в) выделение педагогических оснований в форме **бинарных позиций**, включающих в себя цель; характер взаимоотношений участников; принципы отбора и организации содержания образования; педагогический инструментарий; способ согласования целенаправленной и стихийной социализации; ориентацию на государство или общество.

Идеализированная модель развития научно-педагогической парадигмы включает<sup>1</sup>:

- открытие мировоззренческого значения, перестраивающее цели и принципы педагогической теории и выходящее за рамки собственно педагогики как науки. Создается новая философия образования. Она выполняет затем регулятивную функцию, задавая направленность и границы научного поиска;
- распространение основополагающих принципов в сферу дидактики и теории воспитания, создание на их базе воспитательно-образовательных концепций;
- технологизацию частно-научных построений, разработку прикладного педагогического инструментария, конкретных методик и методических пособий; их опытно-экспериментальное распространение в практике с перспективой проникновения в массовую педагогическую деятельность.

Средством реализации парадигмального подхода выступает теория циклов, основанная на представлении о прогрессивном развитии науки<sup>2</sup>. Прогресс включает в себя непрерывное накопление знаний и периодическое отрицание устаревших взглядов, теорий, учений. Периоды «отрицания» представляют собой научные

---

<sup>1</sup> Богуславский, М. В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст): монография. М. : ИТИП РАО, 2007. С. 71.

<sup>2</sup> Там же, с. 75.

революции, приводящие к смене парадигмы. Их место в научном прогрессе определяют относительно историко-культурных циклов.

Циклы дифференцируются по продолжительности и по содержанию текущих изменений в науке и обществе в целом.

По **продолжительности** выделяются следующие циклы:

- среднесрочные циклы (около 10 лет, что связано с инновациями в технике);
- циклы 25–30 лет (связаны с активной жизнью поколения, имеющего свою систему знаний);
- полувековые циклы, представляющие собой смену научно-технических направлений (циклы Кондратьева);
- цивилизационные циклы, захватывающие несколько столетий и начинающиеся в период общенаучного кризиса и научных революций, служащих толчком для появления нового фундаментального знания.

По **содержанию** изменений выделяют следующие типы-циклы:

- цикл I — становления и распространения новой теории как общепризнанной, в недрах которой назревают кризисные явления;
- цикл II, в рамках которого формируются новые направления за счет внутренней трансформации науки;
- цикл III, ведущий к массовому обновлению прикладного знания;
- цикл IV, когда новые идеи экстраполируются на все научные отрасли.

Смена парадигм и научная революция происходят в период полувековых циклов Кондратьева, совпадающих с циклами I–II.

Реализация парадигмального подхода в истории педагогики позволяет выстроить схему анализа историко-педагогического процесса, исходя из его внутренних за-

кономерностей, что способствует переходу от трактовки историко-педагогического процесса как линейного к рефлексии его спиралеобразности.

**Антропологический подход** основывается на положении о необходимости рассмотрения историко-педагогических процессов с точки зрения проблемы человека как предмета воспитания, обращения внимания на структуру личности, процесс развития человека, его особенности, состояние внутреннего мира, интеллектуально-мыслительное, эмоционально-чувственное становление.

**Антропологический подход** (Ш. А. Амонашвили, Б. М. Бим-Бад, В. Б. Куликов, Л. М. Лузина, В. И. Максакова) развивается в рамках педагогической антропологии и заявляет себя как направление современной педагогики, интегрирующее «знание о ребенке как целостном существе, полноценном представителе вида *Homo sapiens*, полном участнике воспитательного процесса»<sup>1</sup>.

Антропологический подход отстаивает значение **системы** в историко-педагогическом познании, поскольку декларирует единство и целостность умственной, эмоциональной, волевой, нравственной и физической сторон развития. Антропологическая система требует учета:

- открытой постановки гуманистических целей как нравственных добродетелей (человечности, доверия, благодарности, терпимости);
- внимания к здоровью воспитанников, воспитания у них опыта здорового образа жизни и безопасного поведения;
- педагогической диагностики; изучения, в первую очередь, природных задатков, внутренних предпосылок дарований и способностей школьника;
- специфики ведущих видов деятельности в конкретном возрастном периоде, сенситивных предпосылок психического развития;

---

<sup>1</sup> Максакова, В. И. Педагогическая антропология / В. И. Максакова. М., 2001. С. 16.

- обеспечения самоопределения личности каждого воспитанника в деятельности (преодоление трудностей, проявление инициативы и ответственности);
- природосообразных, ненасильственных методов воспитания (особое внимание методам «наставления», «увещевания», «обращения», «включения в деятельность»), использование «здоровьесберегающей технологии» воспитания<sup>1</sup>.

XXI век стал веком коренной смены парадигм научного мышления и радикального изменения естественной картины мира. В господствующей до начала нашего столетия ньютоновско-картезианской парадигме (система мышления: человек в этом мире — ошибка, побочный продукт (эпифеномен) звездной эволюции). Считая существование человека случайностью, механическая наука не интересуется его судьбой, его целями и ценностями. Субъективное (т. е. принадлежащее человеку, субъекту действия и мышления) перемалывается жерновами объективного. Мир выглядит как нечеловекообразный, бесстрастно уничтожающий все человеческое, да и просто не замечающий его.

«Антропный принцип», главная суть нового видения мира, означает: мир таков, каков есть, потому что это мы глядим на него, и всякое изменение в нас, в нашем взгляде, в нашем самочувствии и самосознании меняет картину мира. «Чисто объективное» его описание невозможно.

Человек становится законным проявлением внутренних потенций действительности. Одна из главных его задач — познание собственного места в бытии и понимание того, что вся Вселенная пронизана токами разума, наполнена смыслом.

Решение проблем исчезновения целостности в содержании образования с последующей его дефундаментализацией: потеря единства в отношениях между

---

<sup>1</sup> Голованова, Н. Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика, 2007, № 10. С. 45 — 46

образованием и человеком; утрата явного смысла образовательного процесса как для ученика, так и для его семьи — становится возможным в рамках формирования концепции национальной образовательной стратегии-инициативы «Наша новая школа». В Послании Президента РФ Федеральному Собранию от 5 ноября 2008 г. отмечалось: «Решающую роль в формировании нового поколения профессиональных кадров должно сыграть возрождение российской образовательной системы. Ее прежние успехи были признаны во всем мире. Сегодня, несмотря на некоторые позитивные сдвиги, положение дел в образовании оставляет желать лучшего. Надо прямо сказать: с передовых позиций мы уже «откатились». И это становится самой серьезной угрозой нашей конкурентоспособности». Образование будет соответствовать целям опережающего развития, связанного с переходом к инновационной, социально ориентированной экономике, если придать системе образования новый смысл (развитие личности школьника, формирование образа жизни).

Структура целей образования в условиях перехода к инновационной экономике стремительно модернизируется с доминантой метапредметной, компетентностной и информационной моделей.

Уточним постоянный компонент педагогического целеполагания: **развитие человека путем обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, самоорганизации для социализации и самосовершенствования, непрерывного повышения квалификации и профессиональной переподготовки в образовательном пространстве России<sup>1</sup>.**

Инновационная экономика нуждается в людях, способных решать нестандартные задачи в нестандартных ситуациях. Смысл научного образования — в развитии всех форм интеллекта с опорой на развитие системного мышления, которое способно к пониманию перспектив и рисков внедрения научных результатов в жизнь.

---

<sup>1</sup> Романов, К. В. Культурно-антропологический подход к философскому осмыслению методологических основ новой школы // Педагогика. 2009. № 5. С. 29

Следовательно, требуется дать человеку деятельность, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно, — вот истинная цель воспитания, цель жизни, потому что цель эта — сама жизнь<sup>1</sup>.

В XXI веке на первый план выходят общечеловеческие проблемы, связанные с признанием абсолютной ценности самой жизни человека и сохранением среды его обитания. Русские мыслители XIX — начала XX века разработали принцип соборности, означающий сочетание единства и свободы многих лиц на основе их общей любви к богу и всем абсолютным ценностям.

То же самое можно отнести и к эстетическим ценностям. В целом человечество движется по пути гуманизации отношений людей, утверждения общечеловеческой системы ценностей, признания ведущей роли личности человека в прогрессе.

Быть личностью — не благое пожелание, а императив развития человека и человечества. Брать на себя груз личных и общечеловеческих проблем — единственный путь выживания и дальнейшего совершенствования человека.

Сделаем «философские» выводы:

- «антропный принцип» — главная суть нового видения мира;
- мир, в котором мы живем, — это сплав субъективного и объективного;
- быть личностью — императив развития человека и человечества.

Идеи «педагогической антропологии» (по Б. М. Бим-Баду) появились в конце XIX — начала XX века. Педагоги вели поиск объективных закономерностей эффективного формирующего воздействия на личность. Проблема человека была эпицентром споров — равны или не равны люди от рождения, в чем истоки и причины индивидуальных различий; прирожденны ли человеку его способ-

---

<sup>1</sup> Ушинский, К. Д. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» // Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 10. М.; Л., 1950, С. 371

ности; скорость, характер и содержание его развития; от чего зависит способность людей к развитию?

По сравнению со всеми другими ответвлениями педагогики «педагогическая антропология» (педагогическое человековедение) была наиболее влиятельной и наиболее результативной в конкретно-научном плане. Ученые этого направления (М. И. Демков, А. Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт, В. М. Бехтерев и др.) продолжали развивать в русской педагогике идеи Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского — создателя классического труда «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии». Н. И. Пирогов рассматривал процесс воспитания, исходя из сущности человека, т. е. из антропологических оснований. К. Д. Ушинский призывал к идее педагогического универсализма в попытке глубоко проникнуть в психику человека и показать связь психических состояний с физиологическими. Принципам Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского следовали деятели синтетически-антропологического течения. У Н. Д. Виноградова «общее мировоззрение» представлено, прежде всего, как источник знания о целях формирования личности.

Для самопознания используется метод качественных структур, суть которого заключается в следующем: исследование мира и любого объекта, в том числе человека, ведется с точки зрения целого. И. Калинаускас объясняет познание этим методом следующим образом:

- важно первое впечатление, затем, выделяя аспекты объекта, постоянно подразумевается связь всех аспектов: взаимодействия, взаимопроникновения, взаимодополнения; т. е. изучая объект, думаем о целом объекте постоянно;
- главная часть в целом — это его центр. Но при этом не умаляется значение каждой части.

Глубокий взгляд внутрь себя — метод самопознания. Важное условие жизни людей — смотреть и размышлять, а терпение — условие их мудрости.

Самопознание — главный вид деятельности, а затем — самовоспитание. Такие люди автоматически умеют вос-

производить и осмысливать все, что они делают, как они это делают и зачем. Для них важен процесс осмысления взаимоотношений с другими людьми. В широком смысле процесс обретения культуры внутреннего (и внешнего) мира человека, стремящегося к полноте и целостности, можно назвать медитацией. Несомненно, такой человек мудр, одухотворен и наполнен любовью. Уверенность в себе самом — показатель человека-мыслителя.

Самореализация — это самоосуществление, т. е. проявление скрытых возможностей (самоактуализация) и сознание самого себя как синтезированного духовного центра (самопостижение).

Самоактуализация — это не отсутствие проблем, но движение от преходящих проблем к настоящим проблемам. Это процесс реализации заложенного в человеке потенциала (по А. Маслоу и К. Роджерсу), наслаждение каждым процессом (а не ожидание результата). Иногда результат не важен. Если преподаватель заботится о процессе, то учит школьников с легким сердцем, с улыбкой, радостью. И сознание «благодарит» его — оно открывается, начинается медитация. Вот почему жесткие учебные программы вредны, они дают шаблон для мышления, рассчитывают на запоминание, навязывают чуждое.

Необходимость использования антропологического подхода в историко-педагогическом познании детерминирована рядом объективных причин: изменившимся уровнем потребностей, интересов, стимулов, системы ценностей и притязаний личности, новой ролью образования во всех видах человеческой деятельности.

Таким образом, сущность антропологического подхода в истории педагогики заключается в следующем:

- поскольку повседневность — мир человеческий и практический, постольку его пространство человекамерно и антропоцентрично. Мир, в котором мы живем, — сплав субъективного и объективного. Быть личностью — императив развития человека;
- развитие познавательной активности личности необходимо рассматривать только в контексте его

развития. Реализуя антропологический подход, использовать знания наук, перечисленных во второй позиции;

- педагогическое управление обучением должно перевести личность из созерцательной и исполнительской позиции в позицию активного субъекта познавательной деятельности, способного управлять сначала собой, а затем и другими;
- весь образовательный процесс должен быть направлен на личность и во имя ее, т. е. он должен быть гуманным, демократичным, индивидуальным, персонифицированным;
- при развитии познавательной активности необходимо развивать (формировать) когнитивные потребности, мотивы, ценности, учитывать социально-физиологические характеристики и условия жизни;
- комплексное учение о целостности всех аспектов человека (сознания, самосознания, психоэнергетики, физического и эфирного тела). Учение о человеке, обладающем глубинным источником Внутренней Силы, способным придать ему целостность;
- обучающие технологии должны способствовать синтезу двуединых процессов: самообразования и образования, самовоспитания и воспитания, саморазвития и развития.

В категориальный аппарат антропологического подхода включены понятия, отражающие человеческую сущность и сферу личностных отношений: «жизнь», «свобода», «смысл», «совесть», «достоинство», «кризис», «пробуждение», «риск», «трагедия», «антропологическое пространство», «антропологическое время», «самостояновение».

История педагогики в свете педагогической антропологии предстает как исследование процессов научения, становления и развития личности иногда независимо от сознательной, целенаправленной педагогики, иногда

под ее влиянием, но всегда в результате каждодневных бытовых и культурных воздействий социума.

Реализация антропологического подхода позволяет выделить два аспекта (возможности) рассмотрения всемирного историко-педагогического процесса с точки зрения:

- 1) соотношения направленности на физическое и духовное развитие школьника;
- 2) развития школьника как личности и как индивидуальности в теории и практике образования в различные эпохи.

Уточним принципы антропологического подхода:

- а) признание уникальности истории конкретной личности;
- б) привлечение широкого спектра научного знания для решения педагогических проблем;
- в) преломление педагогического знания и опыта через представление о личности.

Антропологический подход позволяет выявить закономерности стихийной социализации индивида в их взаимоотношении с преднамеренным и целенаправленным образованием. Выделяемое педагогико-антропологическое основание, объективно ориентирует на «дискурс Просвещения», утверждавший понимание человека как «продукта обстоятельств и воспитания»<sup>1</sup>.

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

**Г. Б. Корнетов**

*Историки-педагоги вплоть до самого последнего времени отнюдь не стремились превратить человека в «центр историко-педагогической вселенной», дать ей антропологическую интерпретацию. Наоборот, эта*

---

<sup>1</sup> Мошкова, Л. В. Подходы к концептуализации историко-педагогического знания в отечественной науке 90-х XX века/ Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Выпуск 4: История педагогики и педагогическая антропология. М. : Изд-во УРАО, 2001. С. 20.

*вселенная строилась вокруг гиперсоциализированного социокультурного каркаса, где человек, продуцирующий педагогические идеи и осуществляющий образовательную деятельность, неизменно оказывался «вписанным» в систему социокультурных детерминант, определявших его педагогическое сознание, а также цели, характер, особенности и результаты учебной и воспитательной деятельности. Историки педагогики, как правило, игнорировали тезис Х. Ортеги-и-Гассета, согласно которому «человеческая жизнь — необыкновенная реальность, о которой прежде всего следует сказать, что она является радикальной реальностью — радикальной в том смысле, что именно с ней соотносятся все другие реальности: все они — действительные или возможные — в ней так или иначе проявляются». Между тем этот тезис звучит исключительно актуально именно в контексте целей, задач, предмета, проблем, источников и методов историко-педагогического познания, изучающего историю теории и практики образования человека в пространстве культуры.*

*В работах современных исследователей все чаще не человек оказывается «вписанным» в историю, а история фокусируется на человеке, который начинает рассматриваться как ее альфа и омега. Сегодня, подчеркивает А.Я. Гуревич, историк столкнулся с необходимостью «признать человека содержанием исторического процесса». Причем сделать это не на уровне декларации, а на уровне разработки соответствующей методологии научного поиска, позволяющего изучать человека в истории.*

*Тенденция к антропологизации затронула все отрасли педагогического знания. Коснулась она и истории педагогики. Говоря о ее «педагогико-антропологическом основании», Б. М. Бим-Баг, в частности, обращает внимание на то обстоятельство, что «история педагогики и школы, в свете педагогической антропологии, представляется как исследование процессов научения, становления и развития личности, иногда независимо от сознательной, целенаправленной педагогики, иногда под ее влиянием, но*

*всегда в результате каждодневных бытовых и культурных воздействий социума: образа правления и законов, церкви и т. д.». На правомерность антропологического взгляда на историко-педагогический процесс указывает В. П. Зинченко. «Имеется много оснований, — отмечает он, — по которым разные авторы пишут или представляют себе историю образования. Мне кажется, что в качестве не худшего основания для ее описания может быть взята гуша. Давайте попробуем посмотреть на образование сквозь призму гуши». Далее В. П. Зинченко пишет о том, что в идеале образование, педагогический процесс должны «ориентироваться на целостную гушу со всеми ее атрибутами, т. е. на познание, чувства и волю». По существу, он предлагает рассмотреть всемирный историко-педагогический процесс с точки зрения того, как в конкретных условиях различных эпох и культур образование обеспечивало развитие человеческой психики (гуши).*

*Во второй половине 90-х гг. прошлого столетия был поставлен вопрос о разработке особого антропологического подхода к изучению историко-педагогического процесса. Однако во многих новейших обзорах методологических подходов, используемых в историко-педагогических исследованиях, этот подход даже не упоминается. Вероятно, это объясняется тем, что, по словам Л. В. Мошковой, «антропологический подход пока скорее только заявлен в отечественной историко-педагогической науке. Надо отметить, — продолжает она, — что как актуальность, так сущность и возможности антропологического подхода сами по себе ни споров, ни возражений вызвать не могут. Дело за малым: дождаться выхода в свет «человекообразной» истории педагогики».*

*Создание «человекообразной» истории педагогики на основе антропологического подхода требует его конкретизации и уточнения как инструмента историко-педагогического исследования. При ближайшем рассмотрении оказывается, что единого антропологического подхода как такового не существует, а существует*

*множество конкретных исследовательских подходов, концептуализация которых возможна в рамках, определяемых своеобразием антропологического измерения историко-педагогического процесса.*

*Историко-педагогический процесс представляет собой диалектическое единство развивающихся во времени и пространстве практики образования (всех видов институализированной и неинституализированной воспитательной и учебной деятельности) и педагогической мысли (знаний и представлений об образовании, существующих в социуме в рамках различных форм общественного сознания на обыденном и теоретическом уровнях), которые рассматриваются в самом широком социокультурном контексте и в неразрывной связи со всем потоком социализации людей.*

*Историко-педагогический процесс, суть которого составляют феномены теории и практики образования человека, развивающиеся в пространстве общества и культуры, имеет три оси координат, три измерения: собственно педагогическое, социокультурное и антропологическое. Каждое из этих измерений задает различные дискурсы концептуализации историко-педагогического знания, определяет различные векторы поисков «конструктивных принципов», которые позволяют вырабатывать соответствующие им способы видения, реконструкции, объяснения и интерпретации педагогических событий прошлого (и настоящего), обеспечивающие возможность их целостного теоретического осмысления. Антропологическое измерение историко-педагогического процесса задает рамку для разработки концептуальных подходов, которые центрируются на самом человеке как воспитателе и воспитуемом, позволяют представить динамику человека в образовании как телесного, душевного и духовного существа в различных исторических обстоятельствах, раскрывают антропологические основания педагогической мысли и практики образования.*

*Человек, по словам Л. Фарре, представляет собой «существо, открытое бесконечным возможностям». С ан-*

*тропологической точки зрения историко-педагогический процесс предстает как являющийся неотъемлемой частью историко-культурного процесса способ целенаправленно организуемой актуализации этих «бесконечных возможностей» человека, развертывания его «сущностных сил». Имея своим предметом человека, образование и в теории, и на практике сталкивается с необходимостью решения задач, так или иначе связанных с организацией его телесного, душевного и духовного развития как индивида, личности и индивидуальности.*

*Антропологическое измерение историко-педагогического процесса прежде всего ориентирует исследователя на историческое рассмотрение проблемы воспитуемости человека, того, как она ставилась и решалась на протяжении тысячелетий, как реализовывалась способность человека к научению в различных социокультурных условиях, в целях развития каких качеств и свойств людей и с помощью каких средств стихийная социализация дополнялась, корректировалась, нейтрализовывалась целенаправленно организованным образованием, как осуществлялись и взаимодействовали институализированные и неинституализированные формы воспитания и обучения.*

*В центре антропологического измерения историко-педагогического процесса стоит проблема организации телесного и духовного развития человека, обретения им конкретных физических и психических качеств и свойств в ходе воспитания и обучения, становления его самосознания, рассматриваемых в самом широком социокультурном контексте в различные эпохи. Решение этой проблемы предполагает поиск ответа прежде всего на такие вопросы: как сопрягались в процессе образования физическое и духовное развитие человека, его рациональное, эмоциональное и волевое становление, как учитывались сознательный и бессознательный уровни его психики, каким образом организовывалось приобщение к знаниям, развитие потребностей и способностей, мышления, памяти и воображения, формирование мотивов и*

*ценностей, переживаний, способов деятельности и поведенческих навыков. При этом исходным и конечным пунктом исследования оказываются не цели, пути, способы и средства образования, не социокультурные условия их осуществления, а сам человек, его свойства и качества, развиваемые с помощью педагогических механизмов в пространстве общественной жизни.*

*Антропологическое измерение историко-педагогического процесса ориентирует исследователя на рассмотрение проблемы организации становления человека как социально-типического существа и как уникально-неповторимого существа. По мнению многих исследователей, сама всемирная история может быть рассмотрена в контексте процесса «нарастания» человеческой индивидуальности. «Содержанием человеческой истории, — пишет П. С. Гуревич, — является попытка людей обрести себя, реализовать те потребности, которые в них заложены. Однако конкретно сложившееся общество, та или иная форма социального общежития мешают полному выявлению человеческих потенций. На протяжении длительной истории человеческий разум, воля, эмоции людей не могли получить полного самовыявления. Общество не содействовало реализации глубинных потребностей, а, напротив, стесняло их».*

*Г. Г. Дилигенский обращает внимание на то, что сегодня просматривается объективная тенденция общественного развития, согласно которой сдвиги, происходящие в отношениях между индивидом и обществом, идут в направлении большей эластичности, многосторонности, меньшей жесткости социальных связей человека. Это создает большой простор проявлению его индивидуальности. А это, в свою очередь, предполагает разработку и внедрение адекватного педагогического механизма, обеспечивающего данный процесс, формирует соответствующую ему образовательную парадигму, которая позволяет преодолеть одностороннюю направленность воспитания и обучения лишь на социализацию индивида. Антропологическое измерение позволяет рассмотреть*

*развитие всемирного историко-педагогического процесса с точки зрения реализации его гуманистического содержания и гуманистических форм, генезиса гуманистического образования и гуманной педагогики. Ведь гуманизация по сути своей есть очеловечивание. Индивид становится человеком, развиваясь физически и духовно как личность и индивидуальность. Гуманизация осуществляется тем полнее, чем полнее оказывается реализованным человеческий потенциал, чем активнее, универсальнее и свободнее человек действует в социокультурном пространстве, развивая его и себя.*

*Антропологическое измерение нацеливает исследователей на два уровня рассмотрения всемирного историко-педагогического процесса. На первом, макроисторическом уровне, решаются задачи генерализации знания, осуществляются типология и систематизация педагогических феноменов прошлого в логике, ориентированной на человека, осмысливающего и реализующего себя и помогающего реализовываться другим в образовательном процессе. На втором, микроисторическом уровне, исследователь обращается к конкретному человеку в конкретных образовательных ситуациях, к конкретному педагогическому опыту в его уникальном единичном выражении.*

*Микроисторический уровень в историко-педагогических исследованиях обеспечивает самую возможность перехода от традиционного стремления науки познать повторяющиеся регулярные процессы, имеющие глобальный характер, к отдельному живому человеку в системе его уникальных педагогических отношений и индивидуальной педагогической деятельности. «Смысл микроисторического подхода, — пишет Ж. Ревель, — и, если угодно, выбора с его помощью объекта изучения состоит в том, что в разъяснении прошлого особенно эффективно становится исследование самого первоначального опыта, опыта ограниченной группы или даже индивида, ибо этот опыт сложный и вписывается в наибольшее число различных контекстов». По мнению Ж. Ревеля, микроистория сосредотачивается на изучении неоднозначного, а часто и*

*противоречивого разнообразия опытов и представлений, при помощи которых люди конструируют и свои действия, и образ мира. Это делает возможным в отличие от традиционного анализа, основанного на движении от некоего глобального контекста, изначально задающего рамки интерпретации конкретных текстов, переход к собиранию воедино множества контекстов, позволяющих более адекватно идентифицировать изучаемый текст, постичь смысл педагогических феноменов прошлого. В результате может быть получен новый образ всемирного историко-педагогического процесса, выросший из обращения к конкретному опыту отдельных индивидов. Основу создания этого образа составит историко-педагогическое описание, имеющее герменевтическую направленность, т.е. связанное прежде всего не с реконструкцией и объяснением педагогического прошлого, а с его пониманием и интерпретацией (при этом реконструкция и объяснение оказываются необходимыми, но вспомогательными процедурами). Микроисторический уровень исследования педагогических случаев прошлого предполагает перенос центра тяжести с рассмотрения «структур», «общностей» и «событий» на изучение человека в «структурах», «общностях», «событиях».*

*В контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса проблема приращения педагогического знания прежде всего соотносится с познанием самого человека, с открытием законов его развития. Множество образовательных проектов прошлого, как получивших полное или частичное воплощение в практике обучения и воспитания, так и оставшихся умозрительными конструкциями, анализируются с точки зрения того, какие стороны человеческой природы и в какой степени они развивали (или могли бы развить потенциально). С этой точки зрения все проекты оказываются сопоставимыми между собой, хотя, естественно, их возникновение и реализация были обусловлены целым комплексом специфических социокультурных условий. Причем сами эти условия, составляющие многообразие социокультур-*

*ных детерминант всемирного историко-педагогического процесса, в контексте антропологического подхода преломляются через призму формирования определенных качеств и свойств людей, с которыми соотносятся их физическое и духовное, социальное и индивидуальное созревание, возрасты их жизни.*

*В контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса просматривается ряд концептуальных подходов, позволяющих интерпретировать педагогическое прошлое прежде всего с точки зрения его человеческого содержания. Попытаемся обозначить некоторые из них.*

*1. Антрополого-онтологический подход. Его конструктивный принцип базируется на признании наличия антропологического основания у любого педагогического феномена. Смысл антрополого-онтологического подхода в выявлении и осмыслении этих оснований у педагогических феноменов независимо от того, в системе координат какого измерения историко-педагогического процесса рассматриваемые феномены исследуются. Так, например, в литературе рассматриваются антропологические основания педагогики христианского средневековья как феномена, выделенного в логике социокультурного измерения, и антропологические основания моделей «школы учебы», «школы труда» и «свободной школы» как феномены, выделенные в логике собственно педагогического измерения.*

*2. Антрополого-типологический подход. Его задача не просто выделить антропологические основания педагогических феноменов прошлого, а определить их, исходя из этого основания, дать их систематику и типологию на основе антропологического основания. Например, Б.М. Бим-Баг развивает тезис о том, что «педагогико-антропологический подход позволяет получить новую классификацию педагогических тенденций в мировой науке и практике образования нашего века». Реализации этой идеи он посвятил специальную книгу, в которой анализирует педагогические течения Запада и России. В ней Б.М. Бим-Баг убедительно показывает, что понимание содержания и структуры человеческого*

*(антропологического) фундамента педагогики стало одним из важнейших моментов дифференциации педагогических течений». Л.А. Липская пытается систематизировать многочисленные педагогические концепции от Платона до наших дней на основе философского понимания человека.*

*3. Антрополого-эволюционный подход. Смысл этого подхода в анализе исторической эволюции педагогических феноменов с точки зрения развития их антропологических характеристик. Например, анализ педагогических систем, концепций и теорий с точки зрения того, как они рассматривали природу человека с учетом различных подходов к ее интерпретации в истории педагогической мысли.*

*4. Антрополого-автобиографический подход. Его суть определяется тем, что с его помощью история образования осмысливается на основе автобиографических источников. Этот подход обращается к личному опыту людей. По словам В. Г. Безрогова, он «показывает человека в педагогике. Причем делает это не с назидательной, а с исторической стороны». Автобиографический подход в исследовании историко-педагогического процесса неразрывно связан с изучением истории детства и в последние годы в нашей стране получил все большее распространение в связи с разработкой проблем педагогической антропологии.*

*Антропологические подходы к изучению историко-педагогического процесса в своей совокупности могут быть определены как способы концептуального осмысления педагогических целей, путей, механизмов, средств, результатов осуществления человеком своих возможностей в пространстве общества и культуры. Антропологические подходы могут являться и способами генерализации знаний о педагогических феноменах прошлого, и способами его индивидуализации, обращающими исследователей к конкретным людям в конкретных образовательных ситуациях, к раскрытию всего многообразия человеческих смыслов, пронизывающих историко-педагогический процесс.*

**Онтология образования**

**Онтология образования** — это система необходимых и закономерно выводимых антиномий и синтетических сопряжений всех антиномичных конструкций смысла (**А. Ф. Лосев**).

**Онтология** (от греч. сущее и слово, понятие, учение) — учение о бытии как таковом; раздел философии, изучающий фундаментальные принципы бытия, наиболее общие сущности и категории сущего<sup>1</sup>.

**Образование** рассматривается как сфера социокультурной практики человечества, связанная с целенаправленным и специально организуемым «образовыванием человеческого» в человеке<sup>2</sup>.

Понимание образования как социокультурного института развития человека и общества позволяет выделить и его **онтологические составляющие**<sup>3</sup>:

- непрерывное обновление интеллектуального и информационно-технического аспектов образования;
- духовно-практическое освоение действительности;
- накопление и воспроизводство профессиональных и общественных ценностей (политических, правовых, гражданских, национальных, нравственных и др.) для повышения качества жизни российского человека;
- нормативизация действий;
- обмен кросс-культурными образовательными инициативами и др.

В онтологическом подходе **философско-антропологическое знание** (тексты философские, культурологические, социологические, психологические)

<sup>1</sup> Философский энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1983. С. 458.

<sup>2</sup> Степашко, Л. А. Философия образования: онтологический аспект. Хабаровск. 2002. С. 70.

<sup>3</sup> Горшкова, В. В. Онтологический контекст образования взрослых как социокультурного института // Педагогика. 2009. № 6. С. 71 – 72.

уточняет **представления** (их интеграции, педагогической интерпретации), позволяющие судить о «человеческом измерении» в традиционном соотношении: образование (социокультурная заданность цели) — человек (антропология как природная основа реализации цели). Принципиальным в теоретическом анализе является положение **С. И. Гессена**: «Заданное есть усовершенствованное природное»<sup>1</sup>.

Выделим **принципы** онтологического подхода:

- а) **процесс становления** человека в образовании развертывается между двумя полюсами: естественный (природный) процесс становления человека во взаимодействии со средой — искусственный (заданный) педагогический процесс становления человека во взаимодействии с образовательной средой;
- б) **вектор развития** общего противоречия — образование стремится ко все более полному осуществлению синтеза: заданное есть усовершенствованное природное;
- в) **идеал цели** рассматривается как **синтез «природного»** и **«заданного»** (по **Ш. А. Амонашвили** и **В. И. Загвязинскому**, паритет социального и личного);
- г) **идеал содержания** образования имеет исходным основанием антиномию между его источниками и компонентами — социальным опытом и культурным опытом. При этом доминантой выступает культурный опыт — от индивида к культурной личности, «восхождение к человеку культуры»;
- д) **идеал процесса** образования приводит к антиномии: индивидуальное (природное) и надиндивидуальное (заданное). Приоритет отдается инди-

---

<sup>1</sup> Степашко, Л. А. Методология историко-педагогического познания: онтологический подход / Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: перспективные направления исследований феноменов педагогического прошлого в контексте современных проблем теории и образования: материалы третьей национальной научной конференции 26 октября 2007 года. М. : АСОУ, 2007. С. 101.

видуальному — «пусть все течет свободно, прочь насилие» (**Я. А. Коменский**).

Таким образом, онтологическим основанием образования является закон идеалосообразности, проявляющийся в частных законах идеала цели, содержания, процесса. Например, в генезисе образовательной политики, функционирования образовательных систем действие закона идеалосообразности, как «педагогического регулятива», обусловлено многими факторами, в т. ч. доминированием в общественно-педагогическом сознании общечеловеческих духовно-нравственных ценностей.

**Общим законом** становления человека в образовании выступает природосообразность.

Природа человека (как потенциал естественного процесса становления индивида) и природный потенциал целенаправленного индивидуального развития человека в образовании. В этой связи идет сопряжение в аспекте цели, законов природосообразности и идеалосообразности.

Если рассматривать антиномию параметров педагогического процесса, то бытие человека — естественный процесс (природный) развития. Бытие человека в образовании — целенаправленный (заданный) процесс индивидуального развития. Онтологическим смыслом идеалосообразности и природосообразности выступает представление о гуманистической природе педагогического процесса, «человекосоразмерности» образования как социальной практики человечества.

### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Что понимается под методологическим подходом в историко-педагогическом познании?
2. Что можно отнести к основным чертам системного подхода?
3. В чем проявляется потенциал синергетического подхода в истории педагогики и образования?
4. Какие инварианты научно-педагогического знания выявляются при использовании исторического подхода?

5. Какой методологический подход позволяет смоделировать поступательное развитие истории педагогики и образования как смену общественно-экономических систем-формаций?
6. В чем проявляется изучение непреходящих человеческих ценностей в истории педагогики и образования?
7. В чем проявляется различие между культурой и цивилизацией?
8. Какой методологический подход позволяет двигаться от логической сущности педагогических явлений к анализу их конкретно-исторических модификаций разной степени общности: от всеобщего через общее и особенное — к единичному, и от единичного через особенное и общее — к всеобщему?
9. Какие модели школ можете назвать в рамках парадигмального подхода?
10. В чем сущность закона идеалосообразности?

**Задание:** на основании представленных методологических подходов проанализируйте идеи отечественных педагогов. Определите, какой подход выступил системообразующим? Почему?

### Историко-дидактический практикум:

Заполните, пожалуйста, таблицу.

Методологические подходы	Научно-мировоззренческая функция	Функция концептуализации	Функция технологизации
Системный			
Синергический			
Исторический			
Формационный			
Аксиологический			
Культурологический			
Цивилизационный			

Методологические подходы	Научно-мировоззренческая функция	Функция концептуализации	Функция технологизации
Парадигмальный			
Антропологический			
Онтологический			

### Темы для рефератов и докладов:

1. Реализация методологических подходов в исторических исследованиях.
2. Принцип историзма при изучении истории педагогики и образования.
3. Природа человека как потенциал естественного процесса становления индивида.
4. Соотношение направленности на физическое и духовное развитие человека.
5. Педагогические традиции разных цивилизаций (ближневосточная, южноазиатская, дальневосточная, западная).

### Примерные тестовые задания:

1. *Представителями системного подхода являются:*
  - А) В. Г. Афанасьев, В. И. Блауберг, М. Н. Каган.
  - Б) М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов.
  - В) А. В. Кирьякова, В. Г. Рындак.
2. *Методологическая основа синергетики проявляется в том, что она:*
  - А) исследует отдельные элементы системы;
  - Б) представляет собой совокупность средств, методов, используемых в процессе познания на общефилософском уровне осмысления и в частных науках;
  - В) выявляет ценности в содержании образования.
3. *Тенденция в переводе означает:*
  - А) выявление;
  - Б) направленность;
  - В) содержание.

4. *Закономерность – это \_\_\_\_\_*

---

5. *Сущностные характеристики понятия «ценность» (А. В. Кирьякова, И. Т. Фролов) трактуются через выделение следующих признаков:*

- А) значимость;
- Б) целесообразность;
- В) нормативность;
- Г) полезность;
- Д) необходимость;
- Е) все выше названные.

6. *Обоснуйте эволюцию моделей школ (школа учебы, школа труда, свободная школа):*

## ЛЕКЦИЯ 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

- *Сущность понятия «методологический принцип».*
- *Характеристика принципов историко-педагогического познания.*

**Основные понятия:** принцип, методологический принцип, правило, историзм, парадигмальность, альтернативность, преемственность.

### **Сущность понятия «методологический принцип»**

Понятие «**принцип**» в широком употреблении рассматривается как основание исследования, как первоначало и руководящая идея, как средство связи между фактическим материалом и теоретической концепцией.

**Принципы** — это основное правило поведения в ходе осуществления человеком того или иного вида деятельности, ведущее понятие, представляющее собой обобщение и распространение какого-либо положения на другие явления той или иной области. Они тоже составляют определенную часть теоретического знания<sup>1</sup>.

**Методологические принципы** научного познания и практической исследовательской деятельности представляют собой наиболее общие предписания, указывающие на порядок осуществления познания и практической деятельности и на требования, которым исследовательская деятельность должна соответствовать<sup>2</sup>.

Методологический принцип имеет глубокое и развернутое научное обоснование. В основу **системы методологических принципов** историко-педагогического познания положена исследовательская установка, в соот-

---

<sup>1</sup> Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. М. : Издательский дом «Восток», 2003. С. 159.

<sup>2</sup> Бобрышов, С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания... С. 39.

ветствии с которой исследовательские средства призваны обеспечить, во-первых, точность реализации избранных методологических подходов, во-вторых, возможность решения методологических и теоретических проблем, актуальных для современного этапа развития историко-педагогической науки.

**Вопрос к размышлению:**

***Почему историко–педагогическое познание необходимо осуществлять «беспристрастно»? Обоснуйте свой ответ.***

В историко-педагогическом познании особенно важную роль играют не только принципы, но и **правила** из них вытекающие. Конкретные правила вытекают из того или иного принципа, но их использование диктуется особенностями ситуации, допускаются отдельные исключения из общих правил, даже невыполнение каких-то правил с учетом конкретных обстоятельств<sup>1</sup>.

Системообразующим принципом в историко-педагогическом познании выступает **принцип историзма**, предполагающий исследование и оценку педагогической действительности, в результате чего изучаемый объект рассматривается в процессе его закономерного развития, возникновения и изменения во времени, во взаимной связи с окружающей средой, с другими объектами. Принцип историзма предполагает признание необратимого и преемственного характера изменения действительности. **Правилами** принципа историзма выступают: сочетание в каждом исследовании изучения истории объекта и теории, а также перспектив его развития; преемственность

*Существующая действительность может представлять собой либо уже реализованную возможность прошлого, либо борьбу, которая ведется за реализацию существенно отличных возможностей последующего развития.*

*И.Д. Ковальченко*

<sup>1</sup> Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М. : Издательский центр «Академия», 2001. С. 40.

педагогического опыта, учет накопленных педагогических традиций, научных достижений прошлого.

**Принцип объективности** предполагает опору на факты в их истинном содержании, не искаженные и не подогнанные под схему. Этот принцип требует рассматривать каждое педагогическое явление в его многогранности и противоречивости, в совокупности как положительных, так и отрицательных сторон. Главное в обеспечении принципа объективности – личность историка: его теоретические взгляды, культура методологии, профессиональное мастерство и честность. **Правилами** данного принципа выступают: доказательность и обоснованность исходных посылок, логики исследования и его выводов; альтернативность научного поиска.

**Принцип концептуального единства** ориентирует исследователя на выведение последовательно определенной концепции, которая позволяет ему соскользнуть на позиции эклектики. Данный принцип представляет единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого. Принятые исходные положения проверяются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в случае необходимости и отбрасываются<sup>1</sup>. **Правилами** являются: четкое определение стратегии научного поиска; непредвзятое отношение к историко-педагогическому прошлому.

**Принцип социального подхода** предполагает рассмотрение историко-педагогических процессов с учетом социальных интересов различных слоев населения, различных форм их проявления в обществе. Этот принцип (еще его называют принципом классового, партийного подхода) обязывает соотносить интересы классовые и узкогрупповые с общечеловеческими, учитывая субъективный момент в практической деятельности личностей. **Правилами** принципа социального подхода выступают: ориентация в научном поиске на общечеловеческие ценности как на главное ядро гуманитарного знания; учет

---

<sup>1</sup> Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования... С. 44.

личностно-индивидуальных особенностей подвижников народного образования; учет господствующей идеологии в историческом периоде.

**Принцип альтернативности** определяет степень вероятности осуществления того или иного события, явления, процесса на основе анализа объективных реальностей и возможностей. Признание исторической альтернативности позволяет по-новому оценить историко-педагогический опыт, увидеть неиспользованные возможности, извлечь уроки на будущее. **Правилами** принципа альтернативности являются: учет имеющихся возможностей в развитии того или иного явления; выявление педагогического потенциала иного пути развития педагогической действительности; использование комплекса методов исследования, позволяющих рассмотреть проблему со всех сторон; отказ от доминирования одной методологической установки.

**Принцип парадигмальной соотнесенности историко-педагогического материала** нацеливает на внутреннее согласование содержания научной составляющей исследовательского материала, представленного различными философскими, социологическими, педагогическими, психологическими и другими теориями, концепциями и системами. **Правилами** рассматриваемого принципа выступают: необходимость учета непрерывного развития; выделение основных факторов; раскрытие противоречивости изучаемого предмета, его количественной и качественной определенности; выявление ценностных ориентаций педагогического сообщества.

**Принцип единства коллективного и индивидуального творчества в развитии педагогического знания** направляет на понимание истории педагогики и образования как результата деятельности не только отдельных ученых и педагогов-практиков, но и всего научно-педагогического сообщества в целом. **Правилами**

*Чужие сознания  
нельзя созерцать, анали-  
зировать, опреде-  
лять как объекты, как  
вещи, — с ними можно  
только диалогически  
общаться.*

*М. Бахтин*

этого принципа являются: учет взаимосвязи и взаимообусловленности деятельности отдельной личности и педагогического сообщества; определение четких критериев передового и новаторского педагогического опыта.

**Принцип конструктивно-позитивного анализа истории педагогики и образования** акцентирует внимание, в первую очередь, не на упущениях, ошибках и просчетах в педагогических идеях и подходах ученых и практиков, а на выявлении того позитивного, конструктивного и прогрессивного, чего сумела достичь в развитии педагогическая мысль в конкретно-исторических условиях. Из данного принципа вытекают следующие правила: соотнесение историко-педагогического знания с конкретной реальностью и определение на этой основе его значимости; выявление педагогического знания, позволяющего решать современные проблемы образования.

**Принцип преемственности** направлен на реализацию прогностической стратегии научного исследования, связанной, во-первых, с выявлением перспективных линий, позиций, идей и подходов, сформировавшихся в прошлом, но актуальных и для сегодняшнего, и для завтрашнего дня педагогической науки и практики, во-вторых, с поиском путей их актуализации в контексте наиболее значимых задач, требований и прогнозов современной педагогики. **Правилами** данного принципа выступают: взаимосвязь педагогического знания с прошлым; поиск наиболее значимых конструктов, имеющих возможность быть экстраполированными в будущее; ориентация на прогностическую функцию историко-педагогического знания.

Таким образом, в историко-педагогическом познании большую роль играют методологические принципы и правила из них вытекающие. Принципы, в отличие от правил, представляют глубокое и развернутое научное обоснование и носят более обобщенный характер.

**Вопросы для самоконтроля:**

1. Каково значение методологического принципа для истории педагогики и образования?
2. Что положено в основу системы методологических принципов историко-педагогического познания?
3. В чем специфика принципа историзма?
4. Почему принято считать, что история педагогики и образования это не только результат деятельности отдельных ученых и практиков, а деятельность всего научно-педагогического сообщества?

Задание: проанализируйте работы К. Д. Ушинского и ответьте на вопрос: какие ценностные приоритеты лежат в основании его педагогической системы?

**Историко-дидактический практикум:**

Заполните таблицу.

Методологические принципы педагогики	Методологические принципы истории педагогики и образования
-	-
Специфика:	Специфика:

**Темы для рефератов и докладов:**

1. Реализация методологических принципов в историко-педагогическом познании.
2. Роль личности в истории педагогики и образования.
3. Материалистическая диалектика: мифы и реальность.
4. Взаимосвязь истории педагогики и образования с другими науками.

**Примерные тестовые задания:**

1. *Принцип – это:*

- А) руководящая идея, первоначало;
- Б) модель построения исследования;
- В) некий конструкт знаний.

2. *Теоретической основой принципа историзма является:*

---

---

---

---

3. *К особенностям принципа историзма можно отнести:*

---

---

---

---

## ЛЕКЦИЯ 4. МЕТОДЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

*Понятие метода в педагогике; историко-генетический метод; историко-сравнительный метод; методы анализа и синтеза; биографический метод; метод культурно-исторических типов; методы работы с историко-педагогическими текстами.*

**Основные понятия:** метод, экспериментальный метод, метод теоретического исследования, историко-генетический метод, эмпиризм, историко-сравнительный метод, общенаучный способ познания, анализ, синтез, биографический метод, метод культурно-педагогических типов, профессиональная компетентность.

### Понятие метода в педагогике

**Метод** — это способ достижения какой-либо цели или решения, какой либо задачи, совокупность приемов исследования. Основная функция метода заключается в организации и регуляции деятельности в любой ее форме, а не только научной. Научный метод предстает одновременно и как система предложений, формулирующих способы познавательной деятельности, и как система операций и процедур этой деятельности, детерминируемой закономерностями субъектно-объектных отношений<sup>1</sup>.

**Экспериментальный метод** представляет упорядоченную цепь шагов, которая опирается на концептуальный аппарат категорий и на теоретические знания относительно объекта познания. Экспериментальные методы подразделяются на три группы:

- методы эмпирического исследования;
- методы, используемые как на эмпирическом, так и на теоретическом уровне исследования;
- методы теоретического исследования  
**(О. М. Сичивица).**

---

<sup>1</sup> Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. — Мн. : «Современное слово», 2001. С. 404.

**Методы теоретического исследования** — это восхождение от абстрактного к конкретному, идеализация, формализация, аксиоматический метод (философские, общенаучные, частнонаучные).

**Методы историко-педагогического познания** представляют собой то или иное сочетание конкретно-научных педагогических методов, направленных на изучение объекта познания, то есть учитывающих особенности этого объекта, выраженные в специфике историко-педагогического знания. Эти особенности обуславливают отнесение данных методов к теоретическим, так как предполагают «проникновение в сущность изучаемого, раскрытие его внутренней структуры, источников происхождения, механизмов развития и функционирования»<sup>1</sup>.

### **Историко-генетический метод**

Сущность **историко-генетического метода** состоит в последовательном раскрытии свойств, функций и изменений изучаемой педагогической реальности в процессе ее исторического движения, что позволяет в наибольшей степени приблизиться к воспроизведению реальной истории объекта.

Реализация историко-генетического метода обеспечивает восхождение от **единичного к особенному**, а затем — к **общему и всеобщему**.

По логической природе историко-генетический метод является аналитико-индуктивным, а по форме выражения фактологических материалов — описательным.

Историко-генетический метод позволяет выявить причинно-следственные связи и закономерности историко-педагогического процесса в их непосредственности, а педагогические реалии и личности охарактеризовать в их индивидуальности и образности.

---

<sup>1</sup> Загвязинский, В. И. Методология психолого-педагогического исследования... С. 132.

Таким образом, историко-генетический метод применим при изучении широкого спектра историко-педагогических знаний, так как тяготеет к **описательности, фактографизму и эмпиризму**. Однако на первом этапе историко-педагогического исследования, когда требуются большие усилия и затраты времени на выявление, сбор и первоначальную систематизацию и обработку фактических данных, он незаменим. Однако нельзя забывать — главное в историко-педагогическом познании — **теоретический анализ** выявленных фактов.

### **Историко-сравнительный метод**

**Историко-сравнительный метод** представляет собой способ выявления сущности изучаемых явлений, присущих им по сходству и по различию свойств, а также проведения сравнения в пространстве и времени, то есть по горизонтали и вертикали.

Историко-сравнительный метод является логическим продолжением историко-генетического метода, так как при выявлении фактологических данных возникает необходимость их **сравнения**. В процессе сравнения открывается возможность для объяснения рассматриваемых фактов, раскрытия сущности изучаемых явлений.

Гносеологической основой историко-сравнительного метода является общенаучный способ познания — **аналогия**, позволяющая на основе сходства одних признаков сравниваемых объектов делать заключение о сходстве других признаков. Безусловно, при этом круг известных признаков объекта (явления), с которым производится сопоставление, должен быть шире, чем у исследуемого объекта.

Историко-сравнительный метод обладает **познавательным потенциалом**, так как:

- позволяет раскрывать сущность исследуемых явлений в тех случаях, когда она неочевидна на основе имеющихся фактов;
- выявлять общее и повторяющееся, необходимое и закономерное, с одной стороны, и качественное отличие — с другой;

- дает возможность выходить за пределы изучаемых явлений и на основе аналогий приходить к широким историко-педагогическим обобщениям и параллелям;
- допускает применение всех других общих методов историко-педагогического познания<sup>1</sup>.

Реализация историко-сравнительного метода требует выполнения следующих предписаний:

- сравнение должно основываться на конкретных фактах, которые отражают существенные признаки явлений, а не их формальное сходство;
- учет общего характера исторической эпохи, в которой протекали сравниваемые исторические события, стадийность развития и типологическую суть сравниваемых историко-педагогических явлений и процессов.

### **Методы анализа и синтеза**

**Анализ** (от греч. — разложение, расчленение) — процедура мысленного, а часто также и реального расчленения предмета (явления, процесса), свойства предмета (предметов) или отношения между предметами на части (признаки, свойства, отношения)<sup>2</sup>.

**Синтез** — это метод исследования, состоящий в соединении (сочетании) отдельных частей (признаки, свойства, отношения) в единое целое. Как видно из определения этих методов, они представляют собой противоположности, взаимно дополняя друг друга. Без изучения частей невозможно понять целое, а без изучения целого нельзя до конца понять части, потому что неопределенными остаются их функции в составе целого.

**Теоретический анализ** позволяет уточнить, из каких дискретных, относительно самостоятельных структурных

---

<sup>1</sup> Ковальченко, И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко: Отделение историко-филологических наук. М. : Наука, 2003. С. 187 — 188.

<sup>2</sup> Философский энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1983. С. 23.

единиц и связей складывается качественная природа изучаемого объекта. Он даст возможность вычленив в сложном объекте такие элементы и звенья, такие «исходные клеточки», которые оказывают решающее влияние на все стороны данного объекта, детерминируют его поведение<sup>1</sup>.

**Вопрос к размышлению:**

***В чем, на Ваш взгляд, заключается специфика историко-педагогического метода познания? Обоснуйте свой ответ.***

Теоретический анализ сам по себе не может привести к познанию сущности объекта, к обнаружению причинно-следственных связей различных явлений, установлению объективно действующих закономерностей (тенденций). Когда отдельные стороны какого-либо объекта, процесса или явления определены и изучены, особое значение приобретает **теоретический синтез**. На основе обобщения выделенных в результате анализа характеристик теоретический синтез ведет к формулированию законов, теорий и гипотез, объясняющих или предсказывающих поведение данного целостного объекта, развитие определенного явления или процесса в соответствующих условиях.

**Биографический метод** — это способ постижения историко-педагогического знания, позволяющий дать характеристику педагогической системы какого-то видного педагога в конкретно-исторической обстановке. Биографический метод носит **персоналистский характер**.

Реализация этого метода происходит с учетом следующих **правил**:

- процесс развития образования важно представить через «личностный» фокус, в его реальной

---

<sup>1</sup> Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учебное пособие / Б. С. Гершунский. М. : Флинта: Наука, 2003. С. 104.

вариативности идеологических мировоззрений, научно-педагогических парадигм (**школы учебы, трудовой школы, свободного воспитания**), направлений и течений, в совокупности основных периодов развития. В проявлениях основных позиций в рамках парадигмы (**М. В. Богуславский**) выделяются: **лидеры** — формулирующие в педагогической интерпретации социальный заказ, контролирующие его адекватное воплощение в теоретической модели и в педагогической практике, а также осуществляющие связь властных структур и научно-педагогического сообщества; **теоретики** — разрабатывающие фундаментальные проблемы воспитательно-образовательных концепций в единстве целей, содержания, форм и методов педагогической деятельности и подготавливающие программные материалы, объяснительные записки; **комментаторы** — создатели инструктивно-методических пособий; популяризаторы — авторы конкретно-рецептурных методических разработок воспитательных мероприятий, поурочных планов, а также публицисты, пишущие на педагогические темы, пропагандирующие деятельность учителей-новаторов, учебных заведений и др.;

- историко-биографический подход изначально субъективен. Необходимо учитывать, что жанр историко-биографических очерков неизбежно со всей остротой ставит вопрос о критериях выбора тех или иных фигур и, главное, их оценки.

Потенциал реализации биографического метода заключается в ориентации историко-педагогического познания на личность педагога, его профессионально-личностные качества, позволяющие сформировать целостное представление о его педагогических воззрениях в сопряжении с исторической эпохой.

**Метод  
культурно-  
педагогических  
типов**

В качестве преобладающих культурно-педагогических типов на основе системообразующего критерия — смены преобладающего **идеала человека** — выделяются: **традиция; религия; Отечество; общество.**

Однако расположение культурно-исторических типов предполагает учет следующих обстоятельств:

- 1) каждый новый цикл не уничтожал предыдущий, а переводил его в разряд альтернативного;
- 2) те циклы, которые доминировали в дальнейшем, проявлялись в более или менее явной форме уже на предшествующих этапах;
- 3) переход от цикла к циклу сопровождался ситуацией хаоса и был всегда бифуркационен, т.е. открывал возможность для реализации различных вариантов дальнейшего развития.

Таким образом, моделируя генезис отечественного историко-педагогического процесса, как смену культурно-исторических типов, нельзя забывать, что российской педагогике был также свойствен и иной принцип распространения просвещения — в виде своеобразных волн: **дворянской** (XVIII — начало XIX века), **городской** (с середины XIX века), **крестьянско-пролетарский** (с начала XX столетия)<sup>1</sup>.

**Методы рабо-  
ты с историко-  
педагогическими  
текстами**

**Методы работы с историко-педагогическими текстами** представляют собой способы овладения значениями и смыслами текста и порождения на этой основе собственных личностных смыслов.

Овладение педагогами ценностями профессиональной деятельности, накопление опыта решения учебно-профессиональных задач видится нам посредством вклю-

<sup>1</sup> Богуславский, М. В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст): монография. М. : ИТИП РАО, 2007. С. 81.

чения в образовательный процесс «конкретных форм существования знания в культуре» (**В. А. Сластенин**), т. е. посредством освоения историко-педагогического знания.

Особенностями изучения гуманитарных дисциплин с позиций **герменевтического подхода** (**М. М. Бахтин**, **Г. И. Рузавин**) являются:

- проникновение в смыслы педагогических явлений на том или ином этапе развития общества предполагает акцентирование внимания на организации работы по пониманию педагогических текстов, так как именно текст является одним из важнейших источников историко-педагогического знания;
- целостное историко-педагогическое знание (это гуманитарное научное знание, характеризующееся осознанием мира с позиций общечеловеческих ценностей, диалогичностью, целостностью, направленностью на осмысление фактов) складывается из совокупности научно-теоретического и художественно-образного типов, что обуславливает разработку методики работы с различными типами текстов, обеспечивающей их глубокое понимание.

Реализация методов работы с историко-педагогическими текстами позволяет проникнуть в смысл авторского видения педагогического явления, основных концептуальных положений, на основе которой выстраивается вся авторская педагогическая система, критически оценить точку зрения автора, чтобы выработать свою позицию по проблеме, в соответствии с которой он будет выстраивать свою профессиональную деятельность.

Тексты по педагогике (**Е. А. Кулюткина**) согласно **критериям** (принадлежность к функциональному стилю языка, уровень образности, объективности, абстрактности, диалогичности) подразделяются на следующие типы:

1) **научно-официальные** — это тексты официально-делового или научного функциональных стилей, характеризующиеся наиболее высоким уровнем абстрактности, монологичности, объективности и отсутствием образности;

2) **художественно-публицистические** — это тексты публицистического и художественных стилей, обладающие высоким уровнем образности, диалогичности и субъективности и низким уровнем абстрактности;

3) **смешанные** — это научно-популярные тексты с ярко выраженной авторской культурой, отличающиеся, с одной стороны, абстрактностью, с другой — диалогичностью и элементами образности.

Историко-педагогические тексты, являясь по существу педагогическими текстами, в то же время имеют особенности, свойственные всем трем типам:

- педагогическая действительность отражается в педагогических текстах в историческом контексте;
- отражение эпохи в тексте дает сущностную характеристику явлений, понятий и т. д.;
- объектом в историко-педагогических текстах выступает педагогическая действительность, проблема, актуальная в ту или иную эпоху педагогической науки;
- историко-педагогический текст является принципиально субъективным — способ его интерпретации зависит от целей обращения к нему и от теоретического контекста, в котором текст изучается.

В процессе **понимания** историко-педагогических текстов учеными выделяются его особенности:

- многоступенчатый и многоуровневый характер (**С. А. Васильев**);
- принцип герменевтического круга, который заключается в том, что понимание целого невозможно без понимания его частей, и наоборот (**Ф. Шлейермахер**);
- диалогическая природа понимания текста и наличие в процессе понимания оценочного момента (**М. М. Бахтин**);
- важность осознания ситуации непонимания через процесс поиска в тексте проблемы (**В. П. Зинченко**);
- важность выявления доминанты смысла (**Н. В. Рафикова**);

- различие в механизмах понимания различных типов текстов (**А. А. Брудный**).

При работе с историко-педагогическими текстами важно учитывать условия, которые влияют на уровень понимания текстов: уровень развития абстрактно-логического мышления, степень адаптации к совместной деятельности, уровень знаний в педагогической сфере и жизненный опыт педагогов.

**Методами организации работы** с историко-педагогическими текстами являются:

- **постановка вопроса-предположения** – его проверка, нахождение ответа;
- **обсуждение** в группах значимости профессии учителя для развития общества на примере педагогической деятельности великих отечественных педагогов;
- **написание педагогических сочинений**;
- **метод кейсов**, подразумевающий изучение предмета путем рассмотрения большого количества ситуаций и задач в определенных условиях. В качестве дидактических материалов к кейсам прилагаются историко-педагогические тексты. Данный прием обучения позволяет накопить ценностно-смысловой опыт решения проблем, с которыми студенты сталкиваются в сфере учебно-профессиональной деятельности;
- **сопоставление определений основных педагогических категорий** у разных педагогов и выработка на этой основе собственного понимания;
- **дискуссии по проблемам воспитания** личности в контексте исторической эпохи;
- **критическая оценка** прочитанного текста в диалоге (импровизированные дебаты);
- **антиципация** (предвосхищение, предугадывание последующего изложения) и ее проверка;
- **составление** историко-педагогических таблиц по персоналиям и эпохам;
- самостоятельный поиск оптимальных путей организации образовательного процесса;

- **знакомство с нормативно-правовой базой образования** в различные исторические эпохи и выявление влияния на их развитие.

Диагностика глубины понимания историко-педагогического текста осуществляется путем выделения главной мысли текста, соответствующей различному уровню понимания (поверхностное, основное, глубокое) (согласно Н. П. Локаловой).

Таблица 1

Основные типы формулировок главной мысли текста

Тип формулировки	Характеристика
Нет ответа	Не может дать никакого ответа. Отвечает: «Не помню», «Не знаю», «Не понял»
Повторение	В качестве главной мысли приводятся слова автора, т.е. цитируется фраза из текста
Заголовок	Формулировка главной мысли похожа на заголовок
Пересказ	В качестве главной мысли личность кратко пересказывает содержание данного текста своими словами
Тезис	В качестве главной мысли приводит кусок текста, излагаемый своими словами
Концепт	Главная мысль формулируется своими словами достаточно обобщенно, показывая полную дифференциацию смысла

Таблица 2

**Измерение глубины понимания историко–  
педагогического текста**

Уровни	Характеристика показателей, измеряющих глубину понимания историко-педагогического текста		
	Концептуальный	Терминологический	Оценочный
1. Поверхностное понимание	Неуверенно выделяет главную мысль текста, формулировка имеет тип «Повторение» или «Заголовок»	Слабо ориентируется в содержании педагогических понятий, с трудом их дифференцирует	Высказывает отрывочные оценочные суждения, соглашаясь или не соглашаясь с автором текста, однако представленные аргументы недостаточно доказательны, расплывчаты, оценка – односторонняя
2. Основное понимание	В качестве главной мысли либо кратко пересказывает содержание данного текста своими словами, либо приводит кусок из текста, излагая его своими словами	Еще не уверенно ориентируется в содержании педагогических понятий, часто не различает их смысловые оттенки	Давая оценку точке зрения, высказанной в тексте, достаточно уверенно доказывает свою позицию, количество и вес аргументов увеличивается, студент дифференцирует их учится формулировать тезисно

Уровни	Характеристика показателей, измеряющих глубину понимания историко-педагогического текста		
	Концептуальный	Терминологический	Оценочный
3. Глубокое понимание	Адекватно и точно умеет формулировать главную мысль текста своими словами. Главная мысль формулируется достаточно обобщенно, показывая полную дифференциацию смысла, адекватно отражая авторскую позицию	Уверенно ориентируется в определениях педагогических понятий, различает их смысловые оттенки	Дается разносторонняя оценка точки зрения автора текста, выделяются и аргументируются положительные и отрицательные моменты, четко формулируется и убедительно доказывается своя позиция. Качество аргументов повышается. Используется достоверная информация при обосновании аргументов

При работе с первоисточниками по истории педагогики следует особо выделить группу приемов, которые могут применяться активно на практических занятиях по истории педагогики и образования:

- целесообразное изменение студентами текста при его пересказе. То есть, например, при характеристике возникновения педагогики сотрудничества и его видных представителей студент целенаправленно выявляет социокультурные и философские предпосылки возникновения этого направления;
- сравнение содержания изучаемого текста с ранее усвоенным материалом;
- выделение причинных связей. Например, преобразования 1850 – 1860-х гг. XIX века в системе образования, которые были положительно встречены педагогическим сообществом;

- рассуждения и самостоятельные выводы, получаемые студентом при чтении. Например, чтение произведений К. Д. Ушинского («Родное слово» и другие) и их актуальность для современной школы. Студент при правильной организации изучения истории педагогики четко осознает, что они были написаны в конкретных исторических условиях.

Оптимизация понимания историко-педагогических текстов требует решения следующих задач:

- **мотивационной** — осознание необходимости и важности более глубокого понимания историко-педагогических текстов для успешного изучения педагогики;
- **когнитивной** — развитие ориентации в сущности основных идей и понятий, заложенных в историко-педагогическом тексте;
- **деятельностной** — овладение приемами работы, направленными на совершенствование понимания историко-педагогических текстов.

### **Вопросы для самоконтроля:**

1. В чем заключается отличие экспериментального метода от теоретического?
2. Что представляет собой общенаучный метод познания?
3. В чем проявляется потенциал биографического метода для осознания современных проблем образования?
4. Дайте обоснование специфики организации работы с историко-педагогическими текстами?

**Задание:** проанализируйте работы классиков отечественной педагогики (К. Д. Ушинский «Родное слово», Н. И. Ильминский «Об образовании инородцев») и на основе предложенной классификации определите, к какой группе они относятся.

### Историко-дидактический практикум:

Проанализируйте труды классиков отечественной педагогики и заполните таблицу.

	Н.И. Пирогов «Вопросы жизни»	К. Д. Ушинский «Вопросы о на- родных школах»	Л.Н. Толстой «О народном образовании»
Тип текста			
Основной вопрос, по- ставленный в работе			
Отношение к народному об- разованию			

### Темы для рефератов и докладов:

1. Становление и развитие трудовой школы в России.
2. Изучение художественных произведений как средство познания историко-педагогической действительности.
3. Основные источники познания историко-педагогической действительности.
4. Идеи К. Д. Ушинского — преемственность педагогических традиций.

### Примерные тестовые задания:

1. *Метод — это:*
  - А) способ;
  - Б) средство;
  - В) прием.
2. *Общенаучный способ познания — это:*
  - А) аналогия, позволяющая на основе сходства одних признаков сравниваемых объектов делать заключение о сходстве других признаков;
  - Б) анализ и синтез;
  - В) познание на основе ценностей содержания образования.

3. *Герменевтический подход позволяет* \_\_\_\_\_

---

4. *Уровнями понимания историко-педагогического текста являются:*

## ГЛАВА 2.

# ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В КИЕВСКОЙ РУСИ И РУССКОМ ГОСУДАРСТВЕ (ДО XVIII ВЕКА)

Глава «Воспитание и обучение в Киевской Руси и Русском государстве (до XVIII века)» предназначена для читателей, которые впервые познают становление и развитие теории и практики отечественной педагогики. Она может быть интересна и студентам педагогических и непедагогических вузов, и родителям, постигающим азы родительской педагогики.

В главе раскрываются основные общественно-исторические предпосылки зарождения и развития образования в Киевской Руси, выявляются его духовно-педагогические источники воспитания.

В настоящей главе читатель найдет ответы на вопросы о значении принятия христианства в развитии просвещения восточных славян и становлении новой парадигмы в образовании — церковной. В главе представлена теория и практика развития образования в XVI-XVII вв.

**Методические указания:** социально-экономическая и политическая отсталость восточных славян от ведущих европейских культурных центров, наличие язычества обусловили особенности развития педагогических традиций — опора на народные традиции (трудовое воспитание). Социально-экономические перемены, связанные с распадом родовых отношений и переходом от кровнородственной общины и патриархального рода к соседской общине и малой семье, а также выделение социальных слоев земледельцев, ремесленников, общинной знати с дружинниками и языческого жречества неминуемо сказались на характере образования и воспитания. Оно стало носить семейно-сословный характер, сохраняя некоторые черты общинного воспитания, что, в свою очередь, подготовило переход к следующей парадигме — церковной педагогике.

Сформированные традиции в воспитании и образовании нашли свой отголосок в последующие этапы развития образования в Древнерусском государстве.

Развитие образования вплоть до начала XVIII можно охарактеризовать как «церковный» период (**П. Ф. Каптерев**), так как основным его источником выступала церковь и ее учреждения.

В качестве **основной литературы** по второй главе рекомендуется:

1. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. М. : Гардарики, 2007.
2. Сафонова, З. Г. История образования в России: учебное пособие для студентов педагогических университетов. / З. Г. Сафонова. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2001.
3. Джурицкий, А. Н. История образования и педагогической мысли: учеб. Для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Джурицкий. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
4. Коджаспирова, Г. М. История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Г. М. Коджаспирова. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

## ЛЕКЦИЯ 1. ДУХОВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ ВОСПИТАНИЯ У ВОСТОЧНЫХ СЛАВЯН

- *Языческие традиции воспитания.*
- *Зарождение общесловной традиции обучения.*

**Основные понятия:** педагогические традиции, изустная народная культура, народные педагогические традиции, семья, трудовое воспитание, педагогические воззрения, школа.

### **Языческие традиции воспитания**

### **Педагогические традиции**

Руси насчитывают примерно около двух тысяч лет: славяне выработали свою теорию и практику воспитания на основе **трудовой жизни народа**. Достаточно рано у восточных славян проявился особый вид деятельности, направленный на подготовку мальчиков и девочек к жизни. Воспитательная функция общины, в том числе и родителей, была частью общей усложняющейся человеческой деятельности. У славян существовала **изустная народная культура** и богатейшие **народные педагогические традиции**, представленные в виде пословиц, песен, танцев, музыки. Это та вечная духовная основа, что живет в народе всегда, являясь неотъемлемой частью самой жизнедеятельности людей. К сожалению, дохристианская педагогическая традиция, зафиксированная в письменных источниках после появления письменности у восточных славян, не дошла до нас, подверглась истреблению в период монгольского нашествия и золотоордынского ига.

Разложение родовой общины у восточных славян привело к изменениям в воспитании подрастающего поколения. Согласно сохранившимся источникам мы можем предположить, что в подходах к воспитанию у основных социальных слоев: общинников-земледельцев, ремесленников, знати с дружинниками и волхвов все более и более сочеталось традиционное и новое. Наряду с едиными

традициями у соплеменников усиливаются различия в воспитании в зависимости от имущественного и социального положения. У рядовых общинников и ремесленников воспитательным идеалом осталось **трудовое воспитание как высшая социальная и нравственная ценность.**

В ремесленной среде на первый план выдвигалась необходимость **наследственного ученичества.**

Для знати особое значение представляла подготовка к **ратному делу и руководству общиной.**

Для волхвов главным было **умственное воспитание и преподавание культовых знаний**, которое включало, в частности, применявшееся при гаданиях текстографическое письмо. Носителями подобных идеалов были герои эпоса и сказок.

#### *Вопрос к размышлению:*

*Какие языческие традиции Вы знаете? Оказывают ли они влияние на народную педагогику?*

Основной ячейкой общины становится семья, в которую входят несколько поколений родственников. Семьи объединялись в общины, общины — в племя, племя — в племенной союз. Сохранение племени являлось главным смыслом жизни. В последующем именно сформировавшийся общинный уклад жизни предопределил дальнейшее развитие педагогических традиций — ориентацию на коллектив как средство воспитания. Отдельный человек в суровых климатических условиях мог выжить только в составе семьи, общины и племени. Имевший место уклад жизни определил особенности воспитания детей и подростков, породил нравственные ценности, в передаче которых от поколения к поколению состояла сущность воспитания. В семье старшие учили младших тому, что наиболее достойное занятие человека — повседневный труд земледельца и что его первейшая обязанность — охрана этого труда. С молоком матери, с первых осознанных поступков впитывалась идея жертвенности во имя сохранения жизни сородичей. **Посредством воспитания**

**закреплялась система отношений внутри общины.** Каждый её член приучался подчиняться отцу, главе рода, общины, племени, нести ответственность за соблюдение общих интересов. Идея такого подчинения и одновременно отеческого покровительства и защиты со стороны соплеменников была сутью духовного развития и воспитания. Восточные славяне отличались своеобразным характером, поведением, мироощущением, сложившимся под влиянием образа жизни, воспитания и языческих традиций — **вера в высшее божество и магию, добронравие, воинское умение.** В трудах византийца **Маврикия** мы находим такие присущие славянам качества, как **свободолюбие, физическая крепость и закаленность.**

Вместе с тем у различных социальных групп проявлялись свои особенности. Детей воспитывали в соответствии с представлениями о добре и зле, побуждая к добру и предостерегая от злых поступков. Идеалом были отважные, добрые и сильные герои былин, преданий и сказок. **Воспитание рассматривалось как постепенное взросление члена семьи, рода, общины, племени.** Существовала своеобразная периодизация в воспитании подрастающего поколения: «**молодой**» — 3–6 лет; «**чадо**» — 7–12 лет; «**отрок**» — подросток 12–15 лет.

До 3-4 лет мальчики и девочки находились под опекой матери. В славянских языках слова «**родить**» и «**воспитывать**» произошли от одного корня, что подтверждает важнейшую роль матери в воспитании младенца. Значения материнского воспитания на протяжении всего периода детства оставалось весьма важным. Вот отчего вступившего во взрослую жизнь человека называли «**матерым**»<sup>1</sup>, то есть воспитанным матерью. В 3–4 года дети в семьях крестьян и ремесленников выполняли посильную работу, помогали старшим, прежде всего — матери. Детей звали

---

<sup>1</sup> История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. Академика РАО А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. И дополн. М. : ТЦ Сфера, 2001 . С. 147.

часто отдавали до 7–8-летнего возраста в чужую семью. Обычай этот был пережитком первобытнообщинного воспитания и объективно являлся способом поддержания целостности рода.

С 7 лет воспитание детей было ориентировано **на специализацию**, т. е. получение трудовых профессиональных навыков. Мальчики обучались на «мужской» половине, а девочки на «женской». Последние по истечении отрочества оставались под присмотром матери, приучаясь к ведению домашнего хозяйства, а мальчики-подростки попадали под опеку отца. У рядовых общинников они помогали в земледельческих работах, в семье ремесленника овладевали ремеслом. Дети дружинников учились ратному делу, с 12-летнего возраста они жили в особых домах — гридницах, где овладевали военным искусством<sup>1</sup>.

В дохристианской Руси **педагогические воззрения были тесно связаны с языческими представлениями о природе**. В славянском язычестве отражался весь жизненный путь крестьянина-общинника: цикл сельскохозяйственных работ, домашний быт, свадьба, похороны и т. д. Языческие божества напрямую связаны с природными объектами, которые находились в сфере жизненной и производительной деятельности славян, — землей, лесом, водой, небом, солнцем, животными, растениями и т. д. Объектом поклонения становились производящие силы природы, все то, что непосредственно влияет на урожай — дождь, ветер, солнечный свет, гром, молния и т. д. Главным объектом поклонения у славян была земля. Земля в славянском язычестве — это производящая сила природы («кормилица») и родоначальница, мать всего живого («Мать сыра земля»). Среди языческих богов восточных славян были главные и второстепенные. Главным был великий Сварог — бог Вселенной (в некотором смысле аналог древнегреческого Зевса). Его сыновья — Сварожичи — солнце и огонь являлись носителями света

---

<sup>1</sup> Сафонова, З. Г. История образования в России: учебное пособие для студентов педагогических университетов. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001. С. 18–40.

и тепла. В особом ряду стоял бог солнца — Даждьбог. Молились славяне Роду и Рожаницам — богу и богиням плодородия. Бог Велес был покровителем скотоводства или, иначе, богатства. Стрибог повелевал ветрами.

Другим направлением в языческом поклонении был культ предков. Преклонение перед предками явилось важным фактором сохранения социально-педагогического опыта, который передавался от одного поколения к другому. Через нормы воспитания — традиции и обычаи — усваивались образцы поведения, они помогали воспитывать общественно-важные и полезные качества: честность, трудолюбие, исполнительность и т. д. Важной функцией обрядов была передача определенных умений, необходимых для жизни и труда. Участие в обрядах позволяло, например, усваивать навыки охоты. Опыт **трудового и нравственного воспитания** передавался словесно посредством поговорок и пословиц. В них сформулированы истины, наставления, поучения, пожелания, касающиеся жизненных принципов.

Огромное влияние на развитие детей оказывала **аграрно-календарная поэзия** (пастушеские, ритуально-сезонные песни и пр.). Народная педагогика вводила подрастающее поколение в мир природы, передавала вековые приметы, помогавшие избегать неурожая, спастись от природных стихий, например: «Месяц красен — к дождю»; «Овес сей, когда береза распускается» и др. Фундаментальной духовной силой славянства являлась языковая общность. Обучение языку оказывалось одним из главных способов осознания этнического единства славянского мира.

### **Зарождение общеславянской традиции и обучения**

Зарождение общеславянской традиции обучения относится к **VII–IX вв.**, когда возник новый письменный язык — славянский (старославянский или староболгарский). Особую роль в его становлении сыграли **Кирилл и Мефодий**, которые перевели старославянский язык и

создали азбуку кириллицу (вместо глаголицы). Этот язык сделался единым для Руси, Болгарии, Сербии, Моравии.

**Первая школа**, где преподавали на славянском языке, была открыта Кириллом и Мефодием в столице Моравского княжества **Велиграде в 863 г.** Ученики Кирилла и Мефодия рассеялись по всему славянскому миру и открывали школы в Болгарии, Киевской Руси.

В целом дохристианский период в развитии педагогических традиций образования и воспитания у восточных славян predetermined ее будущее развитие. Ориентация на такие вечные ценности, как **ДОБРОНРАВИЕ, СВОБОДОЛЮБИЕ, ТРУД, СЕМЬЯ, ФИЗИЧЕСКАЯ КРЕПОСТЬ** явились мощным духовно-нравственным ориентиром в воспитании и образовании славян на протяжении последующих столетий.

#### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Какие педагогические традиции дохристианской Руси Вы можете перечислить?
2. В чем проявилось влияние хозяйствования на воспитание и обучение у восточных славян?
3. Какие вечные ценности Вы можете обозначить у восточных славян?
4. Где была открыта первая школа у восточных славян?

**Задание:** проанализируйте пословицы и поговорки об учении и уме, представленные в хрестоматии по истории школы и педагогики России под редакцией С. Ф. Егорова, и ответьте на вопрос: в чем заключается их педагогическая ценность?

## Историко-дидактический практикум

Заполните схему.

Коллективный воспитатель - община	<b>Семейное воспитание:</b> 1. От рождения до 4 лет – _____. 2. С 4 до 7 лет – _____. _____	
	↓	↓
	<b><u>Мальчики:</u></b> ┌ _____ ; ┌ _____ ; ┌ _____ ; ┌ _____ ;	<b><u>Девочки:</u></b>
	Дети дружинников воспитывались с _____	

### Темы для рефератов и докладов:

1. Пословицы и поговорки об учении и уме.
2. Летописные известия о начале просвещения у восточных славян.
3. Инициации и их роль в воспитании у восточных славян.
4. Трудовое воспитание у восточных славян.

### Примерные тестовые задания:

1. Народные педагогические традиции представлены в виде:
  - А) пословиц, песен, танцев, музыки;
  - Б) официальных документов;
  - В) поучений князей.

- 
2. *Посредством воспитания у восточных славян закреплалась система:*
- А) отношений внутри общины;
  - Б) поведения мальчиков и девочек;
  - В) государственных норм поведения.
3. *Чадо у восточных славян — это ребенок в возрасте:*
- А) 4—7 лет;
  - Б) 7—12 лет;
  - В) 12—16 лет.

## ЛЕКЦИЯ 2. ПРИНЯТИЕ ХРИСТИАНСТВА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР УСКОРЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КИЕВСКОЙ РУСИ

- *Принятие христианства.*
- *Возникновение письменности у восточных славян.*

**Основные понятия:** христианство, языческие традиции, духовное преобразование, письменность.

### Принятие христианства

С образованием Древнерусского государства, формированием единой русской народности язычество, с его множеством божеств в каждом племени, традициями родового строя и кровной мести, человеческими жертвоприношениями, перестало отвечать новым условиям социально-политической и общественной жизни. Предпринятые киевским князем **Владимиром Красное Солнышко** (980 – 1015) в начале своего правления попытки несколько упорядочить обряды, поднять авторитет язычества, превратить его в единую государственную религию оказались безрезультатными. Язычество утратило былую естественность и привлекательность в восприятии человека и не отвечало новым политическим отношениям. Соседи Руси – Волжская Болгария, исповедовавшая ислам, Хазарский каганат, принявший иудейство, католический Запад и центр православия – Византийская империя пытались обрести единоверие в лице стремительно набирающего силы русского государства. Владимир на созванном Княжеском Совете в Киеве, выслушав послов от соседей, принял решение – для ознакомления со всеми религиями и выбора лучшей разослать во все земли гонцов. В результате было выбрано христианство, поразившее русичей пышностью убранства соборов, красотой и торжественностью служб, величием и благородством христианской идеи – в некотором смысле идиллии всепрощения и бескорыстия (это шло в контексте общегосударственных интересов).

Первые достоверные сведения о проникновении христианства на Русь относятся к середине X века. Христиане были среди дружинников князя Игоря, христианкой была княгиня Ольга, крестившаяся в Константинополе и побуждавшая к этому сына Святослава (однако он отказался, в силу того что его дружинники были язычниками). В Киеве имелись христианская община и церковь Святого Ильи. К тому же давние торговые, культурные и даже династические связи (сам Владимир Красное Солнышко был женат на сестре византийских императоров Анне) Киевской Руси и Византии сыграли в этом выборе не последнюю роль. Близкие родственные отношения правящих династий, в свою очередь, исключали вассальную зависимость молодого русского государства от византийского центра христианства.

Киевский князь Владимир (до принятия христианства князь Владимир «прославился» безнравственным поведением и участием в убийстве своего родного брата), крестившийся **в 988 г.**, принялся энергично утверждать христианство в государственном масштабе. По его приказу жители Киева были крещены в Днепре. По совету христианских священников, в основном выходцев из Болгарии и Византии, детей «лучших людей» передавали духовенству для обучения грамоте, христианским догматам и воспитанию в христианском духе. Подобные действия были осуществлены и в других русских землях. На севере страны, где оставались сильны языческие традиции, попытки крещения порою встречали трудности, приводили к народным выступлениям. Так, для покорения новгородцев потребовалась даже военная экспедиция киевлян во главе с дядей великого князя Добрыней. На протяжении ряда последующих десятилетий и даже веков в сельских местностях существовало двоеверие — своеобразное совмещение прежних представлений о мире сверхъестественного, языческих курганов, буйных праздников родной старины с элементами христианского мировоззрения, мировосприятия.

Христианство на Руси было принято в восточном, византийском варианте, позднее получившем название —

**православие**, т. е. истинная вера. Русское православие ориентировало человека на **духовное преображение**. Однако православие не давало стимулов для общественного прогресса, для преображения реальной жизни людей. В дальнейшем такое понимание целей жизни стало расходиться с установкой европейского типа на преобразующую деятельность, стало тормозить социально-экономическое и политическое развитие страны.

«Наше православное христианство, — пишет **В. К. Кантор**, — специфично. Степь оставила нам духовную связь только с Византией. Византия же откололась от динамично развивающегося западноевропейского мира. После гибели Византийской империи именно Московская Русь оказалась ее духоприемницей, приняв как завет и ее разрыв с Западом. Эту вражду культивировала Орда, в принципе враждебная городской Европе»<sup>1</sup>. Вместе с греческим христианством Древняя Русь приобщилась к классической культуре, связывала в один узел ценности Западной и Восточной цивилизаций: христианское любомудрие, догматику вселенских соборов, богословско-инженерное единство храмового зодчества, художественное молитвословие воска, «умное молчание» византийских монахов-исихастов и пламенную проповедь среди язычников, политико-правовую науку, философию, натурфилософию, риторику. Многие явления, родившиеся в лоне средневековой византийской цивилизации, были унаследованы и восприняты осознанно позднейшими поколениями, незаметно перейдя в ментальность человека нового времени.

***Вопрос к размышлению:***

***Какие христианские нормы морали оказали позитивное воздействие на развитие педагогической мысли? Обоснуйте свой ответ.***

Именно с принятием христианства на Руси связывают ускоренное развитие письменности, как важнейшей

---

<sup>1</sup> Кантор, В. К. Западничество как проблема русского пути // Вопросы философии. 1993. № 4. С. 23.

составляющей культуры Киевской Руси. В истории становления письменности у восточных славян выделяется три этапа и три группы разных алфавитов с множеством вариантов (**руны**, или «руница»; «**глаголица**»; «**кириллица**», основанная на греческом письме), но это и не могло быть иначе, ибо нельзя ожидать единообразного решения проблемы на пространстве от Эльбы и до Дона, от северной Двины до Пелопоннеса.

Однако следует отметить, что возникновение письменности у восточных славян нельзя ассоциировать только с принятием христианства. На Руси в IX — начале X вв., несомненно, был слой грамотных людей. Об этом свидетельствуют письменные договоры Руси с Византией (907 г., 911 г., 944 г.), составленные в двух экземплярах на двух государственных языках — греческом и славянском<sup>1</sup>.

Принятие христианства и возникновение письменности у восточных славян привело к необходимости учреждения соответствующих социальных институтов — училищ, главным назначением которых было обучение элементарным навыкам чтения и письма, а также овладение нормами христианства.

### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Как Вы думаете, а каким бы путем пошло культурно-образовательное развитие Руси, если бы не было принято христианство?
2. Каким образом письменность способствовала развитию образования у восточных славян?
3. Какие группы письменности у восточных славян Вы можете перечислить?

**Задание:** проанализируйте первые летописные известия о начале просвещения в Киевской Руси и ответьте на вопрос: почему именно церковь явилась главным очагом распространения грамотности на Руси?

---

<sup>1</sup> Сафонова, З. Г. История образования в России... С. 47.

**Историко-дидактический практикум:**

Заполните таблицу: В чем, на Ваш взгляд, заключалось развитие образования у восточных славян?

<b>Языческая Русь</b>	<b>Христианская Русь</b>

**Темы для рефератов и докладов:**

1. Педагогические традиции христианства.
2. Гуманистическая сущность христианства в педагогике восточных славян.
3. Ценности христианства в воспитании у восточных славян.
4. Влияние письменности на развитие образования у народов.

**Примерные тестовые задания:**

1. **Обозначьте год принятия христианства у восточных славян:**
2. **Выделите причины принятия христианства:**
3. **Назовите последствия принятия христианства у восточных славян в деле развития образования:**

## ЛЕКЦИЯ 3. НАЧАЛО ЦЕРКОВНОГО ЭТАПА В РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

- *Мастера грамоты.*
- *Школа «учения книжного».*
- *Первые учебные издания.*

**Основные понятия:** церковная педагогика, мастера грамоты, школа, псалтырь, патерики, летописи, изборники, пчелы, азбуковники, воспитательный идеал.

### Мастера грамоты

**Церковная педагогика** характеризуется господством церкви в просвещении народа, что находит отражение в содержании и организации образования.

Наряду с существованием «официальных» образовательных учреждений существовал еще один институт просвещения — **мастера грамоты**. Мастера грамоты были главными деятелями народного просвещения и подготовки духовенства. Это были крестьяне или священнослужители без места, делавшие из обучения грамоте промысел. Даже царевен учили мастерицы, состоявшие в дворцовом штате. Кроме собственно мастеров обучением занимались дьячки, иногда монахи, были еще и мастера пения, которые ходили по городам и учили церковному песнопению. **Мастера грамоты** появились в начале **XIII в.**, однако они встречались и в XIX в., то есть данный вид просвещения являлся достаточно продуктивным.

Мастера грамоты или мастерицы представляли собой прослойку «вольных» учителей. Обучение носило индивидуальный характер. Классы не были переполнены (на одной из миниатюр лицевого жития преподобного Сергия можно рассмотреть 11 учеников).

Учиться начинали, как правило, с семи лет. Отец созывал ближайших родственников и советовался, не пора ли дитяти идти учиться. Решив, что пора, звали духовного отца, тот окроплял будущего ученика святой водой, благословлял, давал напутствие. Затем все вместе отправлялись

к мастеру и, положив установленные поклоны, начинали «рядиться» — уговариваться с учителем, чему должен он выучить и за какую плату. Сговорившись, ударяли по рукам, и ученик поступал в распоряжение учителя.

Продолжительность обучения зависела от успеха учащихся, наиболее способные осваивали грамоту за два года. Режим дня был такой. Уроки начинались в семь утра. Повторялись «зады» — пройденное вчера. Домашних заданий не было, все проходили в классе. После «задов», повторявшихся два-три раза, ученик принимался читать следующий урок. Учитель следил за чтением, поправлял, добиваясь, чтобы отрок читал без запинки, ровным голосом, слегка нараспев, «не борзясь», с толком.

В 12 часов объявлялся перерыв на обед, и ученики шумной ватагой отправлялись домой. После обеда спали, а к двум часам дня снова являлись в школу.

Часам к четырем, как зазвонят к вечерне, учебный день заканчивался, ученики пели хором молитву, затем убирали класс и расходились по домам. Дома каждый должен был рассказать родителям, что проходил в классе, и прочесть выученный урок.

Кроме того, были воскресные встречи, после обедни ученики приходили «здравствовать», поздравлять учителя с праздником, а тот вел беседы, рассказывал «просторечно», своими словами о праздниках и святых, давал поучения. При этом педагогу подносились дары, в основном, съестные припасы, которыми учитель и жил. Если они оскудевали, он писал об этом родителям учеников письмо, почтительное, составленное витиеватым слогом.

Педагогика была традиционная, строгая. Один раз показав, как надо читать или писать, учитель не повторял дважды. А с помощью розги и подзатыльника напоминал «нерадивому» науку. Розга считалась первым подспорьем, в азбуковниках того времени встречаются стихотворные похвалы данному методу обучения.

Так училось все общество — и княжеский сын, и поповский, и крестьянский — по одним и тем же книгам, часто у одних и тех же учителей. Твердили один катехизис, оди-

наково легкомысленно грешили и с одинаковым страхом Божьим приступали к покаянию. Такое всеобщее образование и воспитание, по мнению **В. О. Ключевского**, такие «однообразные изгибы автоматической совести» помогали древнерусским людям хорошо понимать друг друга, устанавливали между ними некоторое духовное согласие вопреки социальной розни и делали следующие поколения периодическим повторением раз установившегося типа русского человека<sup>1</sup>.

**Школа «учения книжного»** Главным институтом древнерусского образования была **школа (училище)**. Первые школы имели две задачи: **подготовка священнослужителей и обучение русских людей догмам веры и христианской нравственности**. Именно вторая задача способствовала тому, что в первые века христианства на Руси в этих школах обучались дети всех сословий. Кроме того, с самого начала христианства на Руси при церквях и монастырях содержались на церковный счет сироты и дети бедных родителей. Они получали в этих приютах содержание, христианское воспитание и «ученье книжное».

Первые сведения о **школе «учения книжного»** относятся ко времени князя Владимира Святославича в Киеве **в 988 году**. В «Повести временных лет» отмечается, что «нача поимати у нарочитые чади дети, и даяти нача на ученье книжное». Школа, открытая Владимиром Святославичем, была **учебным заведением повышенного типа**, так как согласно дошедшим до нас источникам ее ученики уже владели начальным образованием, т. е. умели писать и читать. Это позволяет предполагать существование к тому времени начального образования.

Внутреннее устройство древнерусской школы вначале полностью соответствовало византийским образцам, так как первые представители православной церкви и первые

---

<sup>1</sup> Цирульников, А. М. История образования в портретах и документах: учеб. пособие для студ. пед.учеб.заведений. М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. С. 11 – 13.

учителя были, по преимуществу, греки. В то же время, наряду с существовавшим «официальным» образованием, существовало обучение на дому. В силу перехода от язычества к христианству, согласно мнению З. Г. Сафоновой, число детей, розданных «по церквям к священникам и притчу», было незначительно.

На протяжении периода X—XIII вв. школы возникли не только в Киеве и Новгороде, но и других городах (Переяславль, Суздаль, Чернигов, Полоцк, Муром, Владимир-Волынский, Владимир на Клязьме, Туров, Галич, Ростов и др.). Училища создавались на княжеских, церковных и монастырских подворьях. Обучали церковному чтению, письму, пению, занимались нравственным воспитанием («**учили чести**»). На первых порах устройство школ брали на себя князья, затем это стала делать, по преимуществу, церковь.

Обучение носило **индивидуальный характер**. Дети сидели вместе, но с каждым учеником учитель занимался отдельно. Как правило, ребенок начинал учиться с 6—7 лет. Родители платили за обучение (давали «мзду»). Школы учения книжного носили **элитарный характер**: учениками обычно были дети представителей привилегированных сословий.

Дисциплина в школе была разумная и кроткая. Из **наставления митрополита Михаила** учителям видно, что им предписывалось основательно и стройно «учить детей книжному разуму, воспитывать же — в духе заповедей Божьих, в благонравии, правде и любви, ни яростью, ни гневом, ни жестокостью, а снисходительно и кротко», чтобы в детскую душу не западали страх и уныние. Наряду с изучением псалтыря, церковным пением, чтением, письмом и счетом ученики получали некоторые сведения из математики, истории различных стран, а также сведения о природе.

### **Первые учебные издания**

К первым учебным изданиям, являвшимся средством образования и воспитания, относится **Псалтырь**.

Псалтырь в этот период была первой настольной книгой для всякого грамотного человека.

Письмо составляло единственное средство распространения книг святого писания, нравственных поучений и светских сочинений, письму деятельно обучались в школе, а еще деятельнее предавались в монастырях, в княжеских и боярских теремах.

Кроме псалтыря в числе учебных пособий того времени следует назвать: **патерики**, т. е. собрания жизнеописаний разных святых — египетских, иерусалимских, греческих, печерских, — в которых интересно сочетались вымысел и описание реальной жизни; хроники, т. е. **летописи; изборники или сборники** весьма разнообразного содержания, литературно-научного и нравственно-поучительного; **повести и рассказы** полуисторического, полусказочного содержания; **хождения по святым землям**, т. е. записки о различных достопримечательностях иерусалимских, царьградских и других святынь; **пчелы** — сборники множества разнохарактерных отрывочных научных сведений, поучений, афоризмов, замечаний мудрецов и поэтов; **азбуковники** — род энциклопедий, лексиконов и справочных книг по всевозможным отраслям знаний.

Особый интерес представляют **поучения**. Во многих списках были распространены поучения византийца **Иоанна Златоуста (344–407)**. Выдержки и пересказ этих поучений послужили основой для многих сборников, имевших педагогическую направленность: «**Измараграды**» (изумруды), «**Златоусты**», «**Пчелы**».

Педагогические идеи Златоуста получили дальнейшее воплощение в сочинениях **Кирилла Туровского** (ум. 1182). Интересны его рассуждения о сущности воспитания. Туровский утверждал, что успех всей воспитательной работы основан на вере в Бога. Будучи сенсуалистом, Туровский говорил о том, что человек приобретает знания прежде всего с помощью органов чувств.

Сведения о **воспитательных идеалах** Киевской Руси содержит «**Поучение князя Владимира Мономаха детям**» (1096). В нем можно выделить три основополагающие идеи: отношения к Богу, отношения между властью

и ее подданными, отношения человека к самому себе и взаимоотношения между людьми. Одним из главных средств воспитания детей Мономах считал образование: «Не забывайте того хорошего, что вы умеете, а чего не умеете, тому учитесь».

Одним из выдающихся произведений русской литературы **XVI в.**, являвшимся основным сводом нравственных норм и правил многих поколений российского православного сообщества, была **«Книга, называемая Домостроем, которая содержит в себе полезные сведения, поучение и наставление всякому христианину – и мужу, и жене, и детям, и слугам, и служанкам»**, – таково полное название этого уникального труда, вобравшего в себя многовековой уклад, традиции, опыт русской семьи.

Проблемы морали и нравственности русской православной семьи – лишь один из аспектов, затронутых в «Домострое». Всего же в книге наставлений, советов, поучений – 64. Большая часть из них содержит рекомендации по ведению хозяйства, регламентирует отношение к православной церкви, ее служителям, Богу. Вечные истины «Домостроя» способствуют утверждению в обществе согласия и миролюбия, осознанию необходимости трудиться, заботиться о близких, родных, слабых.

Монгольское нашествие истребило первые успехи образованности и христианского общежития, повсеместно принизило дух русских людей.

В монастырях сохранялись остатки книжного образования и нравственных сил, которые поддерживали в русских людях бодрость и надежду на спасение. Число училищ до такой степени уменьшилось, что с XIV в. летописцы совершенно не упоминают о них.

Уменьшилась грамотность не только в простом народе, но даже в духовенстве и среди князей и бояр. В XV в.,

*Аще забываете всего, а часто прочитайте: и мне будет сорома, и вам будет добро. Его же умеючи, того не забываете доброго, а его же не умеючи, а тому ся учитте, якоже бо отец мой, дома сега, изуменяши 5 язык.*

*Поучение князя Владимира Мономаха детям (XI в.)*

если бы и захотелось кому выучиться грамоте, негде было за недостатком училищ. Приходилось почти безграмотных людей ставить в священники.

**Вопрос к размышлению:**

**В чем проявилась специфика первых учебных изданий? Обоснуйте свой ответ.**

Однако интерес представляет развитие образования в Великом Новгороде, который не затронуло монгольское нашествие.

Сделав такой реверанс, нам следует теперь остановиться на том результате открытия берестяных грамот, который раньше всех привлек к ним внимание историков. Речь идет об установлении замечательного для истории русской культуры явления — написанное

слово в новгородском средневековом обществе вовсе не было диковинкой. Само количество найденных грамот поразительно и способно навсегда перечеркнуть мнение об исключительной редкости грамотных людей в Древней Руси. Благодаря археологическим раскопкам удалось установить целый пласт писем, при помощи которых проходило общение между новгородцами.

Грамотность в Великом Новгороде неизменно процветала не только в домонгольское время, но и в ту эпоху, когда вся Русь переживала тяжкие последствия монгольского нашествия.

Из 394 грамот, найденных на Неревском раскопе в условиях, позволяющих точно определить время их написания, в слоях XI в. найдено 7 грамот, в слоях XII в. их оказалось 50, в XIII в. в землю было брошено 99 грамот, в XIV в. — 164, а в XV в. — 74.

Стены многих новгородских церквей покрыты древними процарапанными надписями. Такие надписи — их

*Казни сына своего от юности его, и покоит ты на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй, бия младенца: аще бо жезлом биеши его, не умрет, но здравее будет, ты бо, бия его по телу, а душу его избавляеши от смерти.*

*Домострой*

называют **«граффити»** — в изобилии испещрили стены Софийского собора, знаменитых церквей Спаса-Нередицы, Федора Стратилата, Николы на Липне и многих других. Часть этих надписей — служебного характера. Например, в церквях Спаса-Нередицы и Николы на Липне в алтаре, где во время богослужения находились священнослужители, на стенах для памяти записаны дни, в которые в молитвах нужно было поминать разных умерших новгородцев.

Своим происхождением граффити обязаны некоторой скуке церковного обряда. Вместо того чтобы молиться, прихожане извлекали из кожаных чехлов свои «перья» и царапали стены. Порой надписи кажутся благочестивыми: «Господи, помоги рабу своему», но чаще мысли владельца писала были далеки от благочестия. Он оставлял деловые записи, подобные текстам на бересте. Так, на одном из столбов церкви Спаса-Нередицы нацарапано: «На Лукин день взяла проскурница пшеницю». Человек или рисовал картинку, или повторял азбуку, особенно если ему было немного лет. Судя по расстоянию от пола, многие граффити нацарапаны детьми. И во всех случаях инструментом для письма на штукатурке служил стержень, изобретенный специально для письма на бересте. Вполне понятно, что до открытия **берестяных грамот** обилие надписей, нацарапанных на церковных стенах, казалось загадочным, а орудием письма на штукатурке считали обыкновенный гвоздь, ноле или шило.

**Способ учения грамоте** по складам был хорошо известен по свидетельствам XVI—XVIII вв., он существовал у нас в XIX веке и даже в начале XX века. О нем часто рассказывали писатели, изображавшие первые шаги в овладении грамотой. Все знают, что буквы на Руси назывались так: а — «аз», б — «буки», в — «веди», г — «глаголь» и т. д. Ребенку было очень трудно осознать, что «аз» означает звук а, «буки» — один звук б. И только заучивая слоговые сочетания «буки-аз» — ба, «веди — аз» — ва, ребенок приходил к умению читать и понимать написанное. Ребенок, записавший азбуку и склады в грамоте № 199,

просто упражнялся, ведь он уже умел читать и писать (мальчик Онфим).

Представляют интерес первые ученические упражнения в цифровом письме. Нужно сказать, что цифры в Древней Руси не отличались от обыкновенных букв. Цифру 1 изображали буквой а, цифру 2 — буквой в, цифру 3 — буквой г и т. д. Чтобы отличить цифры от букв, их снабжали особыми значками — черточками над основным знаком, однако так делали не всегда. Некоторые буквы в качестве цифр не использовались, например б, не, ш, щ, ь, ы, ь. И порядок цифр несколько отличался от порядка букв в азбуке. Поэтому, когда мы видим, например, такую запись: «авгдз», мы, из-за того что пропущены буквы б и ж, знаем, что это цифры, а не начало азбуки. Со временем наверняка будут найдены и упражнения маленьких новгородцев в арифметике.

На Руси очень долго не существовало скорописи. Когда в XVI в. **Иван Федоров** изготовил свой первый печатный шрифт, образцом ему послужили распространенные тогда рукописные почерки. Зачастую в процессе обучения изучались именно разнообразные почерки. И, зная, например, один почерк, ребенок не мог прочитать другой. Еще в XVI в. писали буквами, которые мы называли бы печатными.

Распространение беглого письма прямо связано с распространением бумаги. Очевидно, что, если почерк окончательно выработывался на бересте, то и на пергаменте писали так, как когда-то были обучены. А берестяное письмо требует простых линий и значительного усилия. На бересте трудно писать мелкими буквами и еще труднее достигнуть взаимосвязанности букв, плавности и непрерывности штриха. Думается, что физические трудности берестяного письма формировали и самый литературный стиль Древней Руси — умение скупыми, но всегда выразительными словами передать существо

*Да бил есми челом  
государю великому кня-  
зю, чтобы велел учили-  
ща учинити: а ведь яз  
своему государю воспо-  
минаю на его же честь  
да и на спасение, а нам  
бы простор был.*

*Послание Геннадия  
(конец XV в))*

мысли. Этот стиль не терпит словесных украшений. Ведь каждое лишнее слово — это и лишнее усилие.

**С XV в. в северо-восточной Руси начинаются решительные попытки выйти из долгого культурно-образовательного застоя.** Новгородский епископ Геннадий усердно хлопочет об учреждении повсюду хотя бы начальных училищ, в которых можно было бы обучить людей чтению Псалтыря и Апостола, чтобы из таких людей можно было наконец ставить грамотных священников. В 1499 г. Геннадий собирает и составляет полный список книг Святого Писания, **Максим Грек (1480–1556)** усердно исправляет испорченные безграмотными писцами богослужебные книги и старается исправить нравы духовенства. Князь Андрей Курбский убеждает московских бояр не чуждаться науки и не бояться книг. Царь Иван Васильевич на **Стоглавом соборе (1551)** повелевает:

- по всем городам ставить грамотных и нравственно-благонадежных священников и дьяконов, у которых в домах и завести училища, чтобы все правильные христиане отдавали им своих детей в учение: читать, писать, знать церковное пение и получать правильное воспитание;
- завести грамотных писцов, дурные списки книг отобрать, сверить с хорошими переводами, переписать без ошибок и разослать по всем церквам.

### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Почему институт «мастеров грамоты» просуществовал в России вплоть до XIX века?
2. Было ли это вызвано отсутствием в достаточном количестве образовательных учреждений?
3. Какие первые учебные пособия Вы можете назвать?
4. Какие моральные нормы, нашедшие отражение в древней литературе могут быть актуальны для XXI века?

**Задание:** Проанализируйте «Поучение Владимира Мономаха» и «Домострой» и ответьте на вопрос: «Какие педагогические идеи в них содержатся?»

**Историко-дидактический практикум:**

Заполните таблицу на основе проведенного анализа.

	<b>Поучение князя Владимира Мономаха детям</b>	<b>Домострой</b>
1. Цель воспитания		
2. Задачи воспитания		
3. Технология воспитания (формы, методы, средства)		
4. Актуальные идеи для современных концепций воспитания		

**Темы для рефератов и докладов:**

1. Педагогический потенциал церковной педагогики.
2. Индивидуальное обучение в Киевской Руси.
3. Поучения, как источник духовно-нравственного воспитания личности на Руси.
4. Обучение грамоте в Древней Руси.

**Примерные тестовые задания:**

1. *Главным очагом воспитания и обучения для всех сословий в Киевской Руси был:*
  - А) княжеский двор;
  - Б) школы;
  - В) семья.
2. *Основоположником отечественного книгопечатания считается:*
  - А) Иван Федоров;
  - Б) князь Владимир Святославич;
  - В) Кирилл и Мефодий.
3. *Автор слов: «Что умеете хорошего, то не забывайте... Леньность ведь всему мать: что кто умеет, то забудет, а что не умеет, тому не научится»:*
  - А) Мономах;
  - Б) Туровский;
  - В) Заточник.

4. *Странствующие учителя на территории России в прошлом назывались:*
- А) мастера грамоты;
  - Б) софисты;
  - В) пифагорейцы.
5. *Кем была открыта первая школа в Древней Руси?*
- А) Владимиром;
  - Б) Олегом;
  - В) Ярославом Мудрым.

## ЛЕКЦИЯ 4. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В XVI–XVII вв.

- *Обучение в братских школах.*
- *Киево-Могиланская академия.*
- *Славяно-греко-латинская академия.*
- *Методическое оснащение образовательного процесса.*
- *Педагогическая мысль Московской Руси.*

**Основные понятия:** иезуитские коллегииумы, академия, бурса, школа повышенного уровня, азбуковники, педагогическая мысль.

### **Обучение в братских школах**

**Братские школы** — это учебные заведения, существовавшие в Центральной и Восточной Европе в XV — XVIII вв. Основателями братских школ выступили **западные православные братства: Львовское, Киевское, Луцкое, Могилевское, Оршанское, Брестское** и др. До этого времени эти братства существовали отчасти с филантропическими целями, отчасти — с целями обеспечения приходу начального образования и подготовки сведущих и образованных священников и дьяконов.

Братские школы создавались по образцу **иезуитских коллегииумов** и в них стали давать значительное и многостороннее знание. В курсы училищ вошли языки (греческий, славянский и польский), грамматика, риторика, поэтика, диалектика, нравственное богословие, философия и арифметика.

Братские школы находились под значительным греческим влиянием, первыми учителями в них были греки. Поэтому преобладающим языком был греческий, латинский знали слабее. Из методов обучения наиболее известны такие, как разыгрывание диалогов, драматические представления на библейские темы.

Братские школы находились под значительным греческим влиянием, первыми учителями в них были греки. Поэтому преобладающим языком был греческий, латинский знали слабее. Из методов обучения наиболее известны такие, как разыгрывание диалогов, драматические представления на библейские темы.

Первое училище было основано в **Остроге князем Константином Острожским в 1580 г.** При нем же была

и типография, в которой в 1580–1581 гг. напечатана первая полная славянская Библия. По образцу Острожского училища стали открываться подобные же училища и при других братствах. В братских школах начала XVII в. обучались дети различных слоев городского населения. Наиболее типичные характеристики этих школ отражены в **Уставах Луцкой школы (1620, 1624)**. В них регламентировалась работа школ, закладывались многие перспективные педагогические идеи, которые впоследствии были развиты отечественной педагогикой XVIII и XIX вв.

Устав регламентировал главное требование к профессиональным качествам учителя: **«Учитель должен и учить и любить детей всех одинаково как сыновей богатых, так и сирот убогих и тех, которые ходят по улицам, прося пропитания. Учить их, сколько кто по силам научиться может, только не старательнее об одних, нежели о других»**. В уставе Луцкой школы была прописана организация ее работы. Ученики должны были приходить на занятия в строго определенное время.

Ученики в братских школах делились **на три группы** (подобно классам):

- 1) одни учились распознавать буквы и складывать;
- 2) другие учились читать и выучивали разные уроки наизусть;
- 3) третьи учились объяснять и понимать прочитанное.

Устав регламентировал содержание обучения: ученик должен читать и писать из Евангелия, из книг апостольских, из пророков, из «святых отцов», но также и «от философов, поэтов, историков и прочая». В заключительной части Устава 1624 г. более подробно описывалась программа обучения.

*Если бы сам учитель или от ученика некто был творцом речей тех, их же закон не повелевает, но обаче и претит, сиречь, блудник, пьяница, тать, кощунник, нерадив, сребролюбец, клеветник, величавый, таковой не толико учителем, но ниже жителем зде отнюдь не будет.*

*Устав Львовской братской школы (1586 г.)*

В братских школах большое внимание уделялось изучению православной религии. Организация учебно-

воспитательной работы выстраивалась на основе классно-урочной системы занятий с отсутствием жестких наказаний и тесной связью с родителями. Иногда создавались интернаты для сирот и беднейших учеников.

### Киево- Могилянская академия

Из всех южнорусских высших училищ особенно прославилось то, которое под именем «**Школы эллино-славянского и латинопольского письма**» было в 1689 г. учреждено братством при Богоявленской церкви в Киеве. Крупную реформу этой братской школы произвел в 1633 г. митрополит **Петр Могила (1596–1647)**. Сущность преобразований заключалась в превращении Киевской школы в коллегию по иезуитскому образцу. Обучение стало вестись на латинском языке. Все способы преподавания, а также западная схоластика были перенесены в Академию. Большое значение среди методов обучения придавалось диспутам.

В Киево-Могилянской академии учились дети духовенства, горожан, казаков, крестьян. При ней имелся **Сиротский дом (Бурса)**. Академия делилась на 8 (до 1680 года — на 7) классов («школ»). После низших классов (фара, инфима, грамматика, синтаксима) ученики переходили в средние — риторики и поэтики; студенты, решившие принять духовный сан, продолжали образование в высших классах: философии (2 года обучения) и богословия (4 года).

В академии преподавались астрономия, музыка, катехизис, славянская и латинская словесность, славянский, польский, греческий, латинский, древнееврейский, немецкий и французский языки, история, география, ма-



*Братский Богоявленский монастырь.  
Киево-Могилянская академия. Фото  
нач. XIX в.*

тематика, экономика, медицина, архитектура, живопись, естественная история, нотное пение и другие предметы. Изначально преподавание велось на латинском языке, а с **1784 года** — на русском<sup>1</sup>.

Все преподаватели были представителями монашеского духовенства. В академии проводились публичные диспуты, ставились спектакли религиозного и нравственного содержания.

**Киево-могилянская академия** профункционировала до **1817 года**. В 1819 году она была преобразована в Киевскую духовную академию. Ее опыт использовался при организации **Славяно-греко-латинской академии**.

Работа академии способствовала возникновению в конце XVII в. **греко-латинских школ** в России.

Обучение латинскому и греческому языкам началось в частном порядке. Организовывались единичные греко-латинские школы, инициаторами создания которых явились представители Византии и Украины.

### *Вопрос к размышлению:*

*Какие Вы можете назвать причины организации учебных заведений в России? Обоснуйте свой ответ.*

В **1665 г. Симеон Полоцкий** учредил её. В Спасском монастыре за Иконным рядом. В связи с этим она получила название **Заиконоспасской школы**. По тем временам подобные школы оценивались как школы повышенного уровня.

В Заиконоспасской школе обучались молодые люди из приказа тайных дел. Преподавание строилось по по-

---

<sup>1</sup> Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии (1721 — 1795). Т. 1 — 5. Киев, 1904 — 1908.; Булгаков М. История Киевской Академии. СПб, 1843.; Петров Н. И. Киевская Академия во второй пол. XVII в. Киев, 1895; Збандуто С. Ф. Киевская Академия XVI — XVIII вв. // Советская педагогика. 1946. № 7.; Ляхович Е. С. Ревушкин А. С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России. Томск. : Томский гос. ун-т, 1998.

добию Киево-Могилянской академии: латинский язык, грамматика, пиитика, риторика. Латинский язык являлся языком торговых сделок, международных отношений, научных исследований.

Начало организации академии положила школа греческих монахов **братьев Лихудов**. Школа приступила к занятиям в конце 1685 г. В начале в ней было шесть учеников, потом появились еще два. С помощью князя **В. В. Голицына** было построено здание академии.

В **1683 году** в Москве была открыта **школа иеромонаха Тимофея**, в которой уже к началу 1684 года обучался 191 человек: 23 — «греческому диалекту» и 168 — славянскому языку<sup>1</sup>. Школа была создана при Московской типографии и для типографии. Созданная школа была важной ступенью к созданию в Москве первой высшей школы.

### **Славяно-греко-латинская академия**

В **1687 г.** открылась **Славяно-греко-латинская академия** в Москве. Основателем академии по праву считается **Симеон Полоцкий**.

**Цель академии** — подготовка грамотных людей, необходимых для государственной и церковной службы. Полоцкий полагал, что академия должна выполнять не только образовательные, но и идеологические функции, охраняя православные каноны, борясь с ересью.

При открытии число обучающихся в академии составляло 99 человек, из них 23 — в подготовительном отделении. В академии было два класса: **богословский и философский**. Богословы сочиняли проповеди и произносили их по субботам в своем классе в присутствии философов, а философы в своем классе произносили составленные ими латинские и русские речи. Учитель преподавал всеобщую историю на латинском языке, риторику и науку о составлении стихов, латинских и русских, читал с учениками **Овидия, Вергилия,**

---

<sup>1</sup> Колягин Ю. М. Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль. М. : Просвещение, 2001. С. 15.

**Цицерона.** Изучались также география с помощью карт и глобуса, синтаксис, грамматика. Помимо этого ученики изучали катехизис, славянскую грамматику, греческий, еврейский, французский и немецкий языки, медицину. Математика была поставлена слабо, естествоведения совсем не было.

Московская академия послужила толчком к распространению образования в России. Долгое так время она была единственным более или менее организованным учебным заведением **среднеобразовательного характера.**

Срок обучения в каждом классе определялся успехами ученика. Исторические документы зафиксировали факт пребывания обучающихся в академии по 15–20 лет. Из академии практически никого не исключали. Особое место в процессе обучения занимали диспуты, которые устраивались в классах еженедельно, а на старшей ступени внедрялись публичные диспуты, проводившиеся два раза в год (зимой и весной перед каникулами, заменяя экзамены). В целом на протяжении XVII в. учебное дело в стране приобретало более упорядоченный характер, что было обусловлено возрастающими потребностями государства и общества в образованных людях. Происходила определенная эволюция в организации образования: от мастеров грамоты и домашнего обучения к созданию греко-латинских школ, а затем и **школ повышенного уровня.**

В XVII веке увеличивается не только количество школ, число учащихся, но меняется характер школы. В последние десятилетия семнадцатого века школа обретает постоянные организационные формы прежде всего потому, что новую роль играет учитель и его разумное слово. По мнению С. Полоцкого, слово учителя обладает особой силой: птицу, выпущенную из клетки, можно, хотя и с трудом, вернуть обратно, слово же не вернешь: «Точнее без труда слово из уст ся пускает,/ ни никоим образом воспят ся вращает./ Егда убо хоцещи глаголати,/ потщися оно умом разсуждати...»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Полоцкий С. Избранные сочинения. М-Л, 1953. С.77.

**Методическое  
оснащение  
образовательного  
процесса**

Увеличение числа школ различных типов, распространение грамотности среди населения определило появление специальных учебных книг: букварей и азбук как письменных, так и печатных. Письменные фактически представляли собой каллиграфические азбуки или прописи, где помещались образцы прописных и строчных букв. Выполнены они были красиво, искусно, с рисунками узоров, травы, птиц.

Характер древнерусской методики обучения грамоте был таков, что нельзя было выучиться читать, не выучив вместе с тем наизусть и всего содержания азбуки; этому способствовало непрерывное повторение, без которого нельзя было и заглянуть в новую страницу. Дети обыкновенно так выучивали эти книги, что могли свободно читать их наизусть. Учителям рекомендовалось обучать детей грамоте «неспешно, чисто и прямо по существу».

Первой печатной азбукой является **букварь Василия Бурцева**, вышедший в **1634 г.** в Москве. Он был очень быстро реализован, и в 1637 г. вышло его второе издание. В нем, как в «**Домострое**» и «**Златоусте**», проводилась мысль о необходимости и неизбежности наказания в процессе обучения. Азбука Бурцева открывалась изображением училища, где один из учащихся стоит на коленях перед учителем, готовым наказать его розгой. Эта книга пользовалась успехом и в XVIII в.

В **1679 г.** в Дворцовой типографии была напечатана азбука, в которой поместили довольно разнообразный материал для чтения. Некоторые историки педагогики считали, что в XVII в. было издано свыше 10 печатных букварей. Особенно выделяется **букварь «Славяно-российских письмен» Кариона Истомина 1694 г.** Его отличало то, что сверх уставных и скорописных славянских букв приведены греческий, латинский и польский алфавиты. Букварь Истомина представлял собой наглядную азбуку, поскольку для облегчения усвоения букв он ввел картинки. Это было новым словом в отечественных

педагогических и методических исканиях данной эпохи. Эта книга явилась прообразом будущих русских букварей с картинками.

Азбуки XVII в. ориентировали учителей на использование **звукового метода обучения грамоте**. Кроме того, достижением педагогической практики явилось сочетание обучения чтению с обучением письму.

В XVII в. издавались также потешные учебные книги, которые не сохранились до нашего времени. Существует лишь описание подобной книги 1664 г., подготовленной

для одиннадцатилетнего сына царя Алексея Михайловича Алексея Алексеевича. По этой книге ребенок мог познакомиться с рисунками, изображающими битвы, вооружение, охоту, различные виды труда, торговли, производства и т. д.

Наряду с букварями в XVII в. также появляются **азбуковники** — своеобразный вариант энциклопедии. В них публиковались правила для учащихся и учителей, образцы написания писем к высшим лицам и благодетелям, сведения из грамматики и т. д. Важной частью содержания азбуковников были указания на способ обучения юношества, школьную дисциплину, на школьные порядки, на правила поведения учащихся дома, в школе, в церкви и на улице. Правила поведения, имеющиеся в азбуковниках, свидетельствуют, что школьная дисциплина была тесно связана с учением о вере, хождение в церковь вменялось в непрерывную обязанность учащимся. Азбуковники не обходили вопрос и о наказании нерадивых и ленивых учеников.

Как показывает анализ азбуковников, учитель подбирал в качестве помощников лучших учеников, которых называли старостами. Главная их функция заключалась в наблюдении за поведением товарищей при отсутствии учителя.

*Звуковой метод обучения — это система упражнений в основе которой лежит выделение отдельных звуков из слов и затем в слиянии их в слова, причем звуки признаются как гласные, так и согласные.*

*Энциклопедический словарь  
Ф. А. Брокгауза и  
И. А. Ефрона.*

Выучив школьные правила, дети переходили к освоению других сведений, имеющих в азбуковнике. Там были статьи как по философии, истории, так и по грамматике, арифметике, риторике, астрономии, естествознанию, диалектике.

Для показа возрастающего значения образования в XVII веке необходимо упомянуть **о посылке русских студентов впервые за границу для обучения**. Это было не при Петре Первом, как очень часто представляется в исторической и педагогической литературе, а гораздо раньше — при Борисе Годунове. Детей посылали, в первую очередь, «для науки разных языков и грамот». Как сообщает писатель-историк XIX века А. В. Арсеньев, 18 человек из Московского государства были отправлены учиться во Францию, к немцам в «Любку» и в Англию в **1601–1602 гг.** Но тут в России наступило смутное время. Про студентов на время забыли. Решено было снарядить посольство. Однако минуло аж десять лет. Итак, результаты первой в истории посылки русских за границу таковы. О посланных во Францию неизвестно ничего — пропали они или вернулись? Вероятнее, что пропали. О посланных в Любек, к немцам, сохранилось известие 1606 года, в нем Любецкие бургомистры с огорчением сообщают царю, что хотя посланных учеников упорно учили, поили, кормили, а «они непослушливы, поученья не слушали и ныне робята от нас побежали неведомо за што...». Что же касается посланных в Англию, то в донесении царю дипломаты утверждают, что «задержаны неволею», один даже переменял веру и «неведомо по какой прелести в попы попал». Из всех посланных за границу в годуновские времена молодых людей вернулся только один, как глухо говорят некоторые источники, да и то неизвестно который.

Таким образом, развитие отечественной педагогики XVII в. было отмечено взаимовлиянием педагогической мысли славянских народов через распространение опыта братских школ Юго-Западной Руси, их Уставов, учебных пособий. Закладывались основы отечественной дидакти-

ки. Однако отметим, что обучение на Руси всегда было, прежде всего, воспитывающим.

По мнению **В. О. Ключевского**, знания нужны для понимания жизни, житейского занятия, умения жить с людьми. Внимание было обращено на жизненные правила. Кодекс сведений, чувств и навыков, какие считались необходимыми для освоения этих правил, составляли науку о «христианском жительстве», о том, как подобает жить христианам<sup>1</sup>.

Так называемый **кодекс образования** включал в себя три элемента: душевное строение — учение о долге душевном или дело спасения души; строение мирское — наука о гражданском общежитии; домовое строение — наука хозяйственного домоводства<sup>2</sup>.

Вплоть до XVI века воспитание носило родовой, общинный характер. Очень редко у русских книжников встречаются персонифицированные идеалы в воспитании. Элементы православной традиции, а именно самопожертвенность во имя человечества, рода, семьи, были очень близки по духу языческому миропониманию восточных славян. Поэтому проникновение христианских идеалов (православных), в принципе, осуществлялось не так болезненно.

Воспитательный идеал был ветхозаветный, суровый, исключавший самостоятельность и свободу детской личности, всецело подчинявший детей воле родительской, не хотевшей даже знать и считаться с вполне собственными потребностями детей в игре, смехе и веселье<sup>3</sup>.

Монгольское нашествие и последующее золотоордынское иго наложило своеобразный отпечаток на мироощущение и воспитание. Это выразилось в проникновении деспотических восточных традиций не только во власть, но и в целом в идеологию воспитания — взгляд на человека как на ничтожную песчинку.

---

<sup>1</sup> Сафонова З. Г., указан. сочинение С. 99.

<sup>2</sup> Школа и педагогика в культуре Древней Руси: Историческая хрестоматия. Ч. 1. М., 1992. С. 122.

<sup>3</sup> Сафонова З. Г., указан. сочинение С. 105.

Однако в средневековый период мы можем наблюдать сохранение некоторой вольности в воспитании. Это касается не безызвестного нам Великого Новгорода, где идеалом человека и воспитания оказались индивидуальность, инициативность, открытость, способность к разнообразным видам деятельности. Данное своеобразие объясняется политико-правовым и географическим положением Новгорода. Преобладание торгового люда привело к широкому проникновению буржуазных ценностей. Однако к XVI веку Москва покончила с этой воспитательной традицией.

Средневековая воспитательная традиция выстраивалась на канонах православия. Например, «Домострой» требовал воспитывать в страхе божьем, повиноваться наставникам и старшим. Основным способом воспитания назывались суровая дисциплина, систематические наказания, физические в том числе. Обучение книжное, по мнению священнослужителей, необходимо только приказным людям и духовному сословию.

Главное в воспитании — научить жить по-божески в православной вере христианской, любить отца своего и мать свою; служить отцу и князю, покоряться и должную честь воздавать, почитать «отцов духовных».

В то же время в силу сближения в XVII веке русской и западной культур происходит отторжение со стороны русской православной церкви всего западного, в том числе — и образованности. Но интересы государства и общества выдвигали новые задачи, и схоластическое церковное образование не могло решить их. Попытку сохранить своеобразие, отличие от Запада мы можем видеть уже в XVI веке.

В воспитательных традициях Киевской Руси и Русского государства красной нитью проходит **патриотическое воспитание**. Фольклор, литературные памятники развивали у молодежи горячую любовь к родине.

Семья являлась основным местом не только обучения, но, прежде всего, воспитания. Стоит указать, что для русской традиции характерно беспрекословное подчинение

отцу. Отец — источник только милости божьей, дети всецело подчинены его воле, высоко почитают родителей, которые о детях заботятся.

Заслуживает внимания вопрос, связанный с **женским воспитанием**. Основные качества, которые прививались девочкам — это целомудрие, скромность, благоразумие, порядочность, достоинство. **Идеалом женщины была женщина-мать**. Девочкам в любом сословии определялась одна и та же роль — жена, хозяйка, мать своих детей.

В целом, в недрах просветительства XVII в. формировались предпосылки образовательных преобразований будущего XVIII в. и появления «петровской педагогики».

Во второй половине XVII века определились **четыре основных подхода** к воспитанию и обучению:

- 1) **«латинофильский»** (Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев);
- 2) **византийско-русский** (Епифаний Славинецкий, Федор Ртищев, Карион Истомин);
- 3) **славяно-греко-латинский** (братья Лихуды);
- 4) **старобрядчески-начетнический** (протопоп Аввакум).

Помнению **А. Н. Джуринского**, эти подходы были порождены двумя взглядами на будущее России<sup>1</sup>, сторонники которых в дальнейшем (XIX в.) получили название западников и славянофилов<sup>2</sup>.

**Педагогическая мысль Московской Руси** Педагогическая мысль Московской Руси интегрировала в себя как традиции дохристианской Руси, так и византийские педагогические традиции.

**Сергий Радонежский** (1321 — 1391) явился великим подвижником

*Внимайте себе, братие. Прежде имейте страх Божий, чистоту душевную и любовь нелицемерную...*

*Завещание преподобного Сергия.*

<sup>1</sup> Термин «Россия» появляется примерно с конца XV века.

<sup>2</sup> Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Джуринский. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. С. 142.

и преобразователем монашества. Благодаря его реформам церковные учреждения становятся главными центрами культуры и просвещения. Сергей не оставил после себя ни одного письменного источника, но собственным примером воздействовал на нравы народа. Сергей Радонежский был поистине духовным учителем Руси. Ученики подвижника учредили около 40 монастырей, ставшие центрами развития культуры и просвещения.

**Нил Сорский** (1433–1508) – духовный глава нестяжателей. Родился в знатной семье, принял постриг в Кирилло-Белозерском монастыре. Духовной основой его педагогических воззрений явились утонченный аскетизм, мистическое учение исихастов, повышенная требовательность к духовной стороне жизни, особые практики воздержания, подвижничество, длительные молитвы и бдения. К его основным духовно-педагогическим произведениям относятся: «Предание ученикам. Устав», «Покаянная молитва», «Завещание». Главной ценностью образования он считал глубокое внутреннее духовное совершенствование, интегрирующее тело, мысль, сердце, душу и дух. В отличие от средневековой схоластики Нил Сорский призывал к осознанному восприятию Священного писания. Учащиеся должны ежедневно разумно совершать подвиг нравственного совершенствования, поддерживать стремление к самодисциплине. Главной задачей своих учеников он считал переписывание божественных писаний, подвергая их при этом собственной текстологической критике. Подвижничество Нила Сорского способствовало соз-

*ИСИХАЗМ (от греч. hesychia – покой, – безмолвие, отрешенность) – целокупное учение–действие, направленное на стяжание Святого Духа и обожение души и тела. Высочайшей целью исихазма является преображение и обожение всего человека по образу воскресшего Иисуса Христа.*

*Исихазм обладает мощным зарядом творческой созидательной силы, поэтому можно и должно говорить об исихастской инициации истинного творчества в различных областях искусства и деятельности. Такое творчество несет в себе пророческую харизму и глубинный, сокровенный смысл.*

данию на Руси духовного полюса идейной жизни — скита на р. Соре.

**Геннадий Гонзов (г.р. неизвестен – 1505)** — новгородский архиепископ, публицист. Борясь с ересью обнаружил отсутствие богословской подготовки православного клира. Являясь поборником училищного образования был активным борцом против мастеров грамоты («Мой совет учить в училище, прежде всего, азбуке, словам под титулом да Псалтири: когда это изучат, тогда уже можно читать и всякие книги. А мужики-невежи учат ребят — только портят. Сперва научит его вечерне, и за это приносят мастеру каши да гривну денег. То же полагается и за заутреню, а за часы — плата особая. Сверх того, даются еще поминки, кроме усиленного магарыча. А отойдет от мастера — ничего, и не умеет, только бредет по книге»).

Владыка утверждал, что малограмотное, неискушенное в книжной премудрости духовенство способно лишь зазубрить молитвы и обряды, оно не в состоянии идейно противостоять хорошо начитанным и преуспевающим в богословских спорах вольнодумцам<sup>1</sup>.

**Максим Грек (1475–1556)** — выдающийся подвижник русско-го просвещения. Его духовно-педагогической основой явилась Афонская монастырская традиция с религиозно-аскетическим идеалом.

*Апокрифическая литература — это вымышленная, маловероятная, мнимая, сомнительная, ненастоящая, недостоверная.*

Первый его труд — перевод толковой Псалтири. Максим Грек был ярким противником обрядового благочестия, грубого распутства и лихоимства, глубокого невежества и суеверия, усугубляемого широким распространением апокрифической литературы.

Современники видели в Максиме образец духовного учителя. Среди его подвижников можно отметить Зиновия Отенского, архиепископа Казанского Германа, А. М. Курбского.

---

<sup>1</sup> История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. М. : Гардарики, 2007. С. 124.

**Сильвестор (ум. в 1566)** — автор особой редакции памятника общественно-педагогической мысли «Домостроя». Главная цель воспитания — «в правде жить и в кривде не жить». «Домострой» был представлен тремя частями:

1. **«О строении духовном»** — своего рода свод религиозных ценностей, которым должны следовать учащиеся в духовной жизни.
2. **«О строении мирском»** — свод достаточно суровых правил устроения отношений внутри семьи.
3. **«Какое детей своих воспитати во всяком наказании и страхе Божиим»** и **«Какое дети учити и страхом спасти»** — свод советов по воспитанию детей, в первую очередь, в выполнении религиозных обрядов, беспрекословного подчинения страшим. Главное средство воспитания — суровая дисциплина, основанная на телесных наказаниях. Основными качествами, которыми должны обладать дети, являются мужество, настойчивость, трудолюбие, бережливость, хозяйственность и вежливость.

В целом «Домострой» отражал основные направления социально-политического устройства России с явным преобладанием практицизма.

**Симеон Полоцкий (1629–1680)** — подвижник образования на Руси. Явился продолжателем идей известного просветителя Петра Могилы. Уроженец Полоцка. Учился в Киево-Могилянской коллегии и в Виленской иезуитской академии. В 1656 году принял монашеский постриг под именем Симеона. В 1664 году переехал в Москву, где к его монашескому имени и добавилось прозвище Полоцкий. В Москве получил поддержку царя Алексея Михайловича, при дворе которого он признавался как мудрейший философ, вития и пиит. Интересен факт, что после смерти многие его книги были запрещены как «прельщающие» латинской «мудростью», а рукописи изъяты и скрыты в патриаршей ризнице. В 1687 г. при содействии Симеона Полоцкого открылась Славяно-греко-латинская академия в Москве. По его мнению, главная задача этого образовательного учреждения заключалась в подготовке грамотных

людей, необходимых для государственной и церковной службы. Он полагал, что академия должна выполнять не только образовательные, но и идеологические функции, охраняя православные каноны, борясь с ересью.

***Вопрос к размышлению:***

***Какое место принадлежит христианской церкви в деле просвещения? Обоснуйте свой ответ.***

**Петр Могила** — киевский митрополит (1596 — 1647 гг.). Отец его был первоначально господарем Валахии (1601 — 1607 гг.), потом Молдавии (1607 — 1609 гг.). Во Львовском братском училище Петр получил образование в строго православном духе, решительно враждебном унии. Он закончил свое образование путешествием за границу, где слушал лекции в разных университетах. Владел в совершенстве латинским и греческим языками. В 1627 г. он был избран киево-печерским архимандритом, номинально подчинявшимся константинопольскому патриарху, но не киевскому митрополиту, и носившим титул «великого архимандрита». Иов, умирая, оставил Петру свою библиотеку и назначил его душеприказчиком. П. Могила, не желая ни в чем повиноваться митрополиту, устроил отдельно от киево-братской школы при Киевской лавре высшее училище «для преподавания свободных наук на греческом, славянском и латинском языках» (1631 г.). Особенное внимание обратил П. Могила на Киево-братскую, называемую Могилянской, школу; хлопоты о переименовании ее в академию были неудачны, но она была вполне устроена и обеспечена. Преподавательский персонал был при П. Могиле на высоте своего призвания. Ранее профессора, прежде чем приступать к преподаванию, посылались для ученья за границу. Много огорчений доставлял П. Могиле киевский воевода, ярый католик Ян Тышкевич, всеми мерами преследовавший студентов школы, весьма часто вполне несправедливо.

**Братья Иоанникий (1633–1717 гг.) и Софроний (1652–1730 гг.) Лихуды** родились на острове Кефаллиния,

находившемся тогда под господством Венеции. Вначале их обучал местный священник, а затем их отправили в Венецию, где они под руководством Герасима Влаха (впоследствии митрополита) изучали латинский и греческий языки, философию, богословие. Затем в течение 9 лет И. Лихуд учился в Падуанском университете, по-видимому, обучал одновременно и своего младшего брата. В течение 13 лет Лихуды занимались преподавательской деятельностью, проявив к ней незаурядные способности. В декабре 1685 года началась их деятельность в Московской академии. В противоборстве с приверженцами латинского обучения, сторонником которого был весьма авторитетный богослов и просветитель Сильвестр Медведев, они потерпели поражение и по ложному навету были отстранены от преподавания в академии. Этому в немалой степени способствовали и жившие в России иезуиты. После двух лет жизни в Ипатьевском монастыре они были переведены в Новгород, где основали вторую высшую школу в России. В указе от 21 мая 1722 года она была отмечена Священным Синодом как образцовая. Ее выпускники стали открывать школы в Переславле Рязанском, Коломне, Туле, Орле, т. е. начали распространять просвещение по Руси. В 1720 году они закончили большую работу по исправлению славянского перевода Библии, хотя стараниями Ф. Прокоповича ее издание было осуществлено лишь в 1751 году<sup>1</sup>. Его педагогические идеи формировались под непосредственным влиянием традиций народной педагогики и опыта западноевропейских школ. Сторонник принципа природосообразности в воспитании. Выделял **три периода в воспитании личности**:

- 1) от рождения до 7 лет — период нравственного воспитания;
- 2) от 7 до 14 лет — период практического обучения;
- 3) от 14 до 21 года — период умственного развития и гражданского воспитания.

---

<sup>1</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. М. : Педагогика, 1989. С. 167 – 168.

Вывел закономерность: причиной того, что у хороших родителей плохие дети, является чрезмерная любовь. Развитие образования и педагогической мысли до начала петровских преобразований характеризуется спадом и подъемом. С принятием христианства на Руси традиционная изустная (народная) педагогика претерпевает значительные изменения, обусловленные византийской педагогической традицией. В период феодальной раздробленности (в домонгольский период) происходит бурное развитие культуры и просвещения в удельных княжествах. Монгольское иго внесло свои коррективы в вектор развития образования. Объединение русских земель и централизация государственного управления предопределили необходимость восстановления образования и перехода его на новый качественный уровень.

### Вопросы для самоконтроля:

1. Почему именно братским школам принадлежит заслуга в открытии школ в России?
2. В чем была специфика обучения в братских школах?
3. Каков вклад греков в развитие просвещения в России?
4. Почему возникла необходимость организации Славяно-греко-латинской академии?
5. Какова особенность развития педагогической мысли в рассматриваемый период?

**Задание:** проанализируйте биографии подвижников дела просвещения рассматриваемого периода и ответьте на вопрос: какую миссию выполняли данные подвижники?

БЛОК САМООПРЕДЕЛЕНИЯ			
Хронологический период	Подвижники дела просвещения	Ключевые идеи	Степень участия государства и общества

**Историко-дидактический практикум:**

Сравните содержание обучения в Киево-Могилянской академии и Славяно-греко-латинской академии.

	<b>Киево-Могилянская академия</b>	<b>Славяно-греко-латинская академия</b>
<b>Цель</b>		
<b>Содержание</b>		
<b>Особенности организации образовательного процесса</b>		

Проанализируйте «Устав Львовской братской школы» (1586 г.) и ответьте на вопрос: какие требования предъявлялись к профессиональным качествам учителя?

**Темы для рефератов и докладов:**

1. Роль греческих ученых в организации обучения в России.
2. Академическое образование в России.
3. Симеон Полоцкий и российское образование.
4. Деятельность братских школ в России.

**Примерные тестовые задания:**

1. *Славяно-греко-латинская академия была образована:*
  - А) 1687 г.
  - Б) 1755 г.
  - В) 1615 г.
2. *Братские школы возникли:*
  - А) Белоруссия.
  - Б) Германия.
  - В) Прибалтика.
3. *Здесь впервые в России появилось среднее учебное заведение:*
  - А) Киев
  - Б) Санкт-Петербург
  - В) Москва

4. *В каком году иеромонахом Тимофеем была открыта типографская школа?*
  - А) 1681 г.
  - Б) 1691 г.
  - В) 1671 г.
  
5. *В каком году в Москве греческими монахами была открыта школа повышенного уровня образования?*
  - А) 1685 г.
  - Б) 1675 г.
  - В) 1665 г.
  
6. *В каком году в России появилось первое высшее учебное заведение (Киево-братская коллегия)?*
  - А) 1632 г.
  - Б) 1615 г.
  - В) 1627 г.

## ГЛАВА III

### ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ ДО 90-х гг. XIX ВЕКА

В главе «Школа и педагогика в России до 90-х гг. XIX века» раскрывается процесс становления и развития теории и практики образования, основные педагогические мысли, осуществление реформ и контрреформ в образовании.

Историю педагогики и образования невозможно представить без ее подвижников — классиков отечественной педагогики. Персонафикация образования позволяет увидеть «взлеты» и «падения» педагогической науки, выработать у студента свое понимание процессов, происходящих в образовании как в прошлом, так и в настоящем.

Рассматриваемый в данной главе период наглядно демонстрирует читателю влияние общества и государства на систему образования. Основными задачами главы являются: 1) ознакомление студента с научными основами развития системы образования; 2) ориентация студента на лучшие образцы педагогической деятельности; 3) формирование у студента профессионально-личностных компетентностей.

#### **Методические указания:**

В развитии образования и педагогической мысли XVIII века условно выделяются четыре периода:

— **первый период** (1700 — 1730 гг.) — это время создания первых светских школ, дававших начальные практические знания, необходимые для реформ разных сторон жизни общества. Создание Академии наук, университета и гимназий при ней (С.-Петербург);

— **второй период** (1730 — 1765 гг.) — возникновение закрытых сословных дворянских учебных заведений, формирование системы дворянского образования и одновременно борьба М. Ломоносова за общенародное образование, создание Московского университета;

— **третий период** (1766 – 1782 гг.) — развитие просветительских педагогических идей, возрастающая роль Московского университета, осознание необходимости государственной системы народного образования, реформы учебных заведений.

— **четвертый период** (школьная реформа 1782 – 1786 гг.) — первая попытка создания государственной системы народного образования.

Исторически сложилось так, что хронологическими гранями явления, которое мы называем «XVIII век», нельзя считать точные границы века. В качестве начальной даты принимаются 1690-е годы, когда новые явления в культуре стали складываться в целую систему, а в качестве конечной — Отечественная война 1812 г. как первое «общее историческое действие русской нации» (**П. И. Краснобаев**). При всей условности таких хронологических рамок они совпадают с хронологией тех процессов, которые шли в экономике, политической жизни<sup>1</sup>.

XVIII век открывается сложной и противоречивой эпохой петровских реформ. Будущий великий преобразователь родился в день **Исаакия Далматского**, 30 мая 1672 г., от брака царя Алексея Михайловича с Натальей Кирилловной Нарышкиной. Большое и, скорее всего, негативное воздействие на его формирование оказала борьба, которая развернулась при дворе. В 1676 г. умер Алексей Михайлович, передав престол старшему из сыновей — Федору Алексеевичу. Тот правил недолго — умер в 1682 г. Престол оказался в руках родственников царя от второго брака — Нарышкиных. На нем сидел 10-летний Петр. Однако родственники Алексея от первого брака — Милославские — сумели нанести ответный удар. В мае 1682 г., им удалось инспирировать стрелецкий бунт. Стрельцы — «служилые люди по прибору» — были значительное время одной из главных военных сил государства. В конце XVII в. положение их ухудшилось, по-

---

<sup>1</sup> История России с древнейших времен до конца XX века. М, 2001.

стоянно находились поводы для недовольства условиями службы. Их выступления — не проявления классовой борьбы (**В. И. Буганов**), а бунты солдатской массы (**Н. И. Павленко**)<sup>1</sup>.

Петр видел, как бородатые стрельцы громили сторонников Нарышкиных. Видимо, не раз потом в подмосковном Преображенском, куда вынуждена была выехать его мать, Петр вспоминал эти события.

В юношеские годы Петр проводил время в играх, носивших военный характер. Часто посещал Кокуй — слободу, населенную немцами. Здесь была и «дама сердца» Анна Монс — брак Петра с Евдокией Лопухиной оказался неудачным. В 1689 г. «двоевластие» кончилось. Благодаря удачно сложившимся обстоятельствам, царевна Софья — главное лицо в партии Милославских — была свергнута. Петр стал «самодержцем».

В такой драматической обстановке формировался характер Петра, поражающий современников уже в зрелом возрасте. Их удивляли его демократизм, стремление разрушать, казалось бы, незыблемые традиции. Подобно тому как Екатерину Великую будут называть «философом на троне», Петр был на троне реформатором. Конечно, реформаторская деятельность была своеобразной. Обратной стороной ее был режим абсолютистской власти, который до Петра никогда не достигал такой интенсивности. Одним из ключевых понятий в мировоззрении Петра было понятие «служба», которая понималась как служение государству. Но при этом с государством Петр отождествлял самого себя. Вся жизнь, война, реформы рассматривались царем как постоянная учеба, школа. Место Учителя он отводил себе. В характере Петра, его деяниях много черт западноевропейского рационализма. Здесь и его практицизм, стремление быть технократом. Но нельзя отрывать Петра и от родной почвы. Во многом эта личность была порождением предшествующего развития России. Идеи патернализма, т. е. убеждение в том,

---

<sup>1</sup> Павленко, Н. И. Птенцы гнезда Петрова. 2-е изд. М. : Мысль, 1988.

что только он знает достоверно, что нужно народу, уходят своими корнями в XVI-XVII вв. Не впадая в преувеличения, надо видеть, что **Петр был суровым, жестоким человеком**. Характеристику Петра можно закончить его портретом, который донес до нас датский посланник: «Царь очень высок ростом, носит собственные короткие коричневые вьющиеся волосы и довольно большие усы, прост в одеянии и наружных приемах, но весьма проныцателен и умен»<sup>1</sup>.

Для осуществления социально-экономических и политических реформ Петру I были нужны обученные национальные кадры. Для этого он использовал два пути: подготовку специалистов из числа русских людей за границей и создание собственной государственной школы.

Общекультурное развитие страны базировалось на образовании и просвещении, поэтому в этом веке была создана светская школа, сделана попытка организовать государственную систему народного образования, впервые были разработаны в теории и применены на практике основы светского обучения и воспитания детей.

**Девятнадцатое столетие – переломный этап в развитии образования.** Необходимость глубоких социально-экономических и политических преобразований привела к осознанию не только в обществе, но и в правящих кругах важности реформ в области образования. Учреждение **Министерства народного просвещения** повлекло за собой попытку создания единого управления народным просвещением. Однако социально-политические катаклизмы в Российской империи привели к ожесточенной борьбе консервативных и демократических тенденций не только среди подвижников образования, но и внутри царского правительства.

В целом развитие образования характеризуется попыткой решить все вопросы при помощи народного просвещения. Учреждение органов местного самоуправления привело к некоторой децентрализации управления на-

---

<sup>1</sup> Россия: Иллюстрированная энциклопедия. М. : «ОЛМА Медиа Групп», «ОЛМА-ПРЕСС Образование», 2006. С. 399.

чальным образованием и переводом проблем образования на региональный уровень.

Развитие образования в России в XIX веке было обусловлено несколькими факторами:

- усложнением социально-экономических и политических отношений; включением России в общемировые экономические процессы;
- расширением государственного аппарата;
- «великими реформами» 60-70 годов; централизацией просвещения;
- усилением сословности;
- борьбой между консервативными и либерально-демократическими направлениями;
- подвижнической деятельностью педагогов.

В качестве **основной литературы** по третьей главе рекомендуется:

1. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. М. : Гардарики, 2007.

2. Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Джуринский. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. Академика РАО А. И. Пискунова. — 2-е изд., испр. и дополн. М. : ТЦ Сфера, 2001.

4. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. З. И. Васильевой. М. : Издательский центр Академия, 2002.

## ЛЕКЦИЯ 1. РАЗВИТИЕ ОТЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ В XVIII ВЕКЕ

- *Зарождение «петровской» педагогики; среднее образование; высшее образование; профессиональное образование; женское образование; начало создания системы народного просвещения; методическое оснащение образовательного процесса; педагогическая мысль.*

**Основные понятия:** русская школа, академия наук, университет, кадетский корпус, цифирные школы, гимназия, «новая порода» людей, система народного просвещения, женское образование, профессиональное образование.

### **Зарождение «петровской педагогики»**

Социально-экономические и политические реформы Петра I в первой трети XVIII века выявили потребность государства в образованных людях. Традиции приглашать специалистов из стран Европы, а также обучать российскую молодежь за границей уже не могли обеспечить решения этой проблемы. Впервые была предпринята попытка создания государственной системы образования, возникла **светская школа**, разрабатывались основы светского обучения и воспитания<sup>1</sup>.

Возникновение первой реальной школы не только в России, но и в Европе связано с открытием **школы математических и навигацких наук (1701–1752)** (в Германии такая школа была организована в 1708 г.). Указом от 23 июня 1701 г. школе математических и навигацких наук отвели одно из самых высоких в то время зданий в Москве: «Сретенскую на Земляном городу башню» со всеми палатами, строением и с принадлежащей к ней землей. Задачи школы ясно определялись в указе

---

<sup>1</sup> Богуславский, М. В. Образование // Новая Российская Энциклопедия, Т. 1. М. : Изд-во «Энциклопедия», 2004. С. 624–625.

1701 г.: «...быть математических, навигацких, то есть мореходных наук учению»<sup>1</sup>.

Школа занималась подготовкой моряков, инженеров, артиллеристов, геодезистов, архитекторов, учителей, писарей, мастеровых и т. п. Руководителем школы был **Э. Фархварсон**, профессор математики Абердинского университета, приглашенный Петром из Англии. Вместе с ним в качестве преподавателей прибыли еще два человека (**Стефан Гвин и Ричард Грейс**). Учеников предписано было набирать «добровольно желающих, иных же паче и с черчением».

В школу должны были принимать грамотных людей, но таких в XVIII в. было мало, поэтому для начального обучения при школе математических и навигацких наук были созданы подготовительные классы — **«русская школа»**, где учили читать и писать, и **«цифирная школа»**, где обучали счету и началам арифметики. В самой школе изучали арифметику, геометрию, тригонометрию, навигацию, астрономию и математическую географию. Это позволило выделить третий тип школы — **высшие**.

Количество обучающихся было не менее 200 человек, полный комплект учащихся определялся в 500 человек. Учащиеся поступали в возрасте 12–17 лет, а иногда и 20 лет. Определенного срока обучения не было, хотя планировалось обучать 5–7 лет.

Стоит обратить внимание на тот факт, что добровольно в учение шли, главным образом, разночинцы: дети дьячков, подьячих, церковнослужителей, посадских, солдат и т. п.

*...и тех наук ко учению усмотря избирать добровольно желающих, иных же паче и со принуждением; и учинить неимущим во прокормление погенный корм усмотря арифметике или геометрии: ежели кто сыщется отчасти искусным, по пяти алтын в день..*

*Указ Петра I «Об основании школы математических и навигацких наук» 14 января 1701 г.*

<sup>1</sup> Григорьев, В. В. Исторический очерк русской школы: учеб. пособие для студ. педагогических заведений. М., 1900.; Пекарский П. Наука и литература в России при Петре Великом. Т. 1. СПб., 1862.; Цирульников А. М. История образования в портретах и документах: учеб. пособие для студ. пед. заведений. М., 2001.

По принуждению приходили обычно дети дворян (недоросли), которые набирались в школу во время ежегодно проводившихся самим Петром I или по его указанию смотров дворянских недорослей. Детей крепостных крестьян в школу не принимали, так как считалось, что крепостным людям грамотность вообще не нужна.

Отличительной особенностью этой школы было то, что обучение шло на русском языке и по русским, хотя и далеким от совершенства, учебникам. При обучении грамоте шли старинным путем: за азбукой следовал часослов, псалтырь — на церковно-славянском, затем шло чтение гражданской печати. Остальные науки преподавались каждая отдельно. При таком обучении, лишенном какого-либо разнообразия, главным становилось заучивание наизусть учебников. Но, несмотря на все эти особенности, положительные результаты работы обнаружились в скором времени. Из навигаторов, отправленных для завершения образования за границу, выросли адмиралы: Головин, князь Голицын, Калмыков, Лопухин, Шереметев и др. Из этой же школы вышли первые отечественные инженеры, артиллеристы, топографы, землемеры, в числе которых, например, был составитель первого полного атласа России **Иван Кирилов**. Именно школа математических и навигацких наук явилась кузницей для подготовки учителей в начальные школы, возникшие при Петре I.

**В Указе об открытии цифирных школ, светских начальных школ с математическим уклоном** говорилось: учить счету, арифметике, начальным основаниям геометрии, грамоте детей дворян, приказного чина, дьячих и подьяческих от 10 до 15 лет, кроме крестьян.

Неуспевающие ученики лишались права иметь должность и не могли жениться. Учителями в этих школах были выпускники **навигацкой школы** или **морской академии**. Впервые в истории европейской школы учителю была установлена постоянная плата — 36 рублей в год. Однако ее

*Цифирная школа — это государственные начальные общеобразовательные учреждения для мальчиков всех сословий, кроме крестьян.*

*Большой Энциклопедический словарь*

выдавали неаккуратно, иногда через несколько лет. В каждой школе разрешалось иметь определенный штат (сторожа, истопники), выдавались бумага, дрова, свечи. С созданием цифирных школ вводилась своеобразная учебная повинность, поскольку Петр I рассматривал образование как род государственной службы. Принудительность образования являлась одной из причин отмирания цифирных школ. Она вызывала предубеждение у населения по отношению к обучению детей. Если в 1722 г. было 42 школы (по данным историка русской культуры **П. Н. Милюкова**), где училось 2051 человек, то в 1744 г. осталось всего 8 школ. Многие дети убегали из них. Только в 1726 г. не вернулось в школы 322 ученика. Пойманных заковывали в колодки и возвращали в школу, наказывали плетью. Однако интересен тот факт, что родители часто скрывали бегунов.

*Вопрос к размышлению:*

*Каково Ваше отношение к реформам Петра Великого в деле просвещения? Обоснуйте свой ответ.*

Ученикам при поступлении в школу выдавались книги и учебные пособия (арифметика **Магницкого**, логарифмы, морские атласы, аспидные доски, «каменные перья» и т. д.). Предметы изучались последовательно, а не одновременно. Определенного времени для экзаменов не было. Учеников переводили «из одной науки в другую» по мере выучки. Из школы выпускали по степени готовности к делу и по требованию различных ведомств. Постановка школьного дела была достаточно традиционной. Методика обучения страдала крупными недостатками: обучение начиналось с азбуки, потом переходили к часослову, псалтырю и заканчивали чтением гражданской печати; степень успехов определялась числом выученных страниц. После смерти Петра I цифирные школы были присоединены к полковым **гарнизонным школам**.

В **1715 г.** старшие классы школы были переведены в Петербург и на их базе создана **морская академия** —

военно-учебное заведение со строгой дисциплиной. Количество учеников – 300. Учащиеся изучали арифметику, геометрию, артиллерию, навигацию, фортификацию, географию, корабельное дело, рисование, танцы.

С момента своего основания Морская академия планировалась как привилегированное дворянское учебное заведение. Однако в силу консервативности российского дворянского сознания в первой четверти XVIII в., образование становилось ценностью для немногих. Даже в Морскую академию дворянство шло неохотно. В этой связи сословный состав в ней был достаточно пестрый.

Морская академия в отличие от **навигацкой школы была военным учебным заведением**. Ее ученики были вооружены ружьями, несли караул, носили форменное обмундирование. В **1720 г.** Петр I принял **Морской устав**, который требовал высокой дисциплины и ответственности каждого за порученное ему дело. Примечательны в этой связи выдержки из инструкции Морской академии (1715): «Рано утром учащиеся собираются в зале на молитву, прося Господа Бога о потребной милости и о здравии его царского величества и о благополучии его оружия, под наказанием. Затем каждый должен сесть на свое место без всякой конфузии, не досаждая друг другу, под наказанием...».

Обучение в Морской академии начиналось в подготовительных классах, где учили грамоте и счету. Тех, кто успешно их заканчивал, переводили в мореходные классы. В академии, по сравнению с Навигацкой школой, не только специальное, но и общее образование расширилось: наряду с математическими и военными дисциплинами в ней преподавались политика, геральдика, гражданские законы, гражданская архитектура и другие «шляхетные науки», а также семь иностранных языков (на выбор): английский, французский, немецкий, шведский, датский, итальянский, латинский.

«Военная часть» обучения должна была состоять, согласно адмиралтейскому регламенту, из артиллерии, навигации и фортификации, обучения с мушкетами и др.

На первых порах морские гвардейцы учились по тем же учебникам, что и ученики Навигацкой школы. 2 января 1721 г. был издан именной указ Петра Великого по Адмиралтейств-коллегии о создании при Морской академии типографии. В **1701 г.** в Москве на пушечном дворе учреждена **артиллерийско-инженерная школа (пушкарская)**, где обучалось до 300 юношей разных сословий, впоследствии число учащихся уменьшилось, и в ней учились преимущественно дворянские дети. В начале века были открыты **Московская и Петербургская инженерные школы**, позже они были слиты в одну. В Петербурге была основана **артиллерийская школа**.

Инженерная и Артиллерийская школы за все время своего существования мало чем отличались от Морской академии по содержанию образования. Здесь также главной задачей была подготовка к практической деятельности. Ученики, как свидетельствуют об этом бывшие питомцы, жили на «вольных квартирах», порядка в учении было мало, учителя нещадно били учащихся.

Впоследствии, в 30-е гг. XVIII в., в Петербурге были открыты: **артиллерийская арифметическая школа для «пушкарских» (солдатских) детей**, готовившая писарей и мастеровых по артиллерии, и школа для подготовки мастеровых по инженерному ведомству. Подобные школы были открыты и в Москве.

В 1707 г. в Москве при военном госпитале была открыта школа для подготовки врачей — **хирургическая школа**. В содержание обучения входили анатомия, фармакология, латынь, рисование, обучение велось на латинском языке. Теоретическая подготовка сочеталась с практической работой в госпитале.

При школе имелся «аптекарский огород», на котором учащиеся выращивали лекарственные растения. Существовал свой анатомический театр. В это же период создавались **горнозаводские школы**, в которых готовили квалифицированных рабочих и мастеров. Первая была открыта в **1716 г.** на Петровском заводе в Карелии, куда собрали 20 детей из бедных дворянских семей и стали

обучать письму и чтению, геометрии, арифметике, артиллерии и горному делу.

Наряду с развитием светского образования, в петровское время возникли **духовные школы**, где сочеталось духовное и светское образование. В 1721 г. был издан «**Духовный регламент**», автором которого являлся профессор Киевской академии, сторонник реформ Петра **Феофан Прокопович**. Духовные учебные заведения должны были обеспечивать преемственность, так как детям духовенства было приказано обязательно учиться в школе, «чтобы они были годны в попы, и в случае вакансий готовы к посвящению». Их освобождали от учения в цифирных школах и направляли в архиерейские, чтобы в будущем они могли занять духовные должности.

Прокопович считал необходимым воспитать новое духовенство, более просвещенное и преданное делу Петра Великого. В «Духовном регламенте» в главе «**Домы училищные**» для подготовки нового духовенства предлагалось организовать церковные школы трех типов: **архиерейские (элементарные) школы, семинариумы с 8-летним курсом и академию**. Духовные школы в петровскую эпоху находились в лучшем состоянии и имели больше учащихся, чем светские школы. Петр I считал духовное сословие силой, которая обязана была заботиться о просвещении народа.

Новые духовные школы были закрытыми учебными заведениями. Воспитанники семинарий на все время обучения отрывались от родных семей. Им разрешалось видеться с родственниками через три года, но не более двух раз в год и обязательно в присутствии ректора.

**Духовные школы** – общеобразовательные учебные заведения гуманитарного типа, где изучали латинский язык, грамматику, историю, географию, арифметику, геометрию, логику или диалектику, риторику, физику, богословие. Из восьми лет обучения в семинарии лишь в последние два года больше времени отводилось богословию. В духовных школах господствовал дух суровой дисциплины.

С 1721 по 1725 гг. было открыто 45 духовных школ, в том числе в Петербурге, Новгороде, Твери, Казани, Суздале, Вятке, Холмогорах, Вологде и т. д.

Стоит отметить, что развитию духовных школ Петр Великий уделял достаточно пристальное внимание, так как именно на них возлагалась задача подготовки педагогических кадров для низших типов учебных заведений.

### **Среднее образование**

XVIII веке в России появляются средние привилегированные военно-учебные заведения закрытого типа — **кадетские корпуса** (от франц. *cadet* — младший). В России первый кадетский корпус был основан в 1731 году в Петербурге под названием «**Корпус кадет**» (с 1752, после основания Морского корпуса, стал называться «**Сухопутным шляхетским кадетским корпусом**», позднее — Первым Санкт-Петербургским кадетским корпусом (см. рисунок 4))<sup>1</sup>.

В корпусе положено было обучать не только военным, но и общеобразовательным предметам, «понеже не каждого человека природа к одному воинскому склонна».

Учебное заведение должно было готовить не только военнослужащих, но и гражданских государственных служащих. Это двойная цель отличала созданные в России кадетские корпуса от европейских.

Корпус был открыт в Петербурге как в научно-культурном центре. Все кадеты «для учения и житья с немалым покоем должны быть помещены по примеру

*Среднее образование — это традиционное название основной ступени образования в системах просвещения большинства стран. Это промежуточная ступень между начальным и высшим.*

<sup>1</sup> Лапаев, М. С. Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению. Ч. 1. СПб., 1880; Зайончковский П. А. Военные реформы 1860—1870 годов в России. [М.], 1952; Кадетские корпуса // Военная энциклопедия. Т. 11. СПб., 1913; Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании. Сборник документов за 1917—1947 гг. Вып. 1-2. М.; Л., 1947; Меньшов В. М. Российские кадеты. Т.1-3. М., 2005.

прусского, датского и прочих королевских кадетских домов, дабы они столь меньше гулянием и непристойными обхождениями и забавами напрасно время не тратили, но во всем, как в учении, так и в прочем их состоянии и поведении, над ними непрестанное имелось надзирание». В этом же доме обязаны были проживать священник, часть офицеров, учителя и надзиратели.

Кадетский корпус был сословным привилегированным учебным заведением, в который принимались дворянские дети, уже научившиеся читать и писать. В содержание обучения включались: математика, история и география, артиллерия, фортификация, фехтование, верховая езда и «прочии к воинскому



Рис. Сухопутный шляхетский кадетский корпус в Санкт-Петербурге. 1731 – 1918 гг.

искусству потребные науки», а также немецкий, французский и латинский (для желающих после обучения заниматься науками) языки, чистописание, грамматика, риторика, рисование, танцы, мораль и геральдика, а также предписывалось обучать кадет «солдатской экзерции».

Кадетский корпус был разделен на две роты по 100 человек. Кадеты жили в комнатах по 6–7 человек, причем один из них назначался старшим, «уставщиком в камрадстве». По корпусу назначались дежурные офицеры (капитан и поручик), которые не имели права покидать здание корпуса.

Интересен процесс организации учебного процесса: преподаватели редко объясняли материал, а требовали от учащихся вызубривания разделов, самостоятельная работа кадетов также ограничивалась зубрежкой. Процесс обучения был однообразным, скучным и не возбуждал интереса у учащихся.

Хотя уже и тогда были попытки хоть как-то разнообразить занятия, вводя определенные элементы нагляд-

ности. Чтобы приучить кадетов к иностранным языкам, учащихся, для которых, например, родным языком был немецкий, размещали в спальнях помещенных рядом с «российскими», а на занятиях нелепо было кадетам «в своих определенных классах всегда говорить тем языком, который в том классе обучается...».

Воспитанники были разделены на группы по изучаемым дисциплинам, которые назывались классами. Учебный курс разделялся на четыре класса, причем 4-й класс был младшим, а 1-й — самым старшим. На обучение в 3, 2 и 1-м классах отводилось 5—6 лет. В соответствии с классом, в котором обучался кадет, ему при выпуске присваивалось или соответствующее воинское звание, или гражданский классный чин.

В кадетском корпусе большое внимание уделялось воспитательной работе. Исходя из учебного заведения, военного типа использовалась **казарменная педагогика**. Кадеты рассматривались как «нижние чины», и соответственно требования к ним ничем не отличались от требований командира роты к своим солдатам. Их так же, как и солдат, наказывали за нарушение установленных порядков и правил.

В 1766 году **И. И. Бецкой** составил «**Устав Шляхетского сухопутного кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества**». Ликвидировалось деление воспитанников на роты, вводились пять возрастов, каждый состоял из пяти отделений, где учились и дворянские дети, и гимназисты, то есть дети разночинцев.

Из гимназистов мыслилось готовить учителей для корпуса, и они на равных правах должны были воспитываться и обучаться с кадетами.

В корпусе была собрана богатая библиотека отечественной и зарубежной литературы, разбит ботанический сад, представлявший флору не только России, но и некоторых

*Желательно было, чтоб не только телесные, но и всякого рода наказания вовсе уничтожить, но как, может быть, найдутся такие, которые пренебрегли такое неоценённое милосердие и, позабывши свою должность, будут впадать в преступления, порочные дворянству...*

*Устав Кадетского корпуса*

других стран, были также учебный арсенал, механическая и архитектурная «каморы» и даже небольшая картинная галерея.

Согласно Уставу, учителям и воспитателям вменялось в обязанность с кадетами «обходиться со всякою тихостью и учтивостью, кои должны быть неразлучными с воспитанном, к чему они не иначе и призваны; если случится, что какое-то воспитанник учинит какую-либо важную погрешность, кого без наказания оставить опасно, то должно донести о том высшему начальнику сего общества для решения оногo». Отменялись телесные наказания.

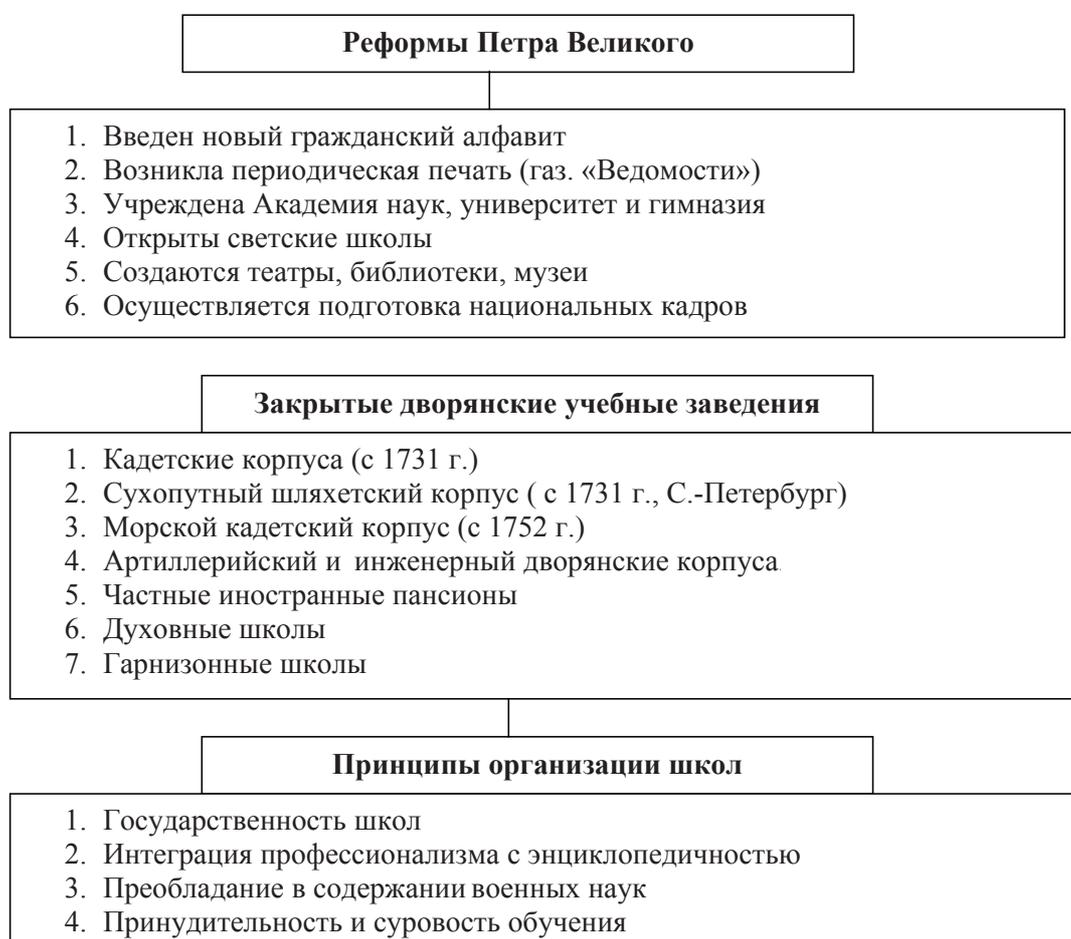


Рисунок 4. Реформы в начале XVIII века

Устав кадетского корпуса устанавливал основы нравственного воспитания. Так, надзирателям предписывалось «иметь над вверенными им кадетами радетьное смотрение, дабы они во всех своих поведеньях добродетельны,

учтивость... всегда чинили, а лжи и неверности и прочия шляхетству непристойные пороки у них весьма искоренены были». Нравственному воспитанию способствовали и музыкальные занятия, танцы, без которых просто немислимо было воспитание светского человека, в первую очередь, офицера.

Сухопутный шляхетский кадетский корпус в разное время носил различные именованья: с **1766 г.** – **Императорский сухопутный шляхетный кадетский корпус**; с 1800 и с 1882 гг. – **Первый Санкт-Петербургский кадетский корпус**; в 1864 – 1882 гг. – **Первая Санкт-Петербургская военная гимназия**.

В Первом Санкт-Петербургском кадетском корпусе существовали **Общество любителей российской словесности** и один из первых русских любительских театров (в 1740 – 1750-е годы).

С установлением советской власти первый русский кадетский корпус в 1918 году был упразднен.

Создавая кадетские корпуса, правительство императрицы Анны Ивановны шло навстречу дворянству, которое в числе привилегий желало служить в армии только в качестве офицеров. Однако в XVIII веке в кадетских корпусах готовили не только офицеров, но и гражданских чиновников, дипломатов, судей и проч. Вместе с тем в первой половине XIX столетия кадетские корпуса превратились в чисто военные учебные заведения<sup>1</sup>.

*Науки благороднейшими человеческими упражнениями справедливо почитаются и не терпят порабощения. Того ради в первую Гимназию принимать только детей дворянских или которых отцы дворянского рангу дослужились.*

*Проект регламента Московских гимназий*

<sup>1</sup> Греков, Ф. В. Краткий исторический очерк военно-учебных заведений, 1700-1910. М., 1910.; Крылов В. М. Кадетские корпуса и российские кадеты. СПб., 1998.; Лапаев М. С. Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению. Ч. 1. СПб., 1880.; Зайончковский П. А. Военные реформы 1860 – 1870 годов в России. М., 1952.; Кадетские корпуса // Военная энциклопедия. Т. 11. СПб., 1913.; Меньшов В. М. Российские кадеты. Т.1-3. М., 2005.

В то же время, наряду с появлением средних учебных заведений военного типа, появляются и гражданские — **гимназии**. **Гимназия** — среднее общеобразовательное учебное заведение. Термин «гимназия» заимствован из Древних Афин. Впервые гимназией была названа средняя школа, открытая в Страсбурге в **1538** году. В XVI–XVIII вв. гимназии стали возникать во многих городах Германии. В XIX в. гимназией назывались средние школы для мальчиков в Австро-Венгрии, Болгарии, Германии, Голландии, Греции, Дании, Сербии и немецких кантонах Швейцарии<sup>1</sup>.

Академическая гимназия — первая в России государственная светская средняя общеобразовательная школа. Она существовала в Петербурге в период с 1726 по 1805 годы. Первоначально гимназия готовила студентов для академического университета. В ней имелось два отделения: немецкий и латинский классы, обучение в первом длилось три года, во втором — два<sup>2</sup>.

Основу содержания образования составляли филологические дисциплины (иностранные языки и латынь, риторика, логика, чтение античных авторов). Преподавались также арифметика, геометрия, история, география и рисование. Окончившие полный курс гимназии, могли поступать в университет. Преподавали в гимназии академики и студенты университета. После того как в 1732 году был открыт Шляхетский кадетский корпус, гимназистами становились в основном дети непривилегиро-

---

<sup>1</sup> Народное образование в России: Исторический альманах. М., 2000.; История педагогики и образования / Под ред. А. И. Пискунова. М., 2003.; Образование в Москве. История и современность. М. : Изд. Объединение «Мосгорархив», 2000.

<sup>2</sup> Цирульников, А. М. История образования в портретах и документах: учеб. пособие для студ. педагогических заведений. М., 2001.; Санкт-Петербург. Петроград. Ленинград: Энциклопедический справочник / Ред. Коллегия: Л. Н. Белова, Г. Н. Булдаков и др. М. : «Большая Российская энциклопедия», 1992; Толстой Д. А. Академическая гимназия в XVIII столетии. СПб., 1885.; Е. С. Кулябко, М. В. Ломоносов и учебная деятельность Петербургской академии наук. М.; Л., 1962.

ванных сословий (около трети — иностранцы). В период с 1758 по 1765 гг. Академическую гимназию возглавлял **М. В. Ломоносов**.

### **Высшее образование**

С XVIII века в России получает развитие система **высшего образования**. В первой четверти XVIII века действовало три вуза, выросших на отечественной почве. **26 сентября 1701 года** царская грамота Петра I утвердила за Киево-могилянской коллегией титул академии, как за высшей школой.

В том же году **Эллино-славянская академия** была преобразована в **Московскую славянолатинскую академию**, статус которой был поднят до уровня вуза. В 1721 году Киевская и Московская академии перешли в ведение Святейшего Синода и далее развивались как богословские вузы. Дальнейшее усложнение программы обучения в **Морской академии** превратило ее в высшее специальное учебное заведение. Несколько лет Морская академия являлась единственным светским вузом Российской империи и готовила квалифицированных специалистов для военно-морского и торгового флота.

Идея создания в России светских высших учебных заведений университетского типа пришла Петру I во время поездок по странам Западной Европы, где он наблюдал результаты деятельности местных вузов. Будучи практиком, Петр Великий понимал, что слепое копирование зарубежного опыта не даст в России положительного результата. Поэтому император решил организовать подготовку отечественных ученых и специалистов высшей квалификации с учетом российской действительности.

Сущность преобразований Петра заключалась в синтезе науки и образования для ускоренного развития всех

*Высшее образование — это совокупность систематизированных знаний и практических навыков, позволяющих решать теоретические и практические задачи по профилю подготовки, используя и творчески развивая современные достижения науки, техник и культуры.*

*Большая советская энциклопедия.*

сфер социальной жизни империи. С этой целью намечалось создать в Петербурге **Академию наук**, включив в ее состав **гимназию** и **университет**. Предполагалось принимать в академическую гимназию одаренных детей из различных свободных сословий и давать им необходимые знания для последующего обучения в университете. Затем, используя ученых Академии наук, готовить из студентов специалистов высшей квалификации.

**Вопрос к размышлению:**

**Почему в России остро встал вопрос об организации высшего образования? Обоснуйте свой ответ.**

По поручению императора Петра I российский подданный лейб-медик **Л. Л. Блюментрост** подготовил доклад о проекте создания в Петербурге **академии наук**. В архиве Российской академии наук есть копия этого доклада с поправками и дополнениями Петра I, что позволяет утверждать о его реальном участии в разработке основополагающего документа. 28 января 1724 года Сенат рассмотрел проект учреждения академии наук и одобрил его своим указом. Однако Петру I не суждено было увидеть свое детище.

7 декабря 1725 года императрица Екатерина I подписала указ «О заведении Академии наук и о назначении президентом оной лейб-медика Блюментроста».

В его ведении первоначально находился и **Петербургский академический университет**. 27 декабря того же года Екатерина I торжественно открыла первый научный центр и высшее учебное заведение России. У академического университета была трудная судьба, поскольку его регламент (устав) утвердили только в 1747 году. Полноценным вузом он стал после

*Университет (в переводе с латинского — совокупность, общность) — это высшее учебно-научное заведение, ведущее подготовку специалистов по совокупности дисциплин, составляющих основы научного знания.*

*Большая советская энциклопедия*

назначения в 1758 году на должность ректора академика **М. В. Ломоносова**<sup>1</sup>.

**Университет** должен был состоять из трех факультетов: юридического, медицинского и философского. На юридическом факультете предполагалось преподавать политику, этику и «натуральное право»; на медицинском — анатомию, химию и ботанику; на философском — логику, метафизику, «генеральную» и экспериментальную физику, математику, а также красноречие, древности и историю. В отличие от западноевропейских университетов в Академическом университете не преподавалось богословие.

Обучение началось с января 1726 года. Лекции читались академиками по трем «классам»: математике, физике и «гуманиоры». Занятия велись нерегулярно. Содержание образования определялось научными интересами преподавателей, читавших лекции на немецком и латинском языках.

В начале студентов насчитывалось немного, и большинство из них были иностранцы, многие из Германии. Среди редких русских студентов — **В. Адодуров, И. Магницкий** и др. Позже из-за недостатка студентов в петербургский университет стали переводить учеников из московской Славяно-греко-латинской академии и духовных семинарий.

Так как контингент слушателей был крайне ограничен, то занятия проводились с перерывами и фактически прекратились на шесть лет (1732 — 1738) при Анне Иоанновне. Руководство Академии наук игнорировало нужды университета.

---

<sup>1</sup> Кулябко, Е. С. Ломоносов. М. В. и учебная деятельность Петербургской Академии наук. М.; Л., 1962.; Кулябко Е. С. Замечательные питомцы Академического университета. Л., 1977.; Левшин Б. В. Академический университет в Санкт-Петербурге // Отечественная история. 1998. № 5.; Марголис Ю. Д., Тишкин Г. А. Отечеству на пользу, а россиянам во славу. Л., 1988.; Толстой Д. А. Академический университет в XVIII столетии: По рукописным документам Архива Академии наук. СПб., 1885.

Сложившаяся ситуация показывает, что на момент создания университета потребности в нем, как таковой, не было — на одного студента в среднем приходилось два профессора.

Принятый новый устав академии наук 1747 года провозгласил самостоятельность университета, то есть он вышел из состава академии. В период ректорства **С. П. Крашенинникова** (1750 — 1755) были организованы регулярные занятия, введены экзамены. Для поощрения студентов установили 30 стипендий. Университет укрепил связи с Академической гимназией. По окончании университета лучшие студенты переводились в адъюнкты Академии, получали степень магистра.

**Крашенинников Степан Петрович (1713–1755)** — исследователь Камчатки. Родился в Москве, учился в Московской духовной академии и в Петербургском академическом университете. В 1733 г., когда была снаряжена ученая экспедиция в Сибирь, был прикомандирован к Гмелину и Миллеру, а в 1736 г. отделился от них для обозрения Камчатки и Курильских островов с адъюнктом Штеллером. В 1745 г. определен при Академии наук по натуральной истории, в 1750 г. назначен ректором и в год своей кончины — профессором естественной истории.

В 1758 — 1765 годах университет возглавлял **М. В. Ломоносов** (преподавал с 1742 г.). Он способствовал совершенствованию университетской деятельности: регулярно публиковались учебные планы, повышался уровень преподавания.

Попытки М. В. Ломоносова преобразовать учебное заведение в полноправный Петербургский университет не получили поддержки в правительственных и дворцовых кругах.

После смерти М. В. Ломоносова университет пришел в упадок и в 1766 году был закрыт. Во второй половине

*Университет есть собрание ученых людей, которые наукам высоким, яко теологии и юриспруденции, медицине и философии, сиречь до какого состояния оные ныне дошли, младых людей обучают.*

*Указ Петра I «Об учреждении Академии наук». 28 января 1724 г.*

XVIII века вплоть до 1805 года функции университета частично выполняла **Академическая гимназия**. Некоторые ленинградские историки считают Академический университет предшественником Петербургского государственного университета.

Среди выпускников университета были впоследствии крупные ученые — А. А. Барсов, М. Е. Головин, В. Ф. Зуев, С. П. Крашенинников, И. И. Лепехин.

Размещался университет вместе с Академической гимназией на Троицком подворье (угол 5-й линии Васильевского острова и набережной Большой Невы), с 1765 года — в доме барона Строганова на Тучковой набережной (дом не сохранился).

При **Академии** были учреждены два учебных заведения — **гимназия** и **университет**. Успешно окончившие гимназию должны были слушать лекции академиков, образуя университет с тремя факультетами. Курсы, которые здесь читались, охватывали науки: математику, физику, философию, историю и право.

Сохранившиеся данные рисуют в самом печальном виде преподавание в академическом университете. Ломоносов говорил, что в этом университете «ни образа, ни подобия университетского не видно». Профессора обычно не читали лекций, студенты набирались, как рекруты, преимущественно из других учебных заведений и, большей частью, оказывались «гораздо не в хорошем состоянии принимать от профессоров лекции».

В своих научных исследованиях академики занимались высшей математикой, изучением «строения тела человеческого и скотского» и «разысканиями» о языке и жилищах «древних незапамятных народов».

Одновременно с академическим университетом в Санкт-Петербурге были основаны **две академические гимназии**: одна для дворян, другая для разночинцев, последняя имела в виду подготовку художников, артистов, поэтому кроме наук здесь учили пению, музыке и др. Академическая гимназия для дворян также долгое время не пользовалась популярностью, а с открытием

Сухопутного шляхетского кадетского корпуса в гимназию дети дворян стали поступать очень редко.

В 1736 г. из **Славяно-греко-латинской академии** были набраны 12 человек, двоим из них — М. В. Ломоносову и Д. И. Виноградову — была предоставлена возможность обучаться в университете за границей, остальных поместили в академическую гимназию. М. В. Ломоносов, вернувшись из-за границы в Россию, взялся за воссоздание академического университета.

В 1758 г. академические учебные заведения были переданы под его руководство, и их развитие пошло успешнее.

Однако после смерти М. В. Ломоносова университет фактически перестал существовать, в нем было всего два студента. Причина была очевидна: дворянство предпочитало скромной ученой деятельности блестящую военную и гражданскую карьеру.

Экономическое и социально-политическое развитие Российской империи в середине XVIII века требовало значительного числа образованных людей. Петербургский академический университет, Морская академия, Сухопутный кадетский корпус и учебные заведения повышенного типа не в полной мере удовлетворяли потребности общества в специалистах<sup>1</sup>.

В среде наиболее просвещенных людей России зрела мысль о необходимости создания **государственного классического университета**, где могли бы обучаться не только молодые дворяне, но и разночинцы.

Занявшая в 1741 году российский престол императрица Елизавета Петровна позитивно относилась к развитию отечественной науки и культуры, она приблизила к себе образованных людей. Важную роль в реализации образовательной политики России играл фаворит императрицы камер-юнкер И.И. Шувалов, который с уважением относился к М.В. Ломоносову и активно поддерживал многие его начинания.

---

<sup>1</sup> Лузанов, П. Ф. Сухопутный шляхетный кадетский корпус. СПб. 1907. С. 3–11.

**Шувалов Иван Иванович** (1727 – 1797) родился в Москве в семье гвардейского офицера. В 1751 г. утвердился как приближенный Елизаветы. В 1755 г. способствовал основанию Московского университета. В 1757 г. выступил учредителем **Академии художеств** и был ее президентом до 1763 г. Основал гимназию в Казани (1758), содействовал обучению молодых специалистов за границей.

Благодаря содружеству и сотрудничеству академика М.В. Ломоносова и графа И. И. Шувалова родилась мысль о создании **Московского университета**. Эта животворная идея была воплощена в проекте И. И. Шувалова, который российская императрица утвердила **24 января 1755 года** именным указом «**Об учреждении Московского университета и двух гимназий**».

Важно отметить, что одна из гимназий создавалась для дворян, а другая — для разночинцев, которые после поступления в университет обучались совместно. Это предопределяло всесословный характер вуза.

26 апреля 1755 года после праздника коронации императрицы Елизаветы Петровны состоялось торжественное открытие Московского университета и двух его гимназий.

Для старой столицы и всей России это событие имело огромное культурно-историческое значение. Первоначально в университете было образовано три факультета: философский, юридический и медицинский, однако занятия на последнем начались спустя несколько лет. В первые годы в Московском университете обучалось около 100 студентов, а занятия проводили 10 штатных профессоров и преподавателей<sup>1</sup>.

Развитие высшего образования в восемнадцатом веке проходило очень медленно и сталкивалось с объективными препятствиями — низкий уровень развития промышленности не требовал такого большого количества специалистов, как это было, например, в Западной Европе.

---

<sup>1</sup> Документы и материалы по истории Московского университета второй половины XVIII века. Т. 1. 1756 – 1764. М. 1960. № 138. С. 171. № 188. С. 207.

## Профессиональное образование

Во второй половине XVIII века в Российской империи началось бурное развитие горного дела, особенно на Урале. Для горнорудной промышленности нужны были многочисленные специалисты, в том числе высшей квалификации. Приглашение в Россию инженеров-иностранцев дорого обходилось государственной казне, да и качество их работы не всегда удовлетворяло возрастающие запросы горнорудной промышленности.

Поэтому в **1771** году группа башкирских рудопромышленников во главе с **Исмаилом Тасимовым** обратилась в Берг-коллегию (орган руководства горнорудной промышленностью) с предложением о создании училища по подготовке горных специалистов.

В докладе Сенату от **10 марта 1771** года Берг-коллегия одобрила предложение «**О заведении горной школы**» и признала его нужным и полезным для Горного корпуса. Одновременно с этим генерал-прокурору **А. А. Вяземскому** был представлен план «О горных школах», составленный графом **А. Е. Мусиным-Пушкиным**. Доклад «Об учреждении Горного училища при Берг-коллегии», с учетом замечаний обер-прокурора Сената **М. Ф. Соймонова**, проектом училища и планом обучения, императрица Екатерина II утвердила 21 октября 1773 года.

Согласно утвержденному документу, в **Горное училище** разрешалось принимать детей дворян и разночинцев, владевших латинским, немецким и французским языками, а также основами арифметики, геометрии и химии.

В первый набор Горного училища вошли 23 человека, в том числе 19 студентов Московского университета<sup>1</sup>.

*Профессиональное образование – это образование, получаемое в процессе обучения в высших, средних специальных и профессионально-технических учебных заведениях, а также на специальных курсах.*

*Большая советская энциклопедия*

<sup>1</sup> Соколов Д. И. Историческое и статистическое описание Горного кадетского корпуса. СПб. 1830. С. 7–8.

Торжественное открытие Петербургского горного училища состоялось 28 июня 1774 года и было приурочено ко дню восшествия на престол императрицы Екатерины II, которая до конца своей жизни уделяла первому техническому вузу России большое внимание. По первоначальному плану студенты Горного училища должны были обучаться 4 года, осваивая общеобразовательные и специальные предметы. Устав вуза, принятый в 1774 году, требовал от преподавателей формировать у студентов необходимые профессиональные качества.

Со второй половине XVIII века в Российской империи значительное развитие получило **медицинское образование**. С 1764 года начались занятия на медицинском факультете Московского университета.

В **1783** году в Петербурге было открыто **Калинкинское медико-хирургическое училище**, преобразованное позже в **Императорский медико-хирургический институт** (это учебное заведение находилось под покровительством Екатерины II). Квалифицированных врачей готовили медико-хирургические училища в Петербурге, Кронштадте, Москве и Елизаветграде.

В России XVIII века все учреждения здравоохранения, в том числе учебные заведения, подчинялись Медицинской коллегии, созданной в 1736 году. Существенные преобразования в деятельности медико-хирургических училищ провел директор **Медицинской коллегии** тайный советник **А. И. Васильев**, назначенный на ответственную должность в 1793 году. Главным его делом стало создание в стране специализированных высших медицинских учебных заведений.

**Указом от 18 декабря 1798 года** император Павел I поручил А. И. Васильеву создать необходимую материальную базу для открытия в Петербурге учебного заведения по подготовке врачей.

Эта дата считается днем основания **Петербургской медико-хирургической академии**, которая со временем стала ведущим учебно-научным центром России по подготовке врачей и развитию медицинской науки.

12 февраля 1799 года император Павел I утвердил доклад А. И. Васильева, в котором были определены главные задачи Медико-хирургической академии и первоочередные меры по налаживанию учебного процесса.

В докладе отмечалась определяющая роль ученых-медиков для развития академии и медицинской науки. Для педагогов высшей квалификации была предусмотрена разумная система материального и морального стимулирования их учебной и научной работы. Срок обучения в Медико-хирургической академии составил 4 года<sup>1</sup>.

Учащимся двух последних классов присваивались права студентов Московского университета.

Таким образом, этап зарождения отечественной высшей школы занял 100 лет. Благодаря созданию основ образовательной системы, особенно первых высших учебных заведений, Россия завоевала интеллектуальную независимость от мировых держав. В XVIII веке отечественные вузы подготовили несколько тысяч высокообразованных людей, которые составили ядро новой социальной группы — интеллигенции.

В **1758** г. в Казани была открыта **гимназия**, готовившая к поступлению в Московский университет, который обеспечивал гимназистов и преподавателями, и учебниками. А позже, в начале XIX в., на ее базе был создан **Казанский университет**.

Важно отметить, что **главным предназначением первых светских вузов являлась подготовка чиновников и офицеров для государственной службы**. В конце XVIII века Московский университет и Горное училище составили серьезную конкуренцию военно-учебным заведениям, которые считались тогда наиболее престижными для молодых дворян. Обучение в светских вузах давало возможность разночинной молодежи продвинуться вверх по социальной лестнице, улучшить свое материальное положение и обосноваться в одном из крупных городов империи.

---

<sup>1</sup> Энциклопедический словарь. Т I. СПб. 1890, С. 259.

## Женское образование

В течение XVIII в. возрастало внимание общества и государственной власти к женскому образованию и воспитанию. Уже в первой половине века даже небогатые семьи обучали языку мальчиков и девочек вместе. Женщины знатных семей получали знания по чтению, письму, арифметике, истории, географии. Почти все аристократки говорили по-немецки, возможно, и по-французски, играли на лютне, клавесине, танцевали. Чаще всего девочек учили дома или в частных школах, «про себя», для домашнего обихода. Центрами распространения грамотности среди женского населения долгое время являлись женские монастыри, частные школы, раскольнические скиты. При Елизавете Петровне в частных пансионатах занимались совместно дети обоего пола. В **1754 г.** в Москве и Петербурге открыли по одной школе для образования повивальных бабок.

В **1764 г.** в Петербурге было открыто первое в России женское учебное заведение «**Воспитательное общество благородных девиц**» при Смольном монастыре<sup>1</sup>.

*Образцом образованной женщины XVIII века по праву считается Екатерина Великая, которая в своих мемуарах отмечала: «Я не могу видеть чистого пера без того, чтобы не испытывать желания немедленно окунуть его в чернила». Ее перу принадлежат: «О, время!», «Именины госпожи Ворчалкиной», «Невестка невидимка» и др.*

<sup>1</sup> Черепнин Н. П. Императорское Воспитательное общество благородных девиц. Т. 1 – 3. СПб.-П., 1914–15.; Лядов В. Н. Исторические очерк столетней жизни Императорского Воспитательного общества благородных девиц и Санкт-петербургского Александровского училища. СПб, 1864.; Лихачева Е.О. Материалы для истории женского образования в России. Т. 1–4. СПб., 1890–1901.; Быкова В.П. Записки старой смолянки. СПб., 1898.; Угличанинова М. С. Воспоминания воспитанницы Смольного монастыря сороковых годов. М., 1901. ; Мордвинова З.Е. Статс-дама М.П. Леонтьева. СПб., 1902.; Черепнин Н.П. Императорское Воспитательное общество благородных девиц. Т. 1–3. СПб.-Пг., 1914–1915. ; Водовозова Е.Н. На заре жизни, Т. 1–2. М., 1964.; Озерская Ф. С. Женское образование // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР в XVIII – первой пол. XIX вв. М., 1973.

Задачей этого учреждения было воспитание благонравной светской барышни. В основу положено христианское благочестие и знание светских приличий.

Французский язык играл главенствующую роль. С целью сообщить будущим матерям некоторые воспитательские навыки ученицы старшего класса вели педагогическую работу в первых двух классах.

Воспитанницы делились на четыре возраста, по три года обучения в каждом. Возрасту соответствовал определенный цвет платья.

Воспитанницы первого возраста изучали русский и иностранный языки, арифметику, рисование, танцы, музыку (вокальную и инструментальную), рукоделие. Во втором возрасте к прежним предметам прибавлялись география, история, знакомство с домашним хозяйством.

***Вопрос к размышлению:***

***Почему возникла необходимость женского образования в России? Обоснуйте свой ответ.***

Смолянки третьего возраста продолжали изучать выше-названные предметы, а также словесные науки (чтение исторических и нравоучительных книг), архитектуру, геральдику, практику домашнего хозяйства. Выпускной, четвертый возраст предполагал повторение всего пройденного ранее, особое внимание уделялось домашней экономике — умению вести счета, выбирать съестные припасы, заботиться о сохранении порядка и чистоты в хозяйстве. Каждая воспитанница выпускного класса назначалась по очереди для преподавания в младших классах.



*Институт благородных девиц был создан при Воскресенском Смольном новодевичьем монастыре. Архитектор Ф. Б. Растрелли.*

В образовательном процессе активно использовались наглядные учебные пособия. Вниманию воспитанниц были предложены глобусы, карты, словари, стенные картины, атласы, муляжи. Для изучения учебных предметов использовались следующие учебники: **«Краткая священная история»** на русском, французском и немецком языках, **«Священное Писание в лицах»**, **«Библия»**, буквари, азбуки, сочинения Марка Аврелия, летописи, басни Эзопа и др. Книги приобретались в Академии наук и типографии Сухопутного шляхетного корпуса. Институт получал газеты: российские, Санкт-Петербургские, французские и немецкие «Ведомости».

Главное внимание обращалось на воспитание доброй нравственности у воспитанниц. **31 января 1765 г.** при Смольном институте было учреждено **училище для мещанских девушек**, которых готовили на роли будущих учительниц и воспитательниц. В мещанское отделение принимались дочери купцов, чиновников и ремесленников. По плану было необходимо набрать 240 человек, которых предполагалось разделить на 4 возраста по 3 года обучения в каждом.

В первом возрасте (от 6 до 9 лет) обучение должно было заключаться в изучении Закона Божия, всех правил воспитания, благонравия, обхождения и чистоты русского и иностранного языков (чтение и письмо), рисования, арифметики, танцев, а также в приобщении к рукоделию, вокалу и музыке. Во втором возрасте (9–12 лет) к прежним предметам прибавляется «приучение к домостроительству».

Воспитанницы третьего возраста (12–15 лет) продолжали изучать вышеназванные предметы, но разделялись по склонностям. Смолянки четвертого возраста (15–18 лет) упражнялись каждая в том искусстве, к которому они проявили наибольшую способность.

Итак, развитие женского образования выполняло две основные функции – подготовка педагогических кадров (в профессиональном плане) и воспитание хороших жен (в социальном плане).

**Начало создания системы народного просвещения** Вторая половина XVIII века ознаменована царствованием Екатерины Великой, прославившейся своими либеральными взглядами, а также возложением больших надежд на просвещение — подготовку **«новой породы»** людей.

Екатерина Великая в духе своего времени была подвержена идеям **Французского просвещения**, оказавшего влияние на многие великие умы Европы. Именно при Екатерине мы можем увидеть попытку создания единой государственной системы народного образования.

В **1786 г.** был утвержден «Устав народных училищ», согласно которому учреждались два типа народных училищ — **главные** (5 лет) и **малые** (2 года).

В каждом губернском городе предполагалось открыть главное, в каждом уездном, а также в селах — малые народные училища. Предметы было положено изучать следующие: в малом (и в первых классах главного) — «чтение, письмо, цифры, числа церковные и римские, катехизис и Священную историю», далее — арифметику, чистописание, рисование; в главном — латинский и еще один иностранный язык, катехизис, Евангелие, русскую грамматику с упражнениями, а также начала всеобщей истории, всеобщей и русской географии, физику, механику, гражданскую архитектуру и др. В постановке предметов подчеркивалась их прикладная сторона.

Содержание училищ входило в обязанность местных властей, они должны были изыскивать средства, помещения, учителей. Главные народные училища — начальные (повышенного типа) учебные заведения, существовавшие в доре-

*«Новая порода» людей, по И. И. Бецкому, — это просвещенные, гуманные дворяне, купцы, промышленники и ремесленники.*

*Воспитание, просвещающая разум человека различными другими познаниями, украшает его душу; склоняя же волю к деланию добра, руководствует в жизни добродетельной и напоят, наконец, человека такими понятиями, которые ему в общежитии необходимо нужны.*

*Устав народным училищам в Российской империи. 1786 г.*

волюционной России. Первое подобное училище было открыто в Петербурге в 1782 году. Директором стал один из авторов проекта системы народных училищ, педагог **Ф. И. Янкович де Мириево**.

Согласно «Уставу народным училищам в Российской империи», утвержденному в 1786 году, главные народные училища были организованы в 25 губернских городах. В них принимались дети всех сословий, за исключением детей крепостных.

Училища имели 5-летний курс обучения и 4 класса (последний класс был двухгодичным). Первые два класса соответствовали курсу малого народного училища. В 3–4-м классах преподавались: продолжение арифметики, геометрия, физика и механика, естественная история, история, архитектура с черчением планов, а также, факультативно, латинский и новые языки. По уставу желающие могли готовиться к экзамену на должность учителя малых народных училищ; для этого в программу вводился курс методики обучения («Способ учения»).

**Намеченный план народного образования был осуществлен лишь частично.** Училища открывались исключительно по городам и то довольно туго: лишь в половине из них они были в конце XVIII века. Для обширной империи народное просвещение сельского крестьянского люда даже и не началось. О какой-либо обязательности посещения школ не могло быть и речи, в деле образования всегда была свобода — не учиться. В немногочисленных школах учились преимущественно мальчики.

Причины крайне ограниченного применения широко задуманной системы народного просвещения заключались в том, что средств из государственной казны ассигновано не было, государство взяло в свои руки заведование школами, а расходы на школы предоставило делать населению. Кроме того, не было педагогических кадров — на всю Россию была открыта только одна учительская семинария в Санкт-Петербурге, да и та вскоре была признана ненужной и закрыта. Вся практическая сторона дела была поручена приказам общественного

призрения и губернаторам, занятым другими делами и совершенно некомпетентным в педагогике. Наконец, не следует забывать общую коренную причину, вызывавшую трудность проведения всякого просветительного предприятия в то время, — отсутствие в обществе осознания необходимости образования и школ.

Несмотря на все недостатки и трудности развития школы, к концу XVIII в. наметился и определенный прогресс. Хотя и с большим трудом новые начинания стали проникать в школу.

Два последние два десятилетия XVIII в. характеризуются распространением **частных пансионов**: в Москве, в Твери, Нижнем Новгороде, Казани и других городах.

Во второй половине XVIII века в кабинетских землях, то есть в землях, являвшихся собственностью императорской фамилии открываются **кабинетские школы**. Они находились под непосредственным управлением Собственной Его Императорского Величества канцелярии («Кабинета его величества»). К школам такого типа следует отнести, например, **Нерчинскую школу** при сереброплавильном заводе, основанную в 1761 году. Основной целью подобных учебных заведений было приготовить детей служащих и рабочих «к различным низшего разряда должностям» на заводах.

В **кабинетских школах** преподавались: закон Божий, русский и иностранные языки (французский, английский, немецкий), математика, география, история, физика, химия, механика, горные науки, рисование и черчение.

К преподаванию в кабинетских школах привлекались наиболее опытные мастера заводов и рудников. С конца XIX века школы начали передаваться в ведение Министерства народного просвещения. К началу XX столетия кабинетские школы практически прекратили свое существование<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Григорьев, В. В. Исторический очерк русской школы: учеб. пособие для студ. педагогических заведений. М., 1900.; История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. З. И. Васильевой. М. : Издательский центр Академия, 2002.

В России XVIII в. важным для построения сети школьного обучения был принцип связи общего образования с реальным. Система образования в стране вырабатывала такие образовательные и воспитательные принципы и формы организации обучения, которые наиболее соответствовали условиям жизни русского народа. Признавались все типы школ и формы образования, если они способствовали достаточно быстрой и хорошей подготовке специалистов нужной квалификации. Положительным являлось профессиональное обучение на основе общего образования. Этот принцип нашел отражение в появлении разных типов школ как **общеобразовательных** (цифирные школы, гимназии, народные училища), так и **профессиональных** (духовные, медицинские, военные, торговые, гарнизонные и др. школы).

Отличительной чертой реального образования в России было то, что не создавалось ни одной школы, оторванной от общественной практики. Поэтому достоинством и прогрессивностью русской школы была практическая направленность образования.

*Вопрос к размышлению:*

*Что Вы вкладываете в понятие система образования? Обоснуйте свой ответ.*

Отечественное образование в XVIII в. строилось на принципе сословности. В учебные заведения высшего уровня принимались только дети дворян. Фактически закреплялось господствующее положение дворянства в государственной, военной, придворной службе, превращая ее в сословную привилегию дворянства. Сословными стали духовные семинарии и архиерейские школы.

Обширные материалы по истории педагогики и образования в России показывают, что своеобразие русских школ, их отличие от западноевропейских заключается в **сочетании общеобразовательной и профессиональной подготовки**, в многостороннем характере образования, его многопредметности и даже некотором энциклопедизме.

Однако в XVIII в. еще не сформировалась полностью система народного образования. Число школ было недостаточным и не покрывало потребности государства в специалистах, отсутствовала сеть высших учебных заведений.

### **Методическое оснащение образовательного процесса**

XVIII век ознаменовался дальнейшим развитием и распространением учебно-методической литературы. В первой половине XVIII в. рукописные буквари стали вытесняться печатными. В **1701 г.** вышел **«Букварь словенскими, греческими, римскими письмены учиться хотящими и любомудрие в пользу душеспасительную обрести тщащимся»**, составленный педагогом и управляющим московской типографией Федором Поликарповым, учеником братьев Лихудов.

Поликарпов был первым русским методистом, который выдвинул задачу обучения школьников осмысленному, выразительному чтению. Значительный педагогический интерес представляет **«Букварь» Извекова**, в заключительной части которого помещено своеобразное «увещевание к родителям о воспитании детей», где автор рекомендует отцам и матерям проявлять всяческую заботу об их чадах, любить их и наставлять, ибо и «птицы защищают птенцы своя от всякия противности».

Представляет интерес книга знаменитого соратника Петра I **Феофана Прокоповича – «Первое учение отроком, в нем же буквы и слоги»** (1720), она пользовалась огромной популярностью и до середины века многократно переиздавалась. Это произведение написано по прямому указанию Петра. По словам Прокоповича, царь «начал прилежно рассуждать, как бы установить в России действительное и необходимое правило отроческого воспитания».

Следует упомянуть еще об одном замечательном учебнике этого времени: первой русской печатной арифметике **Леонтия Магницкого «Арифметика, сиречь наука**

**числительная»** (1703), он продержался в русских школах более полувека и был заменен лишь в 1757 г. арифметикой Курганова.

Автор (исходя из положений науки и методики обучения начала XVIII в.) тесно связывает теорию с практикой. Он учит, главным образом, как производить действия, а не объясняет причины того или иного математического закона, приводит множество «прикладов» (примеров). Учебник Магницкого был крупным вкладом в учебную и научную литературу того времени, и его появление было событием выдающимся.

Новоизданные учебники и книги расходились широко, достигая отдаленных участков России.

При Екатерине II была предпринята попытка развить просвещение для народа. Система народного образования была заимствована из Австрии, а воплощать ее был приглашен в **1782 г.** в Россию **Янкович Федор Иванович** — серб по происхождению, знавший русский язык. Янкович перевел на русский язык разные уставы и инструкции учителям, а также перевел, переделал и издал учебники: **«Букварь»**, **«Сокращенный катехизис»**, **«Руководство к арифметике»**, **«Священную историю»**, **«Руководство к российскому чистописанию»** и др. Главные теоретические положения были изложены Янковичем в **«Руководстве учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи»** (1783 г.). Оно составлено под влиянием педагогики **Яна Амоса Коменского**.

В целом, в восемнадцатом столетии сложились предпосылки для оформления системы образования в общероссийском масштабе.

*Отрок должен быть  
весьма учтив и вежлив,  
как в словах, так и в де-  
лах: на руку не дерзок и  
не грачлив, также име-  
ет оной стретившего  
на три шага не дошед,  
и шляпу приятным об-  
разом сняв, а не мимо  
прошедши, назад огля-  
дываясь, поздравлять.*

*Юности честное  
зерцало*

## Педагогическая мысль

Развитие педагогической мысли в XVIII столетии было подвержено влиянию нескольких факторов:

- активный процесс европеизации страны;
- экстраполяция зарубежного опыта в теорию и практику образования;
- отсталость России от ведущих мировых (европейских) держав;
- либеральность правителей и в то же время ориентация образования на привилегированные и податные слои в условиях существования «дикого» крепостного права.

Значительный вклад в дело обучения народа грамоте внес **Иван Тихонович Посошков (1652–1726)** — подвижник образования, пытавшийся соединить традицию старинного благочестия и воспитания с таким новым для России явлением, как государственная школа. Его «**Завещание отеческое к сыну**» названо в духе древнерусской традиции, идущей еще от Владимира Мономаха, содержание его вполне отвечало духу эпохи Просвещения.

Крестьянин-самоучка Посошков задумывается о философии жизни, желает сделать Россию сильной, промышленно развитой страной. Для этого, считал он, нужно учить народ грамоте, печатать книги на русском языке, издать закон, по которому помещики должны будут учить своих крепостных<sup>1</sup>. Исходя из требований государства и общества, Посошков понимал, что «не худо б крестьян поневолить, чтоб они детей своих, кои десять лет и ниже, отдавали дьячкам в научение

*А егда грамоте и писать научатся, то они удобнее будут не токмо помещиков своих дела править, но и государственным делам угодны будут, наипаче же в сотские и пятидесятские вельми будут пригодны, и никто уже их не избидит, и ничего с них напрасно не возьмет.*

*И.Т. Посошков «Об обучении народа грамоте»*

<sup>1</sup> Сафонова, З. Г. История образования в России: учебное пособие для студентов педагогических университетов. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001. С. 225.

грамоты и, науча грамоте, научили бы их и писать. И чаю, не худо бы так научить, чтобы не было и в малой деревне без грамотного человека»<sup>1</sup>. Фактически И.Т. Посошков выступает не за создание государственной школы, а за необходимость обучить некоторую часть крестьян, так как те «приемлют себе излишние убытки, потому что все они яко слепые, ничего не видят, не разумеют»<sup>2</sup>.

Воззрения Посошкова были обусловлены требованием времени: учить славянскому чтению, письму, грамматике, выкладке цифирной до деления, латинской грамматике и языку (греческому или польскому), а потом нужно учить художествам, к каким кто способен, особенно полезно учить рисованию. Школы должны быть открыты для всех желающих любого возраста, как для городских, так и для поселянских, а кто «учение грамматическое твердо примет», тот может учиться далее риторике и философии. «И тем не только во пресвитерский сан, но во архиерейство будут годны и учителями могут застати».

Обязательность начального обучения, в том числе для инородцев, была продиктована необходимостью вовлечения их в православную веру. Однако мысли педагога о необходимости просвещения простого народа расходились с господствующей дворянской идеологией. Поэтому Посошков в 1725 году был заключен в Петропавловскую крепость.

Видным представителем расширения системы образования по сословному принципу был **Василий Никитич Татищев (1686–1750)** – государственный и военный деятель, первый русский историк. Родом из дворянской семьи. Жил и обучался в течение четырех лет в Германии артиллерийскому делу и математике. В. Н. Татищев – выдающийся ученый и мыслитель. Он был первым русским просветителем, создавшим оригинальную философско-историческую картину мира, основой развития которой

---

<sup>1</sup> Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. Соловков. М., 1985. С. 63

<sup>2</sup> Посошков, И. Т. Книга о скудости и богатстве. М., 1951. С. 166.

считал идею «умопросвещения». Особо ярко это видно в работе **«Разговор о пользе наук и училищах»** (1733).

В 1721 г. по его инициативе была открыта первая профессиональная горнозаводская школа, а затем возникла целая сеть подобных училищ.

В. Н. Татищев был представителем светского направления русской педагогической мысли XVIII в, он одним из первых поставил перед образованием сугубо светские, более того, утилитарные цели, вынося за пределы школьной жизни задачи религиозного, духовно-нравственного воспитания.

Татищев доказывает пользу науки для государства вообще и для отдельных сословий, в частности, опровергает мнение, что науки могут быть вредны в религиозном отношении и порождать ереси.

Педагогические воззрения Татищева были не только утилитарны, но и сословны. Безусловно, главные его заботы были об образовании дворянства, что характеризует петровскую педагогику и в целом период «государственной школы» в истории образования России.

При составлении образовательного курса Татищев проявляет двойственность: с одной стороны, он допетровский педагог, по обилию указываемых им занятий религиозно-церковного характера, а с другой — он новатор: вводит в курс неслыханные до Петра Великого дисциплины.

С именем **Михаила Васильевича Ломоносова (1711–1765)** связано создание одного из ведущих в настоящее время университетов мира — Московского. Михаил Васильевич прошел суровую школу жизни. Сын судостроителя и мореплавателя из поселка на берегу Белого моря, близ Холмогорья, выучившись грамоте у сельского дьячка, изучив самостоятельно **«Арифметику» Магницкого**

*...по всем губерниям, провинциям и городам учредить нагледжит, на которое он все монастырские излишние сверх необходимо нужных на церкви доходы определил, и оных весьма гостаточно.. нужно таких учителей из русских приуготовлять, чтоб не всегда иностранных с великим убытком выписывать..*

*В. Н. Татищев  
«Разговор о пользе наук и училищ»*

и «**Славянскую грамматику**» **Смотрицкого**, в 18-летнем возрасте он оставил родной дом и поехал с обозом учиться в Москву. Сначала он поступил в **Заиконоспасское духовное училище**, а затем в **Славяно-греко-латинскую академию**. За успехи в учебе в 1735 г. был переведен в Петербург в университет при Академии наук. За успехи в учебе в 1736 был отправлен за границу в Марбург (Германия) для изучения физики, химии и горного дела у немецкого философа Х. Вольфа; овладел немецким и французским языками (латынь и греческий были изучены им ранее). В 1741 году вернулся в Россию, в 1742 г. был назначен адъюнктом академии, а в 1745 г. стал академиком Петербургской академии наук и профессором Академической гимназии. Начав работать, он составил и разработал план университета и даже программу преподавания.

Ломоносов одним из первых стал читать лекции студентам на русском языке еще в Санкт-Петербургском университете в то время, когда в качестве языка науки в Европе и в России использовалась латынь.

Одной из крупнейших педагогических заслуг Ломоносова является популяризация сочинений замечательного чешского педагога **Я. А. Коменского**, книгу которого «**Мир чувственных вещей в картинках**» он считал необходимым учебным пособием в гимназии. При содействии учеников и последователей Ломоносова, профессоров **Н. Н. Поповского** и **А. А. Барсова**, конференция Московского университета в 1756 г. постановила перевести и перепечатать эту замечательную работу. В 1768 г. книга вышла первым изданием, а в 1788 г. была издана вторично. Был переведен и издан трактат **Дж. Локка** «**Мысли о воспитании**».

*Во-первых, при обучении школьников паче всего наблюдать должно, чтобы разного рода понятиями не отягцать и не приводить их в замешательство. Итак, ежели принятый школьник еще российской грамоте не знает, должен только в российском первом классе потопе обучаться, пока читать и писать искусен будет.*

*М. В. Ломоносов  
«Проект регламента  
Московских гимназий»*

Ломоносов стал первопроходцем в России и в решении вопросов содержания, методов и организации обучения.

М. В. Ломоносов отстаивал необходимость по-новому организовать занятия — ввести классно-урочную систему работы. Новая организация обучения была описана Ломоносовым, было разъяснено, как следует строить уроки и чем заниматься на разных его этапах.

Важной заслугой Ломоносова является то, что классно-урочная система была впервые введена в России в академической и университетских гимназиях, а по их примеру — и в кадетском корпусе. Ее применение делало обучение упорядоченным и более успешным, чем существовавший ранее порядок учения.

Одной из самых ярких личностей России XVIII века являлся **Иван Иванович Бецкой (1704–1795)**.

В 60–70-х гг. под руководством Ивана Ивановича Бецкого была сделана попытка создать систему воспитательно-образовательных учреждений.

Бецкой сформулировал понятие воспитания, которое, по его словам, должно придать известное направление воле и сердцу, выработать характер, внушить согласное с природой человека здоровое чувство, нравы и правила, искоренить предрассудки. Результатом такого воспитания становилось, по мысли Бецкого, создание новой породы людей, свободных от пороков окружающего мира. Для этого маленьких детей следовало изолировать от дурного воздействия среды, в частности семьи, в закрытых учебных заведениях, где и выращивать совершенного человека с 6 до 18–20 лет.

*Великое сие намерение исполнить нет совсем иного способа, как завести воспитательные училища для обоюбого пола детей, которых принимать отнюдь не старее, как по пятому и по шестому году. Излишне было бы доказывать, что те самые годы начинают дитя приходить в познание из неведения, а еще нерассудительнее верить, яко бы по прошествии сих лет еще можно поправить в человеке худой нрав, чем он уже заразился, и, поправляя его, те правила добродетелей твердо в сердце его вкоренять, кои ему иметь было потребно.*

*И. И. Бецкой «Генеральное учреждение о воспитании обоюбого пола юношества». 1764 г.*

При открытии учебных заведений строго проводился сословный принцип.

По разработанным Бецким докладам и уставам были открыты:

- воспитательный дом в Москве (1764) и позже в Петербурге;
- училище при Академии художеств для мальчиков (с 5—6 лет) всякого звания, исключая крепостных (1764);
- такое же училище при Академии наук (1765);
- воспитательное общество благородных девиц при Смольном монастыре (Смольный институт благородных девиц) (1764);
- мещанское отделение при нем (1765);
- преобразован Сухопутный шляхетский корпус (1766);
- коммерческое училище (1772).

Сам Бецкой был главным директором Сухопутного корпуса, директорствовал в Воспитательном доме и Смольном институте.

Воспитание Бецкой рассматривал с четырех сторон — со стороны физической, физическо-моральной, чисто моральной и учения. Сообразно с природными дарованиями, воспитанников он предлагал разделить на три группы: первая — лица, способные к наукам и искусствам; вторая — способные лишь к ремеслам и рукоделию (наибольшее число лиц), третья — способные лишь к самой простой работе. Бецкой отдает предпочтение нравственному воспитанию перед умственным.

Теория воспитания Бецкого гуманна, от нее веет бодростью, доверием к людям, радостным настроением. Она призывает к уважению человеческой личности, признает необходимость удовлетворения всем ее требованиям.

Одним из подвижников русского просвещения, поплатившимся за свои идеи (заключен на четыре года в Шлиссельбургскую крепость), был **Николай Иванович Новиков (1744–1818)**. Николай Иванович был поборником создания школ для непривилегированных сословий.

Мобилизовывал общественную инициативу на создание независимых народных училищ. Являясь руководителем крупнейшего в России книгоиздательского и книготоргового дела, способствовал увеличению тиража учебников, азбук, букварей и других пособий для обучения детей. Великий подвижник народного образования стоял у истоков журнала для детей «Детское чтение для и разума сердца».

Среди работ Н. И. Новикова выделяется статья **«О воспитании и наставлении детей. Для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия»**, в которой им были сформулированы основные психолого-педагогические правила:

- не погашайте любопытство детей ваших или питомцев;
- упражняйте детей ваших или питомцев в употреблении чувств; научайте их чувствовать справедливо;
- остерегайтесь подавать детям ложные или не довольно точно определенные понятия о какой-нибудь вещи, сколько бы ни была она маловажна. Гораздо лучше не знать им совсем многих вещей, нежели несправедливо оные себе представлять; гораздо лучше вам совсем отрекаться ответственности им на некоторые их вопросы, нежели давать двусмысленный и недостаточный ответ;
- не учите детей ничему такому, чего они по возрасту своему или по недостатку других предполагаемых при том познаний уразуметь не могут;
- старайтесь не только умножить и распространить их познание, но и сделать его основательным и верным.

В целом, рассматривая восемнадцатое столетие, необходимо выделить его продуктивный характер для развития образования. Именно в этот период была подготовлена благодатная почва для становления государственной системы образо-

*...главным предметом воспитания и что сей, напротив того, ни в чем ином состоит, как в образовании детей благополучными людьми и полезными гражданами...*

*Н. И. Новиков «О воспитании и наставлении детей»*

вания. Несмотря на противоречивость реформ (что в целом характерно для предыдущей и будущей России), они носили позитивный характер для теории и практики образования. Наличие сдерживающих факторов (крепостное право; слабо развитые буржуазные отношения; огромные территории и неравномерность их заселения; господство в сознании большинства мысли — просвещение это корень всех бед), обусловил замедленность развития образования в России. С самого начала организации светских учебных заведений они подчинялись соответствующим ведомствам по отраслям. Данный перекос в управлении образованием будет появляться и в последующем, тормозя выстраивание четко структурированной системы образования.

## **«О ВОСПИТАНИИ И НАСТАВЛЕНИИ ДЕТЕЙ. ДЛЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ОБЩЕПОЛЕЗНЫХ ЗНАНИЙ И ВСЕОБЩЕГО БЛАГОПОЛУЧИЯ»**

**Н. И. Новиков**

*Кто несколько только размышлял о влиянии человеческих распоряжений в благополучие человеческое, особенно ж о влиянии воспитания во всю прочую жизнь человека, тот признается, что воспитание детей как для государства, так и для каждой особенной фамилии весьма важно. С самыми лучшими законами, с самою религиею, при самом цветущем состоянии наук и художеств государство имело бы весьма худых членов, если б правительство пренебрегло сей единый предмет, на котором утверждается все в каждом государстве. Самое изрядное учреждение правосудия не делает служителей ононого совестными, а судей неподкупными; самая религия не может воспрепятствовать, чтоб недостойные служители не делали ее иногда покровом гнуснейших пороков и не злоупотребляли к споспешествованию вредных намерений; изящнейшие законы благочиния мало могут действовать, если честность, искренность, любовь к порядку, умеренность и подлинная любовь к отечеству суть чуждые гражданам добродетели. Все зависит от того, чтоб всякий образован был к добродетелям состояния своего и звания. Но когда должно, когда может предпринято быть сие образование, если не в том возрасте, в котором душа отверзта всякому впечатлению и, нерешима будучи между добродетелию и пороком, столь же удобно исполняется благородными чувствованиями, приобывает к справедливым правилам и утверждается в добродетельных способностях, как и предаётся механизму чувственных похотей, огню страстей и заразе обманчивых примеров и принимает несчастную способность к дурачеству и к пороку? И так процветение государства, благополучие народа зависит неотменно от доброты нравов, а доброта нравов неотменно от воспитания. Законодательство, религия, благочиние, науки и художества хотя и могут сделаны быть споспешествовательными средствами и защитами нравов, однако*

*если нравы уже повреждены, то и оные престают быть благодетельны; стремительная река развращения разрывает сии защиты, обессиливает законы, обезображивает религию, прекращает успех всякой полезной науки и делает художества рабами глупости и роскоши. Единое воспитание есть подлинный творец добрых нравов; чрез него вкус добродетели, привычка к порядку, чувствование изрядного, чрез него отечественный дух, благородная (на истине и знании основанная) народная гордость, презрение слабости и всего прикрашенного и маловажного, любовь к простоте и к натуре со всеми другими человекодружественными, общественными и гражданскими добродетелями должны овладеть сердцами граждан; чрез него мужчины и женщины должны образованы быть сходственно с их полом, а всякий особенный класс государства тем, чем быть ему надлежит. Все прочее сделается удобным, когда воспитание достигнет возможной степени своего совершенства; законы успевают тогда сами собою; религия, в величестве своем исполнена простоты, пребывает тем, чем вечно бы ей быть надлежало, то есть душою всякой добродетели и твердым успокоительным предметом духа; науки делаются неисчерпаемыми источниками действительных выгод для государства; художества украшают жизнь, дают благородство чувству, становятся ободрительными средствами добродетели; всякий отдел граждан пребывает верен своему определению; и всеобщее трудолюбие, подкрепляемое умеренностию и добрым домостроительством, составляет и самому многочисленному народу безопасность от недостатка и довольствие своим состоянием...*

*В предыдущем отделе видели мы, что обязанность родителей воспитывать детей своих как возможно лучше основывается на должностях их детям, государству и самим себе. Из сего следует, что достижение подлинной главной цели воспитания должно заключать в себе купно исполнение должностей. А как, наконец, все должности родителей детям состоят в том, чтоб сколько возможно споспешествовать благополучию детей; должность же государству в отношении к детям их есть та, чтоб в*

*оних доставить ему полезных граждан: то явствует, что благополучие детей и польза их государству составляют существенные части предмета воспитания. Принявши сии правила и рассматривая по оным разные особенные намерения, случающиеся при воспитании детей, увидим, что все сии особенные намерения никак не могут быть главным воспитания предметом и что сей, напротив того, не в чем ином состоит, как в образовании детей благополучными людьми и полезными гражданами. Если б, например, какой-нибудь отец захотел стараться сделать сына своего только ученым; или если б другой захотел образовать его светским человеком или воспитать искусного художника либо купца: то все сии отцы сделали бы, может быть, для намерения своего весьма много, но не споспешествовали бы нисколько истинному благу детей своих; ибо со всеми сими качествами можно быть худым и потому несчастливым человеком. Они, конечно, дали бы детям своим некоторое воспитание; но совсем не исполнили бы должностей своих оным и самой должности государству не совершенное сделали бы чрез то удовлетворение, ибо худой человек всегда бывает и худой гражданин...*

*Никакой человек не может быть ни довольным и счастливым, ни добрым гражданином, если сердце его волнуется беспорядочными пожеланиями, доводящими его либо до пороков, либо до дурачеств; если благополучие ближнего возбуждает в нем зависть, или корыстолюбие заставляет его домогаться чужого имени, или сладострастие обессиливает его тело, или честолюбие и ненависть лишают его душевного покоя, без которого не можно никакого иметь удовольствия, или, наконец, если сердце его столь скудно чувствованиями религии, что помышление о смерти ввергает его в уныние без всякой надежды; а все сие зависит от образования сердца в юношестве. Из сего следует вторая главная часть воспитания, имеющая предметом образование сердца и называемая учеными нравственным воспитанием...*

*И так имеет воспитание три главные части: воспитание физическое, касающееся до одного тела; нрав-*

*ственное, имеющее предметом образование сердца, то есть образование и управление натурального чувствования и воли детей; и разумное воспитание, занимающееся просвещением или образованием разума. Все сии три части вывели мы из правила, положенного всеобщим и последним предметом воспитания, то есть:*

*«Воспитывай детей твоих счастливыми людьми и полезными гражданами».*

*Каждая из сих трех частей имеет особенные свои правила, положения и действия, без которых не может она хорошо быть исполнена и которые впоследствии предложим мы по принятому здесь разделению....*

*Мы думаем, что по многим причинам полезно будет собрать все сии предметы в особенном отделе и поставить здесь наперед то, что имеем мы о том сказать, яко нужные предварительные познания о некоторых главных препятствиях воспитанию, хотя и могли бы мы о них говорить порознь при каждой главной части воспитания.*

*Вообще принадлежат сюда: 1) род жизни родителей; 2) внутреннее учреждение домостроительства; 3) поступки родительские с гофмейстерами и гофмейстеринами и, наконец; 4) выбор сих самых особ...*

*Родители, знающие истинную пользу свою при выборе гофмейстера, наипаче должны пещись о следующем и стараться сколько возможно изведать:*

- 1) правильно ли и чисто он рассуждает;*
- 2) имеет ли он столько гибкости и уклонности в своем характере, чтоб поступать с детьми сообразно летам их (без ребячества в себе самом);*
- 3) добронравный ли он человек по крайней мере вообще;*
- 4) имеет ли он ясное и основательное (а не глубокое и пространное) знание тех языков и наук, которым обучать должен;*
- 5) может ли выговор его на тех языках быть по крайней мере сносен, то есть не быть преткновением и препятствием для детей;*
- 6) может ли наружное поведение его служить образцом детям. Вот главные свойства доброго гофмейстера,*

*а не те, чтоб был он урожденный француз или чтоб имел крайнюю тонкость и исправность в произношении: ибо с обоими последними качествами можно быть худым гофмейстером...*

*Образовать разум, или дух, детей называется вперячь в них справедливые представления о вещах и приучать их к такому образу мыслей и рассуждения, который соразмерен истине и посредством которого могли бы они быть мудрыми. Человек помощью разума своего может представлять себе не только то, что в нем самом происходит, но что и вне его; он может рассуждать о свойстве сих вещей, соединять их и отделять одну от другой и, сравнивая одну из них с другою, собирать новые представления, могущие до бесконечности быть умножаемы. Но натуральное расположение его не таково, чтоб он те вещи, которые познавать может, необходимо так себе представлять долженствовал, как они действительно суть, или чтоб не мог он заблуждаться в своем о них рассуждении, в сравнении их, в согласии или противоречии, им в них находимом...*

*Первое правило есть сие: Не погашайте любопытство детей ваших или питомцев. Само по себе не есть оно погрешность. Паче есть оно сильное побуждение и изрядный способ сделаться разумным и мудрым. Когда дети о чем-нибудь спрашивают или не довольствуются первым ответом, то обыкновенно по невежеству, либо гордости, либо лености, или угрюмости приказывают им молчать и попрекают их непристойным и достойным наказания любопытством...*

*Второе правило есть сие: Упражняйте детей ваших или воспитанников в употреблении чувств; научайте их чувствовать справедливо. Впечатления, делаемые в нас внешними вещами посредством наших чувств, и представления, происходящие от того в душе нашей, суть якобы материалы, которые дух наш обрабатывает и на которых основываются наконец все познания и науки человеческие. Чем многообразнее, справедливее и полнее сии представления, тем более может дух упражняться в*

*размышлении и тем удобнее и безопаснее может он погрузиться к высочайшим и всеобщим познаниям....*

*Третье: Остерегайтесь погавать детям ложные или не довольно точно определенные понятия о какой-нибудь вещи, сколько бы ни была она маловажна. Гораздо лучше не знать им совсем многих вещей, нежели несправедливо оные себе представлять; гораздо лучше вам совсем отрезаться отвечать им на некоторые их вопросы, нежели давать двусмысленный и недостаточный ответ...*

### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Какие причины побудили организовать светские образовательные учреждения?
2. В чем специфика развития среднего образования в России?
3. Какие потребности удовлетворяло высшее образование в восемнадцатом столетии?
4. С какими процессами связано развитие профессионального образования?
5. Какие главные цели женского образования можно выделить?
6. Почему в XVIII веке не удалось создать систему народного просвещения?
7. В каком направлении развивалась педагогическая мысль в XVIII веке?

**Задание:** проанализируйте высказывания подвижников народного образования XVIII века и ответьте на вопрос: в чем они видели предназначение просвещения?

### **Историко-дидактический практикум:**

Заполните таблицу.

<b>Уровни образования</b>	<b>Наименование образовательных учреждений</b>
1. Начальное	
2. Среднее	
3. Высшее	
4. Профессиональное	

**Темы для рефератов и докладов:**

1. «Вестернизация» российского образования.
2. Становление и развитие системы светского образования.
3. История развития Московского университета.
4. Воспитание «новой породы» людей по И. Бецкому.

**Примерные тестовые задания:**

1. *Первый университет в России был открыт:*
  - А) в середине 18 века.
  - Б) в 15 веке.
  - В) в начале 19 в.
2. *В России были открыты первые светские государственные учебные заведения:*
  - А) в начале 17 века.
  - Б) в конце 17 века.
  - В) в начале 18 века.
3. *Школа математических и навигацких наук была основана:*
  - А) 1715 г.
  - Б) 1725 г.
  - В) 1701 г.
4. *Он выдвинул идею о том, что одной из задач воспитания должна быть подготовка «сына отечества»:*
  - А) А. И. Радищев.
  - Б) В. Г.Белинский.
  - В) Н. И.Новиков.
5. *Автор работы «О воспитании и наставлении детей», впервые в России употребил слово «педагогика»:*
  - А) Новиков.
  - Б) Радищев.
  - В) Жуковский.
6. *Русский математик, автор первого печатного руководства «Арифметика»(1703 г.):*
  - А) Магницкий.
  - Б) Кисилев.
  - В) Ломоносов

7. *Город, в котором в 18 веке возник первый университет:*
  - А) Париж.
  - Б) Москва.
  - В) Санкт-Петербург.
  
8. *Он верил в возможность преобразования общественного бытия Отечества на началах просвещения:*
  - А) Новиков.
  - Б) Полоцкий.
  - В) Чернышевский.
  
9. *Создатель и редактор первого в России детского журнала «Детское чтение для сердца и разума»:*
  - А) Новиков.
  - Б) Полоцкий.
  - В) Чернышевский.
  
10. *Создатель учебников «Риторика» и «Российская грамматика»:*
  - А) Полоцкий.
  - Б) Ломоносов.
  - В) Чернышевский.
  
11. *Академия наук в России была учреждена:*
  - А) 1725 г.
  - Б) 1755 г.
  - В) 1715 г.
  
12. *Закрытое учебное заведение в дореволюционной России для детей дворян:*
  - А) пансион.
  - Б) школа.
  - В) гимназия.
  
13. *Первая Учительская семинария в России была открыта при Московском университете:*
  - А) 1804 г.
  - Б) 1779 г.
  - В) 1803 г.

14. Кто возглавил первую высшую школу, открытую Петром I в Москве (1707 г.):
- А) Я. В. Брюс.
  - Б) Н. М. Карамзин.
  - В) Н. А. Добролюбов.
15. Кто был первым куратором (ректором) Московского университета, открытого в 1755 г.?
- А) И. И. Шувалов.
  - Б) Я. В. Брюс.
  - В) М. В. Ломоносов.
16. При каком государственном деятеле была открыта школа математических и навигационных наук?
- А) Петр I.
  - Б) Александр I.
  - В) Иван IV.
17. В каком году был открыт Московский государственный университет?
- А) 1755 г.
  - Б) 1765 г.
  - В) 1775 г.
18. Кто написал произведение «Путешествие из Петербурга в Москву»?
- А) В. Н. Татищев.
  - Б) М. В. Ломоносов.
  - В) А. Н. Радищев.
19. В каком городе была открыта первая публичная библиотека?
- А) Санкт-Петербург.
  - Б) Москва.
  - В) Новгород.
20. Кто из педагогов в своем доме открыл школу для детей-сирот?
- А) Л. Н. Толстой.
  - Б) Ф. Прокопович.
  - В) М. В. Ломоносов.

21. *В каком городе была открыта Морская академия?*  
А) Санкт-Петербург.  
Б) Москва.  
В) Астрахань.
22. *У какого педагога главными задачами обучения являются освоение главных наук, которые готовят человека к практической деятельности и способствуют самопознанию?*  
А) В. Н. Татищев.  
Б) А. Н. Радищев.  
В) Н. И. Пирогов.
23. *По инициативе какого педагога была открыта горно-заводская школа?*  
А) В. Н. Татищев.  
Б) К. Д. Ушинский.  
В) А. Н. Радищев.
24. *Кто является автором духовного регламента?*  
А) Ф. Прокопович.  
Б) М. В. Ломоносов.  
В) В. Н. Татищев.

## ЛЕКЦИЯ 2.

# СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

- *Высшее образование; педагогическое образование; среднее образование; начальное образование; общественно-педагогическое движение; педагогическая мысль первой половины XIX века; педагогическая наука второй половины XIX века.*

**Основные понятия:** педагогическое образование, гимназии, институт, реформа, общественно-педагогическая мысль, общественно-педагогическое движение.

**Высшее образование**                      Становление системы высшего образования Российской империи в первой половине XIX века делится на два периода: **реформаторский** (эпоха императора Александра I) и **консервативный** (эпоха императора Николая I). Термины «реформаторский» и «консервативный», применительно к высшей школе, являются условными, своего рода данью отечественной исторической традиции. В реформаторской деятельности императора Александра I известны и консервативные моменты (декабристы фактически выступили против его политики). У «консервативного» императора Николая I были позитивные инициативы в образовательной сфере (создание Военной академии, открытие ряда технических и сельскохозяйственных институтов).

В целом этап становления отечественной системы высшего образования характеризуется расширением географии вузовских научных центров (Казань, Харьков, Ярославль). В систему российской высшей школы формально вошли Виленский (Вильнюс), Дерптский (Тарту) и Абовский (Турку) университеты, хотя полной интеграции так и не произошло.

Важное значение для становления отечественной образовательной системы имело создание **педагоги-**

**ческих институтов**, которые готовили учителей для средних учебных заведений и преподавателей для вузов. Наконец, в начале XIX века возникает дворянский вуз — **Царскосельский лицей**, где происходит становление наших выдающихся соотечественников. Воцарение молодого монарха Александра I ознаменовалось преобразованиями государственных учреждений России. Император своим манифестом от **8 сентября 1802 года** учредил министерства, которые были призваны реформировать российское государственное устройство по западноевропейскому образцу. Первоначально создали восемь министерств, в том числе **Министерство народного просвещения**. По манифесту, оно имело целью «воспитание юношества и распространение наук»<sup>1</sup>.

Граф **П. В. Завадовский** был назначен первым министром народного просвещения и находился в этой должности с сентября 1802 по апрель 1810 года. Министр провел существенные преобразования либерального толка. Так, по его инициативе были открыты новые университеты: в 1802 году — **Дерптский** (из «Академии Густавиама»), в 1803 году — **Виленский** (на базе Главной виленской школы), в 1804 году — **Казанский** и в 1805 году — **Харьковский**. П. В. Завадовский осуществил и другие важные мероприятия в отечественной системе народного просвещения<sup>2</sup>.

5 ноября 1804 года император Александр I именным указом утвердил уставы Московского, Казанского и Харьковского университетов, что имело государственно-правовое значение для становления отечественной высшей школы. Эти три устава имели единую нормативную

*Лицей — это тип среднего общеобразовательного учебного заведения. В дореволюционной России лицеи — это привилегированные средние и высшие учебные заведения для детей дворян, готовившие государственных чиновников.*

*Большая советская энциклопедия*

<sup>1</sup> История государственного управления в России: учебник / Отв. ред. В. Г. Игнатов. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. С. 183–185.

<sup>2</sup> Арнольдов, М. К материалам для истории просвещения России в эпоху Александра I. Тифлис. 1870. С. 9–12.

основу, а их различия учитывали лишь специфику регионов Российской империи. Проекты университетских уставов в основном разработал **В. Н. Каразин** — советник императора по вопросам образования.

В первой четверти XIX века была проведена реформа российской системы образования, в центре которой находились университеты. Замысел образовательной реформы состоял в следующем. Крупнейшие города империи должны были иметь **университеты**, в губернских центрах открывались **гимназии**, в уездных городах — **училища**, а в селах — **приходские училища**. Каждый университет являлся ядром и центром управления образованием своего учебного округа, во главе которого стоял попечитель, подчинявшийся непосредственно министру народного просвещения.

Попечителями учебных округов и соответствующих университетов назначались широко образованные и патриотически настроенные люди. История деятельности попечителей показывает, что на эти должности зачастую назначались представители генералитета. Этот факт характеризует охранительную политику царского режима.

Особая роль университетов заключалась в том, что при них создавались **педагогические институты**, выпускники которых распределялись преимущественно в гимназии и училища своего учебного округа. **Устав учебных заведений, подведомственных университетам** (1804), предписывал создавать в учебных округах едиобразную образовательную инфраструктуру. **Попечителю** и ректору университета подчинялись **директора** четырехклассных гимназий, а также **смотрители** двухклассных уездных и одногодичных приходских училищ. Наиболее подготовленные выпускники гимназий продолжали свое образование в университетах и других высших учебных заведениях Российской империи (Царскосельском лицее, Горном училище, Медико-хирургической академии, Демидовском юридическом лицее).

В университетских уставах указывалось, что студентом может стать молодой человек, который представит

в правление вуза свидетельство о своем состоянии, а также свидетельство директора гимназии о поведении, прилежании и успехах в преподаваемых науках. В те годы выпускники гимназий вступительные экзамены в вузы не сдавали. Допускался прием в университеты и лиц, которые заканчивали не гимназии, а другие типы средних учебных заведений (духовные семинарии, новые кадетские корпуса, коммерческие училища). Не запрещалось поступление в вузы выпускников иностранных средних и высших учебных заведений.

**Высшая школа Российской империи развивалась, главным образом, за счет государственных средств.** Из года в год правительство выделяло на нужды высшего образования все больше денег, однако их не хватало. Император Александр I взял курс на привлечение средств для развития образовательной системы патриотически настроенных соотечественников. Эта мысль была сформулирована в указе правительствующему Сенату от 24 января 1803 года. Помогать народному образованию в России приглашались частные лица. Одним из первых на призыв монарха отозвался помещик из Ярославской губернии **П. Г. Демидов**, который 21 марта 1803 года написал министру народного просвещения графу П. В. Завадовскому письмо. В нем сообщалось о желании русского мецената отдать на нужды высшей школы свои деревни с 3570 крепостных крестьян, 300 тысяч рублей денег, огромную библиотеку стоимостью не менее 250 тысяч рублей и кабинет натуральных художественных редкостей. Часть выделенных П. Г. Демидовым средств была использована для создания в Ярославле **«Высших наук училища»**. Министр народного просвещения поручил попечителю Московского учебного округа **М. Н. Муравьеву** и директору ярославских училищ **А. Н. Хомутову** взять под личный контроль создание нового вуза. 28 января 1805 года император Александр I утвердил устав Ярославского училища высших наук и присвоил ему почетное наименование **«Демидовское»**.

Согласно уставу, на иждивении училища могли находиться дети недостаточных (бедных) дворян Ярославской

губернии. Разрешалось также принимать бедных детей и из других сословий, но обязательно после окончания ими губернских училищ. При жизни П. Г. Демидов (он умер в 1821 году) лично рассматривал всех претендентов на обучение в вузе и отбирал наиболее одаренных детей. Первые выпускники Демидовского училища получали свидетельства с правом на государственную службу по XIV классному чину. В 1811 году аттестаты училища были приравнены к аттестатам университетов.

В системе высшего образования России особое место занимал **Императорский лицей**. Это высшее учебное заведение было открыто 19 октября 1811 года недалеко от Петербурга в Царском Селе, с целью подготовки дворянских детей для государственной службы. Инициатива создания привилегированного вуза принадлежала министру народного просвещения **А. К. Разумовскому** и товарищу (заместителю) министра юстиции **М. М. Сперанскому**.

Утвержденное 12 августа 1810 года императором Александром I постановление о Лицее уравнивало его в правах и преимуществах с российскими университетами.

На учебу принимались мальчики в возрасте 10-12 лет по предварительному испытанию в начальных знаниях по русскому, французскому или немецкому языкам, арифметике, физике, географии и истории. Обучение было рассчитано на 6 лет и состояло из двух курсов по 3 года каждый. Принципиальное значение имело комплектование лицея, куда принимали лучших представителей

*Разумовский Алексей Кириллович (1748–1822 гг.) – министр (1810–1816 гг.). Получил домашнее воспитание, учился в Страсбургском университете, затем в Италии, Англии; с 1769 г. – на придворной службе, камергер (1775); с 1786 г. – сенатор; с 1807 г. – попечитель Московского округа. Расширил сеть начальных школ, запретил телесные наказания в школе. Один из создателей Царскосельского лицея. При нем учреждено Общество любителей российской словесности (1811); создал Ботанический сад, основал крупнейшую в России библиотеку по естественным наукам; ввел богословие как главную дисциплину во всех учебных заведениях.*

дворянского происхождения. В сентябре 1811 года из 38 претендентов были отобраны 30 человек, составивших первый курс<sup>1</sup>.

Внутреннее управление в лицее осуществлял директор, кандидатуру которого утверждал император. Первым директором был статский советник **В. Ф. Малиновский**, выпускник Московского университета. Учебно-воспитательный процесс в Царскосельском лицее организовывали: директор, семь профессоров, два адъюнкта, священник, шесть учителей изящных искусств и гимнастических упражнений и другой персонал.

В **1817** году состоялся первый выпуск воспитанников лицея на государственную службу. Был среди них будущий гений русской литературы **А. С. Пушкин**. С чином IX класса из вуза вышли 9, с чином X класса — 8 человек, 7 выпускников стали офицерами гвардии и 5 — офицерами армии. Офицерам, окончившим Царскосельский лицей, предоставлялись права и привилегии выпускников Пажеского корпуса, что давало им реальную возможность быстрого продвижения по военной службе.

В результате преобразований в России была создана стройная система образовательных учреждений, опиравшаяся на образцы западноевропейских учебных заведений<sup>2</sup>.

### *Вопрос к размышлению:*

*Почему девятнадцатое столетие является переломным этапом в развитии высшего образования? Обоснуйте свой ответ.*

Еще при Петре I в составе некоторых военно-учебных заведений действовали так называемые **«верхние школы»**, которые готовили ограниченное число офицеров

---

<sup>1</sup> Селезнев, И. Л. Исторический очерк Императорского бывшего Царскосельского, ныне Александровского лицея за первое его пятидесятилетие, с 1811 по 1861 год. СПб. 1861. С. 17.

<sup>2</sup> Богуславский, М. В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. № 3. С. 7.

по особым (специальным) программам. Серьезную профессиональную подготовку получали кадеты в морской академии, кадетских корпусах, инженерном училище и других высших военно-учебных заведениях. В начале XIX века в России принимались меры по подготовке офицеров штабной службы (в Финляндском топографическом корпусе), имевших весьма высокий уровень образования.

С 1809 года среди высшего командования русской армии обсуждался вопрос о создании военно-учебных заведений для офицеров, имевших специальное образование и опыт службы. В следующем году при главных квартирах 1-й и 2-й Западных армий Российской империи были открыты временные школы для колонновожатых. Позже обучение штабных офицеров организовали в Петербургском училище колонновожатых. В 1815–1826 годах подготовкой офицеров квартирмейстерской службы занималось специально созданное **Московское училище колонновожатых**.

В 1829 году генералы русской армии А. А. Жомини и А. И. Хатов подготовили предложения по созданию **Центральной стратегической школы**. В 1832 году она была открыта в Петербурге под названием **Императорской военной академии**.

Согласно уставу, утвержденному 4 октября 1830 года, задачи этого высшего военно-учебного заведения состояли в подготовке лучших офицеров для службы в Генеральном штабе, в научной разработке и распространении передовых взглядов на строительство русской армии.

**Императорская Николаевская военная академия** давала своим слушателям фундаментальное высшее образование и широкую командно-штабную специальность. Преподавателями в академию назначали лучших офицеров русской армии с глубокими, разносторонними знаниями и значительным опытом военной службы. Срок обучения в академии составлял 2-3 года, так как ее слушателями становились зрелые офицеры, закончившие ранее военные училища либо гражданские вузы.

Восстание декабристов 1825 года оказало огромное влияние на все стороны социальной жизни Российской империи, в том числе — на народное просвещение. Новый император Николай I видел одну из причин революционных выступлений в несовершенстве образовательной системы. Мысли о «порочности» российской системы образования неоднократно высказывал и министр народного просвещения адмирал **А. С. Шишков**, который был на этой должности в 1824—1828 годах. Он считал, что народное просвещение должно быть национальным по содержанию и помогать укреплению самодержавия.

Свои взгляды А. С. Шишков проводил также через **Комитет по устройству учебных заведений**, который работал с 1826 по 1835 год. Это учреждение разработало важные документы: **Устав гимназий и училищ уездных и приходских (1828)**, **Устав университета Св. Владимира в Киеве (1833)**, **Положение об учебных округах (1835)** и **Общий устав императорских российских университетов (1835)**. В них формулировалась официальная образовательная политика государства.

В марте 1833 года министром народного просвещения стал граф **С. С. Уваров**, который исполнял свою многотрудную должность до октября 1849 года. В отечественном образовании С. С. Уваров оставил заметный след. Его основная идея заключалась в том, что народное просвещение должно осуществляться в соединенном духе **Православия, Самодержавия и Народности**. Эти положения являлись основой государственной идеологии российского общества.

При активном участии С. С. Уварова было подготовлено и **25 июня 1835** года утверждено **Положение об учебных округах Министерства народного просвещения**, которое создало необходимые правовые основы для эффективного руководства образованием Российской империи.

Этот важный документ особо выделял роль университетов и наделял их большими полномочиями. Согласно императорским указам, все учебные заведения распределялись по восьми округам: Петербургскому, Московскому, Дерптскому, Казанскому, Харьковскому,

Киевскому, Одесскому и Белорусскому, во главе которых стояли университеты с попечителями.

**26 июля 1835 года** Николай I утвердил **Общий устав императорских российских университетов**, который ограничил автономию вузов и академические свободы.

Тем не менее новые нормативные документы создали необходимые условия для реформирования высшей школы. Общее руководство университетами осуществлял министр народного просвещения через попечителей учебных округов. Внутри вуза управляющие функции принадлежали **совету** (ректор и штатные профессора) и **правлению** (ректор, деканы факультетов и синдик — начальник канцелярии).

**Ректор** избирался на четыре года из числа наиболее авторитетных профессоров университета и утверждался в этом звании императором России. Данное обстоятельство само по себе показывало, как высоко в тот период ценилась в нашей стране высшая школа. Университеты назывались императорскими, поскольку находились под покровительством Николая I, который регулярно получал информацию об их деятельности и оказывал вузам конкретную помощь.

Более высокие требования стали предъявляться к профессорско-преподавательскому составу российских университетов. По уставу 1835 года на должность ординарного или экстраординарного профессора мог претендовать только доктор наук по профилю соответствующего факультета. Чтобы стать адъюнктом кафедры, претендент должен был обладать, как минимум, ученой степенью магистра по профильной отрасли знаний. От учителя университета требовалось наличие соответствующего высшего образования.

В начале XIX века было воссоздано российское **университетское агрономическое образование**, прерванное в 1777 году. В Московском, Дерптском, Казанском, Киевском, Петербургском и Харьковском университетах велась подготовка ученых-агрономов. К недостаткам университетского агрономического образования следует

отнести существенное преобладание теоретических занятий над практическими и слабую учебно-материальную базу.

Эти и другие причины привели к созданию в Горыгорецком имении Могилевской губернии сначала **земледельческой школы**, а затем **сельскохозяйственного института**. В 1848 году **Горыгорецкий сельскохозяйственный институт** получил статус высшего учебного заведения, существенно повысив качество подготовки специалистов.

Не менее важное значение для России имело создание в 1803 году в Царском Селе **Практического лесного училища**, преобразованного в 1829 году в **институт**. В 1848 году **Лесной институт** получил статус вуза, а позже был переведен в столицу.

**Петербургский лесной институт**, а также созданные вскоре **Константиновский межевой институт** в Москве, **Харьковский и Юрьевский ветеринарные институты** являлись уникальными специализированными вузами. Они обеспечивали соответствующие отрасли народного хозяйства специалистами мирового уровня. Следует отметить, что в тот исторический период ни в одной стране мира не было такого разнообразия высших специальных учебных заведений, как в Российской империи.

Революционные события 1848 – 1849 годов в Польше и Крымская война 1853 – 1856 годов весьма негативно сказались на положении отечественной высшей школы. Для поддержания внутривнутриполитической стабильности в государстве правительство России приняло ряд непопулярных мер по усилению контроля за деятельностью вузов и изменению социального состава студенчества. В конце 50-х – начале 60-х годов XIX века в Российской империи прошли первые мощные студенческие выступления, которые способствовали проведению новой реформы высшей школы.

Главным итогом этих преобразований было сокращение автономии вузов, так как они считались главным источником революционных настроений.

Развитие высшей школы Российской империи во второй половине XIX века характеризуется дальнейшим развитием системы высшего образования. На этом этапе выделяются два периода — реформирование отечественной системы высшего образования в начале 60-х и в начале 80-х годов XIX века. В указанные годы развитие высшей школы характеризуется, во-первых, существенным увеличением количества вузов и студентов (слушателей), во-вторых, качественным улучшением преподавания за счет совершенствования учебно-материальной базы и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, в-третьих, массовыми студенческими выступлениями, которые порой перерастали в бунты.

**Реформа высшей школы осуществлялась сверху, что в принципе характерно для всех реформ в системе образования.**

6 декабря 1862 года тайный советник **А. В. Головнин** был утвержден в должности министра народного просвещения, которую исполнял до 14 апреля 1866 года. Как члену Государственного совета и министру ему пришлось возглавить работу по реформированию высшей школы России.

По настоянию А. В. Головина был полностью обновлен кадровый состав попечителей учебных округов, которые оказывали министру реальную помощь в проведении реформы. В 1862-1863 годах попечителями учебных округов стали следующие чиновники: Петербургского — **И. Д. Делянов**, Московского — **Д. С. Левшин**, Харьковского — **К. К. Фойгт**, Казанского — **Ф. Ф. Стендер**, Киевского — **Ф. Ф. Витте**, Виленского — **И. П. Корнилов**, Дерптского — **А. А. фон-Кейзерлинг** и Одесского — **А. А. Арцимович**.

Реформа российской образовательной системы началась с **реорганизации Министерства народного просвещения**, новую структуру которого император Александр II утвердил 18 июня 1863 года.

В составе обновленного министерства действовали следующие подразделения: совет министра, департамент

народного просвещения, ученый комитет, археографическая комиссия, редакция журнала, архив.

При рассмотрении вопросов высшей школы на заседаниях **Совета министра** приглашались попечители учебных округов и ректоры университетов. Здесь обсуждались их доклады о положении дел в вузах и принимались решения о направлениях развития высшей школы.

**Совет министра** народного просвещения рассматривал и уточнял при необходимости годовые бюджеты каждого университета. Текущую работу по руководству высшими учебными заведениями осуществлял департамент народного просвещения, который ведал инспекторскими, распорядительными, хозяйственными, судебными и счетными вопросами. Важная роль принадлежала книгохранителю департамента народного просвещения, ведавшему вопросами издания и приобретения учебной литературы и пособий. Централизованные расчеты с издательствами и пересылку литературы в вузы осуществлял специальный магазин в Петербурге.

В состав **Ученого комитета** Министерства народного просвещения входили наиболее авторитетные попечители учебных округов, а также ректоры и профессора университетов страны. Ученый комитет рассматривал: предложения из округов по совершенствованию деятельности учебных заведений; учебные руководства и программы преподавания предметов; книги, сочинения и периодические издания для учебных заведений; заявки на научные командировки из вузов; проекты учреждения в России ученых обществ и другое.

В начале 60-х годов XIX века важнейшей задачей Ученого комитета Министерства народного просвещения являлось рассмотрение проектов университетских уставов.

Для работы привлекались наиболее квалифицированные чиновники и крупные ученые, которые анализировали не только отечественный, но и зарубежный опыт. В процессе длительной и кропотливой работы ученый комитет составил свой проект университетского устава, кото-

рый, в целом, удовлетворил всех его членов. Затем проект документа внесли на обсуждение в Государственный совет. **18 июня 1863 года** Александр II утвердил **Общий устав императорских российских университетов**, который действовал более 20 лет и способствовал развитию отечественной высшей школы.

Устав 1863 года предназначался для следующих университетов: Петербургского, Московского, Казанского, Харьковского, Новороссийского (в Одессе) и Св. Владимира (в Киеве). Основные положения этого устава применялись и в Варшавском университете. По сравнению с Уставом 1835 года новый документ широко раздвинул рамки университетского преподавания, значительно увеличив число кафедр в каждом вузе. Важно отметить, что российским университетам было возвращено право самоуправления в рамках требований нового устава, а также даны некоторые другие существенные права и привилегии.

В российских университетах были предусмотрены следующие факультеты: историко-филологический, физико-математический, юридический и медицинский. Исключение составлял только Петербургский университет, где вместо медицинского был факультет восточных языков. Университеты подчинялись министру народного просвещения и вверялись попечителям соответствующих учебных округов. Непосредственное руководство университетом осуществлял ректор, который избирался советом вуза из состава профессоров сроком на 4 года и утверждался в этом звании императором России. Управляли университетом: совет, правление, проректор или инспектор (проректор избирался, а инспектор назначался).

Согласно Уставу 1863 года, **попечитель учебного округа сохранял значительную власть над университетом**. На его усмотрение предоставлялось окончательное решение по вопросам назначения и увольнения преподавателей и чиновников вуза (кроме профессоров), освобождения от платы за обучение и назначения пособий студентам с низкими доходами. Попечитель утверждал правила внутреннего рас-

порядка университета и решал важнейшие хозяйственные вопросы (ремонт и охрана зданий, заготовка топлива).

После утверждения устава 1863 года и штатов университетов у профессорско-преподавательского состава появились убедительные стимулы для повышения своей научно-педагогической квалификации: годовые оклады практически удваивались, при этом ординарный профессор стал получать денег в три раза больше, чем лектор без ученой степени. В два раза увеличились годовые оклады учебно-вспомогательного персонала университетов. Общая штатная численность профессоров и преподавателей пяти российских университетов увеличилась примерно на 67%.

В число студентов университетов принимались физически здоровые молодые люди, достигшие 17-летнего возраста с полным гимназическим образованием. Вступительные экзамены проводились по усмотрению советов вузов. В студенты могли приниматься выпускники высших и средних учебных заведений, если курс изученных ими наук был не ниже гимназического. Кроме студентов занятия в университетах могли посещать вольные слушатели на платной основе, которым выдавали документы о прослушанных курсах.

Срок обучения на медицинском факультете университета составлял 5 лет, а на остальных — 4 года. За каждый год обучения со студентов взималась плата: в столичных университетах по 50 рублей, в других — по 40. Плата за обучение вносилась вперед минимум за полгода. Если студент в течение двух месяцев не вносил положенные деньги, то его отчисляли из вуза с правом восстановления после проведения установленного платежа. Некоторые категории российских студентов освобождались от уплаты денег в полном объеме или частично, в зависимости от доходов и других обстоятельств. 4 апреля 1866 года бывший студент **Д. В. Каракозов** совершил неудавшееся покушение на императора Александра II, что вызвало обострение внутривосточной обстановки в России<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Государственные преступления в России в XIX веке. Т. 1. СПб. 1906. С. 138–139.

После этого события во главе Министерства народного просвещения был поставлен обер-прокурор Святейшего Синода граф **Д. А. Толстой**, который находился на должности в течение 14 лет. Новый министр ревностно исполнял указания монарха, чтобы воспитание юношества было «направляемо в духе истин религии, уважения к правам собственности и соблюдения коренных начал общественного порядка».

Главные усилия власти предпринимали, прежде всего, в окраинных регионах Российской империи.

Для стабилизации социально-политического положения в Польше и удовлетворения требований местного шляхетства (дворянства) министр народного просвещения **Д. А. Толстой** способствовал восстановлению в 1869 году **Варшавского университета** на базе Главной варшавской школы. Специально для Варшавского университета в устав 1863 года были внесены частичные изменения, которые учитывали местные условия и национальные особенности польских студентов. Эта своевременная мера дала возможность снять напряжение в университете и Варшавском учебном округе (бывшем Виленском).

Главное отличие устава 1869 года заключалось в том, что ректор Варшавского университета не избирался советом вуза, а назначался министром народного просвещения из числа лиц с ученой степенью доктора наук или магистра. Попечителю Варшавского учебного округа предоставлялось право давать свои замечания по претендентам на вакантные должности профессоров университета, от чего зависело окончательное решение министра об их утверждении. Студентами этого вуза могли становиться только выпускники классических гимназий Варшавского учебного округа, которые обязаны были носить форменную одежду и выполнять установленные правила поведения. После этого число польских студентов в других университетах Российской империи стало снижаться.

В Министерстве народного просвещения понимали необходимость отдельного устава и для Юрьевского

(бывшего Дерптского) университета, который подчинялся попечителю Рижского (бывшего Дерптского) учебного округа. Такой устав был утвержден еще **9 января 1865 года**, что предупредило назревавшие волнения прибалтийских студентов.

Министр народного просвещения Д. А. Толстой считал, что модернизация высшей школы не может быть успешной без существенного улучшения качества гимназического образования молодежи. Слабым звеном отечественной системы среднего образования являлись учительские кадры – их хронически не хватало, да и уровень профессиональной подготовки многих оставлял желать лучшего. Проблема подготовки учителей особенно обострилась после закрытия в **1858 году Главного педагогического института в Петербурге**. Альтернативные проекты 1865 года оказались неэффективными и проблему не решили.

Граф Д. А. Толстой был противником подготовки учителей в университетах: он выдвинул идею создания закрытого высшего педагогического учебного заведения. Император Александр II поддержал нового министра народного просвещения и указом от **27 июня 1867 года учредил в Петербурге историко-филологический институт**.

Этим же указом были упразднены педагогические курсы при Петербургском, Московском, Харьковском, Казанском, Киевском и Юрьевском университетах. В ноябре **1874** года в Нежине учреждается **историко-филологический институт князя А. А. Безбородко** на основании устава и штата Петербургского историко-филологического института. Два новых педагогических вуза сыграли важную роль в подготовке квалифицированных учителей для страны.

Реформирование российской высшей школы в 60-е годы и ее развитие в 70-е годы XIX века осуществлялось под непосредственным контролем императора Александра II и его ближайшего окружения. Выполняя сформулированный монархом социальный заказ, Министерство народного просвещения главные усилия направляло на

развитие университетского образования. В те годы начался процесс превращения высшего образования, ранее сословного, элитарного, во всесословное, эгалитарное. Среди студентов снизился удельный вес дворянской молодежи, но выросло число разночинцев. В 1855 году дворяне составляли среди студентов университетов свыше 65 процентов, а в 1875 году их удельный вес сократился до 45,8 процентов.

1 марта 1881 года народовец, бывший студент **И. И. Гриневицкий** смертельно ранил императора Александра II. После этого студенческие волнения разгорелись с новой силой, что вынудило нового императора Александра III образовать комиссию под председательством **статс-секретаря министерства И. Д. Делянова** для составления правил по усилению надзора за учащейся молодежью. В июне 1881 года эта комиссия выработала ряд конкретных предложений.

Суть их сводилась к усилению власти попечителей учебных округов, сокращению числа студентов-бедняков и вольнослушателей, введению во всех вузах строгих полицейских и дисциплинарных мер воздействия к нарушителям порядка.

16 марта **1882** года министром народного просвещения был назначен действительный статский советник **И. Д. Делянов**. 30 марта того же года император Александр III утвердил графа Д. А. Толстого в должности министра внутренних дел. Два крупных государственных чиновника разбирались в проблемах отечественной высшей школы и имели план ее реформирования. Этот план предусматривал разработку и введение нового универси-

*Делянов Иван Давыдович (1818-1897 гг.) — министр (1882—1897 гг.). Окончил юридический факультет Московского университета (1838 г.); придворный юрист (1838—1858 гг.); с 1858 г. — попечитель Санкт-Петербургского учебного округа, ближайший сотрудник министра Д. А. Толстого; с 1866 г. — товарищ министра. При нем разработан новый университетский устав (1884), сокращена программа русской словесности, проведен Циркуляр о «кухаркиных детях» (1887); бюджет просвещения вырос с 18 до 25 млн. руб.*

тетского устава, а также пакета смежных нормативных документов. **23 августа 1884 года** Александр III подписал указ о введении в действие **нового Общего устава императорских российских университетов**.

Положения нового устава первоначально распространялись на Петербургский, Московский, Харьковский, Казанский, Св. Владимира и Новороссийский университеты. Позже по этому уставу стали работать также Варшавский, Юрьевский и открытый в 1888 году Томский университеты. В нормативных документах других высших учебных заведений прослеживалось влияние Общего устава императорских российских университетов 1884 года.

Все российские университеты именовались императорскими и находились под наблюдением Александра III. Монарх понимал особую роль университетского образования в системе народного просвещения и стремился превратить отечественные вузы в центры науки и культуры. Даже в период бурных студенческих выступлений император Александр III отметал предложения крупных сановников о закрытии университетов и применении жестких карательных мер к студенческой молодежи.

Более того, он отклонил проект закона об отдаче студентов в солдаты за их участие в беспорядках, о чем настаивали некоторые министры.

При императоре Александре III развитие высшей школы продолжалось быстрыми темпами, ее реформирование получило более упорядоченный характер. Государственные органы власти установили контроль за социально-классовым составом студенчества и оградили вузы от проникновения в них радикальной молодежи. Некоторое ограничение прав и свобод участников учебно-воспитательного процесса в целом способствовало повышению качества высшего образования. Укрепилась трудовая дисциплина профессорско-преподавательского состава и организованность студенчества. В вузах стало больше порядка, повысилась успеваемость обучаемых. На этом этапе развития страны роль высшей школы возрастала, ибо капитализм «во всех областях народного

труда повышает с особенной быстротой число служащих, предъявляет все больший спрос на интеллигенцию».

В особом ряду стоит деятельность **Московского университета**. Просветительская деятельность Московского университета способствовала созданию на его базе или при участии его профессуры таких крупных центров отечественной культуры, как Казанская гимназия (с 1804 года — Казанский университет), Академия художеств в Петербурге (до 1764 года — в ведении Московского университета), Малый театр и др.

В XIX столетии при университете были образованы **первые научные общества**: Испытателей природы, Истории и древностей российских, Любителей российской словесности. Соединение в деятельности Московского университета задач просвещения, науки и культуры превратило его, по выражению **А. И. Герцена**, в «средоточие русского образования», один из центров мировой культуры.

До 1804 года деятельность университета регулировалась **«Высочайше утвержденным проектом об Учреждении Московского университета»**. В 1804 году был принят **университетский устав**. Университету предоставлялась значительная автономия, ректор и деканы факультетов избирались из числа профессоров. Первым выборным ректором стал профессор истории и словесности **Х. А. Чеботарев**. Совет профессоров решал все вопросы университетской жизни, присуждал ученые звания. Книги, печатаемые с одобрения Совета в университетской типографии, освобождались от общей цензуры. Студенты обучались на четырех факультетах (отделениях, как их тогда называли): нравственных и политических наук, физических и математических наук, медицинских наук, словесных наук. Обучение продолжалось 3 года. После выпускных экзаменов лучшим из окончивших университет присваивалась степень кандидата, остальным — звание «действительный студент». Усиливалась преемственность различных ступеней образования. По Уставу 1804 года университет осуществлял общее руко-

водство средними и начальными учебными заведениями центральных губерний России.

Вторжение в 1812 году в Россию наполеоновской армии вызвало у студентов университета небывалый патриотический подъем. Многие вступили в ополчение, а труд университетских медиков был особо отмечен **М. И. Кутузовым**. Во время пребывания наполеоновских солдат в Москве здания университета практически полностью сгорели. Погибли библиотека, архив, музей, научное оборудование. Восстановление университета стало делом всего русского общества. Научные учреждения, ученые, частные лица передавали университету деньги, книги, старинные рукописи, естественнонаучные коллекции, приборы.

Только для университетской библиотеки к 1815 году удалось собрать 7,5 тысяч книг. Несмотря на тяжелое положение университета, профессора и студенты уже 1 сентября 1813 года приступили к занятиям. К 20-м годам XIX столетия число студентов превысило 500 человек.

В первой половине XIX века Московский университет занимал ведущее место в общественной жизни России. Его питомцами были многие члены декабристских организаций. Традиции свободомыслия продолжали студенческие кружки братьев **Критских, Н. П. Сунгурова, В. Г. Белинского, А. И. Герцена** и **Н. П. Огарева, Н. В. Станкевича**.

В аудиториях университета кипели споры западников и славянофилов о путях развития России. Публичные курсы лекций и диспуты главы западников, блестящего ученого-историка **Т. Н. Грановского** собирали всю московскую интеллигенцию 1840-х годов.

Активной была и издательская деятельность университета, которая не ограничивалась печатанием только научных трудов. В университетской типографии впервые увидели свет «Сонеты» А. Мицкевича, «Записки охотника» И. С. Тургенева. Вспоминая годы реакции в царствование Николая I, А. И. Герцен писал об особом значении университета: «Опальный университет рос своим влиянием: в него, как в общий резервуар, вливались

юные силы России, со всех сторон, из всех слоев; в его залах они очищались от предрассудков, захваченных у домашнего очага, приходили к одному уровню, братались между собой и снова разливались во все стороны России, во все слои ее».

Новый этап в жизни университета начался после падения крепостного права в 1861 году и вступления России на путь капитализма. Университетский устав 1863 года отражал общий курс правительства на проведение реформ, призванных ускорить развитие страны. Рост промышленности, торговли, сельского хозяйства, преобразования в сфере управления, суда, армии требовали повышения уровня и расширения университетского образования. По уставу 1863 года увеличивалось количество учебных дисциплин и число преподавателей. Большое внимание уделялось организации практических и лабораторных занятий, семинаров. Была восстановлена фактически уничтоженная в годы николаевского царствования выборность ректора и деканов. На четырех факультетах университета — историко-филологическом, физико-математическом, юридическом и медицинском — учились около 1500 студентов, большинство из которых принадлежало к разночинцам.

В дореволюционной России профессура Московского университета много сделала для укрепления связи науки и практики. Университетские ученые писали учебники для школ. Немало воспитанников университета работали учителями, представляя собой наиболее квалифицированную часть русского учительства.

По инициативе и при содействии университета во второй половине XIX — начале XX века возникли известные московские музеи: Политехнический, Исторический, Зоологический, Антропологии, Изящных искусств (ныне Музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина); были открыты Ботанический сад и Зоологический сад (Московский зоопарк).

Устав 1863 года, открывший новые возможности для развития отечественного просвещения и науки, просу-

ществовал лишь до 1884 года. После убийства в 1881 году народолюбцами царя Александра II правительство возобновило наступление на университетскую автономию, усилило контроль за преподаванием.

Тем не менее университет сохранил себя как один из центров передового научного знания и духовной жизни России. С университетом связаны имена выдающихся русских мыслителей конца XIX — начала XX века: **В. С. Соловьева, В. В. Розанова, Е. Н. и С. Н. Трубецких, С. Н. Булгакова, П. А. Флоренского.** Студенты и профессора откликались на самые злободневные проблемы российской действительности. В университете учились или преподавали известные деятели ведущих политических партий России.

### **Педагогическое образование**

Высшим педагогическим заведением закрытого типа был **Главный педагогический институт**. Он был основан в Санкт-Петербурге в **1816 году** на базе **педагогического института** (1804 — 1816). В 1819 году Главный педагогический институт был преобразован в **Петербургский университет**, но в 1828 году был восстановлен. В 1859 году он вновь был закрыт, а студенты переведены в университет. Институт готовил преподавателей для гимназий, высших учебных заведений страны, частных учебных заведений.

В институте имелись следующие отделения: юридическое (до 1847 г.), физико-математическое и историко-филологическое. В 1817 году при Главном институте был открыт **Благородный пансион** (с 1830 года — **1-я петербургская гимназия**). Там действовали курсы усовершенствования чиновников гражданских ведомств.

Курс обучения в **педагогическом институте** длился от пяти до шести лет. Обучалось

*Педагогическое образование — это система подготовки педагогических кадров для общеобразовательной школы и других учебно-воспитательных учреждений в педагогических институтах, училищах и университетах.*

*Большая советская энциклопедия*

около 100 студентов – в большинстве своем из разночинской среды. Большинство студентов состояло на казенном содержании.

Институт выпускал преподавателей для средних и высших учебных заведений; в 1817–1822 и 1838–1847 годах существовал также «2-й разряд» студентов, которых готовили к должности учителей уездных и приходских училищ.

В институте преподавали такие крупные отечественные ученые, как **М. В. Остроградский, И. И. Срезневский, Э. Х. Ленц, Н. Г. Устрялов**. Среди его выпускников: **Д. И. Менделеев, Н. А. Добролюбов, Н. Н. Страхов, К. Д. Краевич, И. А. и Н. А. Вышнеградские**.

Главный педагогический институт занимал помещение бывшей **учительской семинарии** (6-я линия Васильевского острова, дом 15), а с 1837 года размещался в здании Двенадцати коллегий вместе с Петербургским университетом<sup>1</sup>.

В 60-х гг. XIX века **учительские семинарии и школы** стали самым распространенным **типом педагогического учебного заведения**. План их устройства был разработан К. Д. Ушинским («**Проект учительской семинарии**», 1861).

*Вопрос к размышлению:*

*В чем специфика современного педагогического образования? Обоснуйте свой ответ.*

В 1863 году в Москве была открыта **семинария военного ведомства**, готовившая преподавателей для прогимназий. **Государственные учительские семинарии** с 1872 года получили регулярное развитие по распоряжению Министра народного просвещения, когда вместо

---

<sup>1</sup> Григорьев, В. В. Исторический очерк русской школы: учеб. пособие для студ. педагогических заведений. М., 1900.; История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие для студ. вузов / Под ред. З. И. Васильевой. М. : Издательский центр Академия, 2002.

учительских курсов в 5 учебных округах (Московском, Казанском, Петербургском, Харьковском и Одесском) создавались семинарии с 3-летним курсом обучения.

По инструкции Министерства 1875 года семинарии представляли собой открытые учебные заведения, принимавшие юношей или девушек из всех сословий, православного вероисповедания, выдержавших приемные испытания в объеме программ 2-классных начальных училищ. Для окончивших начальную школу при семинариях создавались подготовительные классы.

Семинарии находились в ведении попечителей округов, управление осуществлялось директором и советом, в который входили все наставники семинарии и учителя начальных училищ, состоявших при семинарии для практики воспитанников.

В семинариях преподавались Закон Божий, основы педагогики, русский и церковно-славянский языки, арифметика, основы геометрии, землеведение, черчение, русская история и сведения по всеобщей истории, география, естествознание, чистописание, пение, ремесла и гимнастика. В семинариях работали многие видные педагоги, в том числе А.П. Пинкевич, П.О. Афанасьев и другие.

В 80–90-х гг. XIX века функционировало свыше 60 семинарий.

В 70–80-х гг. XIX века создавались **учительские семинарии для лиц иных христианских исповеданий и для мусульман**. Были созданы **Закавказская учительская семинария (1876)** с обучением на русском языке, **учительская семинария в Дерпте (1878)**, татарские, чувашские, казахская и другие. После 1917 учительские семинарии были преобразованы в **педагогические курсы**, затем в **педагогические техникумы**<sup>1</sup>.

В рассматриваемый период получает дальнейшее развитие женское образование. С начала XIX века **Смольный институт** становится еще более замкнутым,

---

<sup>1</sup> Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003.

привилегированным учебным заведением, где усиливается влияние дворянской культуры и преклонение перед царской фамилией.

В 1848 году «мещанская половина» Смольного института была преобразована в **Александровское училище**, в этом же году здесь открылся педагогический класс. Преподавателем педагогики стал **Н. А. Вышнеградский**, который также вел русский язык, историю и географию.

В 1859–1862 годах инспектором классов Смольного института был **К. Д. Ушинский**, который осуществил в нем ряд прогрессивных преобразований (он ввел новый учебный план с большим, нежели раньше, числом часов, отведенных на русский язык, географию, историю, естествознание; открыл 2-летний педагогический класс и пр.). После вынужденного ухода Ушинского из института его основные преобразования были ликвидированы.

Учебный курс в институте приравнивался к курсу женских гимназий. Однако во второй половине XIX века по объему и характеру образования Смольный институт отставал от женских гимназий, и лишь в 1905–1907 годах его программы были приравнены к программам **Мариинских женских гимназий**.

Вплоть до начала 50-х годов XIX века в России вопрос о высшем женском образовании напрямую не ставился. И лишь в 1850–1860-е годы, когда начала существенно меняться социальная обстановка в стране и когда возможность получить высшее образование перестала быть привилегией дворянства, женщины начали борьбу за право доступа в университеты. Однако разрушить традиционный подход в образовании было делом нелегким, и подтверждение тому – новый университетский устав 1863 года, не предоставлявший женщинам права поступления в высшие учебные заведения.

Граф **Д. А. Толстой**, возглавлявший тогда министерство народного просвещения, также не поддерживал стремления женщин к высшему образованию, но в связи со сложившейся политической ситуацией и студенческими волнениями в конце 1860-х годов был вынужден

пойти на некоторые уступки. Решено было «открыть (по инициативе отдельных лиц, ряда учреждений и на их средства) различного рода курсы для женщин (главным образом педагогические и врачебные)». Такие курсы были открыты в 1869 году в Петербурге и в Москве. В 1872 году в Москве состоялось **открытие педагогических курсов при Обществе воспитательниц и учительниц** (позже они стали **называться Тихомировскими**).

Однако явным минусом всех открывавшихся курсов было то, что они не являлись высшими учебными заведениями. Цели, которые они ставили перед собой, были ограниченными. Они старались лишь «дать слушательницам знания в размере мужских гимназий или подготовить их к преподаванию в начальных классах, прогимназиях и женских училищах». Кроме социальной обстановки, тормозившей разработку и реализацию проекта высшего образования для женщин, существовало еще одно обстоятельство, имеющее непосредственное отношение к организации курсов. Нужен был человек, способный организовать подобное учреждение, имеющий влияние и вес как в Министерстве просвещения, так и среди профессоров Московского университета<sup>1</sup>. Фигура профессора **Владимира Ивановича Герье** (1837–1919 гг.) устраивала многих. Он ратовал за женское образование, но не потому, что это было в тот момент модно, а в связи с интересом, который женщины проявляли к наукам. Сам он был личностью известной, уважаемой, но не очень любимой коллегами. По мнению современников, он производил впечатление крайне самолюбивого, мнительного и вздорного человека. Тем не менее в начале 1871 года он взялся за реализацию идеи высшего женского образования. Направив попечителю Московского учебного округа князю **П. А. Ширинскому-Шихматову** бумагу о целесообразности открытия Высших женских курсов, он приложил к ней проект «Положения о высших женских

---

<sup>1</sup> Эвенчик, С. Л. Высшие женские курсы в Москве // Опыт подготовки педагогических кадров в дореволюционной России и в СССР. М., 1972.

курсах», в котором изложил основную цель и программу работы.

В мае 1872 года министр народного просвещения граф Д. А. Толстой дал согласие на открытие в Москве **высших женских курсов** как частного учебного заведения и утвердил «**Положение о курсах**».

1 ноября 1872 года на Волхонке в здании 1-ой мужской гимназии состоялось торжественное открытие **Московских высших женских курсов** (курсов проф. В. И. Герье), положивших начало высшему женскому образованию в России.

На открытии выступил ректор Московского университета, выдающийся историк **С. М. Соловьев**. В своей речи он сделал акцент на неудовлетворительном, на тот момент, состоянии женского образования в России.

По содержанию своей работы и характеру организации Московские высшие женские курсы профессора В. И. Герье выгодно отличались от открытых раньше педагогических курсов. Они стали первыми высшими женскими курсами не только в Москве, но и в России.

Первоначально обучение было рассчитано на 2 года, а с 1886 года — на 3 года. В программу обучения входили как гуманитарные, так и естественные науки. Занятия были платными. Желающие учиться на Московских высших женских курсах могли быть постоянными слушателями (что обязывало их посещать все предметы и держать выпускной экзамен) или же находиться на положении вольнослушателей. Постоянные слушатели должны были представить документ о среднем образовании или выдержать вступительный экзамен по русской и всеобщей истории, а также по русской и всеобщей литературе. Для изучения обязательных предметов отводилось 15 часов в неделю.

Лекции на курсах читали известные профессора Московского университета (в «Положении о курсах» было специально оговорено, что в качестве преподавателей будут приглашаться преимущественно профессора университета). Среди первых преподавателей были: проф. **Ф. А. Бредихин** (физика, астрономия), проф. **А. Н. Веселовский** (русская

литература), проф. **П. Г. Виноградов** (история средних веков), проф. **В. О. Ключевский** (русская история), ректор Московского университета, проф. **С. М. Соловьев** (история), проф. **Н. И. Стороженко** (всеобщая литература), проф. **Н. С. Тихонравов** (древняя русская литература). Состав профессоров позволял обеспечить высокий уровень преподавания, повышал авторитет курсов и неизменно привлекал на них большой приток слушательниц. Руководил работой курсов педагогический совет во главе с ректором университета профессором С. М. Соловьевым. Большинство в совете составляли профессора и преподаватели Московского университета.

Из всего вышесказанного ясно, что слушательницы Московских высших женских курсов получали блестящее образование, но все равно не имели возможности сдавать государственные экзамены в университете, а стало быть, не могли получить диплом специалиста. Курсы выдавали выпускницам лишь свидетельство о «прослушании» лекций. По этой причине в 1876 году профессор В. И. Герье взялся за перестройку учебных планов и за создание проекта **Устава высших женских курсов**, который бы давал своим выпускницам право преподавать в старших классах женских учебных заведений. В проекте Устава говорилось о том, что слушательницы будут получать не только общее, но и научное образование, поэтому в учебные планы будут включены некоторые специальные дисциплины. При этом обязательными оставались такие предметы, как всеобщая и русская литература, история культуры и искусства.

К сожалению, этот проект не получил поддержки в Министерстве народного просвещения. Граф Капнист, попечитель Московского учебного округа, писал по этому поводу, что «... женские курсы могут быть полезны, если за ними будет сохранен характер совершенно частных учреждений ... и если слушание лекций на курсах не будет давать никаких дипломов...». Тем не менее с первых лет своей работы Московские высшие женские курсы начали завоевывать авторитет не только в Москве, но и во всей России. Несмотря на то, что плата за обучение была

достаточно высока (она составляла вначале 50, а затем 100 рублей в год), что у курсов не было своего общежития и не хватало помещений для занятий, доля слушательниц из провинциальных городов России с каждым годом становилась все больше, в конечном итоге — слушательницы из Москвы стали составлять менее половины от общего числа курсисток.

### **Среднее образование**

Девятнадцатое столетие — это дальнейший этап развития **гимназического образования**.

Особое значение для истории гимназии в России имел введённый в 1804 **«Устав учебных заведений, подведомственных университетам»**, согласно которому в гимназии принималась молодёжь по окончании уездных училищ без экзаменов, независимо от сословия. Гимназия имела 4-летний курс обучения.

В целом реформа 1804 года носила либеральный характер, после Отечественной войны 1812 в стране установилась реакция. Министерство народного просвещения объединилась с Синодом, так как, по выражению будущего министра С. С. Уварова, религия и нравственность находятся в опасности. Вследствие этого народное образование должно основываться на благочестии, т. е. религиозных предписаниях.

В 1819 году из гимназического курса были исключены мифология, всеобщая грамматика, философия и эстетика, метафизика, нравоучение, психология, политэкономия, коммерция и технология, сокращены курсы истории и географии, но введены латинский и немецкий языки.



*Владимирская губернская мужская гимназия. Основана в 1804 г. Фото 1913 г.*

Отменялось чтение книги **«О должностях человека и гражданина»**, и на всех ступенях ввели чтение из Священного писания по книгам, издаваемым министер-

ством. С 1819 года вводится плата за обучение «в зависимости от местных обстоятельств»<sup>1</sup>.

По Уставу 1828 года (Устав гимназий и училищ уездных и приходских) вновь были введены сословные ограничения: гимназии предназначались для детей дворян и чиновников: из учебного плана были исключены философия, политэкономия, право как «вольнодумные науки», введены греческий язык, Закон Божий; установлена казарменная дисциплина, широко применялись телесные наказания; усилился шпионаж за учащимися и т. д. В **1852 г.** были утверждены **3 типа гимназии:**

- 1) с естественной историей и законоведением с 5-го класса, в зависимости от подготовки к университету или к службе с добавлением для первых латинского языка;
- 2) с законоведением (для готовящихся к государственной службе);
- 3) с латинским и греческим языками в большем объеме.

**«Устав гимназий и прогимназий»** 1864 года установил следующие типы гимназии:

- 1) **классические гимназии** с греческим и латинским языками, с незначительным количеством часов на естествознание и физику;
- 2) **классические гимназии** с латинским языком;
- 3) **реальная гимназия** без древних языков, с естествознанием и физикой в большем объеме. Были учреждены также прогимназии.

В 60-х гг. XIX века возникают **женские гимназии**.

В 60-е гг. XIX в. в условиях подъема общественно-педагогического движения борьба вокруг гимназий приняла острый характер. Резко выступали против «классического кошмара», формального характера гимназического

*Гимназии имеют целью доставить воспитывающемуся в них юношеству общее образование и вместе с тем служат приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища.*

*Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения. 1864 г.*

<sup>1</sup> Липник, В. Н. Школьные реформы в России: Очерк истории. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. С. 23.

образования революционные демократы, хотя они и признавали положительное значение подлинного гуманизма и классицизма. Они требовали, чтобы гимназия давала такие знания, которые имели бы практическое значение и были бы нужны, в первую очередь,



*Учитель закона Божия и гимназисты. Фото К. К. Буллы. Начало 1900-х гг.*

для развития русской культуры и экономики. Кажущуюся связь между понятиями «классицизм» и «гуманизм» разоблачал К. Д. Ушинский. Он считал, что классицизм в том виде, в каком он существует в русской гимназии, противоречит подлинному гуманизму, что нет никаких оснований преувеличивать значение древних языков в истории человеческой культуры и в развитии мышления учащихся. В 1871 был принят «Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения», по которому единственным типом гимназии признавалась 7-классная классическая гимназия с 8-летним курсом обучения (7-й класс делился на 2 года) и с преподаванием латинского и греческого языков (на них отводился 41% учебного времени).

В конце XIX и начале XX вв. под влиянием усилившегося в России общественного движения и дальнейшего развития промышленности Министерство просвещения предпринимало ряд попыток перестроить классическую гимназию, приспособить её к требованиям жизни.

**ДОКЛАД МИНИСТРА НАРОДНОГО  
ПРОСВЕЩЕНИЯ И. ДЕЛЯНОВА  
«О СОКРАЩЕНИИ ГИМНАЗИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ»**

*Вследствие предположения, состоявшегося в совещании при моем участии, из министров: внутренних дел, государственных имуществ, управляющего министерством финансов и обер-прокурора святейшего синода, я имел счастье испрашивать соизволение в. и. в. на внесение в Комитет министров представления о допущении впредь в гимназии и в прогимназии детей лишь некоторых сословий не ниже купцов 2-й гильдии.*

*В. и. в., всесторонне обсудив это предположение, изволили на всеподданнейшем докладе моем 23 мая выразить мысль, что, признавая эту меру несвоевременною и неудобною, вы полагали бы за лучшее достигнуть цели отвращения наплыва в гимназии и прогимназии детей лиц, не соответствующих по домашней их обстановке среднему образованию, другими какими-либо способами, и изволили всемилостивейше повелеть мне войти в новые по этому вопросу соображения.*

*Проникаясь мыслью в. в., я счел нужным посоветоваться с означенными выше лицами, за исключением находящегося ныне в отсутствии действительного тайного советника графа Толстого, и мы, ввиду замечания в. в., предположили, что независимо от возвышения платы за учение, было бы, по крайней мере, нужно разъяснить начальствам гимназий и прогимназий, чтобы они принимали в эти учебные заведения только таких детей, которые находятся на попечении лиц, представляющих достаточное ручательство в правильном над ними домашнем надзоре и в предоставлении им необходимого для учебных занятий удобства. Таким образом, при неуклонном соблюдении этого правила гимназии и прогимназии освободятся от поступления в них детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детям коих, за исключением разве одаренных гениальными способностями, вовсе не следует стремиться к среднему и*

высшему образованию. С тем вместе, не находя полезным облегчать на казенные средства приготовление детей в гимназии и прогимназии, совещание высказало, что было бы необходимо закрыть приготовительные при них классы, прекратив ныне же прием в оные. На приведение сей последней меры в исполнение уже последовало, по всеподданнейшему докладу моему 11 апреля, предварительное высочайшее в. и. в. соизволение.

Если в. в. соизволите окончательно одобрить вышеизложенные предположения, то теперь предстоит только войти в Комитет министров с представлением:

1) об ограничении известным процентом приема в гимназии и прогимназии детей евреев, к которым может быть с пользою применена и предположенная особою комиссией под председательством статс-секретаря графа Палена мера о недопущении в гимназии и прогимназии детей евреев из низших сословий, и 2) о представлении министру народного просвещения, в изменение ст. 129 устава университетов 23 августа 1884 г., права определять плату за слушание лекций, не стесняясь ныне установленной 50-рублевой нормой. На приведенный сих предположений в исполнение приемлю долг всеподданнейше испрашивать высочайшее в. и. в. соизволение.

Что же касается до сокращения числа гимназий и прогимназий, с преобразованием некоторых из них в реальные и промышленные училища, то имею счастье всеподданнейше доложить, что, ввиду выраженного на докладе моем 29 марта в. и. в. повеления, мною собраны уже сравнительные статистические данные о числе учеников, количестве параллельных классов и средствах содержания гимназий и прогимназий, а также сделано соображение о возможности закрытия или преобразования оных, смотря по местным условиям и средствам, на них отпускаемым из казны или от земств и городских обществ; но дальнейшие по сему предположения ныне приостановлены впредь до разрешения вопроса о преобразовании реальных и открытия промышленных училищ, так как без сего невозможно ни преобразовывать

*гимназии и прогимназии, ни закрывать оные, потому что ученики сих заведений, по закрытии гимназии или прогимназии в какой-либо местности, были бы лишены возможности продолжать свое образование за неимением соответственного учебного заведения, что поставило бы местные общества в крайне затруднительное положение. Впрочем, можно надеяться, что с приведением вышеизложенных мер в исполнение значительно сократится число учеников в гимназиях и прогимназиях и улучшится состав их, что особенно важно потому, что гурное направление учащихся зависит не от количества гимназий и прогимназий, а от качества учеников и переполнения каждой из них в отдельности.*

## **УСТАВ ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ (1871 г.)**

### **Глава первая.**

#### **I. Общие положения**

*§1. Гимназии имеют целью доставлять воспитывающемуся в них юношеству общее образование и, вместе с тем, служат приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища.*

*§2. В гимназии полагается семь классов с годичным курсом в каждом из первых шести классов и с двухгодичным курсом в высшем, седьмом, классе, причем преподавание в этом классе располагается так, чтобы ученики старшего и младшего его отделений были обучаемы вместе. Впрочем, в виде исключения из общего правила, отличнейшие из учеников VII класса, по определению педагогического совета и с разрешения попечителя учебного округа, могут быть допущены и по окончании первого года учения в VII классе к окончательному испытанию из всего гимназического курса в полном его объеме и, буде выдержат означенное испытание с отличием, удостоиваются гимназического аттестата.*

*§3. Гимназии учреждаются в таких городах и местечках, где, по численности и потребности народонаселе-*

ния, они признаны будут нужными. В каждой губернии полагается, по крайней мере, одна гимназия, но, по мере надобности, в одной губернии и даже в одном городе может быть несколько гимназий.

§4. Кроме гимназий, там, где представится надобность и возможность, а также и в местах, не имеющих гимназий, могут быть учреждаемы прогимназии, состоящие только из четырех низших классов гимназии.

§5. При каждой гимназии и прогимназии состоит приготовительный класс, продолжительность курса которого определяется соответственно. Примечание. По мере возможности, низшие четыре класса гимназии, вместе с приготовительным классом, помещаются отдельно от высших четырех классов.

§6. Гимназии и прогимназии открываются по распоряжению министра народного просвещения и состоят в непосредственном ведомастве попечителей тех учебных округов, где они находятся.

§7. Гимназии и прогимназии содержатся или на счет правительства или на счет обществ, сословий и частных лиц.

§8 [О гимназиях, содержимых обществами, сословиями или частными лицами, — как в § 9 Устава 1864 г.; см. ч. I, раздел IV, гл. I]

§§ 9—11 [О должностных лицах, состоящих при гимназии, и о почетном попечителе — как в §§ 10—12 Устава 1864 г.]

## II. Учебная часть

§12. Учебный курс гимназии составляют следующие предметы: 1) закон божий; 2) русский язык с церковнославянским и словесность; 3) краткие основания логики; 4) и 5) латинский и греческий языки; 6) математика; 7) и 8) математическая география и физика, с кратким естествоведением; 9) история; 10) география; 11) и 12) немецкий и французский языки; 13) чистописание. Примечание 1. Преподавание греческого языка вводится в гимназиях и прогимназиях по мере приготовления и приискания способных к тому учителей. Со введением преподавания

греческого языка обязательным становится изучение только одного из новых языков: французского или немецкого. Примечание 2. К числу учебных предметов для желающих относятся черчение и рисование, причем желающие обучаться этим предметам вносят особую умеренную плату, которая за недостаточных, но особенно способных учеников производится учителю из специальных сумм гимназии или прогимназии. Гимнастика и пение преподаются всем воспитанникам бесплатно; для пансионеров занятия гимнастикой обязательны. По желанию родителей и за особую плату в гимназии и прогимназии воспитанники могут обучаться также музыке и танцеванию.

§13. Учебный курс прогимназии соответствует учебному курсу низших четырех классов гимназий.

§14. Обучение иноверцев закону божью производится, по возможности, в каждой гимназии и прогимназии, с особого разрешения министра народного просвещения, на счет гос. казначейства или специальных средств заведения.

§15. Объем преподавания предметов учебного курса, а равно и распределение оно по классам определяется учебным планом, издаваемым от министерства народного просвещения.

§16. Число уроков по каждому предмету и распределение их по классам обозначается в особых таблицах (см. приложение к §74), которые, оставаясь неизменными относительно общего числа уроков по каждому предмету, могут, по ближайшему усмотрению попечителей учебных округов, основанному на определениях педагогических советов, подлежать изменениям в распределении числа уроков каждого предмета по классам. Об этих изменениях попечители учебных округов доводят до сведения министра народного просвещения в годичных своих отчетах, с объяснением причин, вызвавших сии изменения.

§18. Правила испытания учеников при поступлении их в гимназию и прогимназию, при переводе из класса в класс и при окончании ими курса учения излагаются в особой инструкции, утверждаемой министерством народного

просвещения для всех учебных округов и публикуемой во всеобщее сведение.

§§19–22 [О комплекте учащихся в классе, о публичном акте при окончании учебного года; о гимназической библиотеке и управлении библиотекой, — как в §§ 49–52 Устава 1864 г.].

### III. Учащиеся

§23. В гимназии и прогимназии обучаются дети всех состояний, без различия звания и вероисповедания.

§24. К прошению о поступлении в гимназию и прогимназию, подаваемому в гимназию — на имя директора, а в прогимназию — на имя инспектора, прилагаются свидетельства о возрасте и о звании. Медицинское свидетельство поступающих в том, что они не имеют телесных недостатков или болезней, препятствующих вступлению в общественное заведение, делается врачами гимназии и прогимназии.

§25. В подготовительный класс гимназии и прогимназии принимаются дети не моложе 8 и не старше 10 лет, знающие первоначальные молитвы и умеющие читать и писать по-русски и считать до 1000, а также производить сложение и вычитание над этими числами.

§26. Для поступления в I класс гимназии и прогимназии требуется: а) знание главнейших утренних и вечерних молитв и важнейших событий священной истории ветхого и нового завета; б) умение бегло и со смыслом читать по-русски напечатанное гражданским шрифтом и пересказывать, по предложенным вопросам, легкие прочитанные рассказы, а также писать по-русски под диктовку, без искажения слов, крупным и средним шрифтами, и читать по церковно-славянски, и в) знание первых четырех арифметических действий над целыми отвлеченными числами. При сем наблюдается, чтобы в I класс поступали дети не моложе 10 лет. В следующие классы гимназии и прогимназии принимаются имеющие соответственные классу познания и возраст.

Примечание. Дети нехристианского исповедания при поступлении своем в гимназию или прогимназию или в

*приготовительный класс при оных не подвергаются испытанию из закона своей веры.*

*§27. Свидетельство об успешном окончании курса в какой-либо прогимназии дает право на поступление в V класс гимназии без испытания, если со времени окончания курса до поступления в гимназию прошло не более трех месяцев. В противном случае, желающий продолжать свое образование в гимназии подвергается испытанию. То же правило соблюдается при приеме вновь в те же классы гимназии или прогимназии выбывших из них добровольно или за невзнос платы за учение уволенных из оных, по внесении сими последними всей следовавшей с них в это время платы.*

*§§28–38 [О приеме учеников в гимназию, об одежде учеников, о платности, о выпускном экзамене, о выдаче аттестатов и награждении медалями, — как в §§57–66 Устава 1864 г.]*

### **Глава третья**

#### **Права и преимущества гимназий и прогимназий**

*§§115–127 [О правах и преимуществах гимназий, — как в Устава 1864 г.]*

*§128. Окончившие курс ученики прогимназии, а также имеющие одобрительное свидетельство об окончании учения в IV классе гимназии, при поступлении в гражданскую службу, если имеют на то право по происхождению, не подвергаются испытанию для производства в первый классный чин.*

*§129. Ученики, окончившие полный курс учения в гимназии с особым отличием и награжденные при выпуске медалями, золотую или серебряною, определяются в гражданскую службу, без различия состояния, с чином XIV класса.*

*§130. Только ученики, окончившие курс учения в гимназиях, или имеющие свидетельство о знании полного курса сих гимназий, могут поступать в студенты университетов.*

*§131. Ученики, получившие одобрительный аттестат об окончании полного курса гимназии, но не удостоенные*

*награды медалями, если они по происхождению имеют право на вступление в гражданскую службу, принимаются в оную предпочтительно пред теми, кои не обучались в гимназиях или других равных им учебных заведениях, и производятся в первый классный чин, по выслуге сроков, определенных в 593-й ст. Св. зак. (изг. 1557 г.), т. III, Уст. о службе, по опред. от правит.*

*§132. Права окончивших курс в гимназии на поступление в военную службу и на производство их потом в офицеры определяются существующими по военному ведомству правилами о воспитанниках гимназий.*

В первой половине XIX столетия **кадетские корпуса** превратились в чисто военные учебные заведения.

После реформы Александра I в 1863 году кадетские корпуса были преобразованы: на базе старших специальных классов созданы **военные училища**, общеобразовательные классы превращены в **военные гимназии**. При императоре Александре III в **1882** году они были снова реорганизованы в кадетские корпуса. Их восстановили как военизированные школы с сохранением общеобразовательной гимназической программы. Реформа сводилась к большей военизации — замене гражданских воспитателей офицерами, усилению военной дисциплины. Срок обучения определялся в 7 лет. В военном отношении кадетские корпуса делились на батальоны, роты; роты состояли из отделений. В пореформенный период в некоторые корпуса принимались дети не дворянского происхождения, однако продолжали преобладать дети дворян, главным образом, офицерские дети. Выпускники кадетских корпусов имели преимущественное право на поступление в **военные училища**. Курс обучения и программы на протяжении существования корпусов неоднократно менялись, но общее воспитание проводилось в духе «православия, самодержавия и отечества». Кадетские корпуса подчинялись **Главному управлению военно-учебных заведений Военного министерства**. После школьной реформы 1804 года **главные народные училища** были преобразованы в **гимназии**. В подобных училищах (особенно в Петербургском

и Московском, которые находились под влиянием передовых ученых Академии наук и Московского университета) применялись прогрессивные методы обучения и учета знаний учеников, нередко вводилась классно-урочная система.

**Коммерческие училища** — средние учебные заведения, существовавшие в дореволюционной России. Они готовили учащихся к коммерческой деятельности. Первое коммерческое училище было учреждено в **1773** году в Москве. В 1804 году на средства московского купечества открылось коммерческое училище, переименованное в 1806 году в Московскую практическую академию. В конце XIX века по инициативе и на средства промышленной и торговой буржуазии коммерческие училища были созданы в различных городах России. До 1906 года все училища находились в ведении Министерства финансов, а затем Министерства торговли и промышленности.



*Женское коммерческое училище в городе Твери. Фото конца XIX в.*

По **Положению 1896 года** коммерческие училища стали общеобразовательными учебными заведениями, целью которых было давать учащимся общее и коммерческое образование. Плата за обучение была высокой, поэтому подавляющее большинство учащихся составляли дети крупной и средней буржуазии. Во многих училищах осуществлялось совместное обучение юношей и девушек. Училища имели 7-летний или 8-летний курс обучения. Часть учебных часов в старших классах отводилась специальным предметам (товароведение с элементами технологии, бухгалтерия, счетоводство и др.). Выпускники могли поступить в коммерческие институты и высшие технические учебные заведения. Коммерческие училища были закрыты советскими властями в 1918 году<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Григорьев, В. В. Исторический очерк русской школы: учеб. пособие для студентов педагогических заведений. М., 1900.; Образование в Москве. История и современность. М. : Изд. Объединение «Мосгорархив», 2000.; Народное образование в России: Исторический альманах. М., 2000.

**Начальное образование** — начальное образование в XIX веке. Они готовили писарей для палат государственных имуществ и для сельских управлений. Училища были учреждены по Указу 1830 года, открывались по одному на волость и содержались за счет особого сбора с государственных и удельных крестьян. Они числились в ведомстве приказов общественного призрения, их посещало до 10% крестьянских

детей (мальчиков) школьного возраста, которых обучали чтению, письму и канцелярскому делу. Уровень обучения в волостных училищах был крайне низким. В 1860-е годы, согласно новому положению о государственных и удельных крестьянах, сборы на училища стали необязательными. Училища лишились источника финансирования и почти повсеместно прекратили свое существование.

**Женские епархиальные училища** имели свое особое назначение и свою особую организацию. Они были созданы в середине XIX века для дочерей православных священников и причетников, но не являлись сословным учебным заведением: за определенную плату, определяемую местным духовенством, там могли обучаться девицы из других сословий общества<sup>1</sup>.



*Здание волостного училища в городе Богородицке Тульской области*

<sup>1</sup> Никольский С. Взгляд Иннокентия Архиепископа Херсонского и Таврического по вопросу о школьном образовании девиц духовного звания // Черниговские епархиальные известия. 1888. № 8.; Об училищах девиц духовного звания. СПб., 1866.; Ромашков Д. И. О задачах духовного просвещения в отношении к запросам современного русского общества // Чтение в Обществе любителей духовного просвещения. 1911. Кн.11.; Устав Епархиальных Женских училищ. Пенза, 1880. ; Лужников А. М. История педагогики. Свердловск, 1991.; Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): учебное пособие. М.: Гардарики, 2005.

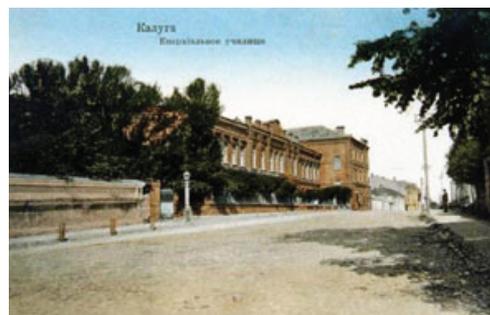
Эти училища состояли в ведении Святейшего Синода. На более низком уровне они находились под управлением епархиальных архиереев и вверялись ближайшему попечению местного духовенства, которое само находило средства к содержанию училища.

**Духовенство ставило главной целью епархиальных училищ воспитать и приготовить из своих дочерей добрых и достойных жен священников.** Дочь священника, желающая стать женою священника, должна быть образованною девицею, иначе она не смогла бы пользоваться уважением среди тех прихожан, которые обучали своих детей грамоте. Кроме того, жена должна была поддерживать своего супруга: предохранять его от упадка духа, от нравственного усыпления и огрубения в материально-житейских помыслах и интересах, от дурного общения, от грубых склонностей и привычек; она должна была уметь утешить и успокоить его в различных неудачах, тяготах, помочь в борьбе с искушениями.

Преданная, умная и духовно образованная жена пастыря церкви была часто единственной его советницей и сотрудницей среди ближнего окружения. Она не только облегчала мужу трудности общественного служения, но также принимала на свое попечение заботы по воспитанию детей и управлению домом.

Никакое другое женское учебное заведение не могло подготовить дочерей духовенства к миссии жены священника. Хотя курс преподаваемых предметов в светских и духовных училищах был один и тот же, только в духовных учебных заведениях девушка могла получить истинное **духовное образование** — в духе и под руководством Православной церкви.

Из предметов обучения обязательными в женских епархиальных училищах считались следующие: Закон Божий, Священная История, пространный катехизис, объ-



*Епархиальное училище в г. Калуге. Здесь преподавал К. Э. Циолковский*

яснение богослужения, всеобщая и русская история Церкви. Кроме того, преподавались русский язык, русская словесность и практическое ознакомление со старославянским языком; арифметика и общие основания геометрии; география всеобщая и русская; гражданская история — всеобщая и русская; необходимые начальные элементы физики; педагогика; чистописание; церковное пение. Необязательными предметами считались музыка, рисование и новейшие языки. В некоторых епархиальных училищах было введено иконописание. Воспитанницы писали иконы для беднейших церквей епархий. Кроме того, девицы обязательно обучались, хотя и только во внеурочное время, шитью, кройке, вязанию и другим домашним рукоделиям. С 1888 года по распоряжению Святейшего Синода в училищах было введено обучение шитью и починке церковных облачений и других принадлежностей церковной ризницы: облачения на престол, жертвенник, церковные завесы, священнические облачения и т. д.

Воспитанницы сами себе шили белье и платья, убирали комнаты и постели, поочередно готовили обеды и сервировали стол, занимались садоводством и другими предметами домашнего хозяйства. В светских учебных заведениях эта сторона воспитания оставалась без внимания.

Содержание воспитанниц было самое простое и незатейливое. Их заранее приучали к скромной трудовой жизни. По мнению московского митрополита **Филарета**, «воспитание их должно быть направлено к тому, чтобы дать девицам религиозно-нравственное и хозяйственное образование, но не уклонять их от простоты жизни, свойственной им по рождению и назначению.... При помещении заведения должна быть устроена в нем церковь; прочее все, из бережливости, должно быть просто, кроме самого необходимого приспособления к потребностям заведения. Воспитываемые девицы живут в малых комнатах и непросторно. Кто придет в такое заведение из подобных светских, тот не похвалит видимого, потому что найдет только чистоту и опрятность, а не занимательный

и блистательный вид. Но это сообразно с положением воспитываемых, которые пришли сюда из тесных и скудных жилищ и в такие же, по всей вероятности, должны возвратиться. Блистательное жилище во время воспитания сделало бы для них неприятным будущие их жилища, простые и скудные».

Для того чтобы облегчить путь к духовному образованию, воспитанницы использовали три основных средства: чтение слова Божьего; молитва; причащение святых таин.

Девушки ежедневно слушали положенные молитвы утром и вечером, до и после приема пищи, при начале и в конце уроков в классе. В воскресные и праздничные дни они присутствовали при богослужении. Соблюдая в точности посты, установленные Православною Церковью, все воспитанницы говели, исповедались и причащались Святых Таин два раза в год: в Великий пост на первой неделе и в пост перед Рождеством Христовым, в дни 17–21 ноября.

В день причастия воспитанницам делали праздничный стол. На дни говенья уроков ученицам не задавали, некоторые дисциплинарные взыскания и наказания за неуспеваемость и шалости в первую четверть года (август — октябрь) налагали непременно до дней говенья.

Еще одна из составляющих духовного образования — это режим жизни в епархиальных училищах. В 7 часов воспитанницы встают, в 8 уже идут на утреннюю молитву в училищную церковь. С 9 до 15 часов проводятся занятия, причем каждый урок начинается и заканчивается молитвой. Между уроками перемена на 20 минут. Завтраки, обеды и ужины сопровождаются молитвой. В 21 час девушки ложатся спать. В итоге: 8 часов уделялось умственным и физическим занятиям, 2 часа выделялось на молитву, 4 часа — на прогулку и принятие пищи и 10 часов на — сон.

Преподавание церковного пения в епархиальных училищах очень отличалось от преподавания в светских учебных заведениях и проводилось в строго религиозно-

православном духе. Согласно учебному плану, этому предмету было отведено 12 часов в неделю. Воспитанницы пели в храме и по партесным нотам, и по Обиходу, изданному Святейшим Синодом. Кроме хорового пения, девицы выступали также меньшими группами и поодиночке. Они могли петь и молебны, и панихиды — при бракосочетании и крещении и т. д. Изучались также патриотические гимны и канты, литературные и народные песни, сохранившие в себе историческое национальное содержание и чистую поэтическую прелесть.

В 1886 году Синодом было рекомендовано в старших классах знакомить воспитанниц с приемами образования певчего хора и управления им: многие девицы по окончании курса становились сельскими учительницами, для которых желательно было умение составить хор при церкви или организовать в нем пение. Это также входило в систему духовного образования.

Воспитывая епархиалок в духе православия и народности, духовенство способствовало возвышению и укреплению в сердцах народа всего русского и национального. Духовное образование вело людей к духовной жизни и не было достоянием только лишь духовенства (Андреева Е. А.).

В XIX веке наивысший расцвет получают **церковно-приходские школы**, чему в немалой степени способствовал обер-прокурор Синода **К. П. Победоносцев**.

**Церковно-приходские школы** — существовавшие в Российской империи до 1917 года начальные школы, руководимые духовенством. Они начали создаваться в начале XVIII века. Духовный регламент (1721 г.) предписал учреждать всесословные училища при архиерейских домах (архиерейские школы) и монастырях. Курс большинства подобных школ ограничивался грамматикой,



*Церковно-приходская школа в Соркове. Архитектор П. Малиновский. 1904*

чтением букваря, арифметикой. С 1730 года архиерейские школы начали преобразовываться в семинарии, число же начальных училищ, находившихся в ведении духовенства, оставалось незначительным<sup>1</sup>.

Созданные по Уставу 1804 года **приходские училища** рассматривались как низшее звено светских школ, подчиненных министерству народного просвещения, однако преподавали в них, главным образом, священники и причетники. **Начальные школы**, ранее открытые духовенством, остались в ведении Священного Синода. С 1836 года по распоряжению императора Николая I начали создаваться школы при церквях и монастырях (к 1851 г. насчитывалось свыше 4,7 тыс. таких школ).

К 1861 году духовенством было основано свыше 18 тысяч начальных училищ, за которыми закрепилось название «церковно-приходских школ» (употреблялись также названия: «**священнические школы**», «**церковные школы**», «**школы для крестьянских детей**»). Сторонники церковных школ утверждали, что лишь религиозное просвещение близко народу и способно дать прочное нравственное воспитание. Видную роль в церковно-школьном движении 1860 – 70-х годов сыграл **С. А. Рачинский**.

*Вопрос к размышлению:*

*Назовите главные причины бурного развития церковных школ. Обоснуйте свой ответ.*

Распространение церковно-приходских школ вызвало недовольство как со стороны чиновничьей бюрократии, так и со стороны многих земств. В 1870-е годы Министерство народного просвещения фактически подчинило церковные школы своему административному управлению. Многие церковные училища перешли в ведение земств.

Отношение к церковной школе стало меняться на рубеже 1870 – 80-х годов в период общественных по-

---

<sup>1</sup> История педагогики и образования / под ред. А. И. Пискунова. М., 2003.; Образование в Москве. История и современность. М. : Изд. Объединение «Мосгорархив», 2000.

трясений. В **1884** году были утверждены **Правила о церковно-приходских школах**, выведившие их из подчинения Министерства народного просвещения. Для заведования школами при Синоде учреждался **Училищный совет**. При духовных семинариях учреждались образцовые начальные школы. Духовному ведомству были также подчинены общинные элементарные «школы грамоты» и воскресные школы для взрослых. Предусматривалось создание **одноклассных и двухклассных училищ** со сроком обучения 2 и 4 года (в начале XX века курс был увеличен до 3 и 6 лет соответственно).

В программу обучения входили Закон Божий, церковное пение, церковно-славянское чтение, русский язык, арифметика, чистописание. В двухклассных школах преподавались также начала русской и церковной истории. Все предметы, кроме арифметики, рассматривались как развитие и дополнение Закона Божьего. Руководил обучением священник.

Несмотря на значительный рост числа школ, в их устройстве сохранялись многие недостатки. Учитывая занятость священников, руководители духовного ведомства пытались возложить преподавание на дьяконов или выпускников духовных семинарий, ожидающих принятия сана. Бюрократизированная система духовного ведомства стесняла самостоятельность священников и учителей; отсутствие приходского самоуправления не позволяло обеспечить церковные школы за счет общественных средств, в то время как казенных ассигнований явно не хватало. Качество преподавания, образовательный уровень учителей в церковных школах были ниже, чем в светских.

Отмена крепостного права и последовавшие за ней «великие реформы» обусловили необходимость появления нового типа школ для «простолюдинов».

Таким образом, развитие церковно-приходских школ было закономерным продолжением политики царского правительства в области народного просвещения, основные постулаты которых были сформулированы графом

С. С. Уваровым: православие, самодержавие, народность. Охранительная политика в образовании приводила к появлению неэффективных типов учебных заведений. Согласно документам, часть церковно-приходских школ была создана формально, то есть они существовали лишь на бумаге. Некоторые священнослужители нехотя относились к своим обязанностям в деле просвещения народных масс. В этой связи актуальной становится новый тип учебных заведений.

**Земские начальные школы** — начальные школы в до-революционной России, открывавшиеся на селе земствами и находившиеся в их ведении. К 1911 году в России было 27 486 земских школ, из которых 25% имели 3-летний срок обучения и являлись однокомплектными (не более 50 учащихся с одним учителем), тогда как остальные имели 4-летний срок обучения и были двухкомплектными (более 50 учащихся с двумя учителями).



*Здание земской школы в селе Константиново.*

Права земств сводились преимущественно к решению финансово-хозяйственных вопросов (сбор средств с сельских обществ на постройку и содержание школ; поиск помещений в тех случаях, когда строительство было невозможно; снабжение школ хозяйственных оборудовани-ем и топливом и т. п.); они не имели права вмешиваться в учебно-воспитательную деятельность школ (определять содержание программ, учебников и учебных пособий, назначать учителей и т. д.).

Несмотря на правительственные ограничения, земские школы отличались лучшей постановкой учебно-образовательной работы по сравнению с министерскими школами и особенно — с церковно-приходскими школами.

В земских школах должны были изучаться: Закон Божий, чтение, письмо, арифметика, а также, по возможности, пение. При этом, однако, передовые учителя в порядке объяснительного чтения давали учащимся

также элементарные сведения по природоведению, географии, истории. Занятия в земских школах велись по лучшим учебникам из числа тех, которые были допущены Министерством просвещения для начальной школы: «Родное слово» К. Д. Ушинского, «Азбука», книги для чтения Л. Н. Толстого, «Наш друг» Н. А. Корфа, и др.; в них более широко использовались наглядные пособия. Некоторые земства организовывали школьные библиотеки.

Земские школы сыграли большую роль в распространении грамотности и начального образования среди крестьян<sup>1</sup>.

**Общественно-педагогическое движение** Социально-экономическая и политическая обстановка в России привела к активизации общественно-педагогического движения. В **1895** году по инициативе группы деятелей из состава участников существовавших ранее комитетов грамотности, распущенных к тому моменту правительством, была основана в Петербурге **Лига образования**.

Организационный комитет (В. Я. Аврамов, Н. Н. Бекетов, И. А. Бодуэн де Куртенэ, С. А. Венгеров, И. Я. Герд, Л. Ф. Пантелеев, М. Н. Стоюнина, Г. А. Фальборк, А. П. Философова, В. И. Чарнолуский и др.) в марте 1906 года провел ряд учредительных собраний, на которых был принят проект устава Лиги (официально он был утвержден в 1907 году). Заявленной целью Лиги образования были объединение и координация деятельности педагогических и просветительных обществ и организаций в России. Кроме того, в список задач входили теоретическая и практическая разработка вопросов образования, основание научных и просветительных учреждений.

---

<sup>1</sup> Григорьев, В. В. Исторический очерк русской школы: учеб. пособие для студ. педагогических заведений. М., 1900.; Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения 1802 – 1902 годов. СПб., 1902.; Народное образование в России: Исторический альманах. М., 2000.

Сфера деятельности Лиги включала все ступени школьного образования, а также внешкольное образование<sup>1</sup>.

Лига образования мыслилась как централизованное общество с местными отделами, обладающее своей платформой по теоретическим и практическим вопросам. По уставу она превратилась в союз просветительных обществ и учреждений, объединенных общими съездами и избираемым на них правлением. Лига не только объединяла уже существовавшие общества и организации, но и открывала новые. Провинциальные общества пользовались автономией, имели собственный устав (часто по образцу, рекомендованному Лигой) и перечисляли Лиге средства.

Вопрос, связанный с ликвидацией крестьянской неграмотности, несмотря на бурное развитие экономики, развивался крайне медленно. Количество существовавших сельских министерских и церковно-приходских школ явно было недостаточно. В этих условиях активизировалась общественность, и в селениях стали появляться **вольные крестьянские школы** или, как их именовали, «**домашние школы грамотности**». При этом школам не оказывалось никакой поддержки со стороны властей, духовенства и земских учреждений. Но нарастающий общественный резонанс в защиту школ грамотности потребовал от Министерства народного просвещения издания циркуляра для попечителей учебных округов<sup>2</sup>, в котором впервые признается право существование вольных крестьянских

---

<sup>1</sup> Арзамасцева, Л. С. Российские академики – основатели Лиги образования и Педагогической академии // Петербургская Академия наук в истории академий мира: материалы международной конференции. Т. 3. СПб., 1999.; Лига Образования // Ежегодник внешкольного образования. Вып. 1–2. М.; СПб., 1907–10.; Лига Образования. Первый общий очередной съезд 28–31 дек. 1908 г. Доклады правления. №№ 1–17. СПб, 1909.; Проект школьного закона. С приложением примерного исчисления стоимости введения всеобщего образования в России. Принят Правлением Лиги Образования. СПб, 1908.; Отчет о деятельности Лиги Образования за 1907–1908 г. СПб, 1909.;

<sup>2</sup> Циркуляр Министерства народного просвещения попечителям учебных округов от 14 февраля 1882 года. – № 1931 // Журнал Министерства народного просвещения. 1882. № 7. С. 3.

школ и право для учителей на педагогическую деятельность. Властям вменялось в обязанность наблюдать, чтобы обучением в школах не занимались лица неблагонадежные в политическом и нравственном отношении.

После издания циркуляра Министерства народного просвещения количество школ резко возрастает. Так, по данным **А. С. Пругавина**<sup>1</sup>, к 1889 году число школ достигает 9217 против 84 в 1885 году. В разных местностях России предпринимаются попытки объединения небольших крестьянских школ с земскими. Наиболее способные из числа учеников земских школ становились учителями школ грамоты. Однако подобная практика не успела охватить все земские губернии. В **1884** и **1891** гг. были изданы новые **Правила о школах грамоты**, которые передали их Духовному Ведомству. Таким образом, предпринятая попытка организации начального обучения потерпела фиаско.

Школы грамоты были полностью подчинены Синоду. Земские учреждения полностью устранялись от всякого участия в деле устройства и наблюдения за этими учебными заведениями. Одновременно с этими Правилами был издан новый циркуляр Министерства, требовавший получать согласие епархиального училищного совета на открытие новой школы в селении, где имелась таковая Духовного Ведомства. Это было весьма затруднительно. Для духовенства перекладывание бремени расходов на содержание школ грамоты было неподъемным.

#### ***Вопрос к размышлению:***

***Имеет ли место в современной России общественно-педагогическое образование? Обоснуйте свой ответ.***

Таким образом, государство полностью ставило деятельность школ грамоты под свой контроль, что было в духе господствующей охранительной государственной идеологии. Как указывал гласный Московского губер-

---

<sup>1</sup> Пругавин, А. С. Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания. 2 — е изд. СПб., 1895.

ского земского собрания Самарин в своем докладе обер-прокурору К. П. Победоносцеву, что «...с меньшими затратами она давала народу главное — зачатки грамотности. Но все расчеты на дешевизну сводились к тому, что преподавали в школах грамоты лица, не получившие соответствующей подготовки. Наблюдать же за школами и руководить было некому, так как приходские священники, на которых законом возлагался надзор за школами грамоты, не могли осуществлять его в силу множества других своих обязанностей»<sup>1</sup>. Школы грамоты могли открываться в городских и сельских приходах с разрешения приходского священника, а также при монастырях. Обучение в школе длилось два года, и ученикам преподавались в основном предметы религиозного содержания: Закон Божий, чтение церковно-славянское и русское, письмо, правила арифметики и церковное пение.

Финансовые трудности **Духовного Ведомства** привели к изданию циркуляра обер-прокурора, согласно которому бремя расходов на содержание школ должно было перекладываться на земства. Однако большинство земств выступило против данной инициативы. Хотя категорического отказа не последовало, но материальную помощь оказывали в незначительных размерах.

В рамках обсуждения планов перехода ко всеобщему образованию вновь возник вопрос о расширении деятельности школ грамоты, так как они позволяли охватить обучением наибольшее количество крестьянского населения. По сути, им отводилась роль переходной школы, особенно там, где не было возможности открыть начальные училища. Так, по мнению видного подвижника народного образования **Н. В. Чехова**, школы грамоты необходимо было включить в организацию всеобщего обучения. Для этого следовало в дальнейшем усовершенствовать школы за счет расширения программ, улучшения их финансовой, материальной базы, учительских кадров. Постепенно они должны быть переведены из низшего типа в высшие.

---

<sup>1</sup> ГАРФ. Ф.543. Оп. I. Д. 263. Л.6.

Несмотря на активные споры о возможности существования школ грамоты, они продолжали функционировать, не замеченные властями. Причин тому несколько.

Во-первых, многие родители по материальной причине были не в состоянии обучать своих детей в училищах и школах. Они были вынуждены отдавать ребенка своему же односельчанину. Более того, число существующих училищ было крайне недостаточно и не могло удовлетворить потребности сельского населения в обучении. Не были исключением и отказы в приеме детей в школы по причине их переполнения.

Во-вторых, неравномерность расселения и отдаленность училищ и школ. Так, А. С. Пругавин приводит в пример Гжатский уезд Смоленской губернии, где насчитывалось 28 министерских школ, причем в пяти волостях имелось по две школы, а десяти — не было ни одной<sup>1</sup>. То есть одна школа приходилась на 35 селений, а это более 60 процентов населения, находившегося в условиях, когда пользование официальной школой по тем или иным причинам крестьянам было недоступным. Сюда же можно отнести проблему включенности детей в сельскохозяйственные работы в весеннее и осеннее время.

Широкое распространение вольные крестьянские школы получили в столичных губерниях — Московской и Санкт-Петербургской, а также в центральных губерниях — Тверской, Ярославской, Рязанской, Тульской, Новгородской, Смоленской, Псковской, Орловской, Курской и Воронежской. Этот факт можно объяснить более высокой концентрацией крестьян в указанных регионах.

Положение школ грамоты было тяжелым. Помещениями для школ в основном служили избы крестьян, либо дома самих учителей. Собственные помещения имело очень небольшое количество школ грамоты. В 1893 — 1894 учебном году из 215 школ грамоты в

---

<sup>1</sup> Пругавин, А. С. Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания. 2-е изд. СПб, 1895. С. 50.

Оренбургской губернии собственные помещения имели лишь 30<sup>1</sup>. Остальные школы размещались в малоудобных наемных квартирах, которые снимались на средства местных обществ и церквей.

Обучение в школах грамоты для крестьян было более привлекательным, нежели обучение в церковно-приходских. Обучение в школе грамоты проводилось законоучителем и преподавателем, причем последние в большинстве случаев не имели диплома учителя. В Оренбургской губернии в 1893 году квалификацию учителя имело лишь 6 человек, а 84 ее не имели<sup>2</sup>. На первых этапах развития школы обучение проводилось грамотными людьми — отставными солдатами, дьячками, крестьянами-самоучками, которые заключали договора с родителями. При этом оговаривались следующие условия: место проведения занятий, форма оплаты — в денежном выражении или в виде продуктов питания. Нередко крестьяне представляли учителю место для проживания. Достаточно часто в качестве вольных учителей выступали сами же крестьяне, получившие образование в официальных народных сельских школах и училищах.

В Оренбургской губернии среди учителей школ грамоты существовали различия по сословиям, происхождению и уровню образования. Из отчета Оренбургской епархии мы видим, что в 1893—1894 учебном году учителями грамоты состояли: 5 священников; 37 дьяконов (из них 22 были уволены из разных духовных учебных заведений до окончания курса); 52 псаломщика (32 из них вышли из духовных учебных заведений до окончания курса); 21 отставных унтер-офицеров и солдат, получивших либо домашнее образование, либо в ротных и войсковых школах; 6 казаков; 74 представителя крестьянского сословия, получившие образование в начальных министерских школах; 21 учительница; семь детей священнослужителей, вышедших из учебных заведений.

---

<sup>1</sup> Отчет о состоянии церковно-школьного дела в Оренбургской епархии за 1893—94 учебный год. Оренбург, 1896. С. 76.

<sup>2</sup> ГАОО. Ф. 10. Оп.2. Д. 95. Л. 216.

Низкая заработная плата учителей вынуждала их искать дополнительный заработок.

Документальные данные свидетельствуют о постепенном сокращении школ грамоты, это было связано с проблемами ассигнования. Количество школ уменьшилось с 321 в 1899 году до 279 в 1905<sup>1</sup>. Одновременно наблюдается рост недоверия к самоучкам, дьячкам, бывшим военным, являвшимся учителями в школах грамоты. Увеличивается число квалифицированных учителей.

Во многих районах России распространенным явлением было участие в деле образования так называемых «монашек», «вековушек». Их образ жизни характеризовался подражанием образу монашек. Однако грамотность их ограничивалась умением читать и писать на церковно-славянском языке. В большей степени от них требовалось не просто обучать грамоте (церковно-славянской грамматике, чтению часослова и псалтыря), а давать религиозно-нравственные разъяснения крестьянам.

Таким образом, состав лиц, занимавшихся обучением крестьян, был разнороден как по происхождению, так и по уровню образованности. В то же время большинство составляли крестьяне.

Помимо обозначенных социальных страт с инициативой обучения крестьянских детей выступили представители дворянского сословия. Например, обучением крестьянских детей в селе Рогнедино Смоленской губернии занимался **Герасим Михайлович Орел** — дворянин по происхождению, бывший военный. На собственные средства им была учреждена школа для обучения крестьянских мальчиков, с которых он брал минимальную плату в размере 25 копеек. Этот подвижник дела просвещения около пятидесяти лет своей жизни отдал обучению крестьянских детей.

В целом можно сделать вывод о том, что школа грамоты — это переходная форма обучения. Нехватка финансовых средств у правительства и в то же время нарастающая потребность в образовании активизировали поиск альтернативных моделей обучения.

<sup>1</sup> ГАОО. Ф.10. Оп. 2. Д. 112.

В 80-е годы XX столетия ситуация крайне меняется. Развитие министерских, церковно-приходских и земских школ привело к снижению значимости школ грамоты. Это объясняется тем, что материальное положение школ зависело от частного соглашения учредителей школы с родителями учеников и от размера требований хозяина квартиры и учителя. К тому же обучение находилось на очень низком положении. Между тем сами же крестьяне отмечали, что школы грамоты более свободны от формализма, легче приспособлены к потребностям сельской жизни, в них отсутствуют строгие ограничения в сроках поступления и количестве учеников.

Подводя итог, отметим, что благодаря усилиям школ грамоты, реформированию системы сельских министерских учебных заведений, расширению сети земских и церковно-приходских школ в 1891 – 1905 гг. отмечалось увеличение грамотности среди крестьян. Наиболее активно образование развивалось в земских губерниях: Московской, С. – Петербургской, Таврической, Тверской, Самарской, Пермской и не земских: Архангельской, Астраханской, Оренбургской, Донской. Хуже всего с грамотностью крестьян дело обстояло в Черниговской, Тамбовской, Бессарабской, Полтавской, Харьковской, Уфимской губерниях.

**Педагогическая мысль первой половины XIX в.** Среди педагогов первой половины XIX столетия видное место занимает **Василий Андреевич Жуковский (1783–1852)** – учитель и наставник Александра II, благодаря усилиям которого в стране начались широкие преобразования во всех сферах, в том числе и в образовании. В. А. Жуковский относится к видной плеяде учеников А. С. Пушкина. Педагогические взгляды В. А. Жуковского являются не случайными в его творчестве, разработанные им программы занятий с наследником престола оказали значительное влияние на будущее России. В его педагогических статьях – «**План учения**», «**О новой книге**», «**Наука**», «**Теория и практика**», «**Что такое вос-**

**питание?»** и др. содержатся фундаментальные положения по частным вопросам воспитания и народного образования. Являясь сторонником просвещения «простолюдинов», он предложил краткую программу просвещения «низких людей». Оценку творчества В. А. Жуковского метко дал В. Г. Белинский: «...искусство было для него как бы средством к воспитанию общества».

**Целью воспитания** вообще и учения в особенности является **образование добродетели**. Фактически Жуковским ставилась триединая цель воспитания — физическое воспитание («человек — здоровая душа в здоровом теле»), гражданское воспитание («гражданин — нравственность, просвещение, искусство, самостоятельность»), христианское воспитание («христианин — это подчинение всего человека вере»).

Воспитательный процесс опирается на **принцип природосообразности**, то есть «природа человека есть то, что он есть от рождения». В то же время, критикуя Ж. Ж. Руссо, он утверждал, что необходимость преобладает над покорностью — «...произвольная покорность весьма легко будет согласована с чувством свободы и не повредит самобытности характера» («Что такое воспитание?»). В этой связи действенным средством воспитания им провозглашалось — воспитание привычки. Весь «план учения» сводился В. А. Жуковским к знакомству: 1) с тем, что окружает его; 2) с тем, что он есть; 3) с тем, что он быть должен как существо нравственное; 4) с тем, для чего он предназначен как существо бессмертное.

В соответствии с предложенным планом им достаточно подробно представляется возрастная периодизация для организации учения:

- первый период (от 8 до 13 лет) — учение przygotowательное, когда происходит подготовка к путешествию;

*Воспитание образует для добродетели: 1) пробуждением, развитием и сбережением добрых качеств, данных природою, действуя на ум и сердце и заставляя действовать; 2) образованием из сих качеств характера нравственного; 3) предохранением от зла...*

*В. А. Жуковский  
«План учения»*

- второй период (от 13 до 18 лет) – учение подробное, имеющее своей целью подробное преподавание наук, «нужных воспитаннику как члену просвещенного общества;
- третий период (от 18 до 20 лет) – учение применительное, заключающееся в систематизации знаний.

*...долг воспитателя и наставника состоит единственно в том, чтоб сделать питомца своего способным внимать постановлениям судьбы и воспользоваться ими с достоинством человека.*

*В. А. Жуковский  
«План учения»*

Таким образом, педагогические идеи В. А. Жуковского наполняли подлинная гуманность и религиозность, являвшиеся средством воздействия «на нравственную сторону общества посредством искусства» (В. Г. Белинский).

Видным представителем педагогической науки первой половины XIX века является Александр Григорьевич Ободовский (1796 – 1852). На педагогические взгляды А. Г. Ободовского оказали влияние идеи немецкой педагогики А. Г. Нимейера, которые выразились в разработке и издании в 30-х годах двух руководств по педагогике и дидактике – «Руководство к педагогике, или науке воспитания» и «Руководство к дидактике, или науке преподавания».

*Несогласие некоторых педагогов относительно высшей цели воспитания либо заключается в словах, а не в сущности, либо истекает из ложных начал.*

*А. Г. Ободовский  
«Руководство к педагогике, или науке воспитания»*

Подчеркивая важность педагогики как науки, он отмечал, что «необходимость обдуманного воспитания совершенно признана между всеми образованными народами» («Руководство к педагогике, или науке воспитания»). В связи с этим высшей целью воспитания им признавалась нравственность. Средством достижения ее является сознательное восприятие норм на основе ограничения воли нравственную свободой. Весь воспитательный процесс подразделяется им на направления, которые называются им правилами педагогики:

- **физическое воспитание** («тело как средство к развитию высших сил человека») содержательно наполняется требованиями к пище, воздуху, одежде, телодвижениям, влиянию души на физический состав;
- **умственное воспитание** («множество представлений собираются в душе, и дитя научается составлять из них понятия без всякого наставления») ориентирует на развитие умственных сил и ясности тех понятий, которые соразмерны с возрастом учащихся. Умственное воспитание реализуется посредством развития внешних чувств ребенка с переходом к возбуждению внимательности, то есть соотносению представлений с сознанием;
- **нравственное воспитание** («душевная жизнь в полной силе и красоте, жизнь, распространяющаяся на все помышления и поступки») ориентирует воспитателя на пробуждение духа, добрых качеств посредством «веселости духа».

*При веселом расположении духа добрые качества укореняются легче и прочнее, нежели при печальном. Телесное здравие имеет во многих случаях благотворное влияние на душу.*

*А. Г. Ободовский  
«Руководство к педагогике, или науке воспитания»*

Актуальны идеи А. Г. Ободовского, касаемые организации обучения учащихся. Так, в руководстве к дидактике им разводятся понятия обучение и воспитание не «столько по своей цели, сколько по способу и средствам достижения оной» («Руководство к дидактике, или науке преподавания»). В соответствии с этим различием им были сформулированы **основные правила преподавания:**

- **«порядок и непрерывная связь в преподавании»**, т. е. обеспечение восхождения от простого к сложному;
- **«мера в преподавании»**, заключающаяся в тщательном отборе содержания материала;

- **«вредное и невредное облегчение в учении»**, достигаемое посредством табличного метода обучения;
- **«преподавание должно возбуждать охоту к учению»**, достигаемое оживлением преподавания — «... чем более любви к предмету видно в самом учителе, чем живее его преподавание, чем более усердия к делу обнаруживается в нем самом, тем более прилежания будет иметь и сам ученик...»;
- **«самостоятельное занятие учащихся»**, проявляемое в ориентации учащихся на самостоятельное познание материала;
- **«живость преподавания»**, то есть ориентация на профессионально-личностные особенности учителя — «преподавание немало оживляется, если учитель, вместо того чтобы неподвижно сидеть на кафедре, то стоит, то проходит по классу, приближается к ученику, смотрит на него».

В целом педагогические идеи А. Г. Ободовского оказали плодотворное влияние на развитие педагогической науки, являясь хорошим подспорьем в подготовке нескольких поколений учителей первой половины XIX века, ориентируя их на передовые идеи и традиции в духе демократической педагогики И. Г. Песталоцци.

## **РУКОВОДСТВО К ПЕДАГОГИКЕ, ИЛИ НАУКЕ ВОСПИТАНИЯ**

А. Г. Ободовский

*§6. Педагогика как наука и искусство.*

*Теоретический и практический воспитатель*

*«Полное и систематическое изложение теории воспитания, т.е. правил и методов, относящихся к воспитанию, называется наукою воспитания или педагогикою; употребление же теории воспитания на самом деле составляет педагогическое искусство. Сие последнее сходствует с другими искусствами в том, что оно назначает себе цель (идеал) и достигает сей цели посредством определенной и правильной деятельности. Кто имеет основательное и полное познание науки воспитания, тот называется теорети-*

*ческим воспитателем; кто же проводит успешно правила воспитания и исполнение, т.е. в самом деле воспитывает, тот есть практический воспитатель, или педагог.*

*§7. Взаимное отношение педагогической науки и искусства*

*Педагогическое искусство основывается на теории. Хотя опыт доказывает, что многие счастливо воспитывают, никогда не помышляя о правилах, но таковые воспитатели приобрели правила в обращении с людьми, особенно с детьми, и руководствуются оными без всякого о том сознания. Кто думает, что теория вредит практике, тот крайне заблуждается.*

*Чем полнее и правильнее теория, тем должно быть совершеннее искусство. Но если отличные теоретики не всегда бывают счастливы на практике, то сие происходит от того, что они при всем знании правил не действуют по оным, либо не умеют употреблять их, либо не имеют достаточного познания свойства своих питомцев, либо не одарены духом наблюдательности, от которого не укрывается ни одно изменение в естественных способностях и силах детей.*

*§8. Важность педагогики. Педагогическая наука и искусство весьма важны для человеческого рода. Сие ясно усматривается: 1) из важности их цели; 2) из опыта всех времен, сколь много добра сделано через обдуманное воспитание и какие следствия проистекали от небрежения оною. Необходимость обдуманного воспитания совершенно признана между всеми образованными народами. Педагогические правила и педагогические учреждения находятся у всех народов, достигших некоторой степени образования; ибо нельзя себе представить вообще никакого национального образования без тщательного и по плану производимого воспитания юношества...*

Другим видным популяризатором идей немецкой педагогики в России являлся **Петр Григорьевич Редкин (1808–1891)** — правовед, историк философии, педагог, общественный деятель.

В истории педагогического образования Редкину принадлежит почетное место, как одному из влиятельнейших учителей, с энергией и достоинством отстаивавших свободу университетской науки, обладавших умением властвовать над молодыми умами и вдохновлять их к труду. К педагогическим размышлениям П. Г. Редкина подтолкнула практическая деятельность в должности инспектора классов и преподавателя Александровского института. К его основным педагогическим трудам относятся: журнал **«Библиотека для воспитания»**, статьи в журнале **«Учитель»** под общим заглавием **«Современные педагогические заметки»**.

**Главная идея в воспитании**, проводником которой был П. Г. Редкин, заключается в идеи Браубаха — «воспитывай так, чтобы твой воспитанник становился собственным своим воспитателем» («На чем должна основываться наука о воспитании»). В связи с этим в воспитании необходимо:

- делать все, что человеку придает охоту и желание воспитываться;
- ориентировать на «наставительность», то есть «безусловную власть со стороны воспитателя и слепое повиновение со стороны воспитанника»;
- развивать нравственное достоинство;
- осуществлять «развитие посредством деятельности».

**Цель обучения**, как виделось П. Г. Редкину, — «расширить круг познаний ученика и обогатить его ими». Вследствие этого **правилом обучения** явилось — «делай все,

*Воспитание оказывает свое влияние, во-первых, на деятельность и ведет к такому поведению воспитанника, какое от него требуется со стороны воспитателя... во-вторых, на чувствование и волю, которые постепенно ведут к самобытности.*

*П. Г. Редкин «На чем должна основываться наука воспитания»*

*Обыкновенно ученики заключают об учителе именно по тому, как он с ними обходится, и надо сознаться, что инстинктивное суждение их об учителе в этом отношении оказывается большей частью верным.*

*П. Г. Редкин «Как учителю вести себя с учениками»*

через что может расширяться круг познаний ученика и обогатиться запас его сведений. Главное к тому **средство** — сообщение таких познаний» («На чем должна основываться наука о воспитании»). Вышеобозначенное технологическое наполнение позволяет добиться главного — повышения познавательной способности посредством «возбуждения подвижности мышления».

Рассматривая воспитание и обучение отдельно, П. Г. Редкин сводит их воедино в образовательный процесс, вводя термин «всеобщее образование», имевший тройную цель:

- «общечеловеческое образование», то есть образование человека;
- «общее гражданское образование», или образование человека как гражданина;
- «образование частное, или специальное», ориентированное на подготовку к «такому призванию как особенному его предназначению».

Однако П. Г. Редкин, выделяя эту триединую цель, имеет в виду их «гармонию» в едином образовательном процессе, где значимая роль отводится учителю. Им были выделены **требования к учителю**:

- обладание научной и педагогической а также нравственной способностью;
- уважительное отношение к ученикам;
- снисхождение учителя к незначительным поступкам учеников;
- любовь к детям разумная и истинная.

Таким образом, П. Г. Редкин, продолжая традицию пропаганды идей немецкой педагогики, привлек внимание педагогического сообщества к проблемам народного образования, профессиональной подготовки учителя, к активным методам обучения.

## НА ЧЕМ ДОЛЖНА ОСНОВЫВАТЬСЯ НАУКА ВОСПИТАНИЯ

П. Г. Редкин

*«Нет науки, которой польза была бы очевиднее той, какую может доставить педагогика. Ее благотворное влияние на всю жизнь человеческую признано всеми мыслящими людьми. Оттого не только педагоги ex professo чувствовали в себе призвание к возделыванию этой науки, не только многие, и притом даже самые знаменитейшие, философы обрабатывали ее как одну из важнейших отраслей своей системы, но в ней более или менее принимает участие всяк, сколько-нибудь понимающий ее значение.*

*Впрочем, как ни драгоценны многие труды по части этой науки, как ни памятли великие заслуги многих педагогов, все еще педагогика далека от того относительного совершенства, каким могут похвалиться другие отрасли человеческого знания.*

*Чего же недостает для ее совершенства? Как восполнить этот недостаток и через то подвинуть науку воспитания на высшую ступень ее исторического развития?*

*Педагогике недостает твердой основы. Найти ее — вот первая задача науки.*

*Что же это за основа? Это такое главное теоретическое положение или практическое правило, из которого все прочие положения или правила должны развиться сами собой, следуя общим законам логического мышления. Педагогика, получив такую основу, исполнит свое назначение: она станет наукой в полном смысле этого слова. Все отдельные педагогические знания приобретут необходимую основательность; все ее педагогические правила найдут для себя высшее оправдание в науке; все частные наблюдения объяснятся; все вопросы разрешатся для педагога. Словом, тогда педагогика получит такую твердую точку опоры, что ее результаты потеряют свою неопределенность и сомнительность. (...) Эта наука воспитания не заменяется тем, что обыкновенно называется школой*

*жизни. Жизнь иногда исправляет человека, помогает ему иногда довоспитаться или даже перевоспитаться; но эта школа большей частью слишком поздняя, да и не всякому посчастливится пройти ее тоже, что собственно называется воспитанием, и своевременно, и не случайно. Наука воспитания не заменяется также и тем, что называется врожденным тактом или что приобретается простым долговременным навыком. Воспитатель не должен полагаться на таких ненадежных руководителей. (...) Несмотря на то, что большая часть людей считают себя вправе быть воспитателями и наставниками юношества, совсем почти не зная педагогики как науки. Зато их педагогическая деятельность бывает или бессознательная, т.е. не имеет никакого твердого, точно определенного направления, или же сама в себе несвязна и непоследовательна. (...) Педагогика в истинном своем значении должна быть вместе и наука положительная, опытная, и наука философская, основанная на началах разума.*

*Как наука опытная, она не должна быть пустым набором глубокомысленных темных положений, блистательно-бесмысленных фраз, мертвых школьных терминов, определений, разделений и т.п. Она должна быть полная живым содержанием и доступна по образу своего изложения всякому образованному человеку. Наука едина с жизнью: наука только возводит все разнообразие жизни к единству сознания, а потому служит основой и руководством для практики. Живая, как сама жизнь, педагогика должна возбуждать мышление во всяком, кто только привык мыслить. Общие ее положения должны быть не общие места, а, так сказать, темы для рассуждений. Правда, воспользоваться правилами, излагаемыми в педагогике, может вполне только тот, кто сам их в себе снова перемыслит; оценит же их и оправдает только человек с достаточным запасом опытных сведений, соединяющий взгляд всесторонний, глубокий, светлый. Как наука философская, педагогика не должна быть сборником бессмысленно повторяемых обычных правил, механических подражаний чужим примерам и образцам и т.п. Сущность науки состоит не в изложении*

*отдельных случаев, опытов фактов, но в развитии истинных, общих, основных законов явлений, в развитии мысли, которой дышат факты и без которой все факты безжизненны, не имеют значения для мыслящего человека, не существуют для духовного его сознания. Наука не есть род ручного энциклопедического словаря, в котором можно было бы приискивать прямой ответ на каждый частный вопрос и тем удовлетворять свое случайное любопытство. Наука не забавный рассказ, не остроумная игра представлениями и мыслями, не средство провести время, занять воображение, доставить приятный отдых, возбудить чувствительность или даже чувственность и т. п.*

*Нет, наука требует строго последовательного мышления, постоянного напряжения всех умственных способностей, занятия не шуточного, но серьезного, полной к себе преданности, основанной на любви к истине, на добросовестном, свободном от предрассудков искании того знания, которое доступно человеку... Конечно, все наше знание основано на опытности, но никто сам всего не переиспытает, да и в том, что предлагает опыт, всяк понимает только то, к чему сам в себе имеет смысл. (...) Итак, излагающие педагогику как науку должны помнить, что она сверхтеоретического достоинства имеет и практическое значение; практические педагоги не должны забывать, что для оправдания своего имени они обязаны изучить педагогику как науку; наконец, и те и другие должны убедиться, что для основательного изложения и изучения педагогики необходимо установить верховное начало этой науки.*

*Это верховное начало Браубах выражает в виде следующего практического правила: воспитывай так, чтобы твой воспитанник становился собственным своим воспитателем».*

*Приведем еще несколько важных, на наш взгляд, суждений П. Г. Редкина:*

*«...Педагогика имеет своим предметом все то, что служит к возвышению человека посредством воспитания на ступень, сообразную его сущности.(...) ...Для того, чтобы педагогика стала наукой, необходимо привести все педаго-*

*гические познания в такую единую и целостную систему, в которой бы внутренняя связь отдельных мыслей выразилась и во внешней связи. (...) Знание человека есть первое предположение педагогики. (...) Предположив в себе такое знание, на нем педагогика основывает свои общие законы; а из этих законов как теоретических начал выводятся все практические правила воспитания. Так постепенно педагогика становится и наукой, и искусством».*

Представляют интерес педагогические идеи **Алексея Федоровича Афтонасьева (?-1858)**, являвшегося детским писателем. К сожалению, каких-то биографических данных о нем не сохранилось. Ценной для нас является его педагогическая работа **«Мысли о воспитании»**.

Главная **цель воспитания** им виделась в «развитии и укреплении тела, образовании и улучшении сердца, споспешествовании правильному ходу действия всех природных способностей» («Мысли о воспитании»).

В соответствии с целью им выделены три вида воспитания:

- **физическое воспитание**, стремящееся к развитию телесных сил;
- **умственное воспитание**, занимающееся развитием умственных способностей;
- **нравственное воспитание**, улучшающее сердце и направление чувства к доброду.

В реализации воспитания большое внимание А. Ф. Афтонасьевым уделено **качествам и обязанностям наставников**:

- наставник должен стараться заслужить доверие своих воспитанников;
- «лучшее средство быть любимыми детьми — самому любить их»;
- он «должен беспрестанно пробуждать в их душе идеи справедливости и честности, чувства добра и чести»;

*Итак, три главные идеи должны проникать воспитание нравственное и умственное — это 1) чувства религиозного, 2) любви к прекрасному и истинному и 3) любви к отечественному, или национальному.*

*А. Ф. Афтонасьев  
«Мысли о воспитании»*

- **«наставник не должен употреблять много для того, что может быть выражено кратко, ибо краткость есть признак силы для детей».**

Педагогическим условием реализации данных принципов является «изучение характера детей» и опора на взаимодействие с семьей воспитанника.

В целом основные идеи подвижников дела народного образования в сфере воспитания личности можно представить в виде таблицы (см. таблица 1)<sup>1</sup>.

Немаловажный интерес вызывает дискуссия по проблемам воспитания между славянофилами и западниками.

*Вопрос к размышлению:*

*Как идеи немецкой педагогики оказали влияние на развитие педагогической мысли? Обоснуйте свой ответ.*

**Славянофилы (А. С. Хомяков, И. В. и П. В. Киреевские, К. С. и И. С. Аксаковы и др.)** отстаивали самобытный путь развития России. Рационализм запада не приемлем для России. Образование на Руси возникло из самого эпицентра просвещения — Царьграда. Однако главное противостояние нам видится в духовной основе — вере. Это противостояние рационализму западных церквей со стороны достаточно консервативной русской православной церкви.

**Западники (Т. Н. Грановский, К. Д. Кавелин, П. Я. Чаадаев, Б. Н. Чичерин и др.)** противостояли азиатчине крепостного права и самодержавия и, примкнув к Западу, открывали для себя путь свободы и прогресса.

Таким образом, первая половина девятнадцатого столетия — это дальнейший этап развития педагогической мысли, создавший объективные предпосылки для «взлета» педагогической мысли во второй половине XIX века.

---

<sup>1</sup> См. :Коджаспирова, Г. М. История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. С. 117 – 118.

Таблица 3  
**Вопросы воспитания во взглядах русских педагогов первой половины XIX века**

Элементы воспитания	В. А. Жуковский	А. Г. Ободовский	П. Г. Редкин	А. Ф. Афтонасьев
Цель воспитания	Привычка – это вторая натура человека. Главная цель воспитания – утверждение хороших привычек	Развивать и образовывать человека так, чтобы он мог достигнуть своего конечного назначения – нравственности	Воспитание человека и гражданина	Воспитание: чувства религиозного; любви к прекрасному и истинному; любви к отечественному или национальному
Задачи воспитания	Образовать: – человека. – гражданина. – христианина.	Образовать все способности человека в совокупности; воспитание объемлет целого человека	Воспитать так, чтобы человек мог самоосознавать законы, правящие людьми и миром. Он должен научиться добровольно и с полным смирением и кротостью покоряться этим законам	Развитие и укрепление тела. Образование и улучшение сердца. Способствование правильному ходу действия всех природных способностей. Приготовить человека для общества, для жизни в государстве

Элементы воспитания	В. А. Жуковский	А. Г. Ободовский	П. Г. Редкин	А. Ф. Афтонасьев
Педагогический потенциал воспитания	<p>Принцип природосообразности: природа человека есть то, что он есть от рождения. Врожденное образом, развивается жизнью, получает направление, но оно всегда остается в человеке: каков в колыбельке, таков и в могилку</p>	<p>Отстаивал принцип природосообразности: все, что из человека сделаться может, является зародышем, который должен созреть при благоприятных обстоятельствах. Каждый человек мостом между природой и культурой</p>	<p>Наука воспитания не заменяется школой жизни и тем, что называется врожденным тактом или что приобретается простым долговременным навыком</p>	<p>Воспитание в том, чтоб силу чувственности покорить разумной воле развитием врожденных человеку идей доброго, истинного, прекрасного. Первейший источник совершенств человека есть Божественная вера</p>

Элементы воспитания	В. А. Жуковский	А. Г. Ободовский	П. Г. Редкин	А. Ф. Афтонасьев
Средства воспитания и отношения к свободному воспитанию	Система Ж. Ж. Руссо, так называемая система природы, есть уродство. Она исключает всякую зависимость. Его воспитанник не знает, что такое порок	Исследуя законы умственного образования, должно остерегаться столь обыкновенного предрассудка, что будто бы оно невозможно без учения, в строгом смысле сего слов	Человек одарен свободной волей, допускающей возможность внешнего влияния со стороны природы. Главное правило воспитания: делай все, через что воспитанник станет тем, чем ты хочешь, чтоб он был. Надежнейшее к тому средство – безусловная власть со стороны воспитателя и повиновение со стороны воспитанника	Воспитание не может быть дано человеку иначе, как другим человеком. Прежде всего нужно заслужить доверие своих воспитанников, привязать их к себе, заставить себя любить, уважать, иногда бояться. Заведенная дисциплина должна быть более кроткая, дружеская, отеческая, чем строгая, школьная, судейская. Поступайте с детьми, как со взрослыми, и вскоре они будут также опытны

Элементы воспитания	В. А. Жуковский	А. Г. Ободовский	П. Г. Редкин	А. Ф. Афтонасьев
Образование народных масс, или кто имеет возможность почитать его	Для простолудинов ограниченное, приличное их скромному жребию. Излишество для них вредно!		Образование должно быть всеобщим. Каждый человек должен получить общее образование сообразно общему достоинству человека и гражданина	

### **Педагогическая наука второй половины XIX века**

Во второй половине XIX века происходил процесс развития педагогической науки в России. Его отличала акцентуация на значимых проблемах образования, воспитания и обучения, продуктивность предлагаемых решений, тесная взаимосвязь теории и практики.

Становление и развитие педагогических идей происходило в обстановке столкновения альтернативных и вариативных концепций, порожденных ростом общественно-педагогической инициативы. В центре поисков, по сути, находился один центральный вопрос: каким могут быть русское национальное образование и русская народная школа?

**Николай Иванович Пирогов (1810–1881)** – знаменитый русский ученый, отец военно-полевой хирургии, крупный педагог и деятель народного образования, по своим общественно-политическим воззрениям был типичным представителем умеренного либерализма.

Как общественный деятель, Николай Иванович принадлежит к славной плеяде подвижников Александра II в первые годы его царствования. Появление в «**Морском сборнике**» статьи Пирогова «**Вопросы жизни**», посвященной воспитанию, вызвало оживленные толки в обществе и в высших сферах и привело к назначению Пирогова на пост попечителя сначала Одесского, затем Киевского учебного округа. В 1861 г. Николай Иванович должен был оставить пост попечителя. Ему был поручен надзор за молодыми учеными, отправленными при А. В. Головнине за границу для подготовки к преподаванию на профессорских кафедрах. С вступлением на пост министра народного просвещения Д. А. Толстого Пирогов оставил педагогическую деятельность и поселился в своем имении Вишня Подольской губернии, где и умер.

*Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку. Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане.*

*Н. И. Пирогов  
«Вопросы жизни»*

В «Вопросах жизни» Н. И. Пирогов поставил проблему, выходящую за рамки педагогики, – проблему человеческой личности и полноты ее развития, проблему человеческого достоинства. В отношении воспитания это означало, что необходимо **воспитать человека**, выработать прежде всего высшие, человеческие убеждения; общечеловеческое воспитание должно предшествовать специальному, профессиональному образованию.

Николай Иванович – поборник общего гуманитарного образования, необходимого для каждого человека. **Школа**, по его мнению, должна видеть в ученике прежде всего человека и потому не прибегать к таким мерам, которые оскорбляют его достоинство (он выступал против физического наказания). Выдающийся представитель науки, человек с европейским именем, подвижник общественно-педагогической мысли выдвигал знание как элемент не только образовательный, но и воспитательный.

Концептуальные педагогические идеи Николая Ивановича Пирогова составляли:

- идея общечеловеческого воспитания, воспитания полезного стране гражданина;
- «быть человеком – вот к чему должно вести воспитание»;
- образование на родном языке – презрение к родному языку «позорит национальное чувство»;
- фундаментом профессионального образования должно быть широкое общее образование;
- в высшей школе к преподаванию должны привлекаться крупные ученые (диалог профессоров со студентами);
- уважение личности ребенка;
- высшая школа должна быть автономна;
- отмена сословных и национальных ограничений при приеме в школу.

В педагогическом наследии мы находим актуальные идеи не только для его времени, но и для современности: применение учителем **новых методов** обучения; **активность учащихся** (больше самостоятельной работы);

повышение интереса к предмету в процессе изложения нового материала; перевод в другой класс только на основе годовой успеваемости.

Большое значение Н. И. Пирогов придавал личности учителя, вводя в педагогику такое понятие, как **«животворные и образовательные силы»**. Каждый учитель, являясь одновременно преподавателем и воспитателем, должен усвоить, во-первых, ту истину, «...что наука нужна не для одного только приобретения сведений, что в ней кроется, — иногда глубоко, и потому для поверхностного наблюдателя незаметно, — другой важный элемент — воспитательный...», не воспользоваться которым значит выпустить «...из своих рук такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести»<sup>1</sup>, во-вторых, никогда не забывать, что воспитывает учащих не только преподавание, но и личные качества, отношение к своим обязанностям и все поведение учителя.

В работах Н. И. Пирогова, в особенности в его статье **«О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий»**, содержатся идеи об организации педагогического процесса. Пирогов выдвинул четыре условия, от которых зависит успешная учебная работа:

- 1) свойства самой науки;
- 2) личность и степень развития ученика;
- 3) личность и степень образования учителя;
- 4) способ преподавания предмета.

Великий подвижник народного просвещения выступал против формального знания, являясь поборником принципа **сознательного** усвоения материала. Преподавание каждого предмета должно быть

*Ищите убедить-ся в другом и в самом главном — в личности людей, которым вы доверяете образование вашего сына...*

*Н. И. Пирогов*

*В педагогике, возведенной на степень искусства, как и во всяком другом искусстве, нельзя мерить действий всех деятелей по одной мерке, нельзя закабалить их в одну форму..*

*Н. И. Пирогов «О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий»*

<sup>1</sup> Пирогов, Н. И. Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 32.

направлено на развитие умственных способностей ученика.

Особое внимание им было обращено на **методику** преподавания урока, ориентированную на активные методы обучения, в первую очередь, на использование сократовского метода. Активизация самостоятельной деятельности ученика обеспечивает в будущем приучения «самостоятельному научному труду, без которого учение в университете бесплодно».

Огромной заслугой подвижника явилась разработка проекта системы народного образования (которая является общедоступной), включавшего в себя несколько уровней:

- 1) **элементарная** (начальная школа) — срок обучения 2 года: арифметика, грамматика;
- 2) **неполная средняя школа двух типов:**
  - классическая прогимназия — срок обучения 4 года: общеобразовательный характер;
  - реальная прогимназия — срок обучения 4 года;
- 3) **средняя школа двух типов:**
  - классическая гимназия — срок обучения 5 лет: общеобразовательный характер (латинский, греческий, русский языки, литература, математика, история);
  - реальная гимназия — срок обучения 3 года: прикладной характер (профессиональные предметы);
- 4) **высшая школа:**
  - университет;
  - высшие специальные учебные заведения.

Этот проект, как и многие другие, не был реализован. Но стремление Николая Ивановича к выстраиванию четкой и **общедоступной системы народного образования** явилось мощным побуждающим фактором для разработки последующих идей в философско-педагогической мысли России. Педагогические воззрения Н. И. Пирогова отличались внутренней цельностью, и в 60-е годы XIX в. они носили новаторский и общечеловеческий характер.

## **ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ В ПЕДАГОГИКЕ**

**Н. И. ПИРОГОВА**

**Т. А. Петрунина**

*К середине XIX в. в России была подготовлена почва для возникновения педагогической антропологии. Проблемы сущности человека, смысла его судьбы, цели его существования оказались тесно связаны с вопросами о сущности педагогической деятельности, ее содержании, целях и задачах. Первым отечественным педагогом, прямо утверждавшим в своем творчестве идею необходимости воспитания, прежде всего, человека, был Н. И. Пирогов, выдающийся врач и мыслитель, значительную часть своей жизни посвятивший педагогике. Он был организатором педагогической деятельности, а также теоретиком в области педагогической науки.*

*В 1856 г. увидела свет статья Н. И. Пирогова под названием «Вопросы жизни». Статье суждено было стать своеобразной программой для развития педагогической антропологии в России. В статье содержатся основные идеи о содержании, целях, задачах воспитания в свете представлений о человеке. «Вопросы жизни» имели очень сильный общественный резонанс. Вспыхнула дискуссия в прессе, на нее откликнулись педагоги и общественные деятели. По сути дела, публикация этой статьи стала поворотным пунктом в развитии отечественной педагогики, так как с этого момента в России стало набирать силу педагогическое движение 60–70 гг. Вопросы воспитания и образования становятся одними из основных в обществе, начинается признание социальной значимости педагогической деятельности.*

*Примечателен эпиграф, предпосланный статье: «К чему Вы готовите вашего сына? — Быть человеком, — отвечал я... Правда это или нет?» (Пирогов Н. И. Избр. педагогические произв. М., 1953. С. 47). Здесь сформулирована проблема, в поисках решения которой и была написана статья: проблема цели воспитания, его содержания в связи с вопросами о сущности человеческой природы, о смысле жизни человека.*

*Н. И. Пирогов, размышляя о целях и задачах воспитания, высказывает мысль, что в связи с этим очень важным является вопрос о смысле и цели человеческого существования. Стремление человека найти решение этого вопроса – проявление его духа, его истинной сущности: «В самых грубых заблуждениях языческой гревности, основанных всегда на известных нравственно-религиозных началах и убеждениях, проявляется все-таки самый существенный атрибут духовной природы человека – стремление разрешить вопрос жизни о цели бытия» (там же. С. 48).*

*Пирогов полагает, что без решения вопроса о смысле человеческого бытия невозможно понимание смысла воспитания и образования, постановка целей педагогической деятельности и следование им. Поэтому он придает такое значение этой проблеме и в своей статье пытается разрешить ее.*

*Педагог пишет, что многие люди даже не задаются мыслью о смысле своего существования и тем не менее счастливы и довольны своей жизнью. Причина этого в том, что одни из них «получили от природы жалкую привилегию на идиотизм» (там же), а другие просто живут по инерции, ни о чем особенно не задумываясь. Конечно, ни тех, ни других, как бы много их ни было, нельзя причислять к существам, ведущим действительно человеческий образ жизни. Человеку свойственны беспокойные поиски цели своего существования.*

*Н. И. Пирогов указывает на то, что человечеству уже раскрыт смысл жизни и ее предопределение. Это сделано христианством: «Учение Спасителя, разрушив хаос нравственного произвола, указало человечеству прямой путь, определило и цель, и средоточие житейских стремлений. Найдя в Откровении самый главный вопрос – «О цели нашего бытия» – разрешенным, казалось бы, человечество ничего другого не должно делать как следовать с убеждением и верой по определенной стезе» (там же). Педагог полагает, что христианство является основой всякого воспитания, христианские истины делают осмысленным*

наше существование, а значит, задают цель и смысл педагогической деятельности, христианское Откровение придает истинное направление жизненному пути человека: «...вспомним еще раз, что мы христиане и, следовательно, главной основой нашего воспитания служит и должно служить Откровение. Все мы, с раннего детства, не напрасно же ознакомлены с мыслью о загробной жизни, все мы не напрасно же должны считать настоящее приготовлением к будущему» (там же. С. 51). Видимо, даже в то время, когда в России христианство являлось частью государственной идеологии, была необходимость в напоминании, что христианские истины — «альфа и омега» всякого воспитания.

Но, несмотря на то что во времена Пирогова религиозное воспитание было общепризнанной основой всякого другого воспитания, и общество было, действительно, религиозным, большинство людей чисто механически усваивало христианское мировоззрение и в своей реальной жизни редко ему следовало: «Выступая из школы в свет, что находим мы, воспитанные в духе христианского учения? Мы видим то же самое разделение общества на толпы... Мы видим, что самая огромная толпа следует бессознательно, по силе инерции, толчку, данному ей в известном направлении» (там же). И вопрос о смысле существования вновь встает перед каждым мыслящим человеком, не способным жить по инерции.

Н. И. Пирогов дает обстоятельный анализ существующих точек зрения на цель жизни. Он выделяет восемь взглядов, восемь попыток решения проблемы смысла человеческого существования. Часть из них носит открыто гедонистический характер: не надо терзать себя размышлениями о смысле жизни, счастье у вас под рукой, все делается к лучшему и т. д. «Можно, думая, потерять аппетит и сон. Время же нужно для трудов и наслаждений. Аппетит для наслаждений и трудов. Сон опять для трудов и наслаждений. Труды и наслаждения для счастья» (там же. С. 52). Другие попытки решения вопроса о цели существования сугубо практические: об убеждениях не спорят, каждый спасается на свой лад,

*главное — получение выгоды всегда и везде, при любых обстоятельствах, важно не плыть против течения и со всеми ладить, счастье достигается в результате целенаправленных усилий, и это, в своем роде, искусство.*

*Мыслитель описывает еще один взгляд на проблему смысла жизни (он называет его печальным): «Не хлопчите, лучшего ничего не придумаете. Новое только то на свете, что хорошо было забыто... Зритель и комедиант поневоле, как ни бейтесь, лучшего не сделаете... Не зная, откуда взялись, вы умрете, не зная зачем жили» (там же).*

*Таким образом, в реальности существует множество различных представлений о смысле жизни, и они противоречат друг другу. Человек в процессе воспитания всегда усваивает какие-то представления о смысле и цели существования. То, какими будут эти представления, согласно Пирогову, зависит, прежде всего, от психического склада человека, а также от его социального окружения, влияния со стороны других людей.*

*Большинство людей просто принимают те цели, которые являются общепринятыми и которые соответствуют особенностям психики этих людей. Если человек от природы энергичен, активен, чувственен, то он склоняется к принятию в качестве цели жизни наслаждения, поиска чувственных удовольствий. Если у человека разум преобладает над инстинктами, рассудок над чувствами, а влияние со стороны взрослых в детстве давало образец благоразумия, то такой человек будет иметь практический склад натуры, он будет сторонником прагматического взгляда на цели. Когда же воображение перевешивает трезвое мышление, мечтательность преобладает в характере, воспитание отгораживает человека от реальной жизни, то в представлениях о смысле жизни преобладает религиозный или «печальный» взгляд.*

*Так, по мысли Пирогова, в зависимости от природных склонностей и характера воспитания, большинство людей выбирает то или иное, принятое в обществе, решение проблемы смысла жизни. Но есть «люди, родившиеся с притязаниями на ум, чувство, нравственную*

волю» (там же. С. 54). Как правило, они не принимают покорно все, что является общепринятым. Они ясно видят несоответствие между идеалами, провозглашенными обществом, и реальной жизнью, между религиозно-нравственными устоями и повседневной практикой. Эти люди не смиряются перед такого рода противоречиями, они всегда хотят что-то изменить. Пирогов анализирует пути разрешения таких противоречий: «Или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества. Или переменить направление общества. Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, оставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой» (там же. С. 55). Мыслитель полагает, что два первых пути не освободят общество и человека от тех противоречий, о которых говорилось выше.

Приспособление идеала к действительности, искажение святого и высокого в соответствии с потребностями этой действительности — это лицемерие, по мнению Пирогова, на это способна только «упругая нравственность фарисеев и иезуитов» (там же). Изменение самого общества, его реального развития не под силу человеку, это есть дело промысла и времени.

И, по мнению Пирогова, остается только третий путь — воспитать человека. Целью этого воспитания должна быть не передача каких-то профессиональных знаний и умений, не воспитание «негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов» (там же), а воспитание личности, ее волевых и нравственных качеств, воспитание внутреннего человека: «Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать: он, выходя позже, может быть, не так ловок..., но зато на него можно будет вернее положиться; он не за свое не возьмется» (там же. С. 56).

Пирогов был сторонником, как он это называл, «обще-человеческого» воспитания. Независимо от талантов и склонностей, каждый ребенок должен стать человеком в

*полном смысле этого слова. Для этого необходимо дать детям, прежде всего, гуманитарное образование. Причем, под гуманитарным знанием Пирогов понимает знание, необходимое для каждого человека, «humanoga», знания, которые передаются от поколения к поколению и остаются навсегда «свотильниками на жизненном пути и гревного, и нового человека» (там же. С. 59). С этим трудно не согласиться, т. к. именно гуманитарные науки позволяют воспитать личность, воздействовать на нравственные качества человека, образовывать не профессионала, а человека. Таким образом, поставленные цели воспитания требуют определенных условий. Педагог их определяет так: во-первых, ребенок должен иметь какие-то интеллектуальные загатки и способность чувствовать, «иметь от природы – притязание на ум и чувство» (там же. С. 61), во-вторых, необходимо дать свободу для развития этих загатков. И третьим необходимым условием воспитания истинного человека является религиозное воспитание, которое даст нравственную основу личности, придает смысл ее существованию. Человек, по сути дела, на протяжении всей своей жизни стоит перед вопросом – кто он такой? И единственный способ узнать – это заглянуть в свою душу, познать «внутреннего человека».*

Педагогическая деятельность **Константина Дмитриевича Ушинского (1824–1870)** пришлась на бурные 60-е годы XIX столетия. Детство Константина Дмитриевича прошло в усадьбе матери, расположенной у города Новгород-Северска Черниговской губернии. Получив образование в гимназии, он продолжил обучение на юридическом факультете Московского университета.

Блестяще окончив университет, Ушинский в течение 2 лет готовился к профессорскому званию, а затем в 22 года был назначен исполняющим обязанности профессора камеральных наук в Ярославском юридическом лицее. В 1849 году из-за подо-

*Вы, должно быть, еще молодой человек, дай бог вам долго и успешно бороться на том поприще, с которого я уже готовлюсь сойти, измятый и искомканный!*

*Письмо  
К. Д. Ушинского  
Корфу*

зрений начальства он вынужден был уйти из лицея. Вся последующая его деятельность была связана с преподаванием (Гатчинский сиротский институт, Смольный институт) и активной научно-педагогической деятельностью. В Швейцарии им был написан великий труд — «Человек, как предмет воспитания». Будучи тяжело больным, он возвращается в Россию, и, прожив недолго, умирает в 1870 году в возрасте 46 лет.

Основу **мировоззрения** К. Д. Ушинского составляло положение: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»<sup>1</sup>.

Основу педагогической системы К. Д. Ушинского составляет идея **народности в воспитании**, понимаемая им как:

- 1) патриотизм, глубокая любовь к родине;
- 2) вера в могучие творческие силы русского народа;
- 3) вытекающее из этой веры демократическое требование предоставить дело народного образования самому народу, освободить его от бюрократической, чиновничьей опеки и строить систему воспитания в соответствии с особенностями русского народа и историческими условиями его жизни.

Особым признаком идеи народности является вера в могучие творческие силы русского народа, позволяющая ему самому организовывать народное образование. В статье «**О народности в общественном воспитании**» К. Д. Ушинский показал, что в каждой стране в связи с историческими условиями создается своя система воспитания. Этот позитивный дискурс был ответом на проводимую

*Есть одна только общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью... воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа...*

*К. Д. Ушинский*

<sup>1</sup> Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. Т. 8. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. С. 23.

Министерством народного просвещения политику в деле образования путем заимствования зарубежного опыта.

**Вопрос к размышлению:**

**Почему вторая половина XIX века так богата на великих подвижников образования? Обоснуйте свой ответ.**

Одним из священнейших прав человека, по К. Д. Ушинскому, является его право на **воспитание**, понимаемое им как дело государственное, общенародное (человек становится человеком благодаря воспитанию). В его работе «**Человек как предмет воспитания**» цель воспитания определяется как воспитание нравственного человека в гармонии с умственным и физическим.

**Воспитание** — это целеустремленный сознательный процесс формирования гармонически развитой личности; социальное, свойственное только человеческому обществу явление.

**К главным качествам**, которые необходимо формировать у учащихся, он относил: патриотизм, чувство общественного долга, гуманизм, твердость убеждений, правдивость и честность, дисциплину и трудолюбие.

**Средствами воспитания**, по К. Д. Ушинскому, являются:

- обучение, осуществляющее расширение знаний учащихся в различных областях;
- личный пример учителя — «это плодотворный луч солнца для молодой души, которого заменить невозможно»<sup>1</sup>;
- убеждение как основное средство воспитания;
- умелое обращение с учащимися (педагогический такт);
- меры предупреждения;
- поощрения и взыскания.

---

<sup>1</sup> Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. Т. 2. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 431.

Придавая большое значение воспитанию, К. Д. Ушинский отдавал предпочтение религиозному воспитанию, так как любая наука стоит вне религии. В тесной взаимосвязи с идеей народности как основе воспитания К. Д. Ушинский остро поставил вопрос о воспитательном и образовательном значении **родного языка**. В статье «**Родное слово**» он отмечал, что именно в языке одухотворяется весь народ, вся история его духовной жизни, именно в языке аккумулируются педагогические воззрения и верования народа. Опора на духовные основы русского народа (народность, родной язык) подтолкнула К. Д. Ушинского к идее значения **труда** как действенного средства физического, нравственного и умственного воспитания. В статье «**Труд в его психическом и воспитательном значении**» им указывалось: «...Воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни». Соединяя умственный и физический труд в своей педагогической системе, новатор отечественной теории и методики воспитания создал активную методику подготовки человека к будущей профессиональной деятельности. **Дидактические взгляды** К. Д. Ушинского нашли свое воплощение в работе «**Руководство к преподаванию по «Родному слову»**», статьях «**Педагогическая поездка по Швейцарии**», «**Педагогические сочинения Н. И. Пирогова**». Задуманное обобщение дидактических взглядов в третьем томе «Человек как предмет воспитания» он не успел осуществить. **Обучение**, по К. Д. Ушинскому, должно выстраиваться на основе учета возрастных и психологических особенностях детей. К **дидактическим принципам обучения** относились:

- **посильность и последовательность обучения** («Пусть он побеждает, порезвится, а вместе с тем, дисциплинируя себя, приучается переходить от игры к делу»);

*Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, исторически живое целое. Он не только выражает жизнь народа, но есть именно самая эта жизнь. Когда исчезает народный язык — народа нет более!*

*К. Д. Ушинский  
«Родное слово»*

- **наглядность обучения** («Дитя...мысли формами, красками, звуками, ощущениями»);
- **необходимость перемены занятий и разнообразия методов обучения** («Ребенок, видимо, устал читать, внимание его ослабело, процесс понимания остановился: заставьте дитя полчаса пописать, порисовать, посчитать, попеть и — заметите, что, воротившись потом к чтению, ребенок снова стал и понятлив, и внимателен»);
- **сознательность, основательность и прочность обучения** (методика повторения учебного материала, методика образования у детей общих представлений и понятий из наглядных, единичных представлений, методика развития мышления детей в связи с развитием речи);
- **приучение детей к самостоятельной работе** (учитель должен научить детей заниматься, что лучше всего сделать в классе, на уроках, под руководством учителя);
- **активность и самостоятельность ученика** (собственная преобразующая деятельность ученика);
- **воспитывающее обучение** (совершенно не правильно разделение функций воспитания и обучения).

*Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошлой истории людей, и поколением новым, хранителем священных заветов людей, борющихся за истину и благо*

*К. Д. Ушинский*

Воспитательные и дидактические функции образования неразрывно связаны с **личностью педагога**, так как влияние педагога на учащихся составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить никакими учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Народный учитель должен обладать лучшими характерными свойствами своего народа. Это достигается, в первую очередь, путем организации «практической школы» в подготовке будущих учителей.

Итак, вся педагогическая система К. Д. Ушинского построена на основе интеграции знаний антропологии, физиологии, психологии и других наук (таблица 2). Впервые в отечественной педагогической мысли подвижник ввел необходимость теоретического осмысления такого феномена, как воспитание.

Таблица 2

**Основные компоненты педагогической системы  
К. Д. Ушинского**

Элементы	Содержание
1. Дидактические принципы	<p>Принцип посильности – учебный материал должен соответствовать возрасту обучаемого.</p> <p>Принцип последовательности – изучение предмета должно быть постепенным: от легкого к более трудному, последующий материал основывается на знаниях предыдущего.</p> <p>Принцип наглядности – мышление детей – наглядно-образное, поэтому обучение должно строиться не на отвлеченных словах и представлениях, а на конкретных образах.</p> <p>Осмысленность, основательность и прочность усвоения: изучаемый материал дети должны понять, осмыслить; этот материал должен многократно закрепляться и повторяться; учитель должен добиваться прочных знаний</p>
2. Форма организации обучения	<p>Необходимо:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– твердый состав учащихся в классе;</li> <li>– твердое расписание;</li> <li>– фронтальные занятия со всеми учащимися класса в сочетании с индивидуальными занятиями.</li> </ul> <p>Виды учебных занятий:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сообщение новых знаний;</li> <li>– упражнения;</li> <li>– повторение;</li> <li>– учет знаний;</li> </ul> <p>письменные работы учащихся.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– приемы, используемые на уроке;</li> <li>– самостоятельная работа учащихся;</li> <li>– перемена занятий и разнообразие методов;</li> <li>– объяснительное чтение;</li> <li>– звуковой метод обучения чтению</li> </ul>

Элементы	Содержание
3. Учебные книги	<p>«Родное слово» – для первоначального обучения, начиная с букваря. Главное внимание – русский язык в связи с развитием мышления детей и расширением запаса их представлений об окружающем мире.</p> <p>«Детский мир» – для учащихся более старших (примерно 3 и 4 годы обучения). Сообщение знаний по естествознанию и географии</p>
4. Требования к учителю	<p>Учитель должен быть не только преподавателем, но и воспитателем. Любить свою профессию. Относиться с чувством ответственности к делу воспитания. Быть образованным человеком. Знать педагогику и психологию. Обладать педагогическим мастерством и педагогическим тактом</p>
5. Идея народности воспитания	<p>Система воспитания детей в каждой стране связана с условиями исторического развития народа, с его нуждами и потребностями.</p> <p>Система воспитания, построенная в соответствии с потребностями народа, развивает в детях ценные психологические черты и моральные качества: патриотизм, национальную гордость, любовь к труду.</p> <p>С раннего возраста надо усваивать народную культуру, родной язык, знакомиться с произведениями устного народного творчества</p>
6. Место родного языка в воспитании и обучении	<p>Родной язык составляет предмет главный, центральный.</p> <p>Воспитание в семье, детском саду, школе – на родном языке.</p> <p>Мысль и язык в неразрывном единстве.</p> <p>Родной язык – энциклопедия жизни</p>
7. Психологические основы воспитания и обучения	<p>Строить воспитательную работу в соответствии с учетом возраста и психологических особенностей ребенка.</p> <p>Изучать ребенка систематически.</p> <p>Знание физиологии и психологии необходимо для успешного воспитания.</p> <p>Психологические основы дидактики: развитие активного внимания, сознательной памяти, закрепление путем повторения</p>

Элементы	Содержание
8. Пути и средства нравственного воспитания	Цель – воспитание нравственного человека. Важнейшее средство – обучение. Пути – убеждение, формирование привычек, пример воспитателя: только личностью можно воспитать личность, формирование нравственных представлений о роли и значении труда в истории общества и развития человека
9. Теория дошкольного воспитания	Народность. Самостоятельная деятельность. Игры. Воображение – основа игры. Минимум вмешательства. Широкое использование народных игр. Природа. Воспитание ею и формирование бережного отношения. Эстетическое воспитание, пение, рисование, народное творчество. Игрушки. Лучшая игрушка – та, которая может изменяться

## ПРОЕКТ УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМИНАРИИ

**К. Д. Ушинский**

*Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей. Недостаток этот особенно чувствуется в младших классах средних учебных заведений, в уездных и приходских училищах, в младших классах гимназий. Чем ниже сфера учебной деятельности наставника, или, лучше сказать, чем глубже идет она в массы народа и в детство человека, тем менее, конечно, требуется от наставника познаний; но зато тем более должен он быть хорошим воспитателем и действовать своим преподаванием не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил воспитанника. Вот почему для такого рода преподавателей в особенности необходимо специальное педагогическое образование, тем более что нельзя ожидать, чтобы они сами, при ограниченности своих познаний, могли самостоятельно подготовиться к своему делу, так как знание иностранных языков, а вместе с тем и чтение*

*иностранных педагогических сочинений для них большей частью недоступно. Кроме того, в деле воспитания одного знания еще крайне недостаточно, а необходимо и умение. Природные воспитательные таланты, сами себе прокладывающие дорогу в деле воспитания, встречаются реже, чем какие-либо другие таланты, а потому и нельзя рассчитывать на них там, где требуются многие тысячи учителей. Но знание и умение преподавать и действовать преподаванием на умственное и нравственное развитие детей могут быть сообщены молодым людям, и не обладающим особенными способностями. Кроме того, в каждом наставнике, а особенно в тех наставниках, которые назначаются для низших училищ и народных школ, важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения, потому что в классах малолетних детей и в народных школах больше влияния оказывает на учеников личность учителя, чем наука, излагаемая здесь в самых элементарных началах. Даже и познания этого рода учителей должны иметь некоторую особенность, которой не могут дать им ни гимназия, ни университет. Познания эти, неглубокие и необширные, должны отличаться энциклопедичностью и в то же время оконченностью, определенностью и ясностью.*

*Все эти соображения и, кроме того, желание правительств иметь прямое и положительное влияние на народное образование побудили правительства Германии, Франции и Англии к учреждению учительских семинарий и нормальных школ, назначенных в особенности для приготовления наставников народных училищ. Семинарии эти и нормальные школы оказали столь благоприятное действие на народное образование, что число их в последнее десятилетие умножилось весьма быстро и умножается ежегодно. В Пруссии, например, в течение нынешнего столетия открыто 50 учительских семинарий, из которых некоторые достигли цветущего состояния, но и это число семинарий оказывается недостаточным при населении Пруссии в 17 миллионов душ...*

*...Причины, требующие устройства особых учительских семинарий и того, чтобы эти заведения были интернаты, выкажутся еще яснее, если взглянуть на то, к какой цели должна стремиться всякая учительская семинария, или, другими словами, какие качества должен иметь учитель народной школы или воспитатель малолетних детей, чтобы с успехом выполнять свои обязанности.*

*1. Для учителя всякой народной, точно так же, как и всякой элементарной, школы.*

*2. Но небольшие сведения народного учителя должны быть по возможности ясны, точны и определены...*

*3. Сведения учителя народной школы должны быть очень разнообразны...*

*4. В самой передаче сведений в народных школах, где учитель становится лицом к лицу с таким классом народа, для которого вовсе не назначаются гимназии, имеется много особенностей, так что хороший учитель гимназии не будет еще хорошим учителем народной школы.*

*5. Метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только деятельной и долговременной практикой. В германских учительских семинариях практикант обыкновенно сначала присутствует на уроках хорошего учителя и помогает ему по его указанию, а потом сам пробует преподавать по лекции, составленной заранее и обдуманной с учителем. При таком уроке практиканта присутствуют его товарищи и учителя и замечают каждую его ошибку, а после урока, в особом педагогическом собрании, высказывают практиканту все сделанные на его лекции замечания, причем обращается внимание даже на мельчайшие подробности преподавания, как-то: на интонацию, движения и проч. Выслушав эти замечания, практикант готовится к новому уроку. Такое приготовление вначале бывает очень медленно и трудно: практикант не только должен уяснить себе предмет урока во всех подробностях, но придумать объяснения, выражения, вопросы, приготовиться*

ко всем случайностям урока, обдумать каждое движение. Понятно, что после двух или трех лет таких занятий из практиканта образуется хороший преподаватель, с отличными преподавательскими приемами и привычками, и что, кроме того, предмет преподавания установится в его голове в полной ясности и определенности. Но, конечно, такие упражнения, такие педагогические беседы, такая взаимная критика и взаимное подражание гораздо удобнее делаются при совместной жизни семинаристов в интернате.

6. От учителя народной школы, особенно живущего в деревне или в небольшом городке, справедливо требовать, чтобы жизнь его не только не подала повода к соблазну, не только не разрушала уважения к нему в родителях и детях, но, напротив, служила примером, как для тех, так и для других и не противоречила его школьным наставлениям. Только при этом условии он может иметь нравственное влияние на детей и его школьная деятельность будет истинно воспитательной деятельностью. Вот почему в учительских семинариях молодые люди, избравшие для себя скромную карьеру народного учителя, должны привыкать к жизни простой, даже суровой и бедной, без всяких светских развлечений, к жизни с природой, строгой, аккуратной, честной и в высшей степени деятельной. Понятно, что только в закрытом заведении можно иметь сильное влияние на образование привычек к такой жизни и, кроме того, узнать нравственные качества будущего учителя.

7. Выше уже было сказано о важном значении нравственных качеств и убеждений народного учителя. Но на убеждение и нравственность молодого человека в 18 и 19 лет ничто не имеет такого влияния, как тот кружок товарищей, в котором он живет. Выбор этого кружка, избавление его от вредных членов, наблюдение за его направлением, все это возможно только в интернате.

8. Нет нужды доказывать, что убеждения всякого народного учителя христианского народа должны быть проникнуты идеей христианства. Вот почему народных

*учителей вредно возводить на ту среднюю ступень образования, или, лучше сказать, сообщить им то поверхностное, самонадеянное полуобразование, которое скорее всего ведет к сомнению в религии, а потом к безверию. Ожидать, чтобы учитель народной школы сам перешагнул за эту ступень и достиг того высшего образования, которое снова возвращает человека к религии, никак нельзя. При образовании учителей для народных школ более всего нужно бояться этого полуобразования, возбуждающего самонадеянность и не дающего положительных и полезных знаний. Познания, безопасные для человека, которому предстоит еще много учиться, не безопасны для того, кто оканчивает учение почти на первой его ступени. По этой причине нельзя образовать хорошего народного учителя, вырвав его из среды гимназического или университетского курса...*

*...Все изложенные выше соображения ведут к тому заключению, что, во-первых, учительские семинарии для приготовления учителей народных и элементарных школ необходимы; во-вторых, что учительские семинарии должны быть заведения закрытые; в-третьих, что ученики должны поступать в них после предварительного приготовления и по строгому выбору; в-четвертых, что жизнь в этих семинариях должна быть самая простая и строгая; в-пятых — учение не обширное, но энциклопедическое и особенно приуроченное к назначению воспитанников; в-шестых, что при семинарии должна быть обширная практическая школа; в-седьмых, что семинарии не должны быть основываемы в больших городах, но вместе с тем должны находиться неподалеку от центров образования.*

*Все эти условия можно бы было соединить, устроив на первый раз образцовую педагогическую семинарию при одном из наших обширных и богатых средствами мужских сиротских заведений, выбрав из них для этого такое, которое находилось бы невдалеке от одной из столиц, или перенесши одно из столичных заведений в окрестности столицы, отчего, конечно, не потеряет, а выиграет много и самое воспитание сирот.*

*Мы выбираем для этой цели именно сиротское заведение по трем причинам: во-первых, потому, что обширное сиротское заведение, богатое средствами, без новых издержек для правительства, представляет уже само по себе обширную и разнообразную практическую школу, в которой будущие педагоги могут приобрести действительный навык не только в преподавании, но и в воспитании; во-вторых, потому, что хорошим педагогом легко может сделаться только тот, кто сам получил правильное педагогическое воспитание. Мы по большей части учим так, как нас самих учили, и исключения из этого правила слишком редки, чтобы можно было на них рассчитывать в деле народного образования; в-третьих, наконец, мы настаиваем на учреждении учительской семинарии при сиротском заведении потому, что педагогическая семинария при сиротском заведении откроет для сирот самое лучшее и самое полезное назначение в жизни, так как в настоящее время Россия ни в чем столько не нуждается, как в народных учителях. Какое лучшее назначение можно избрать для сироты обязанного всем своим воспитанием правительству, как не назначение народного учителя?*

*...Религиозное и нравственное воспитание должно быть главной задачей приготовительной учительской школы. Характер скромный, терпеливый и религиозный должен быть предпочитаем самым блестящим способностям, для которых открываются другие дороги. Приготовительная школа должна иметь в виду готовить таких преподавателей приходских и уездных училищ, которые могли бы быть довольны своей скромной долей и отдаться всеми силами души выполнению своих скромных, но в высшей степени полезных для государства обязанностей.*

## **ТРУД В ЕГО ПСИХИЧЕСКОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ**

**К. Д. Ушинский**

*Политико-экономическое значение труда вполне уяснено наукой, и ему давно уже отведено почетное место*

*между природой и капиталом. К этому значению труда, кидаящемуся в глаза повсюду, куда только ни поглядишь, мы не можем ничего прибавить. Нам кажется только, что и в экономическом отношении труд должен быть поставлен во главе двух других содейтелей человеческого богатства, природы и капитала, а не рядом с ними. Если природа существует и производит богатства, годные для человека, независимо от труда, то нельзя не видеть, что человек, открывая законы природы и овладевая ее силами, заставляет их делать нечто совершенно новое; капитал же есть не более как создание труда, не ограничивающегося удовлетворением настоящих потребностей. Но без труда природные богатства и обилие капиталов оказывают губительное влияние не только на нравственное и умственное развитие людей, но даже и на их состояние.*

*Природное богатство островов Индийского архипелага оставило человека нагим, диким и бессильным; драгоценности обеих Индий, несмотря на все богатство природных качеств испанца, убили могучие зародыши испанской цивилизации; голландские рыбаки, загнанные на пустынную отмель, отняли себе землю у морских волн и положили начало европейским капиталам...*

*...Но не показывает ли нам и современное положение западного общества, что увеличение массы богатства не ведет еще за собой увеличения массы счастья? Не видим ли мы, напротив, на каждом шагу, что влияние богатства прямо действует разрушительно не только на нравственность, но даже и на счастье общества, если это общество своим нравственным и умственным развитием не приготовлено еще выдержать натиска приливающего богатства? Дурную услугу оказал бы государству тот, кто нашел бы средство отпустить ему ежегодно всю ту сумму денег, которая необходима его гражданам для покупки за границей всего, что нужно для самой роскошной жизни...*

*Примеры частной жизни представляют нам то же самое: кто жил и наблюдал достаточно, чтобы иметь возможность припомнить несколько благосостояний,*

созданных и разрушенных на его памяти, тот, вероятно, не раз задумывался над одним странным, периодически повторяющимся явлением. Отец, человек, проложивший сам себе дорогу, трудится, бьется из всех сил, чтобы избавить своих детей от необходимости трудиться, и, наконец, оставляет им обеспеченное состояние. Что же приносит это состояние детям? Оно весьма часто не только бывает причиной безнравственности в детях, не только губит их умственные способности и физические силы, но даже делает их положительно несчастными, так что если сравнить счастье отца, тяжким упорным трудом нажившего состояние, и детей, проживающих его без всякого труда, то мы увидим, что отец был несравненно счастливее детей. А между тем бедняк трудился целую жизнь, чтобы детям его не нужно было трудиться, — бился целую жизнь, чтоб разрушить их нравственность, сократить их существование и сделать для них счастье невозможным! О дельном воспитании он не заботился: к чему оно? — были бы деньги!

Пусть-де воспитывается тот, у кого их нет. И не подумал он, что труд, а за ним и счастье сами сыщут бедняка; а богач должен еще уметь отыскать их.

Из всех этих примеров мы видим, что труд, исходя от человека на природу, действует обратно на человека не одним удовлетворением его потребностей и расширением их круга, но собственной своей, внутренней, ему одному присущей силой, независимо от тех материальных ценностей, которые он составляет. Материальные плоды трудов составляют человеческое достоинство; но только внутренняя, духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья. Это животворное влияние имеет только личный труд на того, кто трудится...

...Такое значение труда коренится в его психической основе, но, прежде чем выразить психологический закон труда, мы должны еще сказать, что разумеем под словом труд, потому что значение этого слова извратилось услужливыми толкованиями света, облакающего этим

*серьезным, честным и почетным именем иногда вовсе не светлые, не серьезные, не честные и не почетные действия.*

*Труд, как мы его понимаем, есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно человеческой цели в жизни. «Всякое определение опасно», — говорили римляне, и мы не признаем нашего неуклюжего определения неуязвимым, но нам хотелось отличить в нем разумный труд взрослого человека, с одной стороны, от работы животных и работы негров из-под палки, а с другой, от забав малых и взрослых детей...*

*...Труд истинный и непременно свободный, потому что другого труда нет и быть не может, имеет такое значение для жизни человека, что без него она теряет всю свою цену и все свое достоинство. Он составляет необходимое условие не только для развития человека, но даже и для поддержки в нем той степени достоинства, которой он уже достиг. Без личного труда человек не может идти вперед; не может оставаться на одном месте, но должен идти назад. Тело, сердце и ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что, если, почему бы то ни было, у человека не окажется своего личного труда в жизни, тогда он теряет настоящую дорогу и перед ним открываются две другие, обе одинаково губительные: дорога неутолимого недовольства жизнью, мрачной апатии и бездонной скуки или дорога добровольного, незаметного самоуничтожения, по которой человек быстро спускается до детских прихотей или скотских наслаждений. На той и на другой дороге смерть овладевает человеком заживо потому, что труд — личный, свободный труд — и есть жизнь...*

*...Богатство растет безвредно для человека тогда только, когда вместе с богатством растут и духовные потребности человека, когда и материальная, и духовная сфера разом и дружно расширяются перед ним. Большая разница в том, понадобится ли разбогатевшему крестья-*

нину книга, рояль, картина или тонкое сукно и тонкое вино, захочет ли он дать хорошее воспитание своим детям или заведет себе любовницу; будет ли побуждать его к новому труду желание расширить сферу своей общественной деятельности или желание затащить еще тысячу в свой сундук. Вот почему, по крайней мере, наравне с заботами политической экономии добывать бархат, тончайшие сукна и золотые кисеи должны идти заботы об умственном и нравственном развитии народа, о его христианском образовании, иначе все эти кисеи и бархаты не увеличат массы счастья, а, напротив, уменьшат его. Но для чего же вся эта промышленная сумятица, если не для счастья? Не для того же, конечно, чтобы доставить политикоэконому и статистику удовольствие считать число фабрик и тюки товаров. Роскошь, которая в последнее время так быстро начала распространяться между всеми сословиями и которой так радуются иные статистики, политикоэкономы и фабриканты, также быстро может съедать нравственность и счастье людей...

...Таким образом, воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой — внушить ему неутолимую жажду труда. Чем обеспеченнее будущее состояние воспитанника, чем менее предвидится для него насущных потребностей, вызывающих поневоле на труд, тем более должен расширяться перед ним горизонт мира, в котором для всякого, кто понимает назначение жизни человека и научился сочувствовать интересам человечества, найдется довольно почтенного и полезного труда. Чем богаче человек, тем выше, тем духовнее, тем более философское должно быть его образование, чтобы он умел сыскать себе достойный труд по сердцу. Бедняка труд и сам найдет: довольно, если он будет готов его выполнить.

Возможность труда и любовь к нему — лучшее наследство, которое может ставить своим детям и бедный и богач. Труд, конечно, бремя, но бремя, без которого возможное соединение человеческого достоинства и

*счастья невозможно, — бремя, которое должен нести человек, если хочет прийти к тому невозмутимому спокойствию, к которому призываются только трудящиеся и обремененные.*

Видным сторонником и подвижником педагогических идей К. Д. Ушинского был **Василий Иванович Водовозов (1825–1886)**, который, являясь активным противником классических гимназий, доказывал, что в отношении грамматической логики и лингвистических упражнений классические языки могут быть с успехом заменены тремя новыми иностранными и родным языком и что в основу гимназического курса должны быть положены литература, история, география, естествознание и математика. Эти взгляды были причиной того, что в 1866 г. ему пришлось оставить службу.

К началу 60-х гг., складывается в **методическая система** В. И. Водовозова, которая находит отражение в нескольких специально посвященных вопросам методики статьях и пособиях (**«Русская народная педагогика»**, **«Книга для учителей»**). Яркий портрет В. И. Водовозова-педагога представлен в воспоминаниях его жены, бывшей воспитанницы Смольного института, Е. Н. Водовозовой «На заре жизни»: «Окончив стихотворение **«Чернь»**, Василий Иванович заметил, что на ту же тему Некрасовым написано «Поэт и гражданин», и опять от начала до конца, также прекрасно и тоже наизусть, он произнес и это стихотворение, а затем приступил к объяснению. Говорил он далеко не гладко, но все, что он говорил, мы совершенно ясно понимали, все это противоречило всему тому, что мы до сих пор слышали, все это в высшей степени заинтересовало нас и впервые заста-

*...когда человеку нужно стоять твердо и еще действовать среди всеобщего колебания понятий, при дикой разногласии мнений и при тяжелом грузе невежества, который оттягивает к непробудному сну всякого, кого вы ни пытаетесь поставить на ноги, — тогда вопрос о том, какими путями достигнуть лучшего успеха в образовании юношества, решается не так легко...*

*В. И. Водовозов  
«Риторика в литературе и жизни»*

вило серьёзно работать наши головы. Последовательно объясняя стихотворение того и другого поэта, Василий Иванович дал краткое изложение идей, господствовавших в литературе в 1820-х до половины 1840-х и в 1850-х гг., перед крестьянской реформой. Таким образом, в конце лекции перед ним само собой выяснилось содержание и смысл того и другого стихотворения».

В ходе общественно-педагогической дискуссии 60-х годов В. И. Водовозовым была предложена идея **обще-гуманного развития личности**. Реформа обучения связывалась им с внедрением «**практического**» (**реального**) **метода** обучения, в основе которого лежали научные методы познания: свободное исследование, строгая последовательность в рассмотрении материала, индуктивные приемы анализа.

Разработанный проект организации **общедоступной гимназии** опирался не только на естественнонаучные дисциплины, но и гуманитарные. Так, разработанная им **методика анализа текста** строилась на системе вопросов, охватывающих различные стороны текста и стимулирующих исследовательский интерес учащихся.

Применение «практического» метода предполагало изменение характера **воспитательных отношений**, отказ от традиционного авторитаризма и развитие у ребенка активности, самостоятельности.

Проведение преобразований в народном просвещении требовало **нового учителя** — учителя высокой нравственной культуры, творчества, бережного и чуткого отношения к детям.

В целом педагогические идеи В. И. Водовозова оказали значительное влияние на дальнейшее развитие теории и практики образования. Его борьба за реформирование гимназического образования потерпела неудачу. Реализм взглядов В. И. Водовозова на педагогику и ее частные задачи составлял краеугольный камень его идей. Сторонник «реального» метода преподавания гуманитарных дисциплин, он настаивал на соблюдении в начальной школе наглядности и последовательности в обучении. Работая

в воскресных школах, в казенных учебных заведениях, В. И. Водовозов всегда преследовал одну цель — выработку для русской школы правильной педагогической системы на общечеловеческой основе.

Идея «**национальной школы**» К. Д. Ушинского была продолжена в теории и практике **Владимира Яковлевича Стоюнина (1826–1888)**. Первоначальное образование В. Я. Стоюнин получил в Петербурге, в училище при церкви св. Анны и Петербургской третьей гимназии. Тяжелое материальное положение и необходимость поддерживать мать и сестер заставила его отказаться от замысла поступить на историко-филологический факультет и начать давать частные уроки, затем работать в 3-й гимназии, в которой он и оставался до 1871 г., являясь не только прекрасным преподавателем, но и наставником. Преподавал также русский язык и словесность в **1-м Мариинском училище** и в **Мариинском институте**. В 1871 г. Владимир Яковлевич был назначен инспектором московского **Николаевского сиротского института** и проработал там до 1874 г. В 1881 г., когда его жена, Мария Николаевна, открыла в Петербурге частную женскую гимназию, Стоюнин опять взялся за живое педагогическое дело. Преподавая русский язык, словесность, историю и, кроме того, руководя, как инспектор, новой школой, он имел полную возможность проводить здесь свои принципы. Гимназия, благодаря своему инспектору, быстро заняла лидирующие позиции среди средних учебных заведений.

Основные педагогические труды В. Я. Стоюнина составляют «**Мысли о наших экзаменах**», «**О преподавании русской литературы**», «**Заметки о русской школе**», «**Руководство для преподавателей**», «**Педагогические сочинения**».

*Дело школы можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначена... В каждом народном воспитании, при всем его общечеловеческом направлении, непременно должна быть своя частица народности, которая и составляет всеоживляющий дух*

*В. Я. Стоюнин  
«Заметки о русской школе»*

Исходным пунктом педагогических воззрений педагога является требование, чтобы «школа наша могла назваться национальной». Дело школы можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначается. Попытки создать школу по чужим опытам не могут быть удачными. Назначение школы, по мнению Владимира Яковлевича, — воспитание человека, а не подготовка лиц, которые могли бы занять одну из ступеней таблицы о рангах. Чтобы **русская школа** могла правильно развиваться, необходимо соблюдение следующих **условий**:

- 1) она должна выпускать из недр своих **будущих граждан** в истинном смысле этого слова, проникнутых чувством законности, никогда и нигде не ставящих **«дело на втором плане, а на первом личность, со своим самовластием»**;
- 2) школа должна способствовать поднятию общественной нравственности. Стремление жить только для себя или на общественный счет, расчеты на одни личные выгоды, уклонение от добросовестного труда, беззащитная ложь — вот что отличает многих из нас в общественной сфере; еще печальнее, что на это зло смотрится как-то примирительно, без особенного негодования, как будто бы иначе и быть не может, что, конечно, поощряет людей, склонных пожить на чужой счет. Чтобы школа могла бороться с подобными явлениями, необходимо деятелям ее не сводить свою работу к учительству в самом тесном значении этого слова. Учителя должны **воспитывать** своих питомцев, оживляя сферу своих уроков идеалом, не заключенным в узкие пределы той или другой кафедры, а в связи с нравственными требованиями семейной и общественной жизни;
- 3) наконец, школа может быть истинно русской, если она будет идти **навстречу всем потребностям русской общественной жизни**, если из нее будут выходить такие люди, в которых нуждаются государство и общество. Нельзя, конечно, требовать от школы, чтобы

она выпускала в жизнь людей со сложившимся уже идеалом: последний развивается только в связи с действительной общественной жизнью. Но «школа должна приготовить духовные силы юноши для создания идеала, должна пробудить в нем бескорыстную любовь к истине, правде, добру и прекрасному и стремление к ним». В то же время «она не может навязывать никакой теории для жизни, никакой исключительной идеи, которой должна быть посвящена

жизнь.... юноша должен вступать в жизнь с полной свободой выбрать себе поприще, лишь было бы в нем живо чувство справедливости, честности, стремление соединить свое благо с общим».

Проектируя **модель идеальной школы**, Владимир Яковлевич не мог не коснуться вопроса о взаимном отношении между семьей и школой. С одной стороны, школа, обязанная для своей жизненности идти навстречу запросам общества, должна искать помощи в семье, интересы которой так тесно соприкасаются с интересами всего общества. Прислушиваясь к голосу семьи, школе легче удовлетворить предъявляемые от лица общества требования. С другой стороны, «семья должна смотреть на школу как на свою помощницу в деле, которое ей ближе всего, но которого она одна не может выполнить». Одним словом, «пусть школа видит свое дополнение в семье, а семья в школе. Обе они в тесной связи могут укреплять друг друга, увеличивая взаимно воспитательные силы». В многочисленных работах педагога представлен **идеал просвещенного человека**: «Просвещенный человек не тот, у кого много несвязных понятий или таких, которые составляют одну какую-нибудь специальность, а тот, кто через научные познания развил в себе высшие понятия,

*Просвещением вызываются присущие человеку стремления к истине, правде, добру и изящному и сами им поддерживаются. Следственно, с просвещением соединяются все сферы деятельности: и ученого, и администратора, и судьи, и медика, и филантропа, независимо от тех специальных познаний, которые им нужны для деятельности*

*В. Я. Стоюнин*

которые определяют человеческую жизнь в ее отношениях ко всему окружающему, т. е. к природе и к обществу. Просвещением вызываются присущие человеку стремления к истине, правде, добру и изящному и сами им поддерживаются. Следовательно, с просвещением соединяются все сферы деятельности: и ученого, и администратора, и судьи, и медика, и филантропа, независимо от тех специальных познаний, которые им нужны для деятельности». Чтобы выработать в своих питомцах высшие понятия и, прежде всего, возвышенное понятие о человеке, школе приходится постепенно выяснять много низших понятий, относящихся к миру физическому и нравственному, причем материал, предлагаемый школой, должен быть таким, чтобы на нем учащийся мог постепенно переходить от низших понятий к высшим.

**Концептуальные основы педагогических взглядов В.Я. Стоюнина** составляют:

- создание бессловной национальной школы, широкое общее образование и воспитание молодого поколения в духе передовых гражданских идеалов;
- необходимость развития женского образования, разработка теории и практики женского образования;
- взаимосвязь умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания;
- высокая оценка народного учителя;
- выступал против механического перенесения школьного опыта и достижений педагогической науки западных стран в школу и педагогику России;
- разработал проект семиклассной реальной гимназии, которая более всего соответствовала бы потребностям общества и развивающегося капитализма;
- установил дидактическую связь между приобретением знаний и развитием человека: знания способствуют развитию человека, и чем больше их объем, тем больше они требуют духовной пищи и дополнительных знаний.

Таким образом, В. Я. Стоюнина можно охарактеризовать как продолжателя идей национальной школы и яркого представителя плеяды общественно-педагогического движения, ратовавшего за создание новой школы в соответствии с потребностями динамично развивающегося российского государства.

## ЗАМЕТКИ О РУССКОЙ ШКОЛЕ

В. Я. Стоюнин

### Цель общеобразовательной школы

*Наши средние школы называются общеобразовательными. С этим прилагательным они противопоставляются школам специальным. Но в наших понятиях, кажется, не проведена между ними ясная черта; отсюда у нас является нередко смешение понятий вместе с недоумением, что принять за предмет общеобразовательный и что за специальный. Школе ставят на вид цель общеобразовательную. А какая цель общего образования? Мы позволим себе усомниться, что школа вполне выяснила это понятие. Стоит только просмотреть программы всех наших средних школ, чтобы убедиться, что эти кабинетные произведения составлены без всякой общей идеи. По ним трудно вывести понятие о человеке, получившем общее образование: по одним, это человек, получивший столько-то познаний из географии, истории, математики, физики и разных других предметов, вместе с некоторыми иностранными языками (предполагая, что все это основательно усвоено, хотя в действительности у большинства этого не бывает); по другим это — человек, занимавшийся, может быть, и теми же предметами, но в другом объеме; по третьим — человек, много упражнявшийся над грамматиками классических языков, над чтением разных отрывков из классических литературных произведений и, так сказать, понюхавший кое-что из некоторых наук. При этом вы себя с недоумением спрашиваете: в чем же заключается сущность образования, по каким соображениям в целях образования одной программе нужно занимать будущего образованного человека*

*историей два часа в неделю, а другой – три; одна считает нужным знакомить с такими частями математики, до которых другая и не прикасается? Точно так же и по всем прочим программным предметам. Значит, цели общего образования не одни и те же, а в таком случае и общее образование делится также на специальности. Тут уж вы совсем становитесь в тупик: логическая несообразность уж очень поразительна. Начинаете прислушиваться к объяснению педагогов: одни говорят, что основы общего образования лежат в научных познаниях, другие возражают, что наука дело второстепенное; вся сила в древних языках, которые, приучая перекладывать чужие мысли с одного языка на другой, оказывают удивительные чудеса в умственном развитии...*

*...Каждый преподаватель, считающийся специалистом по своему предмету, старается передать своим ученикам как можно больше сведений в интересах своей науки, но у него нет той общей идеи, которая бы удерживала его в строгих пределах, определенных разрешенным вопросом, – что нужно для общего образования?*

*Не найдете вы ответа на свой вопрос и в среде тех, которые оканчивают курс в этих общеобразовательных школах. У даровитых из них окажется, может быть, довольно познаний по разным наукам, но зато как мало высших понятий, которые должны бы были связывать в одно целое все эти разнородные познания, приобретенные памятью в разное время, и которые приводили бы его к сознанию, для чего ему передавались эти именно познания. У него в голове много имен, фактов, чисел, фраз, отдельных представлений и общих заученных мыслей, не всегда, впрочем, ясных, которые скоро забудутся, но у него слишком мало материала, чтобы составлять правильные послышки и из них делать верные заключения в вопросах, касающихся его жизни и физической, и умственной, и нравственной, у него нет никакого критерия, чтобы обсуживать явления жизни и те общие выводы, которые выхватываются из книг и выдаются ему за последнее слово науки. От неясности высших понятий*

*у него нет твердой опоры ни для мысли, ни для поступков. Напрасно нам говорят о том прочном формальном умственном развитии, которое является плодом изучения классических языков. Не оспаривая этих плодов, мы скажем, что по меньшей мере странно развивать аппетит и не давать пищи, развивать умственные силы и не давать нужного материала для того мышления, на которое вызывает жизнь. Не будет же думать молодой человек вне школы о периодах Цицерона и о героях Софокла или Виргилия. Жизнь встретит его множеством вопросов, для разрешения или, по крайней мере, уяснения которых потребуется не только приготовленный крепкий ум, но и выработанные ясные понятия обо всем том, что связывается с нашей жизнью. Без них, что сделает ваш развитый ум? Цитаты из Фукидида и Тита Ливия не помогут, а настоящий научный материал, нужный для правильных выводов, оказывается очень скудный. Отсюда является блуждание ума, мечтание, вытекающее из случайной ассоциации понятий, видится недомыслие в суждениях и поступках. Очевидно, что образование не доведено до конца, что ему недостает чего-то самого существенного. Молодая натура стремится к жизни, кипит, рвется к деятельности, а внутри себя чувствует пустоту, беспочвенность; идеалам развиться не из чего; остается или предаться животным наклонностям, удовлетворению чувственных appetitов, или искать выхода из своего неопределенного и тяжелого положения в каких-либо безумных замыслах, в которых видятся все те же неясные понятия, неразвитые наукой. Это ли мы должны назвать образованием? Или нам укажут на тех молодых людей, которых знакомили с разными видами животных и растений, заставляли делать разные математические выкладки, заучивать множество географических и исторических имен и фактов и проч. Да, им старательно укладывали в головы разные познания, но приведены ли они в надлежащую связь между собой, в такую связь, от которой бы просветлело в душе, сделалось бы ясным, для чего и как жить, в какой сфере искать себе идеалов, что-*

*бы почувствовалось, что учат для жизни, а не для школы. Ничего этого не видно в том же блуждании мысли, в том же недомыслии, в том же малосилии ума в вопросах жизни. Не разрешается и здесь вопрос: в чем полагалась сущность общего образования. Умственное и нравственное колебание от недостаточного развития высших понятий не может служить признаком образования.*

*В нашей общеобразовательной школе много специальностей, которые без нужды считаются очень важными в виду полноты науки, но которые, обременяя память, не служат к уяснению и развитию понятий, нужных для общего образования. Полнота науки нужна в специальном ее изучении. Специальность собственно и заключается в полноте. Благодаря ей, специалист имеет больше возможности применять ее к потребностям жизни и к исследованию разных явлений в жизни и в природе. С ее полнотой он усваивает себе научный метод, которым и пользуется в своих исследованиях. Но простое применение науки к потребностям жизни еще нельзя принять за исключительную принадлежность специальности. Полагать этот признак для отличия специального от общего было бы крайне ошибочно и даже вредно в вопросе об образовании. Нельзя загаться мыслью учить тому, что не имеет практического применения к жизни, на том только основании, что это уже специальность, которая не должна входить в круг общего образования. Странно было бы учить арифметике без мысли, что она на каждом шагу будет нужна в жизни, в применении к разным ее потребностям. Говоря о специальностях в нашей средней школе, мы разумеем не применение науки к жизни, напротив, хотелось бы, чтобы каждый как можно чаще пользовался приобретенными им научными познаниями во всех случаях жизни...*

*...Разумеется, мы не создадим себе такого идеала, пока у нас не выяснится понятие о просвещении, а оно, надо признаться, крайне затемнено у нас нашим предшествующим развитием и ложным отношением к науке. Многие принимали мы за просвещение, исключая того, что долж-*

но в нем заключаться. Мы не можем определить, когда у нас впервые явилось это слово, но нельзя не признаться, что оно составилось очень удачно для названия самого понятия. В нем, хотя и метафорически, резко выразился признак того, что мы должны разуметь под истинным просвещением. Этот признак сближен со светом, все кругом освещающим, согревающим, оживляющим. Это тот свет, который вспыхивает в нашем духе, освещая наш умственный и нравственный мир, вознося нашу мысль на ту высоту, с которой все видится яснее, и определяются лучше отношения ко всему окружающему. Предлог про выражает, что этот свет стремится проникнуть как бы насквозь в существо, следовательно в самую глубину его, все осветить и не оставить ни одного темного уголка.

...Наши школы с начала прошедшего столетия также заводились во имя просвещения, даже при той скудности наук, какие вводились в них. Но идея просвещения связывалась только с удовлетворением тех нужд, какие чувствовало русское государство. Наше просвещение началось прямо со специальностей, следовательно, лишено было той силы, которая составляет его сущность: потребности жизни практической взяли сильный перевес над потребностями духовной жизни. Отсюда не мог развиваться и идеал просвещенного человека. Школа работала без всякого идеала, потому что долгое время вели ее Цыфиркины и Кутейкины. Подражая Европе, мы ссылались на вековые ее опыты без всякого соображения с ее историческим развитием, учили в школах учебники по разным научным предметам, как это делалось в Европе, и отличали просвещенного человека от непросвещенного или по французским разговорам или по школьному его диплому, в котором значилось, что он учился разным языкам и наукам. Но этот просвещенный человек в жизни выказывал самое скудное развитие ума, самые грубые нравственные понятия. Оставалось только пожалеть и время, и труд, потраченные им на затверживание учебников, которые скорей затемнили, чем просветили его душу. Конечно, были блистательные исключения, которые сумели сами додуматься до высших понятий, иные даже

*на горе себе, но мы разумеем большинство. Была у нас и такая пора, когда мы отрекались от Европы, заподозревая науку в злоумышленности, и провозгласили свои собственные принципы школьного воспитания: «православие, самодержавие и народность», но только на бумаге и в торжественных речах, а на самом деле продолжали безжизненно заучивать учебники с некоторыми ограничениями и думать о табели о рангах, над которой не возвышались наши понятия. Понятие о просвещении сузилось до того, что семнадцатилетний юноша, окончивший курс в чине девятого класса, казался чуть не идеалом просвещенного человека, а он не замедлял проявлять свой идеализм на паркете, в бойких и утонченных французских разговорах и на службе в казенных наживах или секретных взятках. Мы знали одного, который без краски на лице говорил, что он с удовольствием променял бы все свое образование на порядочный куш денег. Вот как ценилось образование нашими просвещенными людьми. Но если ценить на деньги и по совести, то не стоило оно и гроша, хотя казне обходилось не дешево.*

*В последние годы наши школы много, иногда даже чересчур много, стали хлопотать об умственном развитии учеников, и каждый преподаватель развивал по-своему и тянул в свою сторону; растягивали бедный ум, но силачей не выходило. Произошла важная ошибка в том, что средство приняли за цель. Учат музыке не для того, чтобы развивать кисть руки, а для того, чтобы научить хорошо разыгрывать всякие ноты, а руки уже сами разовьются от необходимых упражнений. Невозможно развивать какие-либо силы без цели дойти до какого-нибудь определенного конца, чтобы получить возможность свободно пользоваться развитыми силами в данной работе. Точно так же невозможно развивать одни и те же силы с помощью разных лиц, не сговорившихся в общей цели. А в нашей школе делалось так: развивали силы и ни на чем ином их не сосредоточивали, вели разными параллельными путями и, конечно, не могли довести до одного общего пункта, потому что общей конечной цели у них не было.*

*Отсюда каждый преподаватель занимался только своими уроками, не видя надобности справляться с работами своих товарищей, отсюда и между программами не было никакой внутренней связи; учебные предметы делились на главные и второстепенные; одни назначались для развития мыслительной способности, другие для памяти, третьи для воображения, а иные просто для того, что не нами они заведены в школе. Не было связи даже между программами и количеством времени, назначенным для выполнения той или другой программы. Отсюда понятно, что когда заходила речь об улучшении школьного образования, то при неясности общей цели ничего другого не могли делать, как переносить учебные предметы из класса в класс, прибавляя или уменьшая число уроков по каждому предмету. Некоторые педагоги чистосердечно заявляют, что школьное учение даст значительно лучшие результаты, если прибавить только по одному уроку на закон божий или на русский язык, или на математику.*

*На вопрос же: где для этого взять время, они, не задумавшись, отвечают: отнимите часок от географии, да часок от естественных наук, образование от того существенно не пострадает. Не служит ли это доказательством, что в сознании большей части наших педагогов нет общего определенного плана? У всех стремление только расширять программы, но где же предел этому расширению? и где та разумно сдерживающая сила, которая бы соединила в один план все программы и ее части?*

*Сделать исключительно формальное развитие умственных сил целью школы — значит задаться тем же идеалом, каким задается акробатическая школа, где развивают физические силы не для здоровой жизни, не для применения их в какой-либо определенной работе, а для фиглярских штук. Развитая сила непременно будет акробатствовать, если ей не над чем будет работать. Над чем будет работать формально развитой ум, если у него в запасе оказывается слишком мало материала для мысли? Предполагать, что он может выдумывать сам верные мысли и прилагать их к жизни, значит не знать*

*даже элементарной психологии. Как ни будь развит ум с формальной стороны, но, не опираясь на точные научные познания о жизни природы и человека, он не может правильно обсудить ни одного явления жизни. В своей самонадеянности он, пожалуй, будет рассуждать обо всем, но будет во всем выказывать полное недомыслие. Он будет поражать риторическими фразами, которых у него останется в памяти много от школьного учения, может быть, блестящей речью, но наполненной пустомыслием или сбивчивыми понятиями, или скороспелыми заключениями, которые имеют силу истины для таких же умов, как он сам. Разве это не умственное акробатство? Разве такое развитие дает содержание для духовной жизни, дает твердые основы, которые составили бы отпор всем измышлениям мечтательных голов? Что с таким развитием сделает юноша под влиянием множества впечатлений от жизни, если его понятия о человеке, об обществе, о государстве, о гражданине и прочее остались невыясненными, точно так, как и многие нравственные понятия? А они должны были остаться невыясненными потому, что они выясняются только на основании многих научных познаний, которых у него слишком мало; вместо же них было в голове много фактов, имен, чисел, отрывочных фраз, которые ничего ему не выясняли и скоро забывались. Что мугреного, что пылкий юноша, утомленный одними формальными безжизненными работами ума в школе, ища жизни, принимает на веру за истину всякую новую мысль, связанную с жизнью, хотя бы действительность не представляла никакой почвы для ее осуществления. Но где же ему обсудить действительность, когда ему смутно представляются все ее законы? Он набрасывается на чтение, но там принимает всякую смелую гипотезу за доказанную истину и, пользуясь ею, ставит себя в самое ложное отношение не только к обществу, но даже и к природе.*

*Из всего этого ясно, что та школа еще плохо вооружает юношу, которая думает только об одном формальном развитии ума. Такое развитие должно быть только*

*одним из средств в стремлении к идеалу, каким должна задаваться настоящая школа. А этот идеал есть идеал просвещенного человека...*

В особом ряду педагогических идей второй половины XIX — начала XX вв. стоит система **Льва Николаевича Толстого (1828–1910)**, в основе которой — идея свободы личности в процессе ее воспитания и образования.

Трудами, отразившими педагогические воззрения Л. Н. Толстого, являются: **«О народном образовании»**, **«Азбука»**, **«Книга для чтения»**, **«О религиозном воспитании»**, **«Мысли о воспитании»** и др.

В педагогических воззрениях Л. Н. Толстого мы находим разграничение понятий «образование» и «воспитание». **Образование** — это свободное отношение, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретенные им. **Воспитание** является умышленным формированием людей по известным образцам и потому непродуктивно, незаконно и невозможно. Однако в целом, вся педагогическая система Л. Н. Толстого интегрировала эти процессы. Как писал Толстой в 1909 г.: «И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно».

Главная идея **свободного воспитания**, по Л. Н. Толстому, сводится к предоставлению права выбора личности, в то же время он не отрицает школу как социальный институт вообще. Он ратовал за такую школу, **в которой бьется живая творческая мысль**, которая в процессе постоянных исканий приходит к новым формам работы, ломает старые, отжившие методические каноны. Школа должна быть и **орудием образования**, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Школа, в представлении Л. Н. Толстого, — это **педагогическая лаборатория**.

*Все воспитание состоит в большем и большем сознании своих ошибок и исправлении себя от них.*

*Л. Н. Толстой «Роль примера и подражания в воспитании»*

Период «трехлетнего страстного увлечения педагогическим делом» (1859 – 1862) явил собой образец создания модели свободной школы в условиях реального крестьянского менталитета тогдашней России. Ориентация всего образовательного процесса на чуткий подход к ребенку, уважение к детской личности, пристальное и внимательное изучение и наблюдение за каждым ребенком, его индивидуальными особенностями и склонностями, развитие присущих ему интересов и потребностей обеспечила создание условий для творческого развития личности учащегося.

С конца 1880-х годов Л. Н. Толстой переживает мировоззренческий кризис, который выразился в разработке религиозно-нравственного учения на основе главной идеи – уверенности в существовании Абсолютного знания – Бога. Выступая против рационализма над духовно-нравственным, эмоциональным формированием личности, он прогностически преопределил современные глобальные проблемы человечества.

Идеи Л. Н. Толстого – высокий образец педагога-творца и педагога-художника. Если прибавить ко всему этому, что подвижник дела свободного воспитания обогатил школу своими замечательными книгами для детей, то станет ясным, какое большое культурно-педагогическое значение имеет Лев Николаевич для современной педагогической науки. Ярким представителем сельской педагогики является **Сергей Александрович Рачинский (1833–1902)**. Свой педагогический опыт С. А. Рачинский изложил в книге **«Сельская школа»** (четыре издания с 1891 по 1899 г.), которую считают классическим произведением русской литературы. В 1891 г. С. А. Рачинский был избран членом-корреспондентом Петербургской академии наук по отделению русского языка и словесности.

В педагогических взглядах С. А. Рачинского современники (В. И. Водовозов, П. Ф. Каптерев) усматривали его стремление воскресить «самородковую» крестьянскую

*Потребность образования лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания.*

*Л. Н. Толстой «О народном образовании»*

школу, основанную на религии с широким использованием атрибутов церковности, церковных книг, а также с изучением древнеславянского языка. В ней он видел спасение России от хищений, глумлений и лжи адвокатских речей, журнальных писателей, от разврата образованных классов, от тупого разгула кабака.

По мнению С. А. Рачинского, **сельская школа** до сих пор не была училищем благочестия и добрых нравов, потому что «этим учат не классные уроки и школьные книги, а люди и жизнь...». И дело вовсе не в упущениях в устройстве школ и несовершенстве школьных программ, а в другом: «...для человека, несущего тягло жизни, для человека, не даром бременящего землю», новая нравственность непригодна, а пригодна только «для людей праздных и сытых, развитых и досужих...»<sup>1</sup>. **Сельская школа должна готовить ребенка к будущей трудовой жизни**, снабдить его всеми необходимыми агрономическими знаниями.

С. А. Рачинский — это яркий образец сельского учителя и организатора сельских школ для крестьянских детей, явившийся просветителем религиозно-нравственного направления.

## СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА

С. А. Рачинский

### I. Своеобразие сельской школы в России.

*Скажу прежде всего несколько слов об особенностях, присущих, в силу вещей, нашей сельской школе, насколько они начинают выясняться за краткий период ее существования.*

*...Любовь к природе, понимание ее красот — один из лучших плодов истинного образования, и все, что питает эту любовь, расширяет это понимание, должно нам быть близко и дорого. Само познание природных явлений, в широких размерах доступное не многим, в пределах ограниченных доступно всякому.*

С. А. Рачинский  
«Школьное цветоводство»

<sup>1</sup> Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. М. : Педагогика, 1990. С. 267.

*Читая наши педагогические руководства, прислушиваясь к толкам печати, беседуя о школах с представителями нашей интеллигенции, постоянно чувствуешь, что речь идет не о той сельской школе, в которой приходится нам трудиться, но о сельской школе вообще, о какой-то схеме, заимствованной из наблюдений над школами иностранными, преимущественно немецкими. Но та школа, которая возникает на наших глазах среди народа, глубоко отличающегося от всех прочих своим прошлым, своим религиозным и племенным характером, своим общественным составом, — среди обстоятельств, беспримерных в истории, — с этой схемой имеет очень мало общего. Постараюсь указать на самые резкие из ее отличительных особенностей.*

*В противоположность школам западным наша сельская школа возникает при весьма слабом участии духовенства, при глубоком равнодушии образованных классов и правительственных органов, из потребности безграмотного населения дать своим детям известное образование. В этом ее слабость, в этом и ее сила, в этом ключ к объяснению всех прискорбных и отрадных явлений в жизни наших сельских школ.*

*Из этого порядка вещей прямо следует, что преподавание в сельских школах не может иметь никакого направления, кроме данного теми же безграмотными родителями, что за ними не может быть иного контроля, кроме контроля тех же родителей.*

*То, что я говорю, многим покажется чудовищным парадоксом. Наши сельские школы находятся под четверным контролем: дирекций народных училищ, епархиального начальства (через благочинных и особо назначаемых надзирателей), училищных советов и местной полиции. Кажется, на недостаток направляющих и контролирующих сил жаловаться нечего. Но чем же на деле выражается вся эта роскошь надзора и контроля?*

*Директоры и инспекторы народных училищ не пользуются сочувствием нашей печати. Она преисполнена самыми резкими нападками на их бездействие или на*

*ложное направление их деятельности. Нет сомнения, что в этих должностях человек неблагонамеренный может принести много вреда. Но принести пользу человек благонамеренный (а таковы все члены инспекций, с которыми меня сводила судьба) положительно не может. Все зимнее время этих почтенных чиновников поглощено составлением многосложных отчетов (за гражданский год), а летом, как известно, все школы закрыты. Этот порядок вещей, с одной стороны, не дает инспекторам физической возможности посетить те сотни школ, разбросанные на сотни верст, которые состоят в их ведении, с другой — ведет к составлению отчетов из неверных цифр (ибо по каждой школе числятся и ученики, окончившие курс весной и поступившие осенью).*

*Участие училищных советов в школьном деле, в громадном большинстве случаев, ограничивается ходатайством перед земством об отпуске генежных сумм, огульным распределением их по наличным школам и назначением членов для присутствования на экзаменах.*

*Благочинные и специальные надзиратели за преподаванием закона божия посещают школы нехотя и только для исполнения формальности. Полицейские чины, по свойственному русскому человеку здравому смыслу, во все не вмешиваются в школьное дело, в коем они ничего не смыслят.*

*И при всем том число школ растет, уровень их медленно поднимается, и, что бы ни говорили алармисты, они не только остаются нетронутыми нигилистической пропагандой, но приобретают все более религиозный, церковный характер, и центральным предметом преподавания все более становится в них — закон божий, тот самый закон божий, от преподавания которого, в большинстве случаев, упорно отказываются священники или который по молчаливому согласию они предоставляют учителю!*

*О тех отрадных исключениях, которые представляют школы с ревностным к делу народного образования законоучителем, — и говорить нечего. Результат этот*

тем более замечателен, что все, по-видимому, при возникновении наших сельских школ клонило их в направлении противоположное: равнодушие к ним гуховенства, краткое увлечение ими (перешедшее затем в совершенное охлаждение) местной интеллигенции, отношение к ним министерства, наконец, — естественное стремление элементов противообщественных, антирелигиозных овладеть этой возникающей школой. О равнодушии гуховенства распространяться теперь не стану: на эту тему писано много, с явным впрочем злорадным преувеличением. Отношение нашей интеллигенции к религиозному элементу в школе известно: она допускает его лишь ради соблюдения каких-то консервативных приличий или как уступку невежественным требованиям простонародья, — и это лицемерное отношение к нему вреднее прямого гонения. Что касается министерства, то его постановления, циркуляры, инструкции преисполнены выражениями неустанной заботливости о процветании религиозного элемента в школах всех возможных наименований. Но во всем этом мало искренности. Стоит только вспомнить то приниженное положение, которое отведено преподаванию закона божия в средних учебных заведениях. Относительно сельских школ стоит только заглянуть в «Каталог книг для употребления в сельских школах», изданный министерством в 1875 г. (вышло ли новое издание — мне неизвестно, во всяком случае по школам оно не разослано). Следует заметить, что всякая книга, не входящая в этот каталог (распадающийся на списки книг рекомендованных, одобренных и допущенных), безусловно, запрещена. Поверит ли мне читатель, если я скажу ему, что в этом каталоге не значится ни «Часослова», ни «Псалтыри», ни «Ветхого завета»! «Новый завет» — «одобрен», но не «рекомендован»... Всякому, конечно, известно, что без «Часослова» и «Псалтыри» сельская школа у нас немыслима, что «Ветхий завет» во всякой школе необходим. Тем не менее употребление этих книг в школах оказывается «безусловно запрещенным» со стороны министерства. Наконец, всем понятно, что

*нигилистический поход в народ, в программу коего, между прочим, входило и отравление сельской школы, окончился полнейшей неудачей.*

*Каким же путем совершается это воздействие официально бесправного, безграмотного, по-видимому, совершенно некомпетентного населения на дело, в коем, в сущности, оно одно искренне заинтересовано? Медленным, почти бессознательным, но упорным давлением снизу, пассивным сопротивлением всему, не подходящему к народному понятию о школе, выживанием негодных учителей, поощрением удовлетворяющих народным нуждам, неотразимым влиянием учащихся на учащихся.*

*Само собой разумеется, что этим преобладанием здорового, но темного, еще мало осмысленного влияния на наши сельские школы, рядом с их несомненной жизненностью, обуславливаются многие их слабости и недостатки, устранимые только временем. Наше дело зиждется неустанным трудом поколений и не может созреть в краткий период человеческой жизни...*

*Этот религиозный, церковный характер, налагаемый на нашу школу Силой вещей, обуславливает другую его резкую особенность — учебную программу, отличающуюся от учебных программ всех школ иноземных. Кроме всех предметов, преподавание которых желательно или нужно во всякой сельской школе, польза и необходимость которых еще смутно сознается нашим безграмотным населением, русская сельская школа уже теперь обязана сообщать своим питомцам знание церковно-славянского языка. Не могу достаточно настаивать на громадном значении этого обстоятельства, на неоцененном преимуществе, которое оно дает русской сельской школе над всеми прочими. Обязательное изучение языка мертвого, обособленного от отечественного целым рядом синтаксических и этимологических форм, а между тем столь к нему близкого, что изучение его вполне доступно на первых ступенях грамотности, — это такой педагогический клад, которым не обладает ни одна сельская школа в мире. Это изучение, составляя само по себе превос-*

*ходную умственную гимнастику, придает жизнь и смысл изучению языка русского, придает незыблемую прочность приобретенной в школе грамотности. Действительно, по условиям нашего сельского быта, по бедности и мало-доступности нашей светской литературы, для грамотного крестьянина не существует иного постоянного упражнения в грамотности, кроме чтения псалтыри по покойникам и участия в богослужении. Светских книг, доступных и полезных крестьянину, у нас слишком мало, и они попадают ему редко. Между тем, неисчерпаемые богатства нашего богослужебного круга, — этого сокровища поэзии, нравственного и догматического поучения, наряду с священным писанием и житиями святых, — дают постоянную пищу уму, воображению, нравственной жажде нашего грамотного крестьянина, поддерживают в нем способность к тому серьезному чтению, которое одно полезно и желательно. Вот почему, между прочим, лишь те школы, которые устроены при церквях, плодят у нас истинных грамотеев.*

*Подобная роль, и по тем же причинам, предстоит в будущем в наших сельских школах изучению пения (церковного). Вернусь к нему впоследствии. Мне остается указать на третью особенность наших сельских школ (северной полосы) — особенность, обусловленную причинами чисто внешними, но имеющую на ее внутреннюю жизнь неизмеримое влияние. Особенность эта заключается в следующем. Девять десятых из учеников наших сельских школ не ходят в школу, а живут в ней. Деревни наши так разбросаны, ученики наши так малы и так плохо одеты, что лишь из одной, много из двух, трех деревень они могут ходить ежедневно в школу. Все живущие в деревнях более отдаленных приходят на целую неделю, с запасом хлеба, целый день сидят в школе или толкуются около нее, ночуют где попало — в классе, церковной сторожке; более зажиточные — в особо нанятых квартирах: у причетников и т. д. Школы, при которых устроено для учеников особое помещение или даже правильное общежитие, составляют весьма редкое исключение.*

*Нельзя не обратить достаточного внимания на эту особенность наших северных сельских школ. Во-первых, она объясняет то нежелание родителей посылать детей в школу, в котором так часто, и совершенно напрасно, упрекают наших крестьян. Всякий отец, всякая мать согласится, что нужно очень сильное желание дать своим детям посильное образование, большая уверенность в пользе этого образования, чтобы при таких условиях посылать своих детей в школу. Помещение детей к живущим поблизости от школы часто сопряжено с немалыми хлопотами и издержками. Эти хлопоты и издержки могут быть значительно уменьшены при устройстве в самой школе приличного помещения, при разумной инициативе священника или учителя, берущего на себя организацию правильного общежития. Но подобные общежития пока обязательными сделать нельзя, их распространение будет делом времени и опыта. Всего этого не следовало бы забывать нашим ревнителям обязательного и дарового обучения. Даровое обучение пока обходится у нас очень дорого.*

*Это исключительное положение наших сельских школ имеет громадное влияние на всю постановку нашего школьного дела. Оно дает родителям право быть чрезвычайно требовательными к учению, достигающемуся ценою столь явных неудобств; оно возлагает на школу разные виды ответственности, о которых не может быть речи в школах Западной Европы и южной России. Оно, по силе вещей, превращает сельскую школу из учебного заведения в воспитательное. Школа захватывает всю жизнь ребенка и становится великой силой, налагающей на него неизгладимую печать. Какую? Это зависит от духа школы, от ее организации, от лиц, ею управляющих.*

*Само собой разумеется, что это обстоятельство имеет также решающее влияние на самый план преподавания, на его способы и методы. Вопрос уже не в том, как разумно распределить занятия в течение четырех, пяти часов учения, а в том, как разумно занять весь день ребенка. Счастлива та школа, которая имеет лампу, освещающую глинные зимние вечера, в которой ребята*

*не вынуждены с трех часов пополудни сидеть в потемках или читать при свете догорающей печки. Но нелегка задача учителя, который берет на себя исполнить свои обязанности до конца, дополнить свои дневные уроки вечерними занятиями, без которых не имеет смысла жизнь несчастных школьников, оторванных от семьи, пользующихся учением лишь в течение двух-трех зим, от Покрова до светлого праздника. Сказанного, полагаю я, достаточно, чтобы убедить читателя вкоренном своеобразии русской сельской школы. Задачи ее труднее, шире, чем задачи какой-либо сельской школы в мире. Чтобы стать на высоту этих задач, ей предстоит выработать себе особый тип учебный и нравственный, которому нет образца в школах западноевропейских. Да хранит ее бог на первых неверных шагах ее трудного существования. В ней кроется зародыш великого блага или великого зла...*

## *II. Кому руководить сельской школой.*

*Наши учительские семинарии наполняются, с одной стороны, молодыми крестьянами, окончившими курс в двухклассных сельских училищах, с другой — юношами из всех прочих сословий. Причины, побуждающие их поступать в эти заведения, разнообразны, но лишь в редких случаях между ними играет видную роль сознательное желание поступающего посвятить себя учительскому званию. Преобладающим мотивом со стороны родителей-крестьян является тут смутное желание вывести своих детей в господа; со стороны родителей других сословий — вполне сознательное желание избавить своих детей от воинской повинности и доставить им три года казенного содержания и учения, а затем — казенное место. Желающих поступить в учительские семинарии всегда больше, чем можно их принять.*

*Эти юноши в течение трех лет проходят тот многосложный курс учения, программа которого подробно изложена на страницах «Руси», в статье г. Николаевского. Самое поверхностное усвоение такого курса в столь краткое время стоит немало труда. О серьезном, действительном усвоении не может быть и речи. Особенно*

*печально отражается это несоответствие между содержанием курса и его продолжительностью на усвоении самых основных предметов — русского и математики. Но кроме массы отрывочных полужнаний воспитанники учительской семинарии приобретают в ней еще нечто другое.*

*Крестьянского парня, проведенного в ней три года, невозможно узнать. Общество юношей иных сословий, немецкое платье, французские танцы, быстрое усвоение всех внешних признаков образованности, столь соблазнительное для впечатлительной, художественно-подражательной русской натуры, неизбежно и бесповоротно переводят его в разряд господ (в крестьянском смысле этого слова). Он вполне отпадает от крестьянской среды и, поступивши на место вдали от своей родины, прямо примыкает к среднему слою сельского общества, состоящему из духовенства, небогатых помещиков, кабатчиков и деревенских кулаков. В этом кругу он является образованным, всюду желанным и приглашаемым кавалером, затмевающим недоучившихся барчуков и тяжеловатых, робких воспитанников духовных семинарий. Его преподавание по новым методам, имеющим свои достоинства, но мало отношения к потребностям сельской школы, строгий порядок и благообразие, водворенное им в училище, приводят в восхищение местную интеллигенцию, обеспечивают ему одобрение вечно торпящегося учебного начальства.*

*Между тем, столь выгодное общественное положение, укрепляющее его в высоком мнении о себе, вынесенном из семинарии, имеет свою весьма существенную оборотную сторону: скудость материальных средств — повсеместную принадлежность нашей сельской школы. Его жалование, превышающее жалование прочих учителей (воспитанникам семинарий достаются лучшие места), все-таки слишком мало, и на улучшение в этом отношении не имеется надежд. Это жалованье, при полубарском его образе жизни, не дает ему возможности откладывать на черный день, не дает права рассчитывать на женитьбу*

*в том кругу, в котором он вращается. Отсюда быстро развивающееся недовольство своим положением, желание улучшить его во что бы то ни стало. Первым, ближайшим выходом является поступление в учительский институт, сулящий впереди лучше обеспеченное место городского учителя, сопричисление к служебному чиновнику, возможность безграничной карьеры... Но всем воспитанникам учительских семинарий нет возможности поступать в учительские институты; это — удел немногих счастливых. Остальные вынуждены искать иного выхода и рано или поздно его находят. Бойкий и грамотный молодой человек, примкнувший к среде господ или купцов, всегда найдет себе положение менее тягостное, чем положение сельского учителя, с вознаграждением не в пример большим. Внешний лоск, приобретаемый в учительских семинариях, несомненно приносит пользу их воспитанникам, но не учебному делу.*

*Конечно, есть исключения.. Есть воспитанники учительских семинарий, с любовью погружающиеся в свое дело и поэтому довольствующиеся его скромной обстановкой, тщательно пополняющие собственным трудом пробелы, оставленные в их образовании учительской семинарией, вырабатывающие из себя превосходных, прочных сельских учителей. Но такие молодые люди поступают в семинарию лишь случайно. Поступление в нее определяется в весьма раннем возрасте.*

*Двухклассные сельские училища, главные, почти единственные рассадники семинаристов из крестьян (а они должны считаться нормальными воспитанниками семинарии), не имеют права оставлять при себе для приготовления в эти заведения мальчиков старше 16 лет. В эти лета угадать призвание трудно, — да и некому на это обратить внимание.*

*Все это в высшей степени ненормально и должно измениться... Но не хочу прерывать мою характеристику настоящего предположениями о будущем.*

*Всем известно, что кроме наших официальных, зарегистрированных училищ, находящихся под номинальным*

контролем разных лиц и учреждений, у нас существует сельская школа, ускользающая от всякого контроля, от всякой статистики, школа предшествовавшая учреждению наших правильных училищ и продолжающая действовать наряду с ними. Эта чисто деревенская школа заключается в найме жителями какой-либо деревни грамотея, переходящего из дома в дом и обучающего детей этой деревни. Школы этого рода, на которые до сих пор смотрели с пренебрежением, почти враждебно наши ревнители просвещения, начинают обращать на себя то внимание, которое они вполне заслуживают. Слышатся даже голоса, указывающие на них, как на единственную нормальную форму сельской школы в России.

Не впадая в эту крайность, мы должны признать, что эти самородные школы сильно способствуют распространению грамотности в России, той элементарной, но прочной грамотности церковного характера, которая соответствует пробуждающейся потребности наших крестьян в образовании. Они имеют пред школами волостными и приходскими то громадное бытовое преимущество, что не отрывают своих учеников от семьи. Они, что бы ни говорили наши записные педагоги, составляют могучее подспорье правильной школе, облегчая ее труд, сокращая в ней срок учения.

Но было бы ошибочно думать, что они могут вполне заменить эту правильную школу. Это видно уже из того, что везде, где существует действительно хорошая волостная или приходская школа, деревенские школы в ее окрестностях исчезают. Но исчезают они, я в этом убежден, только для того, чтобы в ближайшем будущем возродиться в новом, улучшенном виде. На место разных проходимцев, занимающихся теперь ремеслом обучения ребят, станут грамотные крестьяне тех же деревень, ученики приходской школы, действующие в ее духе и под ее руководством. Они составляют нечто вроде параллельных классов низших отделений этой школы, подчас и старших. Лишь этим путем, как я постараюсь показать ниже, может быть достигнуто, в северной и средней

*полосе России поголовное обучение крестьянских детей грамоте. Мысль эта — не новая. Она уже была выражена, с полной отчетливостью и ясностью, графом Л. Н. Толстым в его замечательной брошюре о народном образовании. Ту же мысль, не в столь определенной форме, высказывал и покойный Ф. М. Достоевский.*

*Но и в теперешнем их состоянии эти деревенские школки заслуживают сочувствия и поощрения. Их, часто весьма плохие, учителя, имея дело с небольшим числом учеников, вынужденные постоянным контролем родителей к усиленной деятельности, по этому самому достигают результатов замечательных, по какому бы методу они ни вели свое преподавание. Встречаются между ними и люди весьма умные и талантливые, доведенные пьянством и распутством до скитальческой жизни. Само собой разумеется, что пример их не полезен детям, не способен внушить родителям высокое мнение о благах образования. Но зато всякое опасение какой-либо неблагонадежности, политической или религиозной, тут невозможно: контроль имеется полный, единственный действительно существующий в России...*

*Таковы учителя, которыми ныне располагает наша сельская школа. Читатель видит, что они оставляют желать многого, что тип русского сельского учителя еще далеко не выработался. Тем не менее уже теперь исключительные условия нашей сельской школы налагают на ее учителя особый отпечаток. Если он человек, по личным качествам достойный своего звания, если это звание не есть только ремесло, навязанное ему случайными обстоятельствами, — он неминуемо берет на себя нелегкий труд приладиться к этим тяжким своеобразным условиям, чтобы извлечь из них какую-либо пользу для своих учеников. Эти ученики поручены ему на краткий срок, но зато они у него под руками с утра до вечера. Чтобы добиться какого-либо результата, он волей-неволей должен умножить число классных занятий или придумать для детей полезные занятия вне классов. Отношения его к ученикам становятся живее, ближе, чем в школе, действующей*

*только в определенные часы. Сила вещей заставляет его заботиться о многом другом, кроме успехов этих учеников в арифметике и чистописании. Его затягивает дело по самой своей жизненной сложности, и он привязывается к нему навсегда, если он склонен к нему достаточной, чтобы не отказаться от него после нескольких лет настойчивого, слабо вознаграждаемого труда.*

*Но одним учителем не исчерпываются учебные силы школы. Рядом с ним, во всякой школе, заслуживающей название нормальной, действует законоучитель-священник. Читателю тотчас приходят на ум повторяемые на все лады и, к сожалению, отчасти справедливые упреки нашему сельскому духовенству за его якобы полное равнодушие к делу сельской школы. Да, эти упреки справедливы, но они преувеличены.*

*...Но самое свойство нашей сельской школы — священник, принимающий к сердцу ее преуспеяние, приобретает в ней круг деятельности несравненно более широкий, чем простое преподавание закона божия. Он разделяет или берет на себя труды учителя по преподаванию церковнославянского языка. Обладая, в огромном большинстве случаев, несравненно более солидными и обширными познаниями, чем учитель, он имеет благотворное влияние и на все прочие отрасли преподавания: ибо, если он искренно предан школьному делу, он человек непритязательный и скромный, как все наши хорошие священники, щадящий самолюбие своего младшего товарища.*

*Но еще важнее воспитательное влияние священника на школу. Урок закона божия, этот любимый урок наших учеников, исходя из уст любимого священника, учащего своей жизнью, приобретает громадную силу, помимо тех элементарных сведений, которые в нем сообщаются. Священник, и вне классов следящий за жизнью учеников, оторванных от семьи, приходящий в их бедные жилища на утреннюю и вечернюю молитву, входящий в их маленькие горести, в их горькие нужды, — делает больше и лучше, чем самый искусный преподаватель. Он придает смысл этой насильственной жизни детей вдали от родного дома, под сенью*

*церкви. Он завязывает со своей паствой те неразрывные связи, которые одни дают прочность и действенную силу его школьным поучениям. Хороший священник — душа школы; школа — якорь спасения для священника.*

К видной плеяде подвижников организации дела просвещения в сельской местности относится по праву **Николай Александрович Корф (1834–1883)**. Подвижническая деятельность на ниве образования барона Н. А. Корфа проявилась после земской и судебной реформы 1864 года. Будучи представителем прогрессивной части дворянства в земских учреждениях, он видел возможность исправить положение в деле просвещения простого народа. Именно ему принадлежит заслуга устройства в России дешевой и краткосрочной начальной школы, которую ведет один учитель, с 3 отделениями в одном классе.

За шесть лет (1867–1873) напечатал пять учебников и руководств для народной школы:

**«Руководство к обучению грамоте по звуковому способу»;**  
**«Русская начальная школа»**,  
как **«Руководство для земских гласных и учителей сельских школ»** — первый в России труд по училищеведению (разошелся в количестве 32 тыс. экз.); **«Наш друг»** — книга для чтения в народной школе; **«Малютка»** — первая книга после азбуки для народной школы и семьи, вошедшая затем в состав **«Нашего друга»;** **«Наше школьное дело»** — собрание статей по проблемам, касающимся дела народного образования вообще и народной школы, в частности («Об инспекции народных училищ», «Учительские съезды» и др.).

*...Теория Дарвина, по моему мнению, не только не уменьшает, но увеличивает ответственность человека за свои действия: все то, что мы делаем, согласно этой теории, может отразиться не только на нас самих, но и на самых отдаленных потомках наших благодаря возможности того, чтобы известные результаты наших действий создали постепенно известные наследственные склонности и способности.*

*Н. А. Корф «Теория Дарвина и вопросы педагогики»*

В 1870 г. петербургское педагогическое общество избрало Н. А. Корфа своим почетным членом, а в 1871 г. то же сделали московские университет и комитет грамотности.

Из-за расхождений с Министерством народного просвещения по вопросам народной школы Николай Александрович почти на восемь лет покидает Россию. В 1880 г. он возвращается из-за границы и начинает заниматься проверкой знаний учившихся в школах **Мариупольского и Александровского университетов**. Он опровергает преувеличенные мнения о рецидиве безграмотности.

В то же время в целом ряде статей он горячо стал проповедовать **идею всеобщего обязательного обучения**, а также необходимость **учительских съездов**. Последние он, по возможности, старался устраивать, руководя иногда их занятиями (Херсонский съезд учителей 1881 г.).

В целом, благодаря усилиям подвижника в деле народного образования, была разработана широкая программа земской деятельности: открытие школ, обучение на родном языке, подготовка учителей, подготовка и выпуск педагогической литературы. Его «Русская начальная школа» стала первым трудом по училищеведению.

**Особое значение Корф придавал созданию воскресных школ**, для которых и разработал программы, методические указания, домашние задания и т. п.

Его основные работы освещают развитие русской народной школы на протяжении 18 лет. Созданная Корфом школа стала на длительное время образцом для всей земской части России, фактически им была создана **аксиология земской школы**. Как писал Н. В. Чехов: «Он дал новое содержание ее курсу и указал новое направление в сторону обогащения учащихся полезными знаниями и развития их природных способностей»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Коджаспирова, Г. М. История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. С. 127 – 130.

## РУССКАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Н. А. Корф

### Глава первая

#### **Что нужно для того, чтобы состоялась толковая школа в селе?**

*Что может быть проще ответа на этот вопрос. Для того чтобы устроилась школа в селе, необходимо, чтобы сельское население желало школы, чтобы крестьяне чувствовали «стремление к просвещению». Настолько простым покажется дело всякому, что не даст себе труда вникнуть в него поближе; так у нас и рассуждают в большинстве случаев, совершенно упуская из виду то, что масса никогда и нигде не действовала без руководителей. Если в земских собраниях, различных частных обществах, иностранных представительных собраниях мы видим, что большинство просвещенных выборных починается коноводам, то в праве ли мы ожидать от нашего сельского населения того, чтобы оно, предоставленное самому себе, без руководителей, принялось за устройство школы? Только в редких случаях найдется такой руководитель в среде самих крестьян, потому что из этой среды вышло еще чрезвычайно мало образованных людей, которые настолько сами сроднились бы с просвещением, чтобы сделаться проводниками его в массу; а потребность знания принадлежит к числу таких потребностей, которые чувствуются тем сильнее, чем большим знанием человек обладает. Из сказанного следует, что для осуществления школы для крестьянских детей необходимо прежде всего, чтобы крестьяне нашли себе руководителей в среде высших сословий, обученных на счет государства, главными плательщиками которого являются крестьяне. Есть в стране школы — честь и слава образованным слоям общества; нет школ для массы — позор тем гражданам, которые считают себя просвещенными и не сообразили еще того, что самое просвещение их обратится им во вред, если они останутся разобщенными с невежественным народом, вместо того чтобы школами, по возможности, приблизить к себе народ и слиться с ним в одну земскую*

*силу. Сказанное будет для многих избитой истиной; но, видно, не для всех, так как школ в России почти нет. «Мы рады действовать, — скажут некоторые, — но народ не слушает нас; он против школ, он школы не желает, а насильно мил не будешь». Так говорят обыкновенно люди, которые или не пробовали действовать, или сунулись в воду, не узнавши броду, т. е. не ознакомившись с тем народом, о школах которого они хлопотали; люди, которые довольствуются поверхностными наблюдениями или спешат придти к выводам, не имея в запасе достаточного числа фактов...*

*...Чего бы достигли однако образованные руководители, если бы в среде сельских обществ не существовало меньшинства, преданного школе? Кто бы заставил заплатить такую сумму денег на школу тех самых крестьян, у которых с трудом выжимает начальство государственные подати, если бы крестьяне чувствовали отвращение к школе, не желали света и горюжили тьмою? Все это еще раз подтверждает сказанное нами: если найдутся руководители из образованных классов, то школы будут; но этим руководителям необходимо вслушаться в толки народа, внимательно отнестись к заявлениям его, вникнуть в его нужды, узнать народ.*

### **Глава третья**

#### **Учебная программа сельской школы**

*Если бы читатель, судя по названию этой главы, ожидал того, что мы здесь изложим свое мнение о том, какие сведения ученики народной школы должны бы выносить из училища по окончании ими курса, то он бы крайне ошибся; мы будем говорить не о том, что должно бы быть, но только о том, что может состояться ввиду тех обстоятельств, которые обуславливают начальное обучение в селе в настоящее время. Задачу народной школы как идеала, оторванного от местных условий, на школу влияющих, определить очень нетрудно: народное училище не готовит ремесленников или земледельцев, но воспитывает людей, а потому и должно сообщать не*

*специальное, а общее начальное образование, необходимое всякому человеку, на какую дорогу его бы ни бросила судьба. Сообразно с этой задачей, определяют учебную программу народной школы иностранные педагоги, имея в виду подготовленных учителей и исправное посещение училища учеником в течение восьмидесяти месяцев в жизни, от шести до четырнадцати лет. Эти педагоги определяют учебную программу ввиду достатка большинства родителей учащихся и ввиду огромного изобилия учебных пособий и руководств по всем предметам обучения. Если бы мы вздумали описать эту программу, близкую к идеалу, близкую к тому, чего только возможно желать, — то мы поступили бы крайне смешно; такое платье оказалось бы сшитым по чужой мерке. Совершенно напротив, только теперь, после того, что мы из двух предыдущих глав книги ознакомились с тем, каких усилий стоит русскому народу обучение детей; только теперь, когда мы знаем влияние семьи на наших учеников, степень исправности поступления их и посещения ими школы, число лет обучения и происходящее от того деление школы на классы, продолжительность каждого учебного года и педагогические силы большинства наших сельских учителей, — мы можем высказаться о том, что достижимо при всех неблагоприятных условиях, среди которых приходится укореняться нашей народной школе на почве, еще не вполне подготовленной. Мы глубоко убеждены в том, что только целый ряд внимательных наблюдений может дать ответ на этот вопрос, и притом таких наблюдений, которые касаются не одной какой-либо школы, быть может случайно напавшей на особенно сведующего учителя или попечителя, но многих и многих школ, действовавших под влиянием различных условий. В нашем уезде более семидесяти школ, из которых более сорока, с самыми различными учителями, состоят непосредственно в моем ведении; только на основании такого опыта решаюсь я определить учебную программу школы, прося читателя проверить ее собственными наблюдениями, и только соединенными усилиями множества практиков возможно*

*бюджет установить программу, вполне соответствующую требованиям действительности.*

*Обстоятельства нами уже рассмотренные, задерживающие успехи обучения, прежде всего, наводят нас на мысль, что учебного времени так мало, а большинство учителей настолько не подготовлены к делу, что наша народная школа не в силах сообщить ученикам сколько-нибудь значительный запас знаний; задача ее для настоящего времени ограничивается таким преподаванием, чтобы ученики по окончании курса имели возможность посредством чтения приобретать полезные знания. В Германии преподаются в народной школе: география, естественная история, физика и химия, всеобщая история и отечественная. Наша сельская школа не только не нашла бы времени для обучения этим предметам за 18 учебных месяцев совершенно неподготовленных детей, но и не нашла бы на это учителей. Мало того: наша школа не в силах обучить своего воспитанника правописанию, и опять — не только по недостатку времени, но потому, что большинство наших сельских учителей и даже многие из лиц, считающих себя гораздо более сведущими этой среды, сами очень неправильно пишут.*

*Мечтать ли, наконец, нашей сельской школе о том, чтобы, подобно германским, пройти обе части арифметики и начальную геометрию, если наш сельский учитель и по тем сведениям, которыми он обладает, и по времени, которым он располагает для обучения, едва в силах управиться со сложением, вычитанием, умножением и делением. Что же остается нашей сельской школе? Ей предстоит научить, возможно, лучшему чтению, и притом так, чтобы сделать доступным ученикам книжный язык; ей предстоит образовать четкий почерк у учеников, приучив их к, возможно, толковому изложению своей мысли на бумаге; наша школа должна, наконец, настолько освоить ученика с первыми четырьмя действиями арифметики, чтобы он и сам мог продолжать изучение этого предмета, из пройденного убедившись в том, насколько практически полезно знакомство со счетом. Нашей сельской школе*

*предстоит так избрать книги для чтения в классе и обставить самое обучение чтению такими упражнениями, чтобы дети: а) возможно скорее увеличили свой запас слов, крайне скудный; б) чтобы они приобрели посредством книги для чтения и различных умственных упражнений, возможно, больше таких сведений, которые, открыв им глаза на окружающий мир, возбудили бы в них любознательность и помогли бы им понимать по окончании курса такие книги, из которых они могли бы извлечь пользу; в) так как в книгах, в которых ученик будет искать непосредственно приложимых сведений, часто встретятся рисунки и чертежи, то школа обязана познакомить его с масштабом и черчением планов в связи с книгой для чтения. Вот все, что может дать сельская школа, что касается преподавания учителя; вот почему мы и сказали, что в настоящее время сельская школа принесет гораздо более пользы тем, что укажет крестьянскому мальчику пути к самообразованию и разовьет в нем разумные потребности, нежели сообщением тех скудных сведений, которыми она его снабдит.*

*Понятно, что для достижения этих целей школа должна не только обучать, но и воспитывать. В самой школе непосредственно на развитие нравственности в ребенке действуют уроки законоучителя, которые должны не только осмыслить все религиозные обряды, совершаемые крестьянами бессознательно, не только познакомить учащегося с историческим повествованием о жизни спасителя, учениях и людях, ему предшествовавших, но должны, прежде всего, научить детей жить так, чтобы они с честью носили имя христианина. Учитель школы располагает таким ничтожным временем для обучения, что ему некогда часто беседовать с детьми непосредственно о вопросах нравственности, хотя он и пользуется для этого всяким удобным случаем; но и самое обучение, если только оно ведется толково, хотя бы оно вовсе и не касалось вопроса о добре и зле, имеет огромное воспитательное значение. Так, например, школа целым рядом упражнений, доступных нам по времени и по силам учащихся, развивает в детях наблюда-*

*тельность; занятия без учителя и самое преподавание его прививает самостоятельность ученику; привычка соблюдать величайший порядок во всем, что окружает ученика в школе, перенесенная на его хозяйство и домашний быт, даст самые лучшие плоды; надлежащая школьная дисциплина, согревая сердце ребенка лаской и дружеским обращением и развивая его чувство, воспитывает, в то же время, в нем волю, уважение к другим, уважение к закону и чувство собственного достоинства. Говорить ли наконец о том, как плодотворно в воспитательном смысле может действовать на ученика содержание тех статей, которые он прочтет в классной книге для чтения? Упоминать ли о том, как вообще сознательность, которой всеми силами добивается учитель, необходима для того, кто желает быть нравственным? Итак, обучение, толковое обучение, воспитывает человека...*

*Учитель, относящийся к своему делу, как к ремеслу, обыкновенно не задается целями воспитания и, превращая обучение в мастерство, ограничивается сообщением ученикам известных знаний и навыков. Не так смотрит на свое призвание мыслящий учитель; последний задается вопросом: принесет ли он пользу ученику, если научит его грамоте и счету и при этом не снабдит ученика твердыми правилами доброй нравственности для жизни? Но при стремлении к этой честной и разумной цели неопытному школьному учителю легко впасть в ошибку. Учитель, увлекаемый воспитательными целями школы, может, упустив из виду непродолжительность учебного времени в селе, посвятить много времени беседе с учениками, в надежде воспитать их беседой. Но каков будет результат? На обучение останется так мало времени, что успехи учеников, обучающихся лишь 18 месяцев в жизни, будут крайне плохи; зато ученики из бесед учителя вынесут известное нравственное развитие. Но за короткое время общения учителя с учениками в последних не успеют укорениться известные точки зрения, насажденные учительской беседой; эти понятия, вынесенные из школы, могли бы сродниться с учениками только при помощи чтения полезных книг, так как крестьянский мальчик по окончании*

*курса, кроме книги не встретит в селе иного союзника для истин, которые проповедовал учитель.*

*Выпуская из школы мало успешного ученика, учитель, старательно беседовавший с ним о нравственности, тем самым, что он не довел ученика до толкового, свободного чтения и понимания книжного языка, лишил ученика возможности сохранить в себе вынесенное из бесед учителя и устоять против влияния окружающей его тьмы. Таким образом, будет черпать воду решетом тот учитель, который не сообразил того, что в сельской школе воспитание должно совершаться преимущественно посредством обучения и который отнимет слишком много времени у последнего на воспитательные беседы.*

К плеяде подвижников дела народного просвещения по праву относится **Николай Федорович Бунаков (1837–1904)**. Педагогические работы Н. Ф. Бунакова: «Родной язык как предмет обучения в народной школе», «Школьное дело», «Как я стал и перестал быть «учителем учителей»», «Сельская школа и народная жизнь»; учебные книги: «Азбука», «Книжка-новинка», «Живое слово», «В школе и дома».

#### **Основные направления педагогической мысли:**

- неграмотность является величайшей бедой и несчастьем народа России. Успех борьбы с этой бедой зависит от расширения сети народных школ и организации обучения в них;
- разработал методику и содержание начального образования. Кроме счета, письма и чтения учебный план его училища включал сведения о природе, сведения по географии, истории и литературе, светское пение, огородничество и садоводство;
- подготовка народных учителей и увеличение их числа в действующих школах вдвое — вот главная задача, стоящая перед системой образования;
- в деле организации образования большая заслуга должна принадлежать общественной и частной инициативе;

- выступал за широкое распространение педагогических идей Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, К. Д. Ушинского.

В целом идеи Н. Ф. Бунакова явились важным поворотом в претворении в жизнь концепции всеобщего обязательного обучения. Организация дела народного просвещения должна принадлежать общественной и частной инициативе.

Наряду с демократическими тенденциями в деле народного просвещения, в истории педагогики немаловажная роль принадлежит и консервативному направлению, видным представителем которой являлся **Константин Петрович Победоносцев (1827–1907)**. К. П. Победоносцев — известный юрист и государственный деятель. Известен в истории образования, в первую очередь, как реакционер и консерватор. С 1880 по 1905 год возглавлял (был обер-прокурором) Синод. Однако для истории педагогической его фигура занимательна не тем. Начнем с того, что был он воспитателем Александра III. Внук священника, сын профессора Московского университета, сам профессор законовения, Константин Петрович был одним из образованнейших людей Европы. Несомненной заслугой Победоносцева является реформа **начальной народной школы** — он покрыл Россию сетью церковно-приходских школ. В жизни Константин Петрович был очень незаметен и обходителен в общении.

Участвуя в реформе народного просвещения, Константин Петрович выступал активным противником западноевропейской культуры и образования.

Особенно характерным в этом отношении является издание Победоносцева, появившееся в 1896 г. под заглавием

*Рядом с трудом, видным и неоспоримым мотивом современного человека, является его национальная особенность: сознавать себя гражданином известной страны и стремиться к пользе своего отечества как к личной выгоде — одно из тех почтенных качеств, которого никто не станет оспаривать.*

*Н. Ф. Бунаков «Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников»*

**«Московский сборник».** Здесь подвергаются критике основные устои современной западноевропейской культуры и государственного строя, сравнительно с главными чертами национально-русских идеалов. Главными пороками западноевропейской культуры, по его воззрению, являются рационализм и вера в добрую природу человека. Первый отдает человека в полную власть логического вывода и обобщений, имеющих значение и силу в действительности лишь постольку, поскольку верны жизненные факты, лежащие в основании посылок; вторая приводит к идее народовластия и парламентаризма — «великой лжи нашего времени». Взятые вместе, оба фактора производят крайнюю смуту во всем строе европейского общества, поражая и «русские безумные головы».

Вера в безусловное нравственное действие умственного образования, опровергаемая фактами, есть не что иное, как предвзятое положение, натянутое до нелепости.

«Есть в человечестве, — говорил Константин Петрович, — натуральная сила инерции, имеющая великое значение... Сила эта, которую близорукие мыслители новой школы безразлично смешивают с невежеством и глупостью, — безусловно, необходима для благосостояния общества. В пренебрежении или забвении этой силы — вот в чем главный порок новейшего прогресса. Простой человек знает значение этой силы и хорошо чувствует, что, поддавшись логике и рассуждениям, он должен будет изменить все свое мировоззрение; поэтому он твердо хранит ее, не сдаваясь на логические аргументы. Она покоится не на знании, а на основном мотиве человеческих действий — непосредственном ощущении, чувстве, опыте. Один разве глупец может иметь обо всем ясные мысли и представления.

Самые драгоценные понятия, какие вмещает в себе ум человеческий, — находятся в самой глубине поля и полумраке; около этих-то смутных идей, которые мы не в силах привести в связь между собою, вращаются ясные мысли, расширяются, развиваются, возвышаются». В политическом отношении эта сила бессознательных ощущений родит ува-

жение к **старым учреждениям**, которые тем драгоценны, потому незаменимы, что не придуманы, а созданы жизнью, вышли из жизни прошедшей, из истории и освящены в народном мнении тем авторитетом, который дает история и одна только история. С вышеуказанной силой непосредственно связывается и главная опора общественной жизни — **вера**, стоящая выше всяких теоретических формул и выводов разума. Народ **чует душой**, что абсолютную истину нельзя уловить материально, выставить осязательно, определить числом и мерою, но что в нее можно и должно верить, ибо абсолютная истина доступна только вере. Народ, благодаря своему бессознательному чувству к истине, не зная ученой прагматической истории, и не нуждается в ней, так как создает свою историю — **легенду**, в которой он чувствует глубокую истину, — абсолютную истину идеи и чувства, — истину, которой не может дать ему никакой — самый тонкий и художественный — критический анализ фактов. С господством веры связывается господство церкви и особенно **церковного обряда**, в котором народом непосредственно, тем же чутьем, а не рассуждением, воспринимается смысл церковного учения. Слагаясь исторически, в связи с народной жизнью, обряд составляет неотъемлемую часть этой жизни.

В целом идеи Победоносцева оказали значительное влияние на развитие образования, в первую очередь, начального. Это выразилось в расширении сети церковно-приходских школ.

Другим представителем консервативного направления считается **Михаил Никифорович Катков (1818–1887)**. Родился в Москве в 1818 г. от отца, мелкого чиновника, и матери (урожденной Тулаевой) грузинского происхождения. Учился в **Преображенском сиротском институте**, в **Первой московской гимназии**, в пансионе известного профессора **Павлова** и в **Московском университете** по словесному отделению. Университетский курс он окончил в 1838 г. кандидатом, с отличием. В университете увлекался философией и примкнул к кружку Станкевича.

В 1851 г. Михаил Никифорович был назначен редактором «**Московских ведомостей**» (тогда эта была должность, замещавшаяся по назначению) и чиновником особых поручений при Министерстве народного просвещения. Фактически не занимая официальных постов, он был советником государя, тем самым, мог оказывать значительное влияние на проводимые реформы. В частности, внес вклад в **контрреформы 1871** года, которые утвердили статус классических гимназий.

Михаил Никифорович твердо верил, что изучение классических языков (мертвых) в общем объеме 50 % позволит спасти Россию от революционных потрясений.

Аналогичная позиция была у него в отношении женского образования. Он был **противником женских курсов**, считая их суррогатом образования. Женщины, также как и мужчины, должны получать классическое образование: гимназия, университет.

#### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Какие меры применялись для распространения словесного школьного образования по всей России?
2. Каковы тенденции развития среднего образования в России?
3. В чем, на Ваш взгляд, заключалась основная проблематика общественно-педагогической мысли во второй половине XIX в.?
4. Выделите основные направления развития педагогической мысли в девятнадцатом столетии.
5. Каковы психолого-педагогические особенности антропологической концепции К. Д. Ушинского?
6. Охарактеризуйте специфику понимания Л. Н. Толстым свободного воспитания.

<b>БЛОК САМОКОНТРОЛЯ</b>			
<b>Хронологический период</b>	<b>Подвижники дела просвящения</b>	<b>Ключевые идеи</b>	<b>Степень участия государства и общества</b>

**Историко-дидактический практикум:**

Заполните таблицу.

Элементы педагогической системы	Н. И. Пирогов	К. Д. Ушинский	В. И. Водовозов	Л. Н. Толстой
Цель				
Содержание				
Формы, методы и средства				
Народное образование				
Основные произведения				

**Темы для рефератов и докладов:**

1. Наследие К. Д. Ушинского и его значение для современной теории и практики образования.
2. Теория свободного воспитания в педагогической традиции России.
3. Консервативное направление в педагогической мысли России.
4. Идея всеобщего начального образования в трудах классиков отечественной педагогики.

**Примерные тестовые задания:**

1. *В России организована первая система народного образования:*
  - А) в начале 19 века
  - Б) в начале 18 века
  - В) в середине 19 века
2. *В какой работе К. Д. Ушинским было сказано: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то прежде она должна узнать его во всех отношениях»:*
  - А) О пользе педагогической литературы
  - Б) Человек как предмет воспитания
  - В) Проект учительской семинарии

3. *В России широкое общественно-педагогическое движение, результатом которого явилось принятие новых законов о народном образовании, происходило:*
  - А) в 60-е годы XIX века
  - Б) после Октябрьской революции
  - В) в 30-е годы XX века
  
4. *Педагог, в основе педагогической системы которого лежит идея народности:*
  - А) Ушинский
  - Б) Герцен
  - В) Толстой
  
5. *«Устав учебных заведений, подведомых университетам», был издан:*
  - А) 1785 г.
  - Б) 1882 г.
  - В) 1804 г.
  
6. *Главная идея статьи Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» заключается:*
  - А) в защите общечеловеческого образования
  - Б) в учете психологических особенностей
  - В) в применении физических наказаний в воспитании
  
7. *При Николае I все женские учебные заведения были разделены:*
  - А) два разряда
  - Б) три разряда
  - В) четыре разряда
  
8. *Первое Педагогическое общество в России возникло:*
  - А) 1860 г.
  - Б) 1755 г.
  - В) 1701 г.
  
9. *Общественный деятель, педагог, проповедовавший идею общечеловеческого воспитания*
  - А) Ломоносов М. В.

- Б) Пирогов Н. И.
- В) Шацкий С. Т.

10. *Л. Н. Толстому принадлежат слова:*

- А) «Критериум педагогики только один — свобода»
- Б) «Школа без дисциплины, что мельница без воды».
- В) «Здоровый дух в здоровом теле»

11. *Кто является основоположником российской педагогической науки?*

- А) К. Д. Ушинский
- Б) Л. Н. Толстой
- В) Н. Ф. Бунаков

12. *В какой строке все произведения принадлежат К. Д. Ушинскому*

- А) «Родное слово», «Детский мир», «Исповедь»
- Б) «О народности в общественном воспитании», «Родное слово», «Детский мир»
- В) «О народности в общественном воспитании», «Лебединая песнь», «Детский мир»

13. *Кто в российской педагогической науке обосновал роль родного языка в развитии личности ребёнка?*

- А) К. Д. Ушинский
- Б) И. И. Белинский
- В) Ф. И. Янкович

14. *В основании педагогической системы К. Д. Ушинского лежит*

- А) идея народности в общественном воспитании
- Б) идея саморазвития сил ребёнка
- В) идея природосообразности

15. *Школу Л. Н. Толстой организовал в*

- А) Туле
- Б) Москве
- В) Ясной Поляне

16. Кто из отечественных педагогов считает деятельность и активность ребенка одним из важнейших условий его воспитания и обучения?
- А) Л. Н. Толстой
  - Б) К. Д. Ушинский
  - В) Н. И. Пирогов
17. Авторы идеи свободного воспитания:
- А) Ломоносов и Писарев
  - Б) Толстой и Писарев
  - В) Толстой и Ломоносов
18. Кто из отечественных педагогов утверждал, что образование и наука являются единственным источником нравственного и умственного воспитания личности?
- А) Н. И. Пирогов
  - Б) Л. Н. Толстой
  - В) Н. Г. Чернышевский
19. Кто из педагогов заявлял о необходимости национального образования?
- А) К. Д. Ушинский
  - Б) М. В. Ломоносов
  - В) А. И. Герцен
20. Кому принадлежит идея общего и специального образования?
- А) Н. И. Пирогов
  - Б) А. И. Герцен
  - В) М. В. Ломоносов
21. В каком году было создано Министерство народного просвещения?
- А) 1812 г.
  - Б) 1802 г.
  - В) 1786 г.

22. Кто из педагогов считал, что главным средством нравственного воспитания является труд?
- А) К. Д. Ушинский
  - Б) Н. И. Пирогов
  - В) И. И. Бецкой
23. Кому принадлежит статья «О народном образовании»?
- А) Л. Н. Толстой
  - Б) А. И. Герцен
  - В) К. Д. Ушинский
24. В каком году были созданы два новых журнала «Русский педагогический вестник» и «Журнал для воспитания»?
- А) 1857 г.
  - Б) 1847 г.
  - В) 1900 г.
25. Какую идею воспитания развивали Толстой и Писарев?
- А) идею свободного воспитания
  - Б) идею общечеловеческого идеала
  - В) идею свободного воспитания
26. Кто является автором следующего высказывания: «Труд – единственное, доступное человеку на Земле счастье»?
- А) П. Ф. Каптерев
  - Б) К. Д. Ушинский
  - В) Л. Н. Толстой
27. Кто является автором слов: «Тело, сердце и ум требуют труда»?
- А) К. Д. Ушинский
  - Б) Н. И. Пирогов
  - В) М. В. Ломоносов

## ГЛАВА IV СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОРЕНБУРЖЬЕ

В четвертой главе «Становление и развитие образования в Оренбуржье» рассматриваются основные вопросы, связанные с зарождением и развитием образования в Оренбургском крае. Рассмотрение процессов становления и развития образовательных учреждений различных типов в региональном контексте позволит читателю провести сравнительно-исторический анализ с общероссийскими процессами и на этой основе выявить специфику Оренбуржья. К основным задачам четвертой главы относятся: 1) выявление специфики развития образования в Оренбуржье; 2) знакомство с развитием практики образования в региональном аспекте.

**Методические указания:** основные вехи становления системы образования на территории Оренбуржья в XVIII – конце XIX веков можно проследить по материалам работ И. Хохлова, К. Белавина, П. В. Митурич, вышедших в свет в XIX веке. На современном этапе история образования в Оренбургской губернии в XVIII, XIX веках является предметом изучения таких исследователей, как А. П. Абрамовский, В. С. Кобзов, С. Г. Мирсаитова, С. Р. Алибаев, Р. В. Альмухаметов, И. П. Малютин, М. М. Вольфсон, Ю. П. Злобин и другие.

Изучение развития образования в Оренбургской губернии в XVIII – XIX веках, как отмечает В. С. Болодурин, требует и анализа деятельности Оренбургской учёной архивной комиссии во второй половине XIX – начале XX столетий, в результате которой стали известны многие факты истории образовательных учреждений в губернии.

Опираясь на анализ указанных работ, представленный в монографиях В. С. Болодурина, остановимся на наиболее важных исторических фактах появления первых образовательных учреждений на территории Южного Урала.

Оренбургский край с самого момента его зарождения отличался от других регионов Российской империи. Колонизация Россией территории современного Башкортостана, необходимость установления форпоста с Азией обусловили своеобразие развития образовательных учреждений на территории губернии и содержания обучения в них. Качественный и количественный состав губернии обусловил включение в содержание обучения военной подготовки, знание языков тюркской группы. Однако нахождение вдали от «центра», наличие большого числа инородцев, русификаторской политики царского правительства, огромных территориальных рамок привело к отставанию губернии от других регионов России в благородном деле просвещения.

В качестве **основной литературы** по четвертой главе рекомендуется:

1. Болодурин, В. С. Образование и педагогическая мысль в Оренбуржье. Страницы истории (1735 – 1940 годы) / В. С. Болодурин. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2001.
2. Болодурин, В. С. Образование в Оренбуржье (XVIII – XX века) / В. С. Болодурин; Мин-во образования и науки Рос. Федер. Агенство по образованию, Оренбург. гос. пед. ун-т Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008.
3. Мирсаитова, С. Г. Народное образование на Южном Урале в первой половине XIX в.: В 2-х частях. / С. Г. Мирсаитова. Екатеринбург: УралНАУКА, 2000.

**Основные понятия:** колонизация, школа, кантонисты, главное народное училище, малое народное училище, профессиональное образование, общее образование, женское образование.

**Начальное образование (XVIII – первой трети XIX вв.)**

Возникновение первых учебных заведений на территории Южного Урала было обусловлено началом активной колонизации края со стороны центральной части России. Через год после

основания Оренбурга (на месте сегодняшнего Орска) в феврале 1736 года высшим органом управления православной церкви — Синодом — было принято решение о строительстве соборной церкви во вновь заведённом городе и учреждении при ней славянско-латинских школ. Это первые школы в Оренбургском крае, о которых известно из донесений начальника Оренбургской экспедиции **И. К. Кирилова** Святейшему Синоду<sup>1</sup>.

В **1744** году в Оренбурге начала работать школа «татарских учеников». Основное предназначение школы заключалось в подготовке чиновников низшего ранга — канцеляристов, писарей, таможенных чиновников и др. Однако главное предназначение было predeterminedено приграничным расположением Оренбуржья. В этой связи основное предназначение заключалось в подготовке лиц, владеющих татарским языком. В школу принимались дети от 8 до 17 лет, умевшие читать и писать по-русски, при этом предпочтение отдавалось тем, кто в какой-то мере знал татарский язык. Обучение носило индивидуальный характер. С каждым учеником в отдельности занимался переводчик Пограничной комиссии. Он учил говорить, читать и писать по — татарски, устно переводить с татарского языка на русский. Школа «татарских учеников» успешно проработала в крае до **1818** года.

В **1745** году в Оренбурге открылась **инженерная школа**, в которой преподавались арифметика, геометрия, фортификация и инженерное дело. Она просуществовала несколько лет, но затем была переведена в Санкт-Петербург<sup>2</sup>.

В **1748** году Сенат по просьбе первого губернатора края **И. И. Неплюева** открыл в Оренбурге «**особливую школу для обучения и содержания детей, прижитых ссыльными**». В ней начали обучаться дети ссыльных

---

<sup>1</sup> Болодурин, В. С. Образование в Оренбуржье (XVIII — XX века) / В. С. Болодурин; Мин-во образования и науки Рос. Федер. Агенство по образованию, Оренбург. гос. пед. ун-т. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. С. 26.

<sup>2</sup> Там же, С. 27.

в возрасте от 7 до 15 лет, проживавшие в Оренбурге, Бердской слободе, Шешлинских поселениях. Программа предусматривала изучение российской грамоты, чистого письма, нотного пения, исповедания православной веры, а также первых частей арифметики. Школа проработала несколько десятилетий. С учётом способностей, её учеников впоследствии привлекали к гражданской службе в органах губернской администрации.

Наряду с государственными, в Оренбурге в этот период открывались **частные школы** для обучения детей состоятельных родителей. В одной из таких школ, основанной предприимчивым **Иосифом Розе** (бывшим каторжником), два года обучался известный российский литератор, поэт и драматург Гавриил Романович Державин. Уровень обучения в школе, по отзывам современников, был низким, однако за время пребывания в ней маленький Державин выучился говорить, читать и писать по-немецки.

В **1786** году был утверждён «**Устав народных училищ Российской империи**», который предполагал открытие в губернских и уездных городах главных и малых народных училищ. В соответствии с этим уставом в конце XVIII века (в **1789** году) в Уфе было открыто **главное народное училище**, а в Оренбурге, Челябинске, Мензелинске — **малые народные училища**. По мнению известного оренбургского краеведа **В. В. Дорофеева**, первоначально народное училище в Оренбурге занимало помещения в здании, на месте которого в дальнейшем был построен сегодняшний Дом Учителя. Затем в 1835 году оно было переведено в другой дом, расположенный на Николаевской (Советской) улице. В **1797** году, в связи с перенесением губернского центра из Уфы в Оренбург, малое народное училище в Оренбурге было преобразовано в главное народное училище, а главное народное училище в Уфе, в свою очередь, — в малое народное училище.

В конце XVIII века в Оренбургской губернии было одно главное народное училище в Оренбурге и три малых народных училища в городах губернии: Уфе, Мензелинске, Бузулуке. В работе **В. С. Болодурина** «Образование и

педагогическая мысль в Оренбуржье» приводятся отличия главных от малых народных училищ.

В **малых народных училищах** был определён двухлетний срок обучения, в них преподавались чтение, письмо, катахизис, священная история, начальные правила русской грамматики, первая часть арифметики, чтение книг «**О Должностях человека и гражданина**», «**Правила для учащихся**». В **главном народном училище** дополнительно имелись третий и четвёртый классы (последний класс был двухгодичным), в которых изучались русская грамматика, история, география, естественная история, арифметика, геометрия, физика, прибавлялось чтение «Изъяснения Евангелия». В основе обучения лежал принцип наглядности. По «**Уставу народных училищ Российской империи**», в обязанности главного народного училища входила подготовка учителей для малых народных училищ.

В **1804** году в России был утверждён **новый устав учебных заведений**. В соответствии с ним все учебные заведения страны делились на четыре разряда:

- приходские училища (1 год обучения);
- уездные училища (2 года обучения);
- губернские училища (иначе — гимназии, 4 года обучения);
- университеты.

Учебные планы образовательных учреждений всех четырёх разрядов были разработаны так, чтобы приходское училище служило подготовительной ступенью к уездному, уездное — к губернскому, а губернское училище к университету. Вместе с тем училище каждого разряда должно было давать законченное образование для тех, кто не имел возможности продолжать его далее.

Начальной ступенью образования становились **приходские училища**. С этого момента в губернии в различных населённых пунктах началось более активное открытие начальных школ и, прежде всего, по программам приходских училищ. Эти программы предполагали обучение грамоте, первым действиям арифметики, главным началам Закона Божьего и нравов.

**С. Г. Мирсаитова** в своём исследовании «Народное образование на Южном Урале в первой половине XIX века» отмечает, что в 1817 году статус уездных получили Бузулукское и Мензелинское народные училища, в 1818 году аналогичный статус присвоен Уфимскому училищу. Оренбургское народное училище было также преобразовано в 1822 году в уездное. Учебный год в этих школах длился 11 месяцев. Срок обучения составлял два года в самом училище и год в приготовительном классе. В 1830 году в пяти уездных училищах губернии обучалось 515 учеников.

*Вопрос к размышлению:*

*Каким образом приграничное положение Оренбуржья повлияло на развитие образования? Обоснуйте свой ответ.*

Широкой известностью в Оренбургской губернии в конце XVIII – первой половине XIX века пользовались **гарнизонные школы** для обучения детей служащих и отставных солдат, созданные по постановлению правительства от 1797 года. В начале XIX века эти школы были преобразованы в **военносиротские отделения**, подчинённые военному ведомству, а их воспитанников начали называть кантонистами.

В число воспитанников **гарнизонных школ** включались солдатские дети с 10-летнего возраста. Военносиротские отделения были открыты во всех наиболее крупных, значительных крепостях губернии, таких как Оренбург, Верхнеуральская, Троицкая и т. д. В своей внутренней деятельности они подчинялись комендантам крепостей. Программа военносиротских отделений предполагала наряду с военной подготовкой обучение грамоте, началам арифметики, особое внимание уделялось чистописанию. Учителями гарнизонных школ были офицеры, унтерофицеры и очень грамотные рядовые.

Колоритные детали работы военносиротских отделений изложены в материале А. Кривощёкова «**На Оренбургской пограничной линии**»:

«Занятия начинались с 8–9 часов утра, тотчас после завтрака, и продолжались до 12 часов, когда шли на обед; после обеда давался отдых на 2–3 часа, а затем снова занятия. Утром до обеда были классные занятия, после обеда обучали военным артикулам и приёмам...

Обучение было не таким, как ныне; сначала проходили азбуку (аз, буки), потом учили слоги, а затем уже мало помалу начинали обучать чтению гражданской и церковной печати. Бились долго; трудно было осилить эту учёбу, а всё таки в 2–3 года научались кое-как читать...

Сидели в одном классе года по 3–4, а иной вплоть до отправки на службу дальше первого класса не шёл.... Задачи решали на грифельных досках и дальше четырёх действий не шли. Кто прошёл деление, тот считал, что арифметика им окончена. На чистописание обращалось весьма строгое внимание... Как только поступали в школу, начиналось обучение письму; в первый год писали на песке. У каждого ученика был ящичек... Этот ящичек наполнялся чистым песком, по которому писали пальцем... На песке писали до тех пор, пока не пройдут всю азбуку. На следующий год тех, которые оказывали лучшие успехи, садили за аспидную доску и опять писали буквы...и только на третий или четвёртый год допускали к бумаге...

Строгости были большие: секли за каждую шалость. Чуть что не так сделаешь: не выучишь урока, неправильно напишешь, замажешь тетрадь, или не так что сделаешь во фронте, сейчас запишут в штрафной журнал, а каждую субботу расправа...На порку мы смотрели как на привычное занятие и неизбежную принадлежность учения, без чего оно и быть не может».

По данным **С. Г. Мирсаитовой**, в 1837 году в Оренбургском батальоне, Троицком и Верхнеуральском полубатальонах и Звериноголовской роте обучалось 2189 человек. **Училища военных кантонистов** прекратили свою деятельность в 1859 году.

Стоит отметить, что начальная школа военного ведомства представляла доминирующую часть начального

обучения в крае. К 1861 г учащиеся этих школ составляли около 40% всех учеников начальных учебных заведений Южного Урала.

Во второй трети XIX века изменяется государственная образовательная политика в отношении крестьянства. С середины 30-х гг. дети государственных крестьян с целью подготовки писарей для волостных управлений помещались за счет средств мира в уездные училища губернии. Однако из-за финансовых трудностей дети испытывали большую нужду и вынуждены были бросать учебу. Еще одним фактором, тормозившим развитие начального образования среди крестьян, было незнание русского языка инородцами. В 1840 году министр государственных имуществ **П. Д. Киселев** принял решение оставлять в уездных училищах только наиболее способных крестьян, остальные должны были проходить обучение в сельских школах. К 1843 году в Оренбургской губернии действовало около 20 сельских школ, созданных по линии Министерства государственных имуществ<sup>1</sup>. Нормативно-правовой базой этих школ были Устав 1828 г., положение об училищах государственных крестьян 1842 г. Срок обучения один — два года. В содержание входили: закон Божий, чтение, письмо, основы арифметики, счетоводство, церковное пение. Будущие писари должны были овладеть навыками делопроизводства в волостных, окружных управлениях, в палатах государственных имуществ.

Контроль за деятельностью сельских школ возлагался штатных смотрителей уездных училищ, т.е. они находились в ведении Министерства народного просвещения. В начале 50-х годов положение этих школ резко ухудшилось, все это привело к их сокращению. Но со второй половины 50-х годов вновь начался рост школ для государственных крестьян. Стоит отметить одну особенность — в сельских школах было разрешено совместное обучение мальчиков и девочек. По данным **С. Г. Мирсаитовой**, к 1860 году удельный вес учениц возрос до 22,2%. Чисто женских школ было всего две.

<sup>1</sup> РГИА РБ. Ф.110. Оп. 6. Д. 5128. Л. 34.

К 1861 году число сельских школ для государственных крестьян в губернии составляли 38.

С **1828** года после выхода в свет «**Устава сельских училищ в удельных имениях**» получает развитие школьное обучение удельных крестьян. Анализ этого нормативного документа позволяет выделить **две цели** их организации:

- 1) подготовка низшего делопроизводственного персонала для органов государственной власти;
- 2) овладение крестьянами необходимыми религиозными сведениями.

Учащиеся в этих школах обучались чтению, Закону Божьему, чистописанию, первым действиям арифметики «с употреблением счетов». Доминирующим методом обучения был метод взаимного обучения, а с 1858 года получает распространение звуковой метод обучения грамоте В. А. Золотова, пришедший на смену буквослагательному способу обучения грамоте.

Всего в 1860 году на территории Южного Урала функционировало 16 школ для удельных крестьян с числом обучающихся в 282 ученика.

### **Среднее общее и профессиональное образование**

2 января **1825 г.** в Оренбурге было открыто первое среднее учебное заведение — **Неплюевское военное училище**, которое в **1844 г.** было преобразовано в **Неплюевский кадетский корпус**.

Цель создания учебного заведения — подготовка военных и государственных служащих для нужд губернии. Контингент учащихся набирался в основном из детей офицеров и чиновников, а также представителей состоятельных инородческих слоев населения. Стратегическое положение Оренбуржья обусловило специфику преподаваемых предметов в учебных планах корпусов — достаточно внушительно были представлены программы по изучению арабского, тюркского, персидского языков.

**29 мая 1887** года в Оренбурге на базе **школы военных кантонистов** был открыт второй кадетский корпус

для обучения детей офицеров и чиновников, проходящих службу в Туркестанском военном округе и Закаспийской области.

В **1828** году в городе Уфа Оренбургской губернии была открыта первая гимназия. Вплоть до 1865 года она именовалась как «Оренбургская». Главная цель ее функционирования — это подготовка детей чиновников, богатых купцов и мещан для работы в органах государственной власти и дальнейшего обучения в университетах.

Содержалась мужская гимназия на пожертвования частных лиц и за счет средств из государственной казны. В первый год открытия гимназии было принято 18 учеников. Сначала гимназия представляла собой четырехклассное образовательное учреждение, выпускники которого получали среднее образование. При этом в гимназию принимались ученики всех сословий, имеющие знания на уровне уездного училища. Однако впоследствии, а именно в 1835 году, гимназия становится семиклассным сословным учреждением<sup>1</sup>.

В **1868** году в г. Оренбурге была открыта **первая мужская классическая гимназия**, являвшаяся ведущим гражданским средним учебным заведением вплоть до начала XX века. В 1891 г. гимназию посетил во время своего возвращения из Японии будущий император России Николай II. Примечательно, что здание гимназии, построенное в 1869 г., являет и сегодня образец образования — это первый корпус Оренбургского государственного педагогического университета.

В **1875** г. из состава Казанского учебного округа выделяется Оренбургский учебный округ, попечителем которого был назначен бывший ректор Варшавского университета, филолог **П. А. Лавровский**. В состав округа вошли учебные заведения, расположенные на территории современного Башкортостана, Оренбургской, Пермской, Свердловской и Челябинской областей Российской

---

<sup>1</sup> Полухина, В. И. Образовательные учреждения Оренбургской губернии (1744 — 1917 гг.): пособие к спецкурсу. Орск: Издательство ОГТИ, 2007. С. 11.

Федерации, а также Кустанайская, Актюбинская и Уральская области республики Казахстан.

К 1 января 1875 г. на территории Оренбургского учебного округа находилось шесть мужских гимназий и одна мужская прогимназия в Мензелинске.

**Профессиональный и социальный статус русского учителя** средней школы ведения Министерства на разных этапах претерпевал изменения. Требования, предъявляемые государством к учителю, почти повсеместно не подкреплялись фактической постановкой школьного дела. Униженный учитель не мог не только воспитать свободную творческую личностью, полноценно, качественно общаться, полнокровно раскрыть свой педагогический потенциал.

Еще один немаловажный фактор в развитии образования заключался в увеличении количества женщин в преподавательском составе. Феминизация системы народного образования проявлялась в том, что большая часть учителей была сосредоточена в женских гимназиях (60 – 65%). На втором месте – учителя мужских гимназий (20 – 22%). Меньшая часть учителей работала в реальных училищах (14 – 15%). В частных гимназиях было более комфортное соотношение учитель – ученики. Лидировали по этому показателю женские гимназии, которые были, по преимуществу, частными.

Анализ архивных материалов Оренбуржья показал, что в конце XIX – начале XX вв. учителями в средних учебных заведениях были, в основном, (на 3/4) мужчины. Труд женщин использовался по большей части в воспитательной сфере. В то же время начался процесс феминизации оренбургской средней школы. Доля женщин-учителей в ней неуклонно увеличивалась.

Большая часть учительского персонала находилась в возрастном диапазоне от 30 до 50 лет. В то же время в нем была заметна группа лиц пожилого возраста. Одновременно в начале XX в. наметилась тенденция к омоложению учительского состава, в первую очередь, за счет лиц женского пола.

Изучение материального положения учителей показало, что в начале XX в. жалование директорского корпуса средних учебных заведений составляло 4–5 тыс. руб. в год, заработок учительства составлял две – три тысячи руб. в год, что было на порядок больше заработка мастерового. Уровень материального благосостояния позволял учителям иметь прислугу (от одного до нескольких человек). Они имели неплохие жилищные условия. Учитель имел существенные льготы для образования своих детей. При этом учебная нагрузка учителя была весьма напряженной. Она доходила до 40 часов в неделю. Он активно занимался совместительством, частным репетиторством. Уровень материального благосостояния учительства повышался, прежде всего, за счет увеличения оплаты его воспитательных функций, а не передачи знаний, умений и навыков.

Профессиональная деятельность учителей заключалась, в первую очередь, в проведении учебных занятий. Их учебная нагрузка была достаточно велика, что часто вело к формальному проведению уроков, не способствовало тщательной подготовке к занятиям, самообразованию, повышению квалификации.

Помимо уроков, уставы средних учебных заведений предусматривали участие преподавателей в учебно-организационном процессе. Учителя наук и языков являлись членами педагогических советов и обязаны были работать в них. Так, например, анализ деятельности второй женской гимназии показал, что на педагогическом совете обсуждались успехи и поведение учениц по четвертям учебного года, успехи за год для решения вопроса о переводе учениц в следующие классы. Педагогический совет обращал большое внимание на поведение учащихся. На его заседаниях рассматривались таблицы распределения уроков между преподавателями, расписание уроков по часам и дням недели, списки книг и периодических изданий для выписки в библиотеку.

Кроме педагогических советов, учителя проводили заседания предметных комиссий. На них рассматривались,

как правило, методические вопросы, проблемы преподавания соответствующих дисциплин.

Ряд учителей участвовали в работе хозяйственного комитета учебного заведения, который решал хозяйственные вопросы жизни школы. Активно участвовали учителя во внеклассных мероприятиях.

В конце XIX — начале XX вв. преподаватели средних учебных заведений объединялись в различного рода профессиональные ассоциации (кружки учителей древних, иностранных языков, математики, графических искусств, «Педагогическое собрание», женские профессионально-педагогические организации и т. д.).

Образ гимназического учителя, сложившийся в отечественной литературе и публицистике, как правило, малопритягателен. И это, в общем и целом, подтверждается и историческими источниками. Подавляющее большинство источников показывает сложность и напряженность, формализм взаимоотношений между учителями и их воспитанниками.

Мемуары бывших гимназистов, петиции учащихся, обильно появлявшихся в годы первой русской революции, свидетельствуют об их резко отрицательном отношении к своим наставникам.

Анализ источников показывает, что для администрации и учителей характерны деспотизм, доносительство, подхалимство, соглядатайство, зависимость учителя от начальствующих лиц, унижение учащихся, подозрительность, особенно в отношениях между учителем и учениками. Не располагая силами для нравственного воздействия, не имея достаточного авторитета, педагоги обращали внимание на внешнее благополучие. Их идеалом часто была образцовая внешняя дисциплина, поддерживаемая наказаниями.

Статус учителя, как государственного служащего, приводил к тому, что в его менталитете доминировала чиновная составляющая. Как следствие, обращает на себя внимание моральный облик учителя, регламентируемый «Уставом о службе гражданской»: «здравый рассудок,

добрая воля в исполнение порученного, человеколюбие, верность к службе Его Императорскому Величеству, усердие общему добру, радение о должности, честность, бескорыстие и воздержание от взяток, правый и равный суд всякому состоянию, покровительство невинному и скорбящему»<sup>1</sup>.

### **Женское образование**

В российском обществе в первой половине XIX в. встал вопрос о развитии женского образования. Однако свое развитие оно получает при Екатерине Великой (1762–1796 гг.). В то же время в 1790 г. девочки составляли около 12% среди учащихся главных народных училищ России<sup>2</sup>. Для подобных школ Южного Урала этот показатель был значительно ниже: 3% в 1800-1805 гг.<sup>3</sup>

Специфика положения Оренбуржья обусловила тот факт, что первое государственное учебное заведение для девочек возникло в недрах военного ведомства при непосредственном покровительстве Оренбургского военного губернатора П. П. Сухтелена. И 6 декабря **1832** года было учреждено **«Особенное отделение для воспитания детей женского пола при Неплюевском военном училище»**<sup>4</sup>. Главная цель, по мнению П. П. Сухтелена, состояла в воспитании будущих жен и матерей, от которых зависят нравственные качества детей: «От первых впечатлений, сообщаемых юношеству, зависят первые склонности, первые обычаи оного, а от сих проистекают добродетель, или порочность, достоинство разума и сердца..., польза или вред, счастье или злополучие жизни». В 1848 г. он был преобразован в Оренбургский женский институт имени императора Николая I. Стоит отметить, что

<sup>1</sup> Альманах современных русских государственных деятелей: в 2 т. СПб. : И. Гольдберг, 1897. Т. 1. С. 345.

<sup>2</sup> Лихачева, Е. О. Материалы для истории женского образования в России. СПб., 1890. Кн. 1. С. 285.

<sup>3</sup> Мирсайтова, С. Г. Народное образование на Южном Урале в первой половине XIX в.: В 2-х частях. Екатеринбург: УралНАУКА, 2000. Часть I. С. 87.

<sup>4</sup> ПСЗ II. Т.7. № 5304

в нем обучались не только оренбурженки, но и жительницы Уфы, Стерлитамака, Уральска, Златоуста и т. д.

В **1855 г.** девичье училище было переименовано в **Оренбургский институт благородных девиц имени императора Николая I.** Срок обучения составлял 6 лет. Проводя данное преобразование, губернатор В.А. Обручев писал: «Окончившие в училище курс девицы низшего класса обыкновенно не пользуются приобретенными ими познаниями и обращаются к черным работам или занимаются торговлею, а для девиц среднего класса это училище по своей программе слишком элементарно»<sup>1</sup>.

3 декабря **1868 г.** в Оренбурге было открыто **женское училище первого разряда**, преобразованное в **1871 г. в первую женскую гимназию.**

Наряду с развитием государственных учебных заведений, получает развитие и частная инициатива. Частные школы, появившиеся в Оренбуржье, были, как правило, начальными. Правда, в 1854 – 1855 гг. в Уфе открылись две привилегированные школы, учебный курс которых был приближен к неполной средней школе. Содержательницами их были надворные советницы М. Гутоп и П. Пеутлинг. Однако обучение в них было очень дорогим – от 60 до 100 рублей серебром в год. В содержание обучения входили: Закон Божий, русский, французский, немецкий языки, арифметика, история, география, чистописание, музыка, танцы, рукоделие. Уровень преподавания был высоким.

Большую роль в развитии женского образования сыграли частные учителя.

Таким образом, к 1890 году в губернии, по данным видного историка образования В.С. Болодурина, функционировало 630 учебных заведений, в которых обучалось около 36 тыс. человек, из них 10590 лиц женского пола. Если рассматривать итоги развития образования в общероссийском контексте, то цифра вообще удручающая: из

---

<sup>1</sup> Полухина, В. И. Образовательные учреждения Оренбургской губернии (1744 – 1917 гг.): пособие к спецкурсу. Орск: Издательство ОГТИ, 2007. С.12.

167 мужских гимназий, 143 женских гимназий и 105 реальных училищ в Оренбургской губернии функционировали только две мужские и одна женская гимназия. Первое реальное училище было открыто в Оренбурге в 1895 г.

Среди мусульман Поволжья и Урала в конце XIX начале XX веков широкое распространение получили традиционные мусульманские духовные учебные заведения — **мектебе** (место писания) и **медресе** (место чтения).

### **Образование «инородцев»**

Долгое время учебные заведения башкир, татар и других российских мусульман назывались, как и у арабов «медресе». Название «мектеб» возникло в 80-е годы XIX века (по примеру турецких школ) и закрепилось за начальными школами. Название «медресе» сохранилось за школами, дающими высшее и среднее образование, целью которых являлось «подготовить муэдзинов, имамов, мударисов, казиев и муфтиев, которые были бы вполне знакомы как с требованиями времени, так и с науками веры и жизни, чтобы иметь возможность указать к оным пути и другим». Таким образом, эти учебные заведения были призваны готовить богословов, знатоков мусульманского права и религиозных руководителей мусульманских общин.

Учеников мектебе и медресе называли **шакирдами**, а учителей — **мугаллимами** (наученный, обучающий) и **мударрисами** (учитель, наставник). Мектебе имели 3—4 отделения, которые вместе взятые составляли один общий начальный курс — **ибтидаи** (в переводе с арабского означает начало, новое время). Некоторые мектебе имели два класса: **ибтидаи** и **рушдия** (прямой, правильный, нормальный).

Медресе также состояло из двух курсов: **игдадия** (приготовлять) и **галия** (высокий, высший). Н. Ардашев в статье «Современное состояние мусульманских конфессиональных школ в России и стремление мусульман к их преобразованию» отмечал, что «количество мусульманских детей, посещающих школы, в некоторых уездах

стоит значительно выше русских. ... Что же касается качественной стороны мусульманской конфессиональной школы, то в этом отношении она нуждается в существенных улучшениях, и до сих пор в большинстве своём она представляла весьма безотрадную картину в смысле образовательном и даже с внешней своей стороны».

По способу преподавания конфессиональные школы мусульман разделялись на **три типа**: старометодные, новометодные и смешанные.

Школа с преподаванием по старому методу назывались «усули кадим мектеб». В старометодном мектебе не было установлено начало нового учебного года, учащиеся принимались в любое время года. Обучение детей велось в одиночку с каждым или группами по мере поступления. Определённого расписания занятий не было. Учителем-мулла мог неделями не появляться в школе, а кроме него учителей не было.

Обучение велось по **буквослагательному методу**, строго определённой программы не существовало. В первый год обучения учащиеся обучались грамоте по книге «Условия веры» («Шараиту-ль-ислам»). По сведениям Каюма Насыри, эта книга была составлена муллой Ишниязом Ширниязовым около 1776 года. Все буквы в этом букваре были написаны отдельно одна от другой, без указания способов их слияния. После алфавита в учебнике помещался особый раздел «абджадь», состоящий из 8 искусственных слов, в которые включались 32 буквы арабского алфавита, в порядке их цифрового значения.

Далее следовало изложение основ мусульманской веры — калимат. Этот раздел «Шараиту-ль-ислам» был написан на арабском языке и поэтому шакирды первого года обучения не понимали его. В самом букваре на татарском языке были написаны только нийяты (выражения намерений), которые произносятся перед молитвой. Сами же молитвы были также написаны на арабском языке, который оставался непонятным для детей. На второй и третий годы обучения читали по складам книги «Ифтияк» (седьмая часть Корана) на арабском языке и начинали

чтение одной или двух из следующих книг, написанных на полутатарском, полутурецком и персидском языках: «Бадаваш», «Ахыр-Заман» (конец света), «Ярым алма» (половина яблока), «Кисик баш» (отрубленная голова). Следующие два года вновь проходили Коран на арабском языке, и только на шестом году обучения начиналось изучение арабской грамматики: не зная персидского языка, учащиеся проходили арабскую грамматику по книге «Бидан» или «Шархе Абдулла», составленной на персидском языке для персидских школ.

Учебно-воспитательная работа была в старометодном мектебе в крайне плохом состоянии. Стоит отметить, что «до последнего времени (начало XX века) мектебы были совершенно однообразны в мусульманском мире, как по внешнему облику, так и по педагогической системе. Человека, знакомого с устройством мектебов, например, в Приволжье, поражает то, что, входя в мектеб где-нибудь в Константинополе, Малой Азии, или в Алжире, он видит уже знакомую картину». При этом старометодный мектебе нисколько не развивал ученика, не давал ему никаких знаний (кроме знаний текста священных книг ислама) и самое главное то, что в мектебе отсутствовало изучение не только родного языка, но и любого другого языка.

Русско-«инородческие» школы стали открываться в 70-х годах XIX века на основе «Правил ...» от 26 марта 1870 года (система Н. И. Ильминского). В Оренбургской губернии они разделялись на следующие типы:

- 1) **христианские** (чувашские, черемисские, мордовские);
- 2) **магометанские** (русско-татарские, русско-башкирские и русские классы при мусульманских медресе).

Так как мордва и черемисы не имели своей письменности, то для них открывались начальные школы общего типа, как и для русского населения. Чуваши имели свою грамоту и литературу. Для мусульман (башкир, татар) организовывались русско-башкирские и русско-татарские школы. С целью недопущения влияния магометанства запрещалось совместное обучение детей крещённых

инородцев и язычников с мусульманами. Но всячески поощрялось смешанное обучение нерусских народов с русскими детьми. Казанскому учебному округу принадлежала ведущая роль в открытии миссионерских школ, а Оренбургский учебный округ лидировал по организации русско-«инородческих», земских и министерских школ.

Все перечисленные школы относились к ведомству Министерства народного просвещения и управлялись на местах особыми инспекторами русско-«инородческих» школ. Срок обучения в них составлял в среднем три-четыре года, учебный год продолжался около 156 дней. Учителями, в большинстве своём, были мужчины, и обучались, в основном, мальчики (девочки составляли 27% всех учащихся). Не доходили до окончания курса обучения 22% всех учащихся.

Многие русско-инородческие школы были организованы в конце XIX века и в начале XX века. Это Имангуловская (1867 г.) в Имангуловской волости, Тляумбетовская (1874 г.), Отрадная (1877 г.) в Кюргазинской волости. Действовали в губернии русские классы при медресе. Например, в 1894 г. был открыт русский класс при медресе «Хусаиния», в 1903 г. при медресе в Сеитовском посаде.

Основной проблемой русско-инородческой школы на съезде было признано плохое знание, а чаще всего незнание русского языка. Для решения этой проблемы необходимы были хорошо подготовленные педагогические кадры. Немаловажную роль играли и учебники, по которым шло обучение русскому языку. В русско-инородческих школах Оренбургской губернии в этот период использовались следующие учебники по русскому языку: 1) букварь для киргизских аульных школ; 2) Михеев. Первая и вторая книги для чтения; 3) Граменицкий. Первая, вторая и третья книги для чтения в инородческих школах; 4) В. П. Вахтеров. Русский букварь для инородцев; 5) М. И. Вольпер. Русская речь, вып. I – III; 6) В. В. Григорьев и А. Н. Оленин. Русское слово, вып. I – III.

В Оренбургской губернии были организованы русско-мордовские и русско-чувашиские школы: Гавриловская (1882 г.) в Бушмак-Суун-Каракипчакской волости, Ивановская (1906 г.) в Ивановской волости, Этбулакская (1885 г.) в Каракипчакской волости.

Немаловажную роль в деле образования нерусских народов губернии сыграли школы казачьего войска.

В 1871 году был издан указ атамана, генерал-майора Бабрыкина об обязательном посещении школ мальчиками казачьих станиц. Следствием этого указа было вовлечение массы нерусского населения, проживающего на территории Оренбургского казачьего войска, в систему общеобразовательных мероприятий, проводимых Войсковым правительством. В 1871 году была открыта первая школа для нагайбаков. В начале своего существования инородческие школы были призваны, прежде всего, обучить население русскому языку с тем, чтобы оно могло вполне равноправно принимать участие в военных мероприятиях войска и нести службу в его рядах. Но эта практика не оправдала себя, встречая недовольство населения насаждением русского языка, игнорированием национальной культуры. В результате чего школы в ряде станиц были закрыты.

### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Когда в Оренбуржье было организовано первое образовательное учреждение?
2. Какие цели стояли перед образовательными учреждениями Оренбуржья?
3. Какое влияние оказывали процессы, происходящие в Российской империи, на политику в области образования в Оренбуржье?
4. Почему в Оренбуржье получили широкое распространение школы военных кантонистов?

### **Историко-дидактический практикум:**

**Ответьте на вопрос:** почему в Оренбуржье образование развивалось медленнее, чем в центральной части Российской империи?

**Темы для рефератов и докладов:**

1. Развитие образования в Оренбургском крае.
2. Специфика развития начального образования.
3. Развитие среднего образования в Оренбуржье.

**Примерные тестовые задания:**

1. *Школа «татарских учеников» открылась в:*  
А) в 1844 г.  
Б) в 1876 г.  
В) в 1836 г.
2. *Инженерная школа в Оренбуржье была открыта*  
\_\_\_\_\_
3. **Неплюевское военное училище было открыто в:**  
А) 1825 г.  
Б) 1845 г.  
В) 1865 г.
4. *Первая мужская классическая гимназия была открыта*  
\_\_\_\_\_

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абрамов, В. Ф. Земство, народное образование и просвещение: [История развития земской народной школы во второй половине XIX — начале XX в. в России] / В. Ф. Абрамов / Вопросы истории. 1998. № 8. С. 44 — 60.
2. Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии (1721 — 1795). Т. 1 — 5. Киев, 1904 — 1908.
3. Александров, В. А. Задача и организация школьного дела в уезде. / В. А. Александров / СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1882 — 1884.
4. Александрова, В. Старейшая гимназия Москвы: [1-ая Московская мужская гимназия в XIX — XX вв.] / В. Александрова / Народное образование. 1991. № 2. С. 176 — 179.
5. Алешинцев, И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX в.). / И. Алешинцев / СПб.: Изд-е О. Богдановой, 1912. IX, 352 с.
6. Алешинцев, И. Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX веке: (Ист. очерк). / И. Алешинцев / СПб., 1908. 86 с.
7. Андреев, И. О необходимости народной земской гимназии / И. Андреев / Земское дело. 1912. № 18. С. 1128 — 1131.
8. Андреева, И. Н. Философия и история образования / И. Н. Андреева / М., 1999.
9. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV — XVII вв. / [Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков; Вступ. ст. Д. С. Лихачева, Г. М. Прохорова]. М.: Педагогика, 1985. 363 с.
10. Антология педагогической мысли России XVIII в. / [Вступ. ст. с. 5 — 25, биограф. очерки, сост. и примеч. И. А. Соловкова]. М.: Педагогика, 1985. 480 с.
11. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. Соловков. М., 1985. С. 63.
12. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990.

13. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / [Вступ. ст. с. 7 – 26, биогр. очерки, сост. и коммент. П. А. Лебедева]. М.: Педагогика, 1987. 560 с.
14. Анципо-Чикунский, А. А. Историческая записка о Ровенском реальном училище. 1832 – 1889 / Сост. учитель истории и географии А. А. Анципо-Чикунский, по случаю празднования 50-летнего юбилея училища. Киев, 1894. 148 с. (111692)
15. Арзамасцева, Л. С. Российские академики — основатели Лиги образования и Педагогической академии / Л. С. Арзамасцева / Петербургская Академия наук в истории академий мира: Материалы международной конференции. Т. 3. — СПб., 1999.
16. Афанасьев, В. Земская школа: исторический опыт / В. Афанасьев / Земский вестник. 1996. № 1/2. С. 28 – 31.
17. Багге, М. Б. Идеи русской педагогики XIX века и современная школа (на примере педагогических воззрений С. А. Рачинского и В. В. Розанова) / М. Б. Багге / История педагогики сегодня. СПб., 1998. С. 33 – 49.
18. Баишев, И. Н. Школьное образование в Уфимской губернии 1913 – 1922 гг. / И. Н. Баишев / Страницы истории Урала. Пермь, 1995. Вып. 2. С. 79 – 88.
19. Баркова, Н. Н. Нравственный идеал в русской педагогике (вторая половина XIX – начало XX в.) / Н. Н. Баркова / Педагогика. 1998. № 2. С. 70 – 75.
20. Бехтерев, В. М. Вопросы общественного воспитания (в сокращении) / В. М. Бехтерев / Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. М., 1990. С. 501 – 508. (1 – 745746)
21. Бим-Бад, Б. Д. О влиянии русской педагогики на теорию и практику образования в мире / Б. Д. Бим-Бад / Вестник университета Российской академии образования. М., 1997. № 2. С. 3 – 5.
22. Бим-Бад, Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. / Б. М. Бим-Бад / М., 1994.

23. Бобрышов, С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореферат дисс...докт.пед.наук. Санкт-Петербург, 2007.
24. Боголепов, Л. П. Естественно-исторические основы общеобразовательной школы. / Л. П. Боголепов / М., 1910. 92 с. (108724)
25. Богуславский, М. Русская школа графа Игнатьева: [О министре нар. просвещения России П. Н. Игнатьеве, 1915 – 1916 гг.] / М. Богуславский // Учительская газета. 1993. 20 апр.( № 17). С. 19.
26. Богуславский, М. В. История отечественной педагогики (первая треть XX века). /М. В. Богуславский / Томск: Изд-во НТЛ, 2005.
27. Богуславский, М. В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст). монография. /М. В. Богуславский / М.: ИТИП РАО, 2007.
28. Богуславский, М. В. Образование / М. В. Богуславский / Новая Российская Энциклопедия, Т.1. М.: Изд-во «Энциклопедия», 2004. С. 624 – 625.
29. Богуславский, М. В. Реформы российского образования XIX – XX вв. как глобальный проект / М. В. Богуславский / Вопросы образования. 2006. №3.
30. Богуславский, М. В., Корнетов, Г. Б. Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов //Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. Вып. 7(19). М., 1991.
31. Болодурин, В. С. Образование в Оренбуржье (XVIII-XIX века) / В.С. Болодурин; Мин-во образования и науки Рос. Федер. Агенство по образованию, Оренбург. гос.пед.ун-т – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008.
32. Болтунов, А. П. Методы анкеты в педагогическом и психологическом исследовании. / А. П. Болтунов; М., 1916. 127 с. (200866)
33. Бочкарева, М. А. Взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки учителя в учитель-

- ских семинариях России второй половины XIX — начала XX вв.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., / М. А. Бочкарева 1996. 16 с.
34. Бруцкая, Л. А. Из истории провинциального гуманитарного образования XVIII века / Л. А. Бруцкая // Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера. Киров, 1996. Т. 2. С. 249–251.
35. Бунаков, Н. Русская подвижная школа. / Н. Бунаков; СПб., 1881. 78 с.
36. Бунаков, Н. Ф. Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников (в сокращении) / Н. Ф. Бунаков // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М., 1990. С. 246–253.
37. Вазина, К. Я. Саморазвитие человека: духовная сфера жизни (новая парадигма). / К. Я. Вазина; М., Моск. гос.ун-т печати, 2004.
38. Василькова, Ю. В. Страницы отечественного образования: Из истории России, православия, литературы с древнейших времен до конца XVIII в.: Курс лекций. / Ю. В. Василькова; М., 1996. Кн. 1. 375 с.
39. Вахтеров, В. П. Материалы по реформе средней школы. Эстетическое воспитание (общие положения) / В. П. Вахтеров // Антология педагогической мысли второй половины XIX — начала XX в. М., 1990. С. 546–563.
40. Вессель, Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России / Сост. [и авт. вступ. статьи, с. 5–44] чл.-корр. АПН РСФСР проф. В. Я. Струминский. / Н. Х. Вессель; М., 1959. 320 с.
41. Видякова, З. В. Законотворческая деятельность учительства в Государственной думе I и II созыва / З. В. Видякова // Актуальные проблемы обучения и воспитания в высшей и средней школе. Липецк, 1993. С. 220–229.
42. Видякова, З. В. Истоки демократического движения русского учительства, [конец XIX — начало XX вв.] / З. В. Видякова // Советская педагогика. 1991. № 1. С. 100–104.

43. Водовозова, Е. Н. На заре жизни, Т. 1 – 2. – / Е. Н. Водовозова; М., 1964.
44. Военные гимназии // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 157.
45. Ворошилова, С. В. Деятельность земств в сфере народного образования / С. В. Ворошилова // Вопросы крестьяноведения. Саратов, 1996. Вып. 3. С. 71 – 77.
46. Ганелин, Ш. И. Гимназия / Ш. И. Ганелин // Российская энциклопедия. М., 1964. Т. 1. Стб. 567 – 570.
47. Ганелин, Ш. И. Классические гимназии. Реальные училища / Ш. И. Ганелин // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, вторая половина XIX в. М., 1976. Гл. 4. С. 127 – 131.
48. Ганелин, Ш. И. Очерки по истории среднего образования в России во второй половине XIX века. Гимназия и учебный процесс в ней: Дис... д-ра пед. наук. / Ш. И. Ганелин; Л., 1947. 252 с.
49. Ганелин, Ш. И. Очерки по истории средней школы в России в 60 – 70-х гг. XIX века / Ш. И. Ганелин // Учен. зап. / ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1941. Т. 40. С. 145 – 218.
50. Ганелин, Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ш. И. Ганелин / АПН РСФСР; Под ред. Н. Г. Казанского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1954. 304 с.
51. Ганелин, Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века. / Ш. И. Ганелин; М., 1954. 304 с.
52. Ганелин, Ш. И. Проблемы идейного воспитания в русской передовой педагогике XIX в. / Ш. И. Ганелин // Вопросы идейного воспитания в советской школе. Л., 1948. С. 5 – 24.
53. Ганелин, Ш. И. Ушинский и средняя школа / Ш. И. Ганелин // Советская педагогика. 1945. № 12. С. 68 – 76.
54. Ганелин, Ш. И., Пинский А. А. Гимназии / Ш. И. Ганелин, А. А. Пинский // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 211 – 213.

55. ГАОО. Ф. 10. Оп.2. Д.95. Л. 216.
56. ГАОО. Ф.10. Оп. 2. Д. 112.
57. Гартвиг А. Ф. Школьная реформа снизу. / А. Ф. Гартвиг; М., 1908. 201 с. (50148)
58. ГАРФ. Ф.543. Оп. I. Д. 263. Л.6.
59. Георгиевский, А. И. Предположенная реформа нашей средней школы. / А. И. Георгиевский; СПб., 1901. 89 с.
60. Герасимов, М. А. К вопросу об организации подвижных школ в России. / М. А. Герасимов; СПб.: Тип. Дома призрения малолетних бедных, 1881. 31 с. (1-788341)
61. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие/ Б.С. Гершунский / М.: Флинта: Наука, 2003.
62. Гильбух, Ю. З. Идеи дифференцированного обучения в отечественной педагогике: [С 30-х гг. XIX в. до 1917 г.] // Педагогика. 1994. № 5. С. 80—83.
63. Гошуляк, Л. Д. Становление и развитие земской концепции народного образования в дореволюционной России, 1865—1917 гг.: (На материалах Пензенской губернии): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Казан. гос. пед. ун-т. / Л. Д. Гошуляк; Казань, 1995. 22 с.
64. Греков, Ф. В. Краткий исторический очерк военно-учебных заведений, 1700-1910. / Ф. В. Греков; М., 1910.
65. Григорьев, В. В. Исторический очерк русской школы: Учеб. Пособие для студ. Педагогических заведений. / В. В. Григорьев; М., 1900.
66. Делендик, И. П. О некоторых особенностях школьных реформ правительства царской России в Северо-Западном крае в начале 60-х гг. XIX в. / И. П. Делендик// Вестник Белорусского университета. Сер. 3, История. Философия. Политология. Социология. Экономика. Право. 1992. № 2. С. 8—11.
67. Джурицкий, А. Н. история образования и педагогической мысли: учеб. Для студ. высш. учеб. заведений/ А.Н. Джурицкий; М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. С.142.

68. Дмитриева, Е. Н. Проблемы воспитания в контексте культуры / Е. Н. Дмитриева // Русская культура и мир: Тез. докл. участников междунар. науч. конф. Н. Новгород, 1993. Разд.: Педагогика и культура. С. 140 – 141.
69. Днепров, Э. Д. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец XIX -начало XX века). / Э. Д. Днепров; М. 1991. 34 с.
70. Документы и материалы по истории Московского университета второй половины XVIII века. Т. 1.1756-1764. М. 1960. № 138. С. 171. № 188. С. 207.
71. Егоров, С. А. Ярославская юридическая школа: [Ист. обзор] / С. А. Егоров // Советское государство и право. 1988. № 11. С. 131—137.
72. Егоров, С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: Ист.-пед. очерк. / С. Ф. Егоров; М., 1987. 152 с.
73. Егоров, С. Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России до Великой Октябрьской социалистической революции / Сост. и авт. вводных очерков Ш. И. Ганелин. / С. Ф. Егоров; М., 1974. 527 с.
74. Егоров, С. Ф. Ценность общего образования: [Проблема образования в педагогической науке России в 19 – 20 вв.] / С. Ф. Егоров // Педагогика. 1995. № 3. С. 90 – 93.
75. Елисафенко, М. К. Земство и начальное образование на Урале (вторая половина XIX – начало XX в.): Автореф. дис. ... канд. ист. наук. / М. К. Елисафенко; Екатеринбург, 1996. 22 с.
76. Ерастов, Б. С. Культура, религия и цивилизация на Востоке: Очерки общей теории. / Б. С. Ерастов; М., 1990. С. 83.
77. Жуковская, С. П. Прогрессивная русская педагогика второй половины XIX в. о роли искусства в формировании образованной, гуманной и нравственной личности / С. П. Жуковская // Русская культура и мир: Тез. докл. участников междунар. науч. конф. Н. Новгород, 1993. Разд.: Педагогика и культура. С. 138 – 140.

78. Жураковский, Г. Е. Из истории просвещения в дореволюционной России: [Очерки]. / Г. Е. Жураковский; М., 1978. 160 с.
79. Загвязинский, В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. / В. И. Загвязинский; Тюмень, 1995.
80. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В. И. Загвязинский; М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
81. Зайончковский, П. А. Военные реформы 1860–1870 годов в России. / П. А. Зайончковский; М., 1952.
82. Зайончковский, П. А. Военные реформы 1860–1870 годов в России. / П. А. Зайончковский; М., 1952.
83. Збандуто, С. Ф. Киевская Академия XVI–XVIII вв. / С. Ф. Збандуто // Советская педагогика». 1946. № 7.
84. Зеньковский, В. В. Русская педагогика в XX веке: [Течения в русской педагогической мысли и развитие педагогики в России с 1900 до 1930 гг. / В. В. Зеньковский // Педагогика. 1997. № 2. С. 73–89.
85. Злобин, Н. С. Культура и общественный прогресс. / Н. С. Злобин; М., 1980.
86. Из истории дореволюционной и советской школы и педагогики: [Сб. ст.]. Калинин, 1971. 154 с.
87. Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования. М., 1993.
88. Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования. М., 1994.
89. Историко-педагогический ежегодник. 2009 год / Гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2009.
90. Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: историко-педагогический компонент в педагогических исследованиях и педагогическом образовании. Материалы Второй национальной научной конференции 5–6 декабря 2006 г. / Редактор-составитель Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, Золотая буква, 2006.

91. История гимназического образования в России// <http://wordweb.ru/2008/02/05/istorija-gimnazicheskogo-obrazovanija-v.html> (Дата обращения: 20.08.08).
92. История государственного управления в России. Учебник / Отв. ред. В. Г. Игнатов. — Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
93. История образования в России// <http://www.olimpnews.spb.ru/newspaper/olimp.phtml?p=nN2stf1&p1=nN2stf> (Дата обращения: 12.01.10).
94. История образования в России// <http://www.prlib.ru/Lib/Pages/collection.aspx?collectionid=7> (Дата обращения 12.12.2009).
95. История образования в России//[http://msk.treko.ru/show\\_dict\\_1427](http://msk.treko.ru/show_dict_1427) (Дата обращения 1.01.09).
96. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие для студ. вузов/ Под ред. З. И. Васильевой. М.: Издательский центр Академия, 2002.
97. История педагогики и образования / под ред. А. И. Пискунова. — М., 2003.; Образование в Москве. История и современность. М.: Изд. Объединение «Мосгорархив», 2000.
98. История педагогики и образования / Под ред. А.И. Пискунова. — М., 2003.
99. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/ Под ред. Академика РАО А.И. Пискунова. — 2-е изд., испр. И дополн. — М.: ТЦ Сфера, 2001.
100. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук/ под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. М.: Гардарики, 2007.
101. История России с древнейших времен до конца XX века. М, 2001.
102. Кадетские корпуса // Военная энциклопедия. Т. 11. — СПб., 1913.
103. Кантор В. К. Западничество как проблема русского пути / В. К. Кантор // Вопросы философии.1993. №4.

104. Капнист, П. К вопросу о реорганизации среднего образования. / П. К. Капнист; СПб., 1901. 107 с. (91328)
105. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / Публ. подгот. В. П. Борисенкова: [Образование в России 60-х — 70-х гг. 19 в.] / П. Ф. Каптерев // Педагогика. 1992. № 3 — 4, 7 — 8, 9 — 10, 11 — 12; 1993. № 1 — 6; 1994. № 1 — 5; 1995. № 1 — 6; 1996. № 1 — 6; 1997. № 1 — 6.
106. Каптерев, П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды / П. Ф. Каптерев // Педагогика. 1992. № 3 — 4. С. 67 — 74.
107. Кареев, Н. И. Об идеалах общего образования в России / Н. И. Кареев // Мир человека. СПб., 1994. № 1. С. 33.
108. Кареев, Н. И. Основная цель общего образования / Н. И. Кареев // Мир человека. СПб., 1994. № 1. С. 34 — 35. Перепечатка статьи 1917 г.
109. Кащенко, В. П. Нужно ли выделять даровитых детей из общей массы школьников? / В. П. Кащенко // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М., 1990. С. 480 — 487.
110. Китаев, В. А. Государственная школа в русской историографии: время переоценки? / В. А. Китаев // Вопросы истории. 1995. № 3. С. 161 — 164.
111. Князев, Е. В эпоху великих реформ: [Тенденции развития образования России во второй половине XIX в.] / Е. В. Князев // Директор школы. 1997. № 3. С. 54 — 59.
112. Князев, Е. Земство и просвещение: [История земского народного образования в России после 1864 г.] / Е. Князев // Посев. — Frankfurt a . Main, 1997. Т. 44, № 8. С. 12 — 14.
113. Ковальченко, И. Д. Сущность и особенности общественно-исторического развития (Заметки о необходимости обновленных подходов) / И. Д. Ковальченко // Исторические записки. Теоретические и методологические проблемы исторических исследований. Вып. 1 (119).

114. Ковальченко, И. Д. Методы исторического исследования. / И. Д. Ковальченко; М.: Наука, 2003. 486 с.
115. Коджаспирова, Г. М. История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. / Г. М. Коджаспирова; М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. С.127 – 130.
116. Козлова, Г. Н. Русская классическая гимназия как воспитательная система (вторая половина XIX в.): Автореф. дис... канд. пед. наук. / Г. Н. Козлова; Н. Новгород, 1996. 21 с.
117. Колягин, Ю. М. Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль. / Ю. М. Колягин; М.: Просвещение, 2001. С.15.
118. Кондратьева, М. А. Практика отечественной гимназии в области содержания и методов образования и специфические особенности ее развития в XIX веке / М. А. Кондратьева // Вестник Университета Российской академии образования. 1996. № 1. С. 4 – 19. Библиогр. в примеч., с. 18 – 19.
119. Кондратьева, М. А. Развитие отечественной гимназии в системе классического образования: (Вторая половина XIX — нач. XX вв.): [Учеб. пособие] / Ун-т Рос. акад. образования. / М. А. Кондратьева; М., 1997. 99 с. Библиогр.: 145 назв.
120. Константинов, Н. А. Очерки по истории средней школы: Гимназии и реальные училища с конца XIX в. до Февральской революции 1917 года. 2-е изд., испр. и доп. / Н. А. Константинов; М., 1956. 248 с.
121. Константинов, Н. А., Струминский, В. Я. Очерки по истории начального образования в России. 2-е изд., испр. и доп. / Н. А. Константинов; М., 1953. 272 с. Начальное образование со времен XI в. до 1917 г. (516969)
122. Корнетов, Г. Б. Всемирная история педагогики. Цивилизационный подход / Г. Б. Корнетов // Педагогика. 1995. №3.

123. Корнетов, Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия: Учебное пособие. / Г. Б. Корнетов; М.: АСОУ, Золотая буква, 2006.
124. Корнетов, Г.Б. Педагогика: теория и история: Учебное пособие. 2-е изд., перераб., доп. — АСОУ, 2008.
125. Корнилов, Е. Г. Земская демократическая интеллигенция и ее участие в революционном движении 70-х годов XIX века: Автореф. дис. ... канд. ист. наук. / Е. Г. Корнилов; М., 1973. 24 с.
126. Корф, Н. А. Земский вопрос (о народном образовании). (Издано в пользу земских народных школ Александровского уезда Екатеринославской губернии). / Н. А. Корф; СПб., 1867. 64 с.
127. Корф, Н. А. Наше школьное дело: Сб. ст. по училищеведению. / Н. А. Корф; М., 1873. 431 с.
128. Корф, Н. А. Русская начальная школа. / Н. А. Корф; СПб., 1876. XIV, 281 с.
129. Кравченко, А. И. Социология: Учебник для вузов. / А. И. Кравченко; М.: Издательская корпорация «Лотос», Екатеринбург, 2000. — 382 с.
130. Кропоткин, П. А. Об учреждении комиссии по вопросу об улучшениях в средней школе / П. А. Кропоткин // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М., 1990. С. 427 — 428. (1 — 745746)
131. Крылов, В. М. Кадетские корпуса и российские кадеты. / В. М. Крылов; СПб., 1998.
132. Кузьмин, Н. Н. Гимназическое образование в России в начале века / Н. Н. Кузьмин // Актуальные проблемы обучения и воспитания в высшей и средней школе. Липецк, 1993. С. 213 — 220.
133. Кузьмин, Н. Российские гимназии начала века / Н. Кузьмин // Народное образование. 1992. № 5/6. С. 84 — 89.
134. Куликов, В. В. Меценатство в образовании: (Тул. край): [Ист. аспект] / В. В. Куликов // Лицей на Пушкинской. 1996 — 97. № 6 — 7. С. 53 — 54.

135. Куломзин, А. Н. Доступность начальной школы в России. / А. Н. Куломзин; СПб., 1904. IV, 149 с.
136. Кулябко, Е. С. Замечательные питомцы Академического университета. / Е. С. Кулябко; Л., 1977.
137. Кулябко, Е. С. М.В. Ломоносов и учебная деятельность Петербургской Академии наук. / Е. С. Кулябко; М.; Л., 1962.
138. Куницын, А. П. Наставления воспитанникам (в сокращении) / А. П. Куницын // Антология педагогической мысли первой половины XIX в. М., 1987. С. 141—146.
139. Лайтман, М. Плоды мудрости. / М. Лайтман; М., 2002.
140. Латышина, Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учебное пособие. / Д. И. Латышина; М.: Гардарики, 2005.
141. Лебедев, П. Школа Левицкой в Царском Селе [XIX в.] / П. Лебедев // Народное образование. 1992. № 9/10. С. 89—94.
142. Левицкая, Е. С. Школа Левицкой (отрывки) / Е. С. Левицкая // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М., 1990. С. 490—499.
143. Левшин, Б. В. Академический университет в Санкт-Петербурге / Б. В. Левшин // Отечественная история. 1998. N 5.
144. Лентьев, А. А. История образования в России с древнейших времен до конца XX века / А. А. Лентьев // [http://rus.1september.ru/2001/33/4\\_13.htm](http://rus.1september.ru/2001/33/4_13.htm) (Дата обращения: 1.10.2009).
145. Лига Образования // Ежегодник внешкольного образования. Вып. 1—2. — М.; СПб., 1907-10.
146. Лига Образования. Первый общий очередной съезд 28-31 дек. 1908 г. Доклады правления. №№ 1—17. — СПб, 1909.
147. Липаков, Е. В. Миссионерские школы в системе народного образования: (На материале Вятской

- губернии) / Е. В. Липаков // История и культура Волго-Вятского края. Киров, 1994. С. 483 – 484.
148. Липник, В. Н. Школьные реформы в России: Очерк истории. / В. Н. Липник; СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.
149. Лисицкая, С. Н., Зеленин, С. П., Ноздрачев, А. Д. Академическая гимназия в XVIII веке и в наши дни / С. Н. Лисицкая, С. П. Зеленин, А. Д. Ноздрачев // Вестник Российской Академии Наук. 1998. Т. 68, № 10. С. 874 – 886.
150. Лисовский, Н. М. Среднее образование / Н. М. Лисовский // Россия: Энциклопедический словарь. Л., 1991. С. 398 – 400.
151. Лисовский, Н. М. Средние (мужские) общеобразовательные учебные заведения / Н. М. Лисовский // Россия: Энциклопедический словарь. Л., 1991. С. 392 – 393.
152. Лихачев, Д. С., Благово Н. В., Белодубровский Е. Б. Школа на Васильевском: Кн. для учителя: [О школе, созданной К. И. Маем в Петербурге в 1860 г.]. / Д. С. Лихачев, Н. В. Благово, Е. Б. Белодубровский; М., 1990. 157 с. Библиогр.: с. 157 – 158.
153. Лобзаров, В. М. Воспитательная направленность гимназической реформы 1804 г. в России / В. М. Лобзаров // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания в школе и вузе: Сб. науч. тр. Тверь, 1994. С. 84 – 91.
154. Лобзаров, В. М. Воспитательная направленность гимназической реформы 1804 г. в России / В. М. Лобзаров // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания в школе и вузе. Тверь, 1994. С. 84 – 91.
155. Лужников, А. М. История педагогики. / А. М. Лужников; Свердловск, 1991.
156. Лузанов, П. Ф. Сухопутный шляхетный кадетский корпус. / П. Ф. Лузанов; СПб. 1907.

157. Ляхович, Е. С., Ревушкин А. С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России. Томск.: / Е. С. Ляхович, А. С. Ревушкин; Томский гос. Ун-т, 1998.
158. Макеева, И. Ф. Из истории средней школы в Симбирске в конце XVIII – первой четверти XIX вв. / И. Ф. Макеева // Симбирский вестник. 1994. Вып. 2. С. 31 – 36.
159. Мальцев, Г. Школа с корнями в русской земле: Отчет со Второго Всерос. земского съезда учителей / Г. Мальцев // Земский вестник. М., 1997. № 3. С. 8 – 15.
160. Манасеина, М. М. Об общем образовании и образованности (отрывки) / М. М. Манасеина // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. М., 1990. С. 410—411.
161. Марголис, Ю. Д., Тишкин, Г. А. Отечеству на пользу, а россиянам во славу./ Ю. Д. Марголис, Г. А. Тишкин; Л., 1988.
162. Мардов, И. Б. Общая душа (о народной душе...). / И. Б. Мардов; М., 1993.
163. Марковичева, Е. В. Традиции семейного воспитания в Древней Руси IX – XIII веков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Моск. гос. открытый пед. ун-т. / Е. В. Марковичева; М., 1997. 16 с.
164. Медынский, Е. Н. Какой была школа до Октябрьской революции. / Е. Н. Медынский; М.; Л., 1931. 16 с.
165. Медынский, Е. Н., Бархин К. Б. Гимназия / Е. Н. Медынский // Большая советская энциклопедия. 1930. Т. 17. С. 17 – 24.
166. Меньшикова, Е. А. В творческой лаборатории народного учителя: [Организация начального образования в дореволюционной Москве] / Е. А. Меньшикова // Начальная школа. 1993. № 12. С. 4 – 10.
167. Меньшикова, Е. А. Организация творческой деятельности учителей Москвы в 1907—1914 гг.: Из истории народного образования / Е. А. Меньшикова // Начальная школа. 1991. № 2. С. 73 – 77, 84.

168. Меньшикова, Е. А. Роль личности учителя в развитии русской начальной школы: Конец XIX – нач. XX вв. / Е. А. Меньшикова // Начальная школа. 1992. № 9/10. С. 3–7.
169. Меньшикова, Е. А. Школа и общество: [Из истории рус. дореволюц. шк.] / Е. А. Меньшикова // Начальная школа. 1992. № 4. С. 4–10.
170. Меньшов, В.М. Российские кадеты. Т.1-3. / В. М. Меньшов; М., 2005.
171. Меры к повсеместному распространению грамотности в народе. СПб.: Синодальная тип., 1892. 35 с. Отд. отт. из "Правительств. вестн." за 1892 г., № 90. (77053)
172. Мирсаитова, С. Г. Народное образование на Южном Урале в первой половине XIX в.: В 2-х частях. / С. Г. Мирсаитова; Екатеринбург: УралНАУКА, 2000. Часть I.
173. Михайлова, М. В. Передовые школы нового типа, созданные общественной и частной инициативой в России в начале XX века: Автореф. дис... канд. пед. наук. / М. В. Михайлова; М., 1966. 20 с.
174. Михайлова, М. В. Экспериментальные школы дореволюционной России / М. В. Михайлова // Новые исследования в педагогических науках. М., 1977. № 1 (29). С. 8–12. (1–286226)
175. Михайлова, М. Московские средние школы в конце XIX – начале XX в. / М. Михайлова // Мир образования. 1997. № 7–8. С. 60–62.
176. Михалевская, Г. И. Служебные преимущества русского учителя [в гимназиях дореволюционного периода] / Г. И. Михалевская // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования. Тверь, 1994. С. 102–105. (1–814340)
177. Момот, А., Чернета В. Министр эпохи Великих реформ / А. Момот, В. Чернета // Высшее образование в России. 1999. № 2. С. 134–152.

178. Моряков, В. И. Русское просветительство второй половины XVIII века: (Из истории обществ.-полит. мысли России). / В. И. Моряков; М., 1994. 216 с.
179. Мошкова, Л.В. Подходы к концептуализации историко-педагогического знания в отечественной науке 90-х XX века / Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Выпуск 4: История педагогики и педагогическая антропология. / Л. В. Мошкова; М.: Изд-во УРАО, 2001. С.20.
180. Народное образование в земствах. Основы организации и практика дела: Сб. / Под ред. Е. А. Звягинцева и др. М.: Задруга, 1914. 445 с.
181. Народное образование в России: Исторический альманах. М., 2000.
182. Невская В. П. Развитие школьного образования на Ставрополье в XIX — начале XX века / В. П. Невская // Вестник Ставропольского государственного университета. Социально-гуманитарные науки. Ставрополь, 1995. Вып. 1. С. 85—91.
183. Новикова, Н. С. Деятельность Тверского земства по развитию народного образования в 60—90-х годах XIX века / Н. С. Новикова // Историческое краеведение: вопросы преподавания и изучения. Тверь, 1991. С. 88—95.
184. Образование в Москве. История и современность. — М.: Изд. Объединение «Мосгорархив», 2000.
185. Огурцов, А. П. История методологии науки: реальные и виртуальные трудности// Методология науки: проблемы и история. / А. П. Огурцо; М., 2003.
186. Озерская, Ф. С. Женское образование // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР в XVIII — первой пол. XIX вв. / Ф. С. Озерская; М., 1973.
187. Ососков, А. В. Начальное образование в дореволюционной России (1861—1917): [Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов]. / А. В. Ососков; М.: Просвещение, 1982. 208 с.

188. Отчет о деятельности Лиги Образования за 1907—1908 г. — СПб, 1909.
189. Отчет о состоянии церковно-школьного дела в Оренбургской епархии за 1893—94 учебный год. — Оренбург, 1896.
190. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Отв. Ред. Э. Д. Днепров. М.: Педагогика, 1989.
191. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. — первая половина XIX в. / Отв. ред. М. Ф. Шаббаева. М.: Педагогика. 1973. 608 с.
192. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А. И. Пискунов. М.: Педагогика. 1976. 600 с.
193. Павленко, Н. И. Птенцы гнезда Петрова. — 2-е изд. / Н. И. Павленко; М.: Мысль, 1988.
194. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / Под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. М.: Издательский дом «Восток», 2003. С. 159.
195. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
196. Петров, В. М. Московская Русь: пути просвещения, (XV—XVI века) / В. М. Петров // Педагогика. 1997. № 3. С. 57—61.
197. Петров, В. М. Московские учителя XIV столетия / В. М. Петров // Педагогика. 1997. № 2. С. 90—94.
198. Пирогов, Н. И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий / Н. И. Пирогов // Антология педагогической мысли первой половины XIX в. М., 1987. С. 451—457.
199. Пирогов, Н. И. Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников Киевского учебного округа ( в сокращении) / Н. И. Пирогов // Антология педагогической мысли первой половины XIX в. М., 1987. С. 457—464.

200. Пирумова, Н. М. Земства и просвещение / Н. М. Пирумова // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. Т. 1. С. 329.
201. Поле, Т. Не верьте мифу: Школа в России в XVIII в. / Т. Поле // Литературная Россия. 1991. 4 окт. (№ 40). С. 22 – 23.
202. Полухина, В. И. Образовательные учреждения Оренбургской губернии (1744-1917 гг.): пособие к спецкурсу. / В. И. Полухина; Орск: Издательство ОГТИ, 2007. – 103 с.
203. Полуказакова, Е. А. Развитие педагогических идей повышения квалификации учителей в России во второй половине XIX – начала XX вв.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Е. А. Полуказакова; М., 1996. 24 с.
204. Посошков, И. Т. Книга о скудости и богатстве. / И. Т. Посошков; М., 1951.
205. Потапчук, О. М. Исторические традиции русского образования / О. М. Потапчук // Историческая традиция. Бийск, 1997. С. 41 – 50.
206. Проблемы связи воспитания и обучения в истории школы и педагогики: Сб. науч. тр. М., 1980. 129 с. (1 – 423556)
207. Пругавин, А. С. Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания. 2 – е изд. / А. С. Пругавин; СПб., 1895.
208. Пыльнев, Ю. В., Рогачев, С. А. Школы и просвещение Воронежского края в XVIII веке. / Ю. В. Пыльнев, С. А. Рогачев; Воронеж: Квадрат, 1997. 86 с. Библиогр.: с. 81 – 85.
209. Равкин, З. И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований / З. И. Равкин // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования: Тезисы докладов и выступлений на XV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки 17-18 мая 1994 г. М., 1994.

- 
210. РГИА РБ. Ф.110. Оп. 6. Д. 5128. Л. 34.
  211. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения 1802 – 1902 годов. / С. В. Рождественский; СПб., 1902.
  212. Розанов, В. В. Из дел нашей школы / В. В. Розанов // Мир человека. СПб., 1994. № 1. С. 27 – 31. Перепечатка статьи 1910 г.
  213. Романов, А. П. Официальная политика начальной крестьянской школы в России (2-я половина XIX – начала XX века) / А. П. Романов // Вестник Челябинского университета. Сер. 1, История. 1998. № 1. С. 81—87..
  214. Романова, Т. В. Принципы толстовской педагогики в предверии нового века / Т. В. Романова // Русская словесность. 1995. № 1. С. 87 – 93.
  215. Ромашина, Е. Ю. Подготовка учителей в России как составная часть школьной реформы 1782 – 1786 гг. : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Е. Ю. Ромашина; М., 1995. 16 с.
  216. Россия: Иллюстрированная энциклопедия. М.: «ОЛМА Медиа Групп», «ОЛМА-ПРЕСС Образование», 2006.
  217. Рубан, М. В. Реальная гимназия: [История реал. гимназии XIX в. в России] / М. В. Рубан // Русская словесность. 1994. № 4. С. 33 – 36.
  218. Румянцева, Т. Д. К вопросу о взаимоотношениях в системе «учитель – ученик» в истории педагогической науки и практики российской школы: [Краткий обзор педагогических теорий XIX – XX вв.] Проблемы культуры, языка, воспитания. / Т. Д. Румянцева; Архангельск, 1996. Вып. 2. С. 123 – 127.
  219. Русская школа и педагогическая мысль первой половины XIX в. / М. Ф. Шабаетова, Н. Н. Кузьмин, Ф. С. Озерская и др. // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. М., 1973. Разд. 3, гл. 12 – 20. С. 195 – 388.

220. Рындак, В. Г. Методологические основы образования (учебное пособие к спецкурсу). / В. Г. Рындак; Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2000.
221. Сафонова, З. Г. История образования в России: Учебное пособие для студентов педагогических университетов. / З. Г. Сафонова; Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001.
222. Сафонов, Д. А. История Оренбургского края: экспериментальное учебное пособие. / Д. А. Сафонов; Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. 328 с.
223. Селезнев, И. Л. Исторический очерк Императорского бывшего Царскосельского, ныне Александровского лицея за первое его пятидесятилетие, с 1811 по 1861 год. / И. Л. Селезнев; СПб. 1861.
224. Серегин, С. С. Земство, учительство и государство: политика народного образования (1908 – 1914) / С. С. Серегин // Постигая прошлое и настоящее. Саратов, 1994. Вып. 3. С. 158 – 173.
225. Сивков, К. Идеалы городских школьников (по данным анкеты) / К. Сивков // Вестник воспитания. 1911. № 4. С. 92 – 108.
226. Скворцов, Н. А. Пять лет переустройства средней школы (1899 – 1904 гг.) / Н. А. Скворцов // Русская мысль. 1904. № 9. С. 102 – 121.
227. Скуратова, Д. Задача земства в деле народного образования. / Д. Скуратова; СПб.: Тип. Бенке, 1870. 20 с.
228. Смирнов, А. В. Гимназия и университет при Академии наук // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / А. В. Смирнов; М., 1973. Разд. 1, гл. 3. С. 60 – 66.
229. Смирнов, В. З. Из истории средней школы в России / В. З. Смирнов // Народное образование. 1948. № 7. С. 57 – 61. Реформа гимназий и прогимназий в 60-х годах XIX века.
230. Смирнов, В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. / В. З. Смирнов; М., 1954. 312 с.

231. Смирнов, Н. Н. На переломе: российское учительство накануне и в дни революции 1917 года / Ин-т рос. истории РАН. / Н. Н. Смирнов; СПб.: Наука, 1994. 410 с.
232. Современный словарь по педагогике/ Сост. Рапацевич Е. С. — Мн.: «Современное слово», 2001.
233. Соловьева, М. Чему нас может научить земская школа / М. Соловьева // Школа. 1996. № 2. С. 88 — 89.
234. Соколова, Л. Б. Культура педагогической деятельности учителя: методология, теория, опыт и перспективы развития: монография. / Л. Б. Соколова; Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001. 256 с.
235. Старикова, Л. Д. История педагогики и философия образования: учебное пособие/ Л. Д. Старикова. Ростов н/Д: Феникс, 2008. С.29.
236. Соколова, Л. А. Методология историко-педагогического познания: онтологический подход/ Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: перспективные направления исследований феноменов педагогического прошлого в контексте современных проблем теории и образования: Материалы Третьей национальной научной конференции 26 октября 2007 года. / Л. А. Соколова; М.: АСОУ, 2007.
237. Степашко, Л. А. Философия образования: онтологический аспект. / Л. А. Степашко; Хабаровск. 2002.
238. Стоюнин, В. Я. Заметки о русской школе (отрывок) // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / В. Я. Стоюнин; М., 1990. С. 76 — 86.
239. Стоюнин, В. Я. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г. Г. Савенок. / В. Я. Стоюнин; М.: Педагогика, 1991. 368 с.
240. Стоюнин, В. Я. Мысли о наших гимназиях (отрывки) / В. Я. Стоюнин // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М., 1990. С. 72 — 75.

241. Студеникин, М. Т. Внегосударственные формы обучения в самодержавной России / М. Т. Студеникин // Педагогика. 1994. № 4. С. 90 – 93.
242. Сучков, И. В. Социальный и духовный облик учительства России на рубеже XIX – XX веков / И. В. Сучков // Отечественная история. 1998. № 1. С. 65 – 66.
243. Сучков, И. Высшая школа и учительство России в конце XIX – начале XX вв. / И. Сучков // Alma mater. М., 1994. № 2. С. 43 – 44.
244. Сысоева, Е. К. Образовательная политика в России (60-90-е гг. XIX в.) / Е. К. Сысоева // Педагогика. 1997. № 2. С. 99 – 105.
245. Сычев-Михайлов, М. В. Из истории русской школы и педагогики XVIII века. / М. В. Сычев-Михайлов; М., 1960. 255 с.
246. Толстихина, А. Последняя реформа русской школы: [Она проводилась накануне Окт. революции по инициативе партии кадетов, чьи идеи активно использовала новая власть] / А. Толстихина // Первое сентября. 1996. 3 дек. (№ 121).
247. Толстихина, А. Престиж русского учителя: В прошлом веке он был гораздо выше нынешнего / А. Толстихина // Первое сентября. 1996. 5 окт. (№ 97). С. 5.
248. Томан, И. Выставка документов о гимназиях и гимназистах: [По материалам выст. "Из истории рос. шк. Конец XIX – начало XX в." Москва, апр. 1992] / И. Томан // Отечественные архивы. 1992. № 4. С. 122 – 123.
249. Трошина, С. В. Гувернерство в домашнем образовании России первой половины XIX века: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. / С. В. Трошина; М., 1995. 16 с.
250. Ушинский, К. Д. Системы образования, принятые в наших министерствах – военном и народного просвещения / К. Д. Ушинский // Собр. соч. М.; Л., 1948. Т. 3. С. 283 – 297.

251. Ушинский, К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Собр. соч. М.; Л., 1948. Т. 2. С. 42–68.
252. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт пед. антологии. 6-е изд. / К. Д. Ушинский; СПб.: Тип. Лебедева, 1884–1885. Т. 1. 480 с.; Т. 2. X, 444 с.
253. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2005.
254. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
255. Флит, Н. В. Школа в России в конце XIX — начале XX вв.: Гос. и част. гимназии, прогимназии, домаш. обучение, экстернат: Метод. пособие. Л.: Б. и, 1991. 96 с. Библиогр.: с. 76–77.
256. Фомина, Н. Уроки прошлого — будущему. Художественное просвещение в России (1909–1912 гг.) / Н. Фомина // Искусство в школе. 1992. № 3/4. С. 28–32.
257. Хотеевков, В., Чернета В. Граф С. С. Уваров — министр и просветитель / В. Хотеевков, В. Чернета, С. С. Граф // Высшее образование в России. 1996. № 2. С. 147–160.
258. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России: (До Великой Октябрьской социалистической революции) / Сост. С. Ф. Егоров. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1986. 432 с.
259. Цирульников, А. Земское образование: история и современные уроки / А. Цирульников // Новые ценности образования: образование и сообщество. М., 1996. Вып. 5. С. 15–23.
260. Цирульников, А. М. Из тайных архивов русской школы. / А. М. Цирульников; М.: Педагогика — Пресс, 1992. 128 с.
261. Цирульников, А. М. История образования в портретах и документах: Учеб. Пособие для студ. Пед.учеб. заведений. / А. М. Цирульников; М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000.

262. Цукер, А. А. Основные теоретические принципы гимназического образования ( встреча старого книжника и бывалого педагога) / А. А. Цукер // Сибирь. Философия. Образование: Альманах — приложение к журн. Образование в Сибири. 1997. № 1 (0). С. 9—18.
263. Чабан, Е. Эволюция образования в России XVII века и государство / Е. Чабан // Школа. 1997. № 2. С. 70—75.
264. Шаптукаева, Т. А. Проблема развивающего обучения в русской педагогике и методике начального обучения во второй половине XIX — начале XX века: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. / Т. А. Шаптукаева; М., 1995. 21 с.
265. Шаталов, А. А. [1828—1910 гг.] Об учителе и технологии обучения и воспитания // Современные подходы к обучению и воспитанию детей и молодежи в системе непрерывного образования. / А. А. Шаталов; М., 1994. С. 42—48.
266. Шевелев, А. Н. Система мужского дворянского воспитания в России XVII—XIX веков в педагогике кадетских корпусов / А. Н. Шевелев // История педагогики сегодня. СПб., 1998. С. 95—120.
267. Шевченко, М. М. Правительство, народное образование и государственная служба накануне Великих реформ (1849—1856) / М. М. Шевченко // Россия и реформы. М., 1993. Вып. 2. С. 14—33.
268. Школа и педагогика в культуре Древней Руси: Историческая хрестоматия. Ч.1. М., 1992.
269. Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций: Сб. науч. тр. / Под ред. Э. Д. Днепров. М., 1984. 246 с.
270. Школа России накануне и в период революции 1905—1907 гг.: Сб. науч. тр. / Под ред. Э. Д. Днепров, Б. К. Тебиева. М.: Изд-во АПН СССР, 1985. 220 с.
271. Шубкин, В. Н. Дореволюционная гимназия глазами современника // Социология образования: Тр. по

- социологии образования. / В. Н. Шубкин; М., 1994. Т. 2, вып. 3. С. 48 – 55.
272. Щеглов, С. Народное образование: Две С. – Петербургские школы в первой половине XVIII века. [Б.м.], 1912. 55 с. (1 – 737546)
273. Щедровицкий, Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Г. П. Щедровицкий. Избранные труды. / Г. П. Щедровицкий; М., 1995.
274. Эвенчик, С. Л. Высшие женские курсы в Москве // Опыт подготовки педагогических кадров в до-революционной России и в СССР. / С. Л. Эвенчик; М., 1972.
275. Эймонтова, Р. Г. Реформы и просвещение в России XIX века // Реформы и реформаторы в истории России. / Р. Г. Эймонтова; М., 1996. С. 79 – 89.

## СЛОВАРЬ

**Азбуковники** — своеобразный вариант энциклопедии. В них публиковались правила для учащихся и учителей, образцы написания писем к высшим лицам и благодетелям, сведения из грамматики и т. д. Важной частью содержания азбуковников были указания на способ обучения юношества, школьную дисциплину, на школьные порядки, на правила поведения учащихся дома, в школе, в церкви и на улице. Правила поведения, имеющиеся в азбуковниках, свидетельствуют, что школьная дисциплина была тесно связана с учением о вере, хождение в церковь вменялось в непререкаемую обязанность учащимся. Азбуковники не обходили вопрос и о наказании нерадивых и ленивых учеников.

**Академическая гимназия** — первая в России государственная светская средняя общеобразовательная школа. Она существовала в Петербурге в период с 1726 по 1805 годы. Первоначально гимназия готовила студентов для Академического университета. В ней имелось два отделения: немецкий и латинский классы, обучение в первом длилось три года, во втором — два.

**Аксиологический подход** — это подход, который основывается на положениях аксиологии, т. е. теории ценностей. Познание сущности ценностей на личностно-смысловом уровне помогает раскрыть значение этой категории для анализа явлений конкретной педагогической реальности (И. Ф. Исаев).

**Анализ** (от греч. — разложение, расчленение), процедура мысленного, а часто также и реального расчленения предмета (явления, процесса), свойства предмета (предметов) или отношения между предметами на части (признаки, свойства, отношения).

**Антропологический подход** основывается на положении о необходимости рассмотрения историко-педагогических процессов с точки зрения проблемы человека как предмета воспитания, предопределяет обращение внимания на структуру личности, процесс развития человека, его особенности, состояние внутреннего мира, интеллектуально-мыслительное, эмоционально-чувственное становление.

**Биографический метод** — это способ постижения историко-педагогического знания, позволяющий дать характеристику педагогической системы какого-то видного педагога в конкретно-исторической обстановке.

**Братские школы** — это учебные заведения, существовавшие в Центральной и Восточной Европе в XV-XVIII вв. Основателями братских школ выступили западные православные братства: Львовское, Киевское, Луцкое, Могилевское, Оршанское, Брестское и др.

**Волостные училища** — начальные школы, существовавшие в России в XIX веке. Они готовили писарей для палат государственных имуществ и для сельских управлений.

**Высшее образование** — это совокупность систематизированных знаний и практических навыков, позволяющих решать теоретические и практические задачи по профилю подготовки, используя и творчески развивая современные достижения науки, техники и культуры.

**Гимназия** — среднее общеобразовательное учебное заведение. Термин «гимназия» заимствован из Древних Афин. Впервые гимназией была названа средняя школа, открытая в Страсбурге в 1538 году. В XVI—XVIII вв. гимназии стали возникать во многих городах Германии. В XIX в. гимназией назывались средние школы для мальчиков в Австро-Венгрии, Болгарии, Германии, Голландии, Греции, Дании, Сербии и немецких кантонах Швейцарии.

**Дашкова Е. Р. (1743–1810)** — это выдающийся деятель отечественной культуры, директор Петербургской академии наук, Президент Российской академии. Главная цель ее деятельности — объединение ученых и писателей в развитии русского языка и отечественной культуры.

**Духовные ценности** — это своеобразный духовный капитал человечества, накопленный за тысячелетия, который не только не обесценивается, но и, как правило, возрастает.

**Духовные школы** — общеобразовательные учебные заведения гуманитарного типа, где изучали латинский язык, грамматику, историю, географию, арифметику, геометрию, логику или диалектику, риторику, физику, богословие.

**Закономерность** — это объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического процесса, характеризующая поступательное развитие истории.

**Звуковой метод обучения** — это система упражнений, в основе которой лежит выделение отдельных звуков из слов, а затем слияние их в слова, причем звуки признаются как гласные, так и согласные.

**Земские начальные школы** — начальные школы в дореволюционной России, открывавшиеся на селе земствами и находившиеся в их ведении.

**Имплицитная форма** — это педагогическое знание в его сращенности с конкретно-предметным содержанием, то есть это особым образом преобразованное, трансформированное знание об определенной сфере действительности, конфигурированное и адаптированное к целям и условиям обучения. Это форма знания, составляющая содержание предметного обучения.

**Историко-педагогическое знание** — это знание гуманитарное, причем ярко выраженное, и это знание о социальной реальности, созданной человеком. Как гуманитарное, оно отображает множество мотивационно-смысловых, ценностных факторов и целевых зависимостей, которые являются ключом к открытию и пониманию субъективного мира человека.

**Историко-педагогическое познание** — это недетерминированная, открытая стратегия мышления, имеющая дело с уникальными ситуациями. Преодолевая существующие неудовлетворительные способы мышления, ученый (исследователь) вынужден становиться методологом, вступая в «гуманитарный скандал» (диалог) с другими методологами. Это позволяет переосмыслить имеющиеся точки зрения и подходы и сделать правильный шаг в дальнейшем развитии историко-педагогического мышления.

**Историко-генетический метод** состоит в последовательном раскрытии свойств, функций и изменений изучаемой педагогической реальности в процессе ее исторического движения, что позволяет в наибольшей степени приблизиться к воспроизведению реальной истории объекта.

**Историко-сравнительный метод** представляет собой способ выявления сущности изучаемых явлений и по сходству и по различию присущих им свойств, а также проведения сравнения в пространстве и времени, то есть по горизонтали и вертикали.

**Исторический подход** — это подход, основанный на положении о том, что исследование педагогического объекта обуславливает необходимость выявления предпосылок его возникновения (общественно-исторических, социальных и собственно педагогических); обоснования критериев периодизации и соответственно этапов его развития; определение современного состояния и выявление педагогического потенциала для решения современных проблем образования.

**История педагогики и образования** — это система знаний об объективных закономерностях становления, развития и функционирования истории образования и педагогической мысли как науки.

**Коммерческие училища** — средние учебные заведения, существовавшие в дореволюционной России. Они готовили учащихся к коммерческой деятельности.

**Культура** — это процесс и результат преобразовательной деятельности, совокупность материальных и духовных ценностей, являющиеся основой, целью и содержанием образования молодого поколения, развития всех сущностных сил личности. Культура, пронизывая всю жизнедеятельность общества, является одной из составляющих обобщенного критерия конкретно-исторического бытия.

**Культурологический подход** — это подход, который базируется на положении о взаимосвязи понятий «культура», «опыт человечества и воспитания»; «реализация образования через культуру», все компоненты которого наполнены человеческим смыслом и служат человеку; «способность человека к культурному самоопределению и саморазвитию в мире культурных ценностей».

**Лицей** — это тип среднего общеобразовательного учебного заведения. В дореволюционной России лицеи — это привилегированные средние и высшие учебные заведения для детей дворян, готовившие государственных чиновников.

**Ломоносов М. В. (1711–1765)** — это великий русский ученый, заложивший демократические традиции в развитии науки, школы и народного просвещения. Стоял у истоков зарождения высшего образования в России.

**Максим Грек (1475–1556)** — выдающийся подвижник русского просвещения. Его духовно-педагогической основой явилась Афонская монастырская традиция с религиозно-аскетическим идеалом. Первый его труд — перевод толковой Псалтири. Максим Грек был ярким противником обрядового благочестия, грубого распутства и лихоимства, глубокого невежества и суеверия, усугубляемого широким распространением апокрифической литературы.

**Мастера грамоты** — это главные деятели народного просвещения и подготовки духовенства. Это были крестьяне или священнослужители без места, делавшие из обучения грамоте промысел. Даже царевен учили мастерицы, состоявшие в дворцовом штате. Кроме собственно мастеров, обучением занимались дьячки, иногда монахи, были еще и мастера пения, которые ходили по городам и учили церковному песнопению.

**Метод** — это способ достижения какой-либо цели или решения, какой-либо задачи, совокупность приемов исследования.

**Методологические принципы** научного познания и практической исследовательской деятельности представляют собой наиболее общие предписания, указывающие на порядок осуществления познания и практической деятельности и на требования, которым исследовательская деятельность должна соответствовать.

**Методологический подход** в историко-педагогическом познании — это гносеологическая целостность, включающая исследовательские установки и средства изучения объектов в структуре историко-педагогической действительности.

**Методология** — это система теоретических знаний, которые исполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа.

**Методология истории педагогики** — это система знаний об объективных закономерностях историко-педагогического познания, совокупность методов, применяемых в истории педагогики как науке.

**Методы историко-педагогического познания** представляют собой то или иное сочетание конкретно-научных педагогических методов, направленных на изучение объекта познания, то есть учитывающих особенности этого объекта, выраженные в специфике историко-педагогического знания. Эти особенности обуславливают отнесение данных методов к теоретическим, так как предполагают «проникновение в сущность изучаемого, раскрытие его внутренней структуры, источников происхождения, механизмов развития и функционирования».

**Методы работы с историко-педагогическими текстами** представляют собой способы овладения значениями и смыслами текста и порождения на этой основе собственных личностных смыслов.

**Методы теоретического исследования** — это восхождение от абстрактного к конкретному, идеализация, формализация, аксиоматический метод (философские, общенаучные, частнонаучные).

**Модель** — это аналог, заместитель исследуемого объекта; это система, исследование которой служит средством получения информации о другой системе.

**Образование** — это культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которого наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

**Образование** — это сфера социокультурной практики человечества, связанная с целенаправленным и специально организуемым «образовыванием человеческого» в человеке.

Объект истории педагогики и образования — всемирный историко-педагогический процесс, понимаемый как единство практики образования (воспитания и обучения) и педагогической мысли с учетом особенностей их само-

стоятельной эволюции в самом широком социокультурном и антропологическом контексте.

**Онтология** (от греч. сущее и слово, понятие, учение) — учение о бытии как таковом; раздел философии, изучающий фундаментальные принципы бытия, наиболее общие сущности и категории сущего.

**Онтология образования** — это система необходимых и закономерно выводимых антиномий и синтетических сопряжений всех антиномичных конструкций смысла.

**Парадигма** — это теоретическое положение, позволяющее разработать и внедрить в практику целостные модели образования, принципиальные для научно-педагогического сообщества, ученых-теоретиков и учителей-новаторов (их создающих, развивающих и воплощающих в жизнь).

**Парадигмальный подход** — это подход, основывающийся на положении о необходимости перехода от трактовки историко-педагогического процесса как линейного к рефлексии его спиралеобразности. Инструментальным выражением парадигмального подхода является метод моделирования, предметом которого провозглашается всемирный историко-педагогический процесс в единстве и многообразии его конкретных проявлений. Это позволяет выстроить схему анализа историко-педагогического процесса, исходя из его внутренних закономерностей.

**Педагогическая традиция** — это явление педагогической реальности, сущность которого определяет преемственная связь между элементами и/или качественными состояниями (этапами развития) педагогической реальности со свойственными ей представлениями о целях, задачах, сущности педагогического процесса, средствах и механизмах реализации цели; связь, формирующаяся в результате внешней (социально-культурной) детерминации в свете определенных ценностей; связь, обеспечивающая устойчивое развитие педагогической реальности.

**Педагогическое знание** — это проверенный практикой и удостоверяемый логикой результат познания действительности (под которой понимаются те явления действительности, которые обуславливают развитие че-

ловеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества), ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий.

**Педагогическое образование** — это система подготовки педагогических кадров для общеобразовательной школы и других учебно-воспитательных учреждений в педагогических институтах, училищах и университетах.

**Педагогическое познание** — это форма отражения тех явлений действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.

**Педагогическая парадигма** — это синтез определенных теоретических положений и способов их реализации, ценностных (воспринимаемых и продуцируемых) для данного научного сообщества ученых-педагогов и учителей.

**Познание** — это высшая форма отражения объективной действительности (в философском плане).

**Посошков Иван Тихонович (1652–1726)** — подвижник образования, пытавшийся соединить традицию старинного благочестия и воспитания с таким новым для России явлением, как государственная школа. Его «Завещание отеческое к сыну» названо в духе древнерусской традиции, идущей еще от Владимира Мономаха, содержание его вполне отвечало духу эпохи Просвещения.

**Принцип альтернативности** — это определение степени вероятности осуществления того или иного события, явления, процесса на основе анализа объективных реальностей и возможностей. Признание исторической альтернативности позволяет по-новому оценить историко-педагогический опыт, увидеть неиспользованные возможности, извлечь уроки на будущее.

**Принцип единства коллективного и индивидуального творчества** в развитии педагогического знания направляет на понимание истории педагогики и образования как результата деятельности не только отдельных ученых и педагогов-практиков, но и всего научно-педагогического сообщества в целом.

**Принцип историзма** — это исследование и оценка педагогической действительности, в результате чего изучаемый объект рассматривается в процессе его закономерного развития, возникновения и изменения во времени, во взаимной связи с окружающей средой, с другими объектами. Принцип историзма предполагает признание необратимого и преемственного характера изменения действительности.

**Принцип конструктивно-позитивного анализа истории педагогики и образования** акцентирует внимание, в первую очередь, не на упущениях, ошибках и просчетах в педагогических идеях и подходах ученых и практиков, а на выявлении того позитивного, конструктивного и прогрессивного, чего сумела достичь в развитии педагогическая мысль в конкретно-исторических условиях.

**Принцип концептуального единства** — это ориентация исследователя на проведение последовательно определенной концепции, которая позволяет ему соскользнуть на позиции эклектики. Данный принцип представляет единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого. Принятые исходные положения проверяются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в случае необходимости и отбрасываются.

**Принцип объективности** — это опора на факты в их истинном содержании, не искаженные и не подогнанные под схему. Этот принцип требует рассматривать каждое педагогическое явление в его многогранности и противоречивости, в совокупности как положительных, так и отрицательных сторон.

**Принцип парадигмальной соотнесенности историко-педагогического материала** нацеливает на внутреннее согласование содержания научной составляющей исследовательского материала, представленного различными философскими, социологическими, педагогическими, психологическими и другими теориями, концепциями и системами.

**Принцип преемственности** направлен на реализацию прогностической стратегии научного исследования, связанной, во-первых, с выявлением перспективных линий, позиций, идей и подходов, сформировавшихся в прошлом, но актуальных и для сегодняшнего, и для завтрашнего дня

педагогической науки и практики, во-вторых, с поиском путей их актуализации в контексте наиболее значимых задач, требований и прогнозов современной педагогики.

**Принцип социального подхода** — это рассмотрение историко-педагогических процессов с учетом социальных интересов различных слоев населения, различных форм их проявления в обществе. Этот принцип (еще его называют принципом классового, партийного подхода) обязывает соотносить интересы классовые и узкогрупповые с общечеловеческими, учитывая субъективный момент в практической деятельности личностей.

**Принципы** — это основное правило поведения в ходе осуществления человеком того или иного вида деятельности, ведущее понятие, представляющее собой обобщение и распространение какого-либо положения на другие явления той или иной области. Они тоже составляют определенную часть теоретического знания.

**Профессиональное образование** — это образование, получаемое в процессе обучения в высших, средних специальных и профессионально-технических учебных заведениях, а также на специальных курсах.

**Самоактуализация** — это не отсутствие проблем, но движение от преходящих проблем к настоящим проблемам. Это процесс реализации заложенного в человеке потенциала (по А. Маслоу и К. Роджерсу).

**Самореализация** — это самоосуществление, т.е. проявление скрытых возможностей (самоактуализация) и осознание самого себя как синтезированного духовного центра (самопостижение).

**Сергий Радонежский (1321–1391)** явился великим подвижником и преобразователем монашества. Благодаря его реформам, церковные учреждения становятся главными центрами культуры и просвещения. Сергий не оставил после себя ни одного письменного источника, но, благодаря собственному примеру, воздействовал на нравы народа. Сергий Радонежский был поистине духовным учителем Руси.

**Сильвестор** (ум. в 1566) — автор особой редакции памятника общественно-педагогической мысли

«Домостроя». Главная цель воспитания — «в правде жить и в кривде не жить».

**Симеон Полоцкий (1629–1680)** — подвижник образования на Руси. Являлся продолжателем идей известного просветителя Петра Могилы. Уроженец Полоцка. Учился в Киево-Могилянской коллегии и в Виленской иезуитской академии. В 1656 году принял монашеский постриг под именем Симеона. В 1664 году переехал в Москву, где к его монашескому имени и добавилось прозвище Полоцкий. В Москве получил поддержку царя Алексея Михайловича, при дворе которого он признавался как мудрейший философ, вития и пиит. Интересен факт, что после смерти многие его книги были запрещены как «прельщающие» латинской «мудростью», а рукописи изъяты и скрыты в патриаршей ризнице.

**Синергетический подход** — это подход, основанный на положениях теории самоорганизации, исследующей процессы перехода сложных систем из неупорядоченного состояния в упорядоченное и вскрывающей такие связи между элементами этой системы, при которых их суммарное действие в рамках системы превышает по своему эффекту простое сложение эффектов действий каждого из элементов в отдельности.

**Синтез** — это метод исследования, состоящий в соединении (сочетании) отдельных частей (признаки, свойства, отношения) в единое целое.

**Системный подход** — это подход, основанный на положении о том, что специфика объекта познания не исчерпывается особенностями составляющих его элементов, а связана с характером взаимодействия между элементами.

**Среднее образование** — это традиционное название основной ступени образования в системах просвещения большинства стран. Это промежуточная ступень между начальным и высшим образованием.

**Татищев Василий Никитич (1686–1750)** — государственный и военный деятель, первый русский историк. Родом из дворянской семьи. Жил и обучался в течение четырех лет в Германии артиллерийскому делу и мате-

матике. В.Н. Татищев — выдающийся ученый и мыслитель. Он был первым русским просветителем, создавшим оригинальную философско-историческую картину мира, основой развития которого считал идею «умопросвещения». Особо ярко это видно в работе «Разговор о пользе наук и училищах» (1733).

**Тенденция** (от позднелатинского — *tendentia* — направленность, от латинского — *tendo* — направляю) — направление развития объекта или его процессов. В развитии одного и того же объекта педагогической практики могут содержаться различные, сходные и даже противоположные друг другу тенденции (единство и борьба противоположных сторон как форма проявления противоречия).

**Теоретический анализ** позволяет уточнить, из каких дискретных, относительно самостоятельных структурных единиц и связей складывается качественная природа изучаемого объекта. Он дает возможность вычленить в сложном объекте такие элементы и звенья, такие «исходные клеточки», которые оказывают решающее влияние на все стороны данного объекта, детерминируют его поведение.

**Теория** — это любое научное единство знания, в котором факты и гипотезы связаны в некоторую целостность, т. е. такое научное знание, в котором факты подводятся под общие законы, а связи между ними выводятся из последних.

**Университет** (в переводе с латинского — совокупность, общность) — это высшее учебно-научное заведение, ведущее подготовку специалистов по совокупности дисциплин, составляющих основы научного знания.

**Формационный подход** — это подход, базирующийся на положении о признании единства человеческой истории и ее прогресса в форме стадийного развития, т. е. оценка педагогических учений, состояния образования, просвещения, культуры в рамках определенных формаций, с классовых позиций.

**Ценность (И. Т. Фролов)** — это специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека, общества (Благо, Добро, Зло и т. д.).

**Церковная педагогика** — это господство церкви в просвещении народа, нашедшее отражение в содержании и организации образования.

**Церковно-приходские школы** — это существовавшие в Российской империи до 1917 года начальные школы, руководимые духовенством. Они начали создаваться в начале XVIII века. Духовный регламент (1721 г.) предписал учреждать всесословные училища при архиерейских домах (архиерейские школы) и монастырях.

**Цивилизационный подход** — это подход, который основывается на положении о становлении и развитии системы воспитания и образования в русле историко-философских воззрений, с учетом исторического пути, пройденного страной. Эти положения подхода позволяют двигаться от логической сущности педагогических явлений к анализу их конкретно-исторических модификаций разной степени общности, от всеобщего через общее и особенное — к единичному, и от единичного через особенное и общее — к всеобщему.

**Цивилизация** — это общественный организм, ориентированный на воспроизводство определенного типа человека и системы его взаимоотношений с природой, обществом и другими людьми, самим собой; исторически устойчивая совокупность этносов, имеющих письменность и государственность, связанных общностью основополагающих социальных отношений, культурных традиций и идей.

**Экспериментальный метод** представляет упорядоченную цепь шагов, которая опирается на концептуальный аппарат категорий и на теоретические знания относительно объекта познания.

**Эксплицитная форма** — это форма знания, «освобожденная» от предметного содержания.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Министры просвещения России

1. **Граф Петр Васильевич Завадовский** (1739 – 1812 гг.) – министр (1802-1810 гг.); окончил Киевскую духовную академию (1760 г.); участник русско-турецкой войны (1768 – 1774 гг.), отличился в сражениях при Ларге и Кагуле; с 1780 г. – сенатор; с 1781 г. – управляющий Санкт-Петербургским дворянским банком. С 1782 г. возглавлял Комиссию для устройства народных училищ. В результате ее работы в 1782 – 1786 гг. проведена школьная реформа, создана система народных училищ с единой методикой и учебными планами. При нем созданы учебные округа, уставы высших, средних и низших учебных заведений; один из инициаторов открытия многих вузов.

2. **Граф Алексей Кириллович Разумовский** (1748 – 1822 гг.) – министр (1810-1816 гг.); получил домашнее воспитание, учился в Страсбургском университете, затем в Италии, Англии; с 1769 г. – на придворной службе, камергер (1775 г.); с 1786 г. – сенатор; с 1807 г. – попечитель Московского учебного округа. Расширил сеть начальных школ, запретил телесные наказания в школе. Один из создателей Царскосельского лицея. При нем учреждено Общество любителей российской словесности (1811 г.); создал Ботанический сад, основал крупнейшую в России библиотеку по естественным наукам; ввел богословие как главную дисциплину во всех учебных заведениях.

3. **Князь Александр Николаевич Голицын** (1773 – 1844 гг.) – министр (1816 – 1824 гг.); воспитывался за счет Екатерины II в Пажеском корпусе, друг детства и юности Александра I; с 1803 г. – обер-прокурор Синода и статс-секретарь; с 1817 г. – министр объединенного Министерства духовных дел и народного просвещения; учредил три новые духовные академии; почетный член Петербургской АН (1826 г.); провел чистки в Санкт-Петербургском и Казанском университетах, усилил требования цензуры; организатор приюта для неизлечимо больных.

4. **Адмирал Александр Семенович Шишков** (1754 – 1841 гг.) – министр (1824-1828 гг.); окончил Морской кадетский корпус (1772 г.), участник русско-шведской войны (1788-1790 гг.); литературный деятель, автор трехязычного морского словаря; член Российской АН (1796 г.) (в 1813-1841 гг. – ее президент); сторонник сословного образования; при нем разработаны уставы гимназий, уездных и приходских училищ (1828).

5. **Князь Карл Андреевич Ливен** (1767 – 1841 гг.) – министр (1828-1844 гг.); участник войн: русско-шведской (1788 г.), турецкой (1789-1790 гг.) и польской (1792 – 1795 гг.); генерал-лейтенант (1799 г.), военный губернатор в Архангельске; с 1801 по 1817 г. – в отставке; с 1817 г. – попечитель Дерптского учебного округа, в 1826 г. – член Государственного совета, директор Русского Библейского общества. Ввел в действие уставы гимназий и уездных приходских училищ; начал разработку нового устава университетов.

6. **Граф Сергей Семенович Уваров** (1786-1855 гг.) – министр (1833-1849 гг.); получил домашнее образование, слушал лекции в Геттингенском университете; с ранней молодости на дипломатической службе; специалист в области греко-римской истории и филологии; с 1818 г. – президент Петербургской АН, в 24 года – попечитель Петербургского учебного округа. Создал централизованную систему управления учебными округами, заложил основы для разработки программ классического образования, положил начало системе реального образования, при нем за 5 лет открыто 480 различных учебных заведений.

7. **Князь Платон Александрович Ширинский-Шихматов** (1790 – 1853 гг.) – министр (1850-1853 гг.); окончил Морской кадетский корпус (1807 г.), служил во флоте, участник Отечественной войны 1812 г.; с 1828 г. – академик Петербургской АН, с 1833 г. – сотрудник Министерства народного просвещения, с 1842 г. – товарищ министра. Консерватор, сторонник сословного образования; в гимназиях вместо греческого языка ввел

естествознание; автор религиозно-нравственных и патриотических сочинений.

8. **Авраам Сергеевич Норв** (1795 – 1869 гг.) – министр (1854 – 1858 гг.); учился в пансионе при Московском университете; участник сражения при Бородино, потерял ногу. С 1823 г. – чиновник Министерства народного просвещения; с 1850 г. – товарищ министра. При нем увеличилось число студентов в вузах, расширились программы по древним языкам; ввел заграничные стажировки для кандидатов на профессорские звания. Лингвист, академик Петербургской АН (1851); библиофил, писатель.

9. **Евграф Петрович Ковалевский** (1792 – 1866 гг.) – министр (1858-1861 гг.); окончил Горный кадетский корпус, горный инженер; с 1826 г. – командир Горного корпуса; с 1843 г. – сенатор; попечитель Московского учебного округа (1856 – 1858 гг.); умелый и либеральный организатор, содействовал созданию народных училищ и воскресных школ; противник классического образования; инициатор начального всеобщего. Разрешил издать «Кобзарь» Т. Г. Шевченко.

10. **Граф, вице-адмирал Евфимий Васильевич Путятин** (1804 – 1883 гг.) – министр (июнь – декабрь 1861 г.); окончил Морской кадетский корпус; участник военных действий на Кавказском побережье; адмирал (1858 г), дипломат. В 1822 – 1825 гг. совершил кругосветное путешествие на фрегате «Паллада». Через 5 мес. после назначения министром уволен после студенческих беспорядков; с 1861 г. – член Государственного совета.

11. **Александр Васильевич Головнин** (1821 – 1886 гг.) – министр (1861 – 1866 гг.); окончил Царскосельский лицей с золотой медалью (1839 г.); с 1840 г. – на государственной службе в разных ведомствах; с 1859 г. – сотрудник Министерства народного просвещения, почетный член Петербургской АН (1861 г). При нем сумма расходов на просвещение удвоилась, возросло число средних учебных заведений. Приняты либеральный университетский устав (1863 г.), устав гимназий (1864 г.), положение о начальных народных училищах; созданы учительские семинарии,

открыт Новороссийский университет (Одесса); уволен из-за студенческих беспорядков после покушения на Александра II.

**12. Граф Дмитрий Андреевич Толстой** (1823 — 1889 гг.) — министр (1866-1880 гг.); окончил Царскосельский лицей (1842 г.). С 1848 г. — сотрудник департамента духовных дел Министерства иностранных дел; с 1865 г. — обер-прокурор Синода. Организатор реформы народного образования по сословному принципу (1871 г.); сторонник классического образования; расширил сеть государственных школ в сельской местности; инициатор инспектуры народных училищ (1874 г.); преобразовал духовно-учебные заведения (1866 — 1869 гг.); официально утвердил женские курсы, гимназии и прогимназии; специалист в области истории и истории образования; почетный член (1866 г.) и президент (с 1882 г.) Петербургской АН.

**13. Андрей Александрович Сабуров** (1838 — 1916 гг.) — министр (1880-1881 гг.); окончил Александровский лицей (1857 г.); служил в Министерстве юстиции; в 1875 — 1880 гг. — попечитель Дерптского учебного округа; с 1881 г. — сенатор.

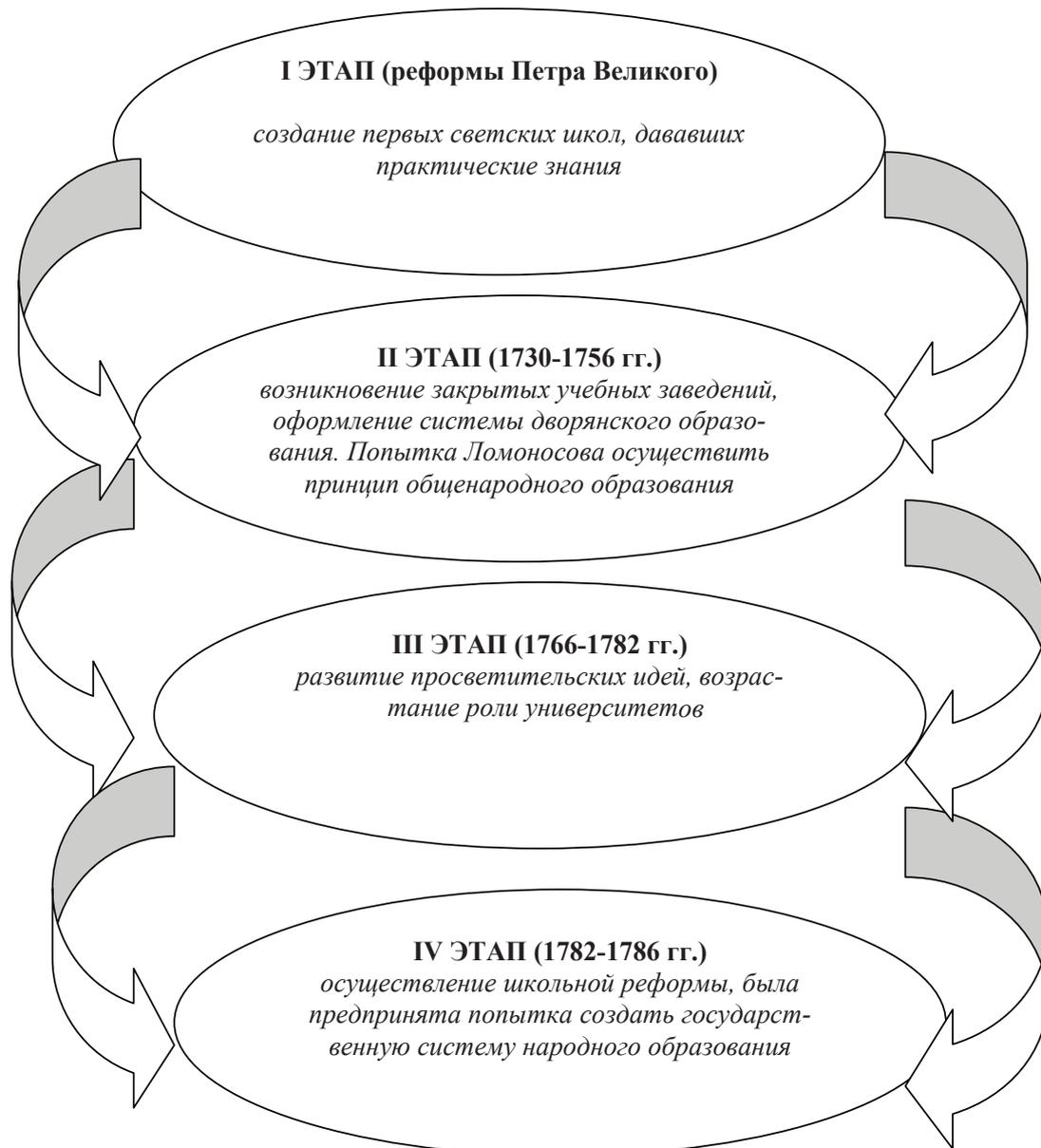
**14. Барон Александр Павлович Николаи** (1821 — 1899 гг.) — министр (1881 — 1882 гг.); окончил Царскосельский лицей; служил при кавказском наместнике М. С. Воронцове; с 1852 г. — попечитель Кавказского учебного округа; с 1861 г. — попечитель Киевского учебного округа; с 1862 г. — товарищ министра; либеральный бюрократ; участник разработки университетского устава (1863 г.) и устава народных училищ (1864 г.).

**15. Граф Иван Давыдович Делянов** (1818 — 1897 гг.) — министр (1882 — 1897 гг.); окончил юридический факультет Московского университета (1838 г.); придворный юрист (1838 — 1858 гг.); с 1858 г. — попечитель Санкт-Петербургского учебного округа, ближайший сотрудник министра Д. А. Толстого; с 1866 г. — товарищ министра. При нем разработан новый университетский устав (1884 г.), сокращена программа классических языков в гимназии, расширена программа русской словесности,

проведен Циркуляр о «кухаркиных детях» (1887 г); бюджет просвещения вырос с 18 до 25 млн руб.

16. **Николай Павлович Боголепов** (1846–1901 гг.) – министр (1898-1901 гг.); окончил юридический факультет Московского университета (1868 г.); профессор Московского университета (1873–1876 гг.), ректор этого же университета (1883–1887 гг. и 1891–1893 гг.); с 1895 г. – попечитель Московского учебного округа; сторонник закрытости университетов (учредил общежития в них), сторонник реального образования, автор комплексного учебного плана для средних учебных заведений. В 1901 г. смертельно ранен эсером П. В. Карповичем.

## Реформы образования в XVIII веке



Приложение 3

Образовательные и профессиональные учебные заведения	Сословные учебные заведения закрытого типа	Академия наук в Петербурге
<b>Фундаментальная основа всей системы образования – сословный характер</b>		
Школа математических и навигацких наук	Иностранные пансионы	Университет в Москве
Морская академия	Морской кадетский корпус	Гимназия для дворян
Цифирные училища	Гарнизонные школы	Гимназия для разночинцев
<b>Специальные учебные заведения</b> - Горнозаводская школа - Инженерная школа - Артиллерийская школа	Сухопутный шляхетский корпус	
<b>Народные училища для непривилегированных сословий</b> - Малые училища (2 курса) - Главные училища (4 курса)	Инженерный дворянский корпус  Артиллерийский дворянский корпус	
Петербургское главное народное училище (учительская семинария)	Начальные архиерейские школы, духовные семинарии и духовная академия. Смольный институт благородных девиц	

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ



### **РЫНДАК**

**Валентина Григорьевна –**

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и менеджмента, заведующая кафедрой общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, директор Оренбургского государственного

научно-образовательного центра Уральского отделения Российской академии образования, председатель Уральской ассоциации имени В. А. Сухомлинского, заслуженный деятель науки РФ.

В. Г. Рындак автор более 250 работ, в числе которых 20 монографий, 20 учебных пособий: «Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя. Теория взаимодействия» (монография), 1997; «Методологические основы образования (учебное пособие), 2000; «Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия» (монография), 2003; «Уроки Сухомлинского» (монография), 2003; «Младший школьник и близкие ему люди: воспитание уважительного отношения» (монография), 2004; «Педагогика» (учебное пособие), 2006; «Учитель Сухомлинский: уроки на завтра», 2008 и др.



### **АЛЛАГУЛОВ**

**Артур Минехатович –**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета.

А. М. Аллагулов автор более 60 работ, в числе которых 4 коллек-

тивных монографий, 12 учебно-методических пособий по проблемам истории и философии образования: «Развитие образования и педагогической мысли в истории общества», 2007; «Развитие педагогического образования в России в XIX – начале XXI века», 2007; «Эволюция теории и практики образования в историко-педагогическом процессе», 2008; История образования и педагогической мысли (материалы к учебному курсу), 2008; История государственного управления в России, 2009; История педагогики (материалы к учебному курсу), 2009 и др.

Учебно-теоретическое издание

**Рындак**

Валентина Григорьевна

**Аллагулов**

Артур Минехатович

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ  
VI–XIX вв. РОССИЯ**

*Учебное пособие*

Подп. в печать 20.12.2010. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бум. офсетная. Гарнитура «Times». Печать цифровая.  
Объем 16,5 уч.-изд. л. Тираж 999 экз. (1-й завод 30 экз.)  
Заказ № 308.

Отпечатано в типографии ГОУВПО «ОГИМ»  
460038, г. Оренбург, ул. Волгоградская, д. 16.  
Тел./факс: (3532) 305-000, доб. 127.