СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЯМ

Богуславский М.В. Культурно-историческая педагогика 7

К 120-ЛЕТИЮ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Виноградова Н.Ф. Влияние идей Л.С. Выготского на развитие российской дидактики (начальная школа) 9

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Богуславский М.В.
Милованов К.Ю. Перспективы развития историко – педагогического знания 25

Невская С.С. Л.И.Петражицкий о мотивах человеческих поступков 33

Занаев С.З. Осуществление политехнического образования в советской школе в 1930-е годы..... 45

Беленчук Л.Н. Просвещение в эпоху Петра Первого 54

Овчинников А.В. Источники по истории российской педагогики и образования XVIII века: новое прочтение 69

ИСТОРИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Никитина Е.Е. Восточнославянские источники дидактической книжности XV века: жанры, признаки, интерпретация..... 76

Безрогов В.Г.
Куровская Ю.Г. Западноевропейские учебники для начального обучения в XVII веке: инварианты и особенности 85

Корзо М.А. К истории польско-латинских учебников для начального обучения XVII–XVIII вв..... 98

Сидорова О.Г. Учебные англо-русские разговорники XVIII–начала XIX веков 109

Ромашина Е.Ю. Наглядное обучение чтению в российской школе начала XX века по методу М.А.Тростникова 121

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Грибанова В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в вузе 133

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Горский В.А. Новое содержание технологического образования школьников 144

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 150

НАШИ АВТОРЫ 153

SUMMARY 155

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-34536
Внесение изменений в Свидетельство: ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 8-ми российских и международных базах данных, в том числе: OCLC Worldcat, BASE, ROAR, RePEc, Open AIRE

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.

Допечатная подготовка
Верстка: *А.В.Кошентаевский*
Формат 70х100/16. Подписано к печати 23.05.2016
Печать цифровая. Объем 12,33 п.л. Стр. 160. Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»
Москва, ул.Щипок, д. 28 Тел.:(495)651-81-56
Заказ №

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечать» **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2016

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Болотов В.А., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования

Бордовский Г.А., доктор физико-математических наук, профессор, академик Российской академии образования

Вульфсон Б.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Дегтярев А. Н., доктор экономических наук, профессор

Зинченко Ю. П., доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор

Кузнецов А. А. доктор педагогических наук, профессор, академик Российской Академии образования

Кусаинов А.К., доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член Российской академии образования

Левицкий М.Л., доктор педагогических наук, академик Российской академии образования

Миронов В.В., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук

Никандров Н.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования

Ничкало Н.Г., доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины (Украина, Киев)

Рудик Г.А., доктор педагогических наук, профессор (Канада, Монреаль)

Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, академик Российской академии образования

Сериков В.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Соломин В.П., доктор педагогических наук, профессор

Ткаченко Е.В., доктор химических наук, профессор, академик Российской академии образования

Glenn DeVoogd, доктор философских наук, профессор (США)

Джун Ли, PhD (педагогика), адьюнкт-профессор (Гонконг)

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С.В.,*** доктор филос. наук, профессор
Зам. главного редактора – ***Овчинников А.В.,*** доктор пед. наук
Редактор – ***Дьяконова Л.М.***
Выпускающий редактор – ***Осмоловский В.В.***

Члены редколлегии

Александрова О.М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е.В., кандидат педагогических наук

Безрогов В.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Богуславский М.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Елкина И.М., зав.отделом научной информации

Лазебникова А.Ю., доктор педагогических наук,профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Ломакина Т.Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Мариносян Т.Э., кандидат философских наук

Меськов В.С., доктор философских наук, профессор

Найденова Н.Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е.Е., кандидат педагогических наук

Орешкина А.К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И.М., доктор педагогических наук

Пентин А.Ю., кандидат физико-математических наук, доцент

Пустыльник М.Л.,кандидат химических наук

Селиванова Н.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Сорина Г.В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И.А., доктор педагогических наук

Турбовской Я.С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education).

Grigoriy A. Balikhin, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education)

Vitaliy G. Bezrogov, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Mikhail V. Boguslavskiy, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Gennadiy A. Bordovskiy, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Viktor A. Bolotov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Alexandr N. Degtyarev, Doctor of Economics, Professor

Glenn DeVoogd, Sc.D., Professor, USA

Lyudmila M. Dyakonova, Editor of the "Domestic and Foreign Pedagogy" journal

Irina M. Elkina, Head of the Department of Scientific Information

Svetlana V. Ivanova, Doctor of Philosophy, Professor

Askarbek K. Kousainov, Doctor of Education, Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan

Alexandr A. Kuznetzov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Vice-President of the Russian Academy of Education

Anna Yu. Lazebnikova, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Jun Li, PhD, Assistant Professor, Hong Kong

Mikhail L. Levitskiy, Doctor of Education, Academician of the Russian Academy of Education

Tatiana Yu. Lomakina, Doctor of Education, Professor

Mikhail A. Lukatskiy, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy)

Valery S. Meskov, Dr.Sc. (Philosophy), Professor

Vladimir V. Mironov, Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences

Natalia N. Naydionova, PhD (Education)

Nelya G. Nichkalo, Doctor of Education, Professor, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Nikolay D. Nikandrov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Ekaterina Ev. Nikitina, PhD (Education)

Anna K. Oreshkina, Doctor of Education, Associate Professor

Irina M. Osmolovskaya, Doctor of Education

Vladimir V. Osmolovsky, Executive Editor of the Domestic and Foreign Pedagogy Journal

Anatoly V. Ovchinnikov, Doctor of Education.

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry)

Georgy A. Rudik, Doctor of Education, Professor (Canada, Montreal)

Natalia L. Selivanova, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Aleksey L. Semenov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education

Vladislav V. Serikov, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Valery P. Solomin, Doctor of Education, Professor

Galina V. Sorina, Doctor of Philosophy, Professor, Academician of the Academy of Humanitarian Sciences

Irina A. Tagunova, Doctor of Education

Evgeny V. Tkachenko, Doctor of Chemistry, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Yakov S. Turbovskoy, Doctor of Education, Professor

Boris L. Vulfson, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Yury P. Zinchenko, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Chief Scientific Secretary of the Russian Academy of Education

В 2016 ГОДУ ОТМЕЧАЕТСЯ 120 ЛЕТ
СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ВЫДАЮЩЕГОСЯ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПСИХОЛОГА

ЛЬВА СЕМЕНОВИЧА ВЫГОТСКОГО

В обучении гораздо важнее научить ребенка мыслить, чем сообщить ему те или иные сведения.

Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития.

Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он умеет уже самостоятельно делать.

Л.С. Выготский

УКАЗАТЕЛЬ НЕКОТОРЫХ РАБОТ Л.С. ВЫГОТСКОГО, ПРЕДСТАВЛЯЮЩИХ НЕПРЕХОДЯЩИЙ ИНТЕРЕС ДЛЯ ПЕДАГОГИКИ

Правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными…

Л.С. Выготский

1. Возможно ли стимулировать выдающуюся память? //Хочу все знать. – 1930. – № 24.
2. Умственное развитие детей в процессе обучения (1935[1]). М.: Книга по требованию, 2013.
3. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения (1935). М.: Педагогика, 1991
4. Психология развития как феномен культуры: сборник тр./ Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Институт практ. психологии, 1996.
5. Педагогическая психология (1926). М.: Педагогика, 1991.
6. Проблема культурного развития ребенка (1928) //Вестник МГУ. Сер.: Психология. - 1991. - № 4.
7. Развитие активного внимания в детском возрасте (1929). Избр. психол. исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
8. Структура интересов в переходном возрасте и интересы рабочего подростка // Вопросы педологии рабочего подростка. М.: Изд-во Ин-та повыш. квалиф. педагогов, 1929. - Вып. 4.
9. Генетические корни мышления и речи //Естествознание и марксизм. – 1929. – № 1.
10. История развития высших психических функций (1931). Сер: Психология Отечества. М: Институт практ. психологии, 1996.
11. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.М. Теплова. М.: АПН СССР, 1960.
12. Конкретная психология человека (1929). /Психология развития человека: сборник тр. /Сост. А.Н. Леонтьев. М.: Смысл; Эксмо, 2005.
13. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок (в соавторстве с А.Р. Лурия, 1930). М.: Педагогика-Пресс, 2013.
14. Мышление и речь (1930). М.: Лабиринт, 2012.
15. Сознание как проблема психологии поведения //Психология и марксизм (1925) // Собр. соч. в 6 томах. Т.1. М.: Педагогика, 1982.
16. Воображение и творчество в детском возрасте (1930). М.: Просвещение, 1991.
17. Психология искусства (1925). М.: Педагогика, 1987.
18. Мысль и слово (1934). М.: Ардис, 2013.
19. Орудие и знак в развитии ребенка (в соавторстве с А.Р. Лурия, 1930) // Собр. соч. в 6 томах. Т.6. /Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984.
20. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник МГУ. Сер.: Психология, 1991. – № 4.

Составитель Н.Ф. Виноградова

---

[1] В скобках указана дата первого издания данной работы.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

«Моцарт психологии» – так называли Льва Семеновича Выготского, гениального российского психолога, 120 лет со дня рождения которого широко отмечается мировой и отечественной научной общественностью в 2016 году.

Созданная им культурно-историческая психология заложила фундамент, на котором позднее, по кирпичикам, стала отстраиваться отечественная культурно-историческая педагогика.

Открывающая этот номер прекрасная статья видного ученого, члена-корреспондента Российской академии образования Натальи Федоровны Виноградовой «Влияние идей Л.С. Выготского на развитие российской дидактики (начальная школа)» убедительно показывает, как созданная Львом Семеновичем психологическая теория, воспринятая и обогащенная его знаменитыми учениками – «выготчанами»(так они себя называли), выступает в деятельности возглавляемого Натальей Федоровной научного коллектива подлинной и гуманной, культурологической и детоцентрической основой модернизации в современных условиях базы всей системы образования – его начального звена.

Два ключевых слова в теории Л.С.Выготского – «история» и «культура» – задают нравственно-интеллектуальный камертон всему содержанию номера.

Материалы рубрики «*История педагогики и образования*» непосредственно сопряжены с методологическими поисками Л.С.Выготского, обозначенными им как «современный смысл кризиса в психологии». Переживаемая сейчас отечественными историками педагогики вторая методологическая революция, безусловно,обогащает исследовательские программы, но вместе с тем существенно поднимает планку изучения историко-педагогической проблематики, наполняет научную деятельность новыми ценностями и смыслами.

Мы живем сейчас в историческое время, когда история и современность – одно целое. Это по-настоящему, а не ритуально актуализирует весь комплекс историко-образовательной проблематики.

Об этом свидетельствует большой интерес к XXXIсессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО по теме «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образован-

ности и культуры», которая состоится 6–7 июня 2016 г. на базе Тверского государственного университета. В работе сессии, организуемой научными сотрудниками Института стратегии развития образования РАО, примут участие более 120 историков образования из нашей страны, ближнего и дальнего зарубежья.

Возвращаясь к ключевым девизам номера – «История» и «Культура», обратим особое внимание наших читателей на статьи авторов, в которых на российском и западноевропейском материале, на широком историческом фоне XV –XX веков, на мощной источниковедческой базе анализируются и характеризуются историко-культурные доминанты развития всемирного и отечественного педагогического процесса.

Все это рассматривается с новых методологических позиций, на эксклюзивных источниках и, в целом, значительно обогащает историко-педагогическое знание.

И, безусловно, эстафету развития культурно-исторической педагогики в духе Л.С.Выготского удачно принимают авторы статей практикоориентированных разделов «Проблемы воспитания в современном мире» и «Содержание и технологии образования». Это разные по своей направленности и содержанию публикации, но, главное, что воспитательная проблематика и образовательные технологии трактуются в них на мировоззренческой аксиологической основе.

Приятного и полезного чтения, дорогой читатель!

С уважением,

научный консультант номера
Михаил Богуславский

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО НА РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ ДИДАКТИКИ (НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА)

Н.Ф. Виноградова

В статье характеризуются изменения, происходившие и происходящие в настоящее время в дидактике начального образования под влиянием психологических идей Л.С.Выготского. Подчеркиваются особенности процесса последовательного сближения психологии и педагогики, раскрываются причины недостаточного использования психологических знаний при организации образовательного процесса в начальной школе.

Ключевые слова: *психологические знания, дидактика, младший школьник, ведущая деятельность, обучение и развитие, зона ближайшего развития, учебное взаимодействие субъектов образовательного процесса.*

Вместо предисловия

Хорошо известен вклад выдающегося российского психолога Л.С.Выготского в развитие советской и мировой психологии. Результаты его исследований стали фундаментом для создания и развития перспективной научной школы в психологии. В многочисленных публикациях о Л.С.Выготском подчеркивалась широта и глубина его знаний, эрудиция, способность ученого предвидеть пути развития психологии, устанавливать сущность сложнейших явлений в становлении человека как человека…

Тема данной статьи – влияние психологических идей Л.С. Выготского на российскую дидактику, на теорию и практику обучения младших школьников. Особый интерес в этом плане представляет созданная ученым культурно-историческая теория психического раз-

вития человека, работы по проблемам детской психологии, в частности, о зависимости развития ребенка от процесса его обучения.

Процесс сближения психологии и дидактики происходит многие десятилетия с разной интенсивностью. Следует признать, что успешности этого процесса мешает, с одной стороны, недостаточное знание учителем психологических закономерностей развития школьника и неготовность их учитывать при организации дидактического сопровождения обучающихся, а, с другой стороны, некая отстраненность психологов от реальной практики обучения, стремление к «чистой» науке. Наглядным подтверждением этого является анализ организации школьной жизни в период перехода младшего школьника в основную школу. Как правило, учитель, пришедший работать в пятый класс, только что выпустил из школы одиннадцатиклассников. И нередко методы и приемы, формы организации обучения, даже нормы домашних заданий для учащихся старших классов он переносит на младших подростков. И, конечно, получает отрицательные результаты: снижение у учащихся интереса к учению, нарушение самостоятельности и активности, невыполнение требований учителя, проявление недоброжелательного отношения к нему и пр. Это происходит потому, что педагог организует образовательный процесс вне учета психологического статуса подростка, применяет по отношению к нему способы взаимодействия, которые не свойственны учащемуся этой возрастной категории. К сожалению, школьный психолог, если даже таковой имеется в образовательной организации, далее не оказывает необходимую помощь учителю в создании учебного взаимодействия, соответствующего психолого-возрастным особенностям школьников на этом этапе обучения.

Следует также с сожалением констатировать, что главная заповедь Л.С. Выготского педагогике выполнена пока не полностью. Ученый писал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» (2, с. 251).

Но было бы несправедливым оценивать процессы, происходящие вчера и сегодня в педагогике, только негативно.

Как известно, идеи выдающегося ученого способствовали созданию в России крупнейшей психологической школы, в которую вошли известнейшие исследователи (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, П.И. Зинченко, Л.В. Занков и др.). Заслуга учеников и последователей Л.С. Выготского в том, что они не

только развивали самоценные идеи своего учителя, но сделали многое для реального влияния результатов психологических исследований на корректировку образовательного процесса. Можно выделить следующие основные положения, нашедшие конкретное воплощение в теории и практике обучения.

1. При рассмотрении процессов обучения и воспитания целесообразно использовать и более общее понятие – присвоение как деятельность индивида по воспроизведению «исторически сложившихся человеческих способностей» (А.Н. Леонтьев). «При воспроизведении ребенок осуществляет такую деятельность, которая адекватна (но не тождественна) деятельности, воплощенной людьми в этих способностях» (15, с. 373). Реальным базисом личности человека является совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, но отношений, которые р е а л и з у ю т с я, а они реализуются его деятельностью, точнее многообразных деятельностей» (А.Н. Леонтьев) (16, с. 183). Ученый делает вывод, что «в основании личности лежат отношения соподчиненности человеческих деятельностей, порождаемые ходом их развития», и с этой точки зрения деятельность есть процесс, «побуждаемый и направляемый мотивом – тем, в чем опредмечена та или иная потребность» (16, с. 188).

2. Каждый период детства самоценен, нельзя смотреть на ребенка как на маленького взрослого, только многого не знающего и не умеющего. Благополучное психическое развитие ребенка связано с овладением им смыслом собственных практических действий. Это наиболее успешно осуществляется в процессе совместных со взрослыми и сверстниками деятельностей, живого сопереживания, коллективных предметных манипуляций. Учет самоценности развития – первое условие организации воспитания и обучения (А.В. Запорожец). Это отвергает идею искусственной акселерации детского развития, неоправданной интенсификации процесса обучения. Ученик Л.С. Выготского. А.В. Запорожец выдвигает идею «амплификации детского развития» и обосновывает ее непреходящее значение для всего последующего развития личности.[1] Сущность амплификации состоит в следующем: необходимо соотносить результат интенсивной тренировки ребенка с оценкой затраченных на это физических и душевных сил; создавать условия для развития актуальных для этого возраста деятельностей; особое внимание уделять базовым качествам личности, для становления которых данный возрастной период является сенситивным.

[1] Концепцию амплификации А.В. Запорожец впервые представил в докладе на сессии двух Академий (АМН СССР и АПН СССР) в 1978 г.

3. Каждому этапу развития свойственна своя ведущая деятельность (Д.Б. Эльконин). Для младшего школьника это – учебная деятельность. Ее ценность в том, что она общественна по своему происхождению, социальна по своему значению, удовлетворяет жизненно важные потребности ребенка в познании и общении, существенно влияет на формирование психических новообразований данного возрастного этапа развития ребенка. Д.Б. Эльконин писал: «Между обучением и развитием стоит деятельность субъекта, деятельность самого ребенка» (20, с.509). Обучающийся как субъект учебной деятельности проявляет качества самостоятельности, активности, инициативности. «В основе возрастной организации современной школы лежит ложное представление о психическом развитии как о чисто количественном процессе нарастания знаний, интеллектуальных умений, практических навыков. При таком понимании, противоречащем современной психологии, реорганизация образовательной системы возможна посредством или увеличения сроков обучения, или сокращения объема программного материала…». Необходимо «коренное изменение самой школьной технологии» (20, с.100), утверждает Д.Б. Эльконин и подчеркивает, что процесс обучения, состоящий, в основном, из двух дидактических шагов: а) сообщение сведений и их восприятие учеником, б) решение ряда типовых задач на основе воспроизведения образца, не может обеспечить развитие школьника. Такой характер обучения приводит к тому, что «у школьников не формируется система научных понятий, основы научного мышления, а возникает совокупность не связанных друг с другом понятий разного уровня, представляющих собой своеобразную мозаику, а не целостную систему» (20). Д.Б. Эльконин сетует: «Когда же кем-либо создавались и предлагались практике принципиально новые технологии, то они, как правило, наталкивались на воинствующий консерватизм и, не будучи поддержаны, очень скоро увядали в обстановке традиционных форм «производства» (20, с. 101). Эти слова были сказаны в прошлом веке, но, к сожалению, ситуация с тех времен почти не изменилась. И сейчас в среде учительства достаточное число людей, которые не только не стремятся к переменам, но и сопротивляются им. Это наглядно продемонстрировал первый этап внедрения стандартов второго поколения: многие учителя не только не понимали идей документа, но и не стремились пополнить свои знания, чтобы преодолеть это непонимание.

Суть обучения в необходимости построения «действий ребенка, которые могут быть двух родов: 1) моделирования; 2) трансформации модели с изменением одной из составляющих сторон и установлением функциональных зависимостей» (20, с.509).

4. Обучение станет развивающим, если ориентироваться на новые принципы построения дидактической системы (Л.В. Занков). Решающая роль принадлежит «принципу обучения на высоком уровне трудности», который характеризуется не тем, что «повышает некую абстрактную «среднюю норму трудности», но, прежде всего, тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление» (11, с.114–115). Результатом экспериментальных исследований Л.В. Занкова было утверждение, что если в процессе учения перед школьником не возникают никакие препятствия и проблемы, то его развитие идет вяло и неэффективно. С этим связана необходимость ориентации на другой принцип обучения – «в изучении программного материала идти быстрым темпом». «Неправомерное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности, поскольку учебная деятельность школьника идет преимущественно «по накатанным путям» (11, с. 116–117).

Если в психологии происходили явные изменения под влиянием учения Л.С. Выготского, то в педагогике происходило все не так явно. Педагогика и ее основная составляющая – дидактика в 30–40-е и далее в послевоенные годы, при всех негативных объективных причинах, все же почувствовала влияние психологических идей ученого. Это было, скорее, неофициальное влияние, которое шло «снизу», со стороны передовых учителей, осознающих необходимость учета психологических закономерностей возраста школьника. Появляются методические исследования, утверждаются новаторские педагогические идеи, родившиеся под влиянием психологии. Например, в области методики обучения русскому языку и чтению – Н.С. Рождественский, М.А. Мельников, С.И. Абакумов, С.П. Резодубов и др.; в области математики – А.С. Пчелко, Г.Б. Поляк, В.Л. Эменов, В.Г. Снегирев, Я.Ф. Чекмарев, Л.Н. Скаткин, П.А. Компанийц и др.

Культурно-историческая теория психического развития ребенка

Небольшое отступление

Теперь уже для всех очевидно, что «культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому самая постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития» (3, с. 145–146).

Человек не только биологическое существо, он обладает рядом психических функций, которые отсутствуют у представителей животного мира.

Человек – существо общественное, и его развитие во многом определено социальными условиями – трудовым взаимодействием, общением, положением в коллективе. По идее Л.С. Выготского, высшие психические функции людей, их сознание имеют социальную природу. Произвольное внимание и память, теоретическое мышление и связная речь, способность к самоорганизации и саморазвитию – достоинства представителей только человеческого рода. Эти высшие психические функции определяют культурный, общественно-исторический пласт поведения человека и являются результатом исторического развития общества. Исходя из этого, процесс обучения обязан предоставить образцы общественно-исторического опыта человечества, общественно выработанных способов его передачи.

Это положение культурно-исторической концепции позволило обосновать культурологический принцип начального образования. Он выражается, прежде всего, в обогащении содержания начального образования, способствующего «формированию ценностных ориентаций школьника, которые отвечают современному этапу развития общества, носят опережающий характер и создают условия для становления социально-ценных видов деятельности» (17, с.13). Реальный шаг к этому был сделан, например, когда вместо предмета «Природоведение» в начальной школе был предложен интегрированный курс «Окружающий мир», центром которого стала идея «человек-природа-общество-культура» (Н.Ф. Виноградова). В отличие от узко-прикладного ознакомления младших школьников с окружающим миром, сегодня содержание обучения включает важнейшие культуроведческие составляющие: Россия – многонациональная страна; культура народов России; великие люди нашей страны; страницы истории государства российского; человек и общество; человек и культура; человек и познание. Впервые с начала XX века в содержание начального образования введено ознакомление с традиционными для нашей страны конфессиями, их вкладом в развитие культуры общества, в систему общечеловеческих ценностей, в воспитание нравственности (речь идет о новом для начальной школы предмете «Основы религиозных культур и светской этики).

Это позволяет актуализировать задачу социализации личности, формирование феномена идентификации с обществом, этносом, его культурой, верой, историей; это обеспечивает развитие общей культуры, эрудиции младшего школьника, личностного смысла познания.

Главная закономерность онтогенеза психики, как утверждал

Л.С. Выготский, заключается в том, что в процессе обучения вследствие акта интериоризации психические функции становятся «культурными», то есть осознанными и произвольными. И опосредованное звено, стимул, «психологическое оружие» всего этого – знак-слово. В работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский утверждает, что в процессе онтогенеза мышление и речь в определенный момент пересекаются, что определяет речевой характер мышления, а также интеллектуальный характер речи.

Эти психологические позиции Л.С. Выготского, проверенные и развитые в ряде психолого-педагогических исследований (Л.В. Занков, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Репкин, Л.Е. Журова, Н.Ф. Виноградова и др.) дали возможность сформулировать в дидактике и частных методиках метод *учебного диалога*, характеризовать особенности учебного речевого взаимодействия учителя и учащихся, обеспечивающего активную позицию участников образовательного процесса.

Процесс обучения может проходить с использованием трех видов коммуникативного взаимодействия: фронтального, опосредованного и диалога (в условиях школьного обучения – учебного).

Во взаимоотношениях педагога и детей образовательной организации (детский сад, школа) преобладает, как правило, *фронтальное взаимодействие*. Конечно, это явление объективное, т.к. коммуникация проходит в условиях класса (группы) и педагог вынужден говорить *не с каждым в отдельности, а со всеми одновременно*. Особенность такого взаимодействия заключается в том, что, как правило, один говорит, а другие молчат. В этом случае активное действие идет от педагога, а дети участвуют в нем скрыто, как бы «про себя». Поэтому противодействие участника диалога замечается не сразу, оно чаще проявляется в отсроченных действиях – в поведении ребенка, в результатах его деятельности. При опосредованном взаимодействии (через разные средства информации) непосредственный контакт учителя и учащегося осуществляется в основном на этапе контроля. Фактически при коллективном обучении недостаточно используется учебный диалог как наиболее активная, живая, эмоциональная форма получения, осознания, усвоения и применения знаний.

Успешность участия ребенка в диалоге определяется тем, что он владеет всеми *коммуникативными действиями и пошаговыми операциями*, которые входят в состав каждого действия. Применительно к детям младшего школьного возраста могут быть выделены 4 таких действия: а) восприятие происходящего диалога; б) анализ разных мнений и стремление к их сближению; в) предъявление собственной позиции, ее озвучивание; г) сближе-

ние позиций, выработка общей позиции и единых суждений (исследования Н.Ф. Виноградовой, М.И. Кузнецовой, В.Ю. Романовой, И.С. Хомяковой).

Сегодня в методике начального обучения разработаны разные упражнения, способствующие формированию навыков диалогического взаимодействия. Например, упражнения, построенные по принципу «цепной реакции», когда собеседники вынуждены «зацеплять» свои реплики за высказывания партнеров общения. Или: дидактические игры на тему «телефонные разговоры», «спроси меня», коллективные рассказы по сюжетным сериям картинок и др.

«Обучение ведёт за собой развитие»

Характеристика психологического постулата Л.С. Выготского «обучение идет впереди развития» является для педагогики одним из фундаментальных оснований построения теории и практики обучения. «Правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, а исторических особенностей человека» (4, с.450).

Если обучение идет впереди развития, то оно определяет успешность развития индивида. В противном случае оно «плетется в хвосте детского развития», ориентируясь не на завтрашний, а на вчерашний день (2, с. 525).

Небольшое отступление

Всем известная формула Л.С. Выготского «обучение идет впереди развития» до конца не осмыслена в педагогике и не реализована в дидактике и методиках. Все понимают, что детей нужно развивать, что обучение должно для этого создавать условия, но в действительности акт развития осуществляется часто не благодаря, а вопреки обучению. До сих пор остается достаточно архаичной структура процесса обучения. Со стороны учителя - это, во-первых, представление информации-образца (текст учебника, объяснение); во-вторых, установление меры ее запоминания (воспроизведение в данном случае приравнивается к осознанию); в-третьих, погружение в тренинг (тренировка приравнивается в данном случае к осознанному применению); в-четвертых, контроль (использование знания в типовых ситуациях в данном случае приравнивается к усвоению).

С позиции ученика процесс обучения выглядит так: во-первых, участие в трех ролях – «зритель», «слушатель», «репродуктор»; во-вторых, ситуативно

успешное выполнение задач, ранее уже решаемых; в-третьих, неучастие (!) в важнейших компонентах деятельности учения – конструировании учебных действий и операций, контроле и самоконтроле, оценке и самооценке.

Что делалось и что делается для того, чтобы формула Л.С. Выготского «обучение идет впереди развития» и определяет его успешность, стала реальной основой для конструирования процесса начального образования? Целесообразно выделить следующие принципиальные для дидактики положения.

К началу 90-х годов XX века для широкой педагогической общественности стало очевидным, что приоритетные цели массовой начальной школы не соответствуют требованиям государства, общества, достижениям психолого-педагогической науки, запросам семьи. Начальная школа давно перестала быть замкнутым концентром образования (В.В.Давыдов), и все младшие школьники переходят для образования в основное звено. Для дальнейшего обучения они должны не только иметь определенный багаж знаний по учебным предметам, но обладать способностями, которые характеризуют развитие. Для младшего школьника особенно актуально: умение применять полученные знания, умение добывать необходимую информацию, развитая система учебно-познавательной мотивации, а также элементарные рефлексивные качества (самоконтроль, принятие оценки учителя, объективная самооценка). И наконец, развитие предполагает существенные изменения в психике и личности школьника: достаточный уровень (в соответствии с возрастными возможностями) интеллектуальных процессов, прежде всего мышления, воображения, речи-рассуждения.

Приоритетная цель развития школьника была впервые сформулирована на государственном уровне в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: «Базовое звено образования – общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» (14, с.7). Поставленная в Концепции задача была реализована в федеральном компоненте государственного стандарта общего образова-

ния (2004 г.). Впервые в структуре содержания начального образования был выделен раздел «Общие учебные умения, навыки и способы деятельности». Отобранное содержание (познавательная деятельность, речевая деятельность и работа с информацией, а также организация деятельности) должно было обеспечить развивающий эффект обучения, в частности, следующую цель: «развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться» (18, с.16).

К сожалению, документ 2004 года остался на уровне рекомендаций Министерства, их недостаточное использование в массовой практике не позволило обеспечить преемственность со стандартом второго поколения и не позволило подготовить участников образовательного процесса к его принятию. Вместе с тем, если сравнить требования, предъявляемые в анализируемом документе, с характеристикой требований в действующем в настоящее время стандарте второго поколения (2009), то четко прослеживается концептуальная преемственность этих документов. В ФГОС выдвигаются требования к личностным результатам обучения младших школьников, которые характеризуют достижения в развитии личности: «готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества…» (19, с.7).

Небольшое отступление

Анализ процессов, протекающих в начальной школе со времени внедрения ФГОС, дает основания говорить о возникновении противоречия между сформулированными в стандартах прогрессивными целями начального образования и неготовностью участников образовательного процесса к их реализации. По нашему мнению, это произошло потому, что постановка перед образовательной организацией новых целей образования не была своевременно подкреплена соответствующим дидактическим сопровождением – примерными основными образовательными программами, средствами обучения, реализующими новые подходы к методикам и технологиям обучения. В особой мере это касается переориентации учителя с репродуктивной деятельности школьника на поисково-исследовательскую. С сожалением следует констатировать, что репродуктивная деятельность, которая ориентируется на «уже созревшие плоды» (Л. С. Выготский, Д.Б. Эльконин), преобладает в начальном обучении, что негативно сказывается на развитии важнейших новообразований младшего школьника.

Результаты российских мониторингов, международных (PIRLS, PISA, TIMSS) исследований показывают, что в начальном обучении преобладают методы, ориентированные на заучивание и воспроизведение знаний и умений. Это приводит к тому, что при малейшем изменении формулировки задания резко сокращается число учащихся, которые успешно справляются с ним. Так, из 75% учащихся, успешно справившихся с заданиями, связанными с применением предметных знаний и умений в стандартной ситуации по русскому языку, не более 45-50% могут использовать те же знания при выполнении стандартного, но более сложного задания, а примерно 20% не могут применить свои знания в нестандартной ситуации.

Причина – в излишнем использовании репродуктивного типа урока. Результаты оценки применяемых учителем методов обучения показывают, что 70-80% заданий, которые он предъявляет учащимся, относятся к репродуктивным (13, с.8). Итог такого обучения достаточно печален: у учащихся не формируется на достаточном уровне теоретическое мышление, отстает развитие речи-рассуждения. Дети привыкают надеяться на формальную (краткосрочную) память, поэтому часто прибегают к зубрежке, что приводит к недостаточной осознанности при усвоении программного материала. В таком случае возникает поверхностное усвоение алгоритма решения учебной задачи, что приводит к неустойчивым положительным достижениям ученика («вспомнил – выполнил», «память подвела – решение неверное»).

Проанализированные выше положения психологической науки требуют особого внимания к поисково-исследовательскому типу урока. Цель таких учебных занятий в начальной школе – формирование учебных действий и операций; выдвижение и обсуждение гипотез, отбор и обоснование доказательств истинности (ложности) выдвинутых предположений. Обязательными структурными элементами таких уроков являются: учебный диалог (обсуждение проблемных вопросов и ситуаций), коллективное построение алгоритма решения учебной задачи, моделирование, работа с информацией разного вида.

Для организации поисково-исследовательской деятельности очень важна постановка проблемы, которая не может быть решена «с ходу». Предъявление проблемы – это создание определенного интеллектуального препятствия, которое не может быть преодолено имеющимися в опыте ученика средствами, нужен поиск, анализ, получение дополнительной информации и т.п. (Н.Ф. Виноградова, 9). Это современное положение дидактики опирается

на мысль Л.С. Выготского: «Пассивность ученика… является величайшим грехом с научной точки зрения, так как берет за основу ложное правило, что учитель – этот все, а ученик ничто…» (5, с.57). И далее: «мышление всегда возникает из затруднения»; «в обучении гораздо важнее научить ребенка мыслить, чем сообщить ему те или иные знания» (5, с. 180–181).

Таким образом, если в процессе обучения возникает противоречие между знаемым и искомым, это обеспечивает сформированность у ученика способностей: отбирать учебное действие, применять образцы построения пошаговых операций для выполнения учебного действия; самостоятельно отбирать и совершать операции; проверять целесообразность и рациональность использования действия.

«Зона ближайшего развития» – условие успешного индивидуального развития младшего школьника

Небольшое отступление

Педагогика хорошо усвоила один их психологических законов обучения: при построении учебного процесса нужно помнить о том, что младшие школьники (впрочем, как и обучающиеся любого возраста) различаются темпом обучаемости. Но, как создать условия для реализации этой психологической истины, до сих пор не знают многие из участников образовательного процесса.

Часть учителей рассматривает это явление как «порок» ребенка, и тогда педагогическая реакция выражается в следующем: либо ученика оставляют в покое, отводя ему место среди посредственностей, причем, следует констатировать, что число таких посредственностей не уменьшается с годами; либо всяческими приемами стимулирует самостоятельное преодоление своих проблем (увеличивают домашние задания, призывают к внимательности и усердию, пугают двойками, нотациями и т.п.). А вот если мотивом педагогического взаимодействия учителя и ребенка является «дать шанс», то вольно (со знанием дела) или невольно (на уровне догадок и проб) педагог выходит на зону ближайшего развития – гениальную, с точки зрения педагогики, идею Л.С. Выготского.

Представление ученого о зоне ближайшего развития последовательно вытекает из его положения «обучение идет впереди развития». Именно учет и программирование процесса обучения, предопределяющего усло-

вия развития ребенка, и характеризует важнейшую роль обучения в развитии. Этим, утверждал Л.С. Выготский, обучение отличается от дрессуры животных.

«Когда мы наблюдаем за ходом развития ребёнка в школьном возрасте и за ходом его обучения, мы действительно видим, что всякий предмет обучения всегда требует от ребёнка больше, чем он может на сегодняшний день дать, т.е. ребёнок в школе ведёт деятельность, которая заставляет его подниматься **выше** самого себя. Это всегда относится к здоровому школьному обучению. Ребёнка начинают обучать письму тогда, когда у него ещё нет всех тех функций, которые обеспечивают письменную речь. Именно поэтому обучение письменной речи и ведёт за собой, и вызывает к жизни развитие этих функций. Это фактическое положение вещей имеет место всегда, когда обучение является плодотворным. Неграмотный ребёнок в группе грамотных детей будет так же отставать в своём развитии и в своей относительной успешности умственной деятельности, как грамотный – в группе неграмотных, хотя для одного продвижение в развитии и успешности затруднено тем, что обучение для него слишком трудно, а для второго – тем, что оно слишком легко. Эти противоположные условия приведут к одинаковому результату: в том и в другом случае обучение совершается вне зоны ближайшего развития, хотя один раз оно расположено ниже, а другой раз – выше её. Обучать ребёнка тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он умеет уже самостоятельно делать» (6, с. 233–234).

Выход из этих реальных педагогических ситуаций – создание зоны ближайшего развития. Для дидактики это предпосылка организации условий для успешности любого субъекта учебного взаимодействия:

Зона ближайшего развития означает расхождение между тем, какую задачу может в данный момент решить ученик (уровень его реального развития), и тем, на какие действия он будет способен завтра (уровень его потенциального развития).

Реализация потенциальных возможностей ребенка возможна в процессе совместной с учителем деятельности. В тот период, когда ученик не может решать заданные задачи самостоятельно, а только «под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами» (5, с.400), необходима конкретная помощь педагога .Ее целенаправленное применение приводит к тому, что завтра ребенок становится способным выполнить задание самостоятельно. А далее учитель строит следующую зону ближайшего развития, определяя тем самым интеллектуальный рост ученика и его реальные успешные достижения.

В результате построения дидактического процесса на основе зоны ближайшего развития начинают складываться важные психические новообразования, которые обусловливают постепенное становление у ребенка самостоятельных учебных действий и их *последовательное полное отделение от действий взрослого.*

Отметим еще одну существенную особенность зоны ближайшего развития, положительно влияющую на успешность учебного процесса, – изменение *характера взаимодействия* учителя и учащихся. В массовой практике обучения учитель, как правило, во всех неудачах учащихся винит его самого: «не выучил», «невнимателен», «не стараешься», «мало занимаешься». В этом случае этическая оценка перекрывает суть проблемы: анализ причин возникших у школьника трудностей и ошибок. Преимущество и актуальность идеи Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» заключается в ответственности педагога за судьбу субъекта учебной деятельности и отражается в двух педагогических феноменах:

1.Постоянный анализ и корректировка взаимодействия с учащимися («что я делаю не так, что Коля…», «что я должна сделать, чтобы Мила…);

2.Включение учащегося в рефлексивную деятельность (сначала совместную с педагогом): почему возникла эта ошибка, какова причина моих неудач, что мне уже удалось достичь, а что у меня пока не получается…

Итак, зона ближайшего развития в педагогическом воплощении заключается в следующем: учитель отслеживает динамику формирования умений учиться и по необходимости оказывает реальную помощь обучающемуся. Эта помощь, прежде всего, состоит в совместном с учеником построении хода решения учебной задачи, пошаговом анализе совершенных действий, контроле за операциями. Подчеркнем, что эта помощь не должна сопровождаться негативными этическими оценками.

Автору очень хотелось показать жизненность, перспективность, многогранность и актуальность идей выдающегося российского психолога прошлого столетия. Закончим статью словами В.В. Давыдова: «Идеи Л.С. Выготского были рассчитаны на будущее – и именно в наше время реальная практика воспитания стала фундаментом их дальнейшей теоретической разработки» (10, с. 51).

Вместо послесловия. Несколько слов об обыденном…

Талант Л.С. Выготского как ученого-психолога не носил черты фаустовской науки: все его идеи были предназначены для реализации в конкретной практике. И первой такой жизненной практикой для Льва Семеновича ста-

ло воспитание его дочерей. По законам судьбы немного времени досталось ему для общения со своими любимыми девочками, но его личность была столь великой, что его потомки тоже посвятили свою жизнь интеграции психологии и педагогики. Примером этого была деятельность старшей дочери ученого – Гиты Львовны – известного психолога, кандидата психологических наук; примером этого является творчество внучки Льва Семеновича – Елены Евгеньевны Кравцовой, доктора психологических наук, директора Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ.

Надеемся, что традиции семьи Выготского продолжат и его правнуки…

Литература

1. *Выготский Л.С.* Антология гуманной педагогики /Сост. А.А. Леонтьев. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996.
2. *Выготский Л.С.* Собр. Соч. в шести томах. Т.2, Т. 3. М: Педагогика, 1986.
3. *Выготский Л.С.* Собр. Соч. в шести томах. Т.3. М: Педагогика, 1986.
4. *Выготский Л.С.* Избранные психол. исследования. М.: АПН РСФСР, 1956.
5. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология: Краткий курс. М. 1926.
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
7. *Виноградова Н.Ф.* Концептуальные основы построения учебно-методического комплекта «Начальная школа XXI века». М.: Вентана-Граф, 2003.
8. *Виноградова Н.Ф.* Типы уроков в начальной школе в свете ФГОС// Начальное образование. – 2014. – № 2,3,4.
9. *Виноградова Н.Ф.* Учебный диалог как метод обучения младших школьников// Начальное образование. – 2015. – № 4.
10. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
11. *Занков Л.В.* Избран. педагогические труды. М.: Педагогика, 1990.
12. История становления и развития методик начального образования. Первая половина XX века/Под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.-С.-Петербург: Нестор-история, 2013.
13. Качество общего образования. Анализ качества подготовки обучающихся по учебным предметам базисного учебного плана общеобразовательных учреждений 2005–2009г. М.: ИСМО РАО, 2010.
14. Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Приказ Минобрнауки от 11 февраля 2002 г. № 393

15. *Леонтьев А.Н.*. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1981.

16. *Леонтьев А.Н.* . Деятельность. Сознание. Личность. М.:Изд-во Политической литературы, 1977.

17. Содержание образования в начальной школе: система ценностей/ Под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.-С.-Петербург: Нестор-история, 2011.

18. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. М., 2004.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011.

20. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Статья посвящена обоснованию перспектив развития историко-педагогического знания в России в XXI веке. Авторами предложены приоритетные направления развития истории образования и педагогической науки.

М.В. Богуславский

К.Ю. Милованов

Ключевые слова:
история педагогики, история образования, историко-педагогическое знание, историко-педагогические исследования.

В настоящее время происходит актуализация потенциала историко-педагогического знания, усиление его востребованности современным российским образованием и повышение действенности его влияния на образовательную политику государства [7; 8]. В данной связи необходимо значительно повысить востребованность историко-педагогического знания в системе образования в условиях современного общества.

Для усиления этой востребованности необходимо:

- продумать систему мер по *повышению качества историко-педагогических исследований*, осуществить оценочную реконструкцию педагогической реальности прошлого, которая отражает уникальность и своеобразие педагогического опыта в зависимости от того или иного социально-исторического контекста;
- рекомендовать расширение *междисциплинарности исследований*, проведения научных разработок, имеющих задачей целостную реконструкцию прошлого;
- необходим приоритет *проблемных исто-*

рико-педагогических исследований с современных методологических позиций, рассматривающих широкий ретропедагогический процесс, фокусирующих внимание *на вариативных и альтернативных сценариях развития образовательных процессов*, в частности, на изучении различных стратегий развития отечественного образования;

- следует обратить особое внимание на осуществление *историко-педагогической экспертизы* для проведения нормативной и методологической оценки стратегических, программно-методических и ведомственных документов в отечественной системе образования на этапе их первичной разработки [6];
- необходимо *целостно обобщить достижения по отдельным областям историко-педагогического знания,* при этом следует выделить те действительно правомерные и новые оценки, которые меняют установившиеся стереотипы трактовок, закрепившиеся в учебниках и учебных пособиях по истории педагогики и образования.

Модернизация методологии историко-педагогических исследований[1]

Новый методологический синтез. В настоящее время происходит обновление методологии в сфере историко-педагогических исследований, базирующееся на современной цивилизационно-парадигмальной основе и новых подходах[1;3]. Это предполагает осуществление историко-педагогических исследований, центрированных на разрабатываемых в современных исследованиях полипарадигмальных, полисубъектных и стадиально-цикловых подходах к характеристике процесса развития всемирного историко-педагогического процесса.

Изменение методологических установок в гуманитарных науках порождает целый ряд вопросов, связанных с сущностно-содержательным переосмыслением теоретических подходов к пониманию предмета и методов истории педагогики как науки, выдвижением новых оценок историко-педагогических феноменов, прояснением разных логик историко-педагогического познания, легитимацией вариативности качественно различных конструктивных принципов, определяющих рамки историко-педагогического процесса как предмета для исследования. Такие вопросы являются не столько новыми, сколько заново актуализированными в современной историко-педагогической науке.

Кластерная междисциплинарность. В целом, признание фактора усиле-

[1] При подготовке данного раздела использованы материалы В.Г. Безрогова и В.К. Пичугиной (см.: Литература).

ния междисциплинарности в развитии исследований в сфере истории педагогики – данность любого прогноза. Однако на перспективу можно зафиксировать **изменение природы такой междисциплинарности**. Во второй половине XX века под «междисциплинарностью» понималось *комплексное использование данных,* полученных историей и историей педагогики; психологией и историей педагогики; философией, социологией и историей педагогики, а так же междисциплинарные поиски, в которые, наряду с историей педагогики, привлекалось несколько научных областей.

В настоящее время междисциплинарность превалирует на уровне разработки *комплексных исследовательских программ*, в процессе реализации которых происходит интеграция подходов и содержания нескольких научных областей (например «Отечественная педагогическая культура XIX в.», «Модернизация российского образования XIX–XX веков»).

В перспективе будет преобладать кластерная междисциплинарность, когда синтез будет осуществляться на основе *интегративных кластеров*. Необходим новый междисциплинарный синтез, подразумевающий значимое и равноправное присутствие в истории педагогики истории культуры, истории детства, интеллектуальной истории, наравне с традиционной историей педагогики и образования. На кластерной междисциплинарной основе будут развиваться «новые истории»: историко-педагогическая этнография, история социализации, история школьной культуры, история архитектуры школьных зданий и ряд других субдисциплин [2; 3].

Среди междисциплинарных контактов истории педагогики особенно важно сотрудничество с историей детства (история представлений о детстве, социальная история детей как группы). Без истории детства, в которой обобщены историческая динамика взглядов педагогов на детство, способы осмысления детства и модусы его репрезентации, особенности переходов человека из «мира детства» в «мир взрослого», практики и обычаи воспитания, пространство социализации, история обучающегося и обучающего, воспитывающего и воспитывающегося человека, была бы неполной [2; 3].

Одной из ключевых для истории образования является междисциплинарная проблема оценочной реконструкции педагогической реальности прошлого, которая отражает уникальность, своеобразность и единичность педагогического опыта в его зависимости от культурно-исторического контекста.

Получение существенного приращения в понимании проблем, связанных с этой тематикой, возможно за счёт интеграции исследовательских программ гражданских историков, работающих в сфере педагогических

наук, и историков образования. В связи с этим успех историко-педагогических исследований будет зависеть от тщательности освоения их авторами методологических приемов и способов общеисторических исследований, а также исследований смежных областей – филологии, философии, культурологии, теологии.

Многомерная предметность. Необходимо содержательное переосмысление предмета и состава дисциплины истории педагогики и образования, расширение понимания того, что есть педагогическая реальность прошлого и как следует ее изучать. Многомерность предмета истории педагогики в перспективе прогноза связана с расширением исследовательской рамки на новые, не вполне привычные для данной области историко-педагогического знания, оказывающие существенное влияние на способы восприятия, описания и реконструирования педагогической реальности прошлого.

Среди них, наряду с привычными исследовательскими областями: история педагогической мысли; история педагогической практики; история политики в области образования, выделяются новые: история доминировавшего в ту или иную эпоху массового педагогического сознания; история педагогического обычая, традиций и различных культур воспитания и обучения[2; 3].

Подчеркнем, что история педагогики как научная дисциплина настоятельно требует применения адекватной предмету исследования и современным научным стандартам методологии, обоснования подходов к прошлому на основе методологического синтеза различных направлений, существенно отличающихся предметом изучения, целевыми установками, методами исследования и составом.

Происходящее расширение предмета истории педагогики позволяет выделить на перспективу ***новые методологические области***, оказывающие существенное влияние на способы восприятия, изучения и реконструкции педагогической реальности прошлого: институциональность, дискурс, канон, практики [2; 3].

1. Важность *институциональности* состоит в том, что через институциализацию задается определенная обобщенная педагогическая реальность конкретной исторической эпохи. В перспективе будет нарастать изучение не столько институционального (удовлетворяющего определению понятия «институт», закрепленного в общественном статусе, через институциализацию задается некая обобщенная педагогическая реальность конкретной исторической эпохи), сколько (в)неинституционального (всего выходящего за эти рамки, но также способного организовывать и структурировать общественную жизнь).

На стыке институционального и неинституционального находятся четыре основных раздела историко-педагогического знания: традиционные для предмета истории педагогики (история педагогической мысли, истории педагогической практики) и нетрадиционные для предмета истории педагогики (история педагогического сознания и история педагогического обычая) [2; 3].

2. Дискурс рассматривается для осуществления историко-педагогической интерпретации педагогических феноменов прошлого путем реконструкции способов мышления их создателей. В перспективе произойдет сдвиг тематики с исследований *историко-педагогического дискурса* (изучение совокупности педагогических теорий и концепций, понятий и категорий, которые позволяют дать современникам ретроспективное представление о педагогической реальности прошлого) на исследования *дискурса в истории педагогики* (пространство, которое возникало в определенный момент времени и в определенной культуре и потому требует пристального историко-педагогического внимания без ретроспективности) [2; 3].

Инновационный рост содержания историко-педагогического знания будет происходить благодаря включению проблематики, воспринимаемой ранее как достаточно далекой от традиционно понимаемой истории педагогики. Это – изучение культуры школьного обучения, повседневной культуры школы и класса, различных ментальных конструкций, социокультурного облика учителя и ученика, рассмотрение своеобразного уклада российской школы, истории школьной фотографии, эволюции детской игрушки и школьных спортивных костюмов и др.

3. *Канон, или каноническая сфера* позволяет обращаться к педагогической реальности прошлого с точки зрения иерархической совокупности позиций, положений, правил, принципов и норм, регламентирующих педагогическую деятельность. При помощи канона возможно изучение неявных и скрытых от исследователя до определенного момента различных педагогических событий и конфигураций образовательных систем прошлого.

Для проникновения в суть внутренней «школьной культуры» необходимо обратиться к школе в ее уникальности: школьным историям и фольклору, легендам, событиям, тетрадкам и дневникам, надписям на партах и стенах, протоколам педсоветов, воспоминаниям учителей и учеников, включенному наблюдению и другим путям ее изучения не только снаружи, но и изнутри. Рассмотрение повседневной культуры школы и класса превращает образ школы в такой же источник историко-педагогических исследований, каким являются индивидуальные и коллективные образы

учеников и учителей, образы отношений в одном поколении и между поколениями, образы ребенка и взрослого [2; 3].

4. Историко-педагогические исследования будущего будут тесно связаны с *практиками обучения и воспитания*, которые при их изучении распадаются на множество практик и инструментов их осуществления. Рассмотрение педагогической реальности через призму практик различного уровня позволяет более продуктивно и структурно исследовать школьную культуру [2; 3].

Приоритетная проблематика историко-педагогических исследований

В связи с происходящими в российском обществе социокультурными процессами в русле гражданско-консервативной традиции перестраиваются существовавшие до этого модели гражданского, патриотического и духовно-нравственного воспитания, происходит закономерная актуализация всей ретроспективной патриотической проблематики, идейно-теоретического и научного потенциала советской педагогики, совершается значительное усиление исследовательского направления по изучению историко-культурного феномена Русского педагогического Зарубежья [4; 5].

Подчеркнем, что актуализация историко-педагогического знания осуществляется вокруг вполне определенной историко-педагогической проблематики – ее кристаллизация происходит вокруг патриотического и традиционно-консервативного трендов. Будет происходить дальнейший гносеологический сдвиг в сторону характеристики мощного интеллектуально-нравственного потенциала воздействия отечественной педагогики на мировой образовательный процесс [6].

В данной связи нами предлагается многомерная модель трактовки процессов модернизации российского образования как непрерывных, где и реформам, и «контрреформам» изначально придается прогрессивный характер. Они рассматриваются как модернизационные процессы, осуществляемые на традиционно-консервативной основе, имманентно присущей историческому дискурсу отечественной педагогики [6].

В качестве приоритетных направлений историко-педагогических исследований можно обозначить:

1. Адекватное рассмотрение *позитивного контекста развития педагогики и образования в советский период (аксиологический и верификационный аспекты историко-педагогического знания).* Историкам педагогики необходимо переосмыслить и дать оценку как отдельным периодам развития отечественного образования советского периода, так и процессу в целом.

Особенная необходимость в подобных исследованиях ощущается на геополитических рубежах – там, где в современных условиях оказалось разорванным образовательное пространство СССР. В частности, несомненно, нового освещения на основе совместных международных проектов историков-педагогики разных стран заслуживает оценка взаимовлияния и взаиморазвития педагогики и образования России, Украины, Белоруссии, Польши и Литвы в XIV–XX веках.

2. Комплексное *исследование педагогических основ и духовно-нравственного потенциала основных религий на территории России, в первую очередь, православия и ислама*. Особого внимания требует вопрос о трактовке наследия православных педагогических мыслителей XIV – XX вв.

3. Системное исследование новейшей – со второй половины 80-х гг. XX века по настоящее время – истории российского образования, например, исследование теоретических основ и механизмов реализации государственной образовательной политики («историко-педагогическая политология образования») [8;9]. Необходима «реабилитация» значения и результатов развития российского образования и педагогики в 1990-е годы.

4. Увеличение использования потенциала историко-педагогических знаний *для анализа современных образовательных процессов и феноменов*, обоснования стратегических перспектив развития образования (актуализация историко-педагогического знания).

5. Выделение в качестве самостоятельного направления историко-компаративистского анализа образовательных систем и педагогики стран Евразийского союза, БРИКС, Шанхайского договора.

Литература

1. *Безрогов В.Г.* Эпистемологические проблемы истории педагогики// Всемирный историко-педагогический процесс; концепции, модели, историография / Отв. ред. Г.Б.Корнетов, В.Г.Безрогов. М.: ИТОП РАО, 1996. – С.24–33.

2. *Безрогов В.Г., Пичугина В.К.* Постмодернизация в историко-педагогических науках // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII– начала XXI веков: Материалы XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО / Под ред. М.В.Богуславского, С.В.Куликовой, А.П.Шевелева. СПб.: СПбАППО, 2014. – С.22–28.

3. *Безрогов В.Г., Пичугина В.К.* Актуальные тенденции развития исто-

рико-педагогического познания на современном этапе: модернизационные аспекты // Непрерывное образование. – 2014. – №1. – С.4–8.

4. *Богуславский М.В.* История педагогики: методология, теория, персоналии. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с.

5. *Богуславский М.В., Богуславская Т.Н., Милованов К.Ю.* и др. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке (конец XIX–XX вв.): монография / Под ред. М.В.Богуславского. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 500 с.

6. *Богуславский М.В.* Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: Монография. М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2015. – 118 с.

7. *Милованов К.Ю.* Приоритеты и перспективы развития историко-педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – №1(10). – С. 48–57.

8. *Милованов К.Ю.* Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С.21–34.

9. *Милованов К.Ю.* Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии модернизации государственной образовательной политики в начале XX века // Проблемы современного образования. – 2015. – №2. – С.19–37.

Л.И. ПЕТРАЖИЦКИЙ О МОТИВАХ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ПОСТУПКОВ

Статья посвящена анализу идей о мотивах человеческих поступков известного правоведа и психолога, автора психологической теории права Л.И. Петражицкого. Сущность этической мотивации, этических норм и обязанностей Л.И. Петражицкий рассматривал в контексте принципов и правил поведения человека.

С.С. Невская

Ключевые слова:
право, правосознание и правовая культура, этика, мораль, этические мотивации, этические нормы и обязанности личности, мотивы человеческих поступков, познание, поведение, императивно-атрибутивное сознание.

Одной из насущных задач современного российского образования является формирование высокого правосознания учащейся молодёжи. Это было свойственно и дореволюционной отечественной правовой и политической мысли. Но только в последнее время стали появляться публикации, в которых данная проблема ставится в качестве перспективного направления историко-педагогических исследований [2–4].

Данная статья посвящена анализу идей о мотивах человеческих поступков правоведа-психолога Л.И. Петражицкого (1867–1931). Имя этого ученого в нашей стране было в забвении почти столетие. Между тем книги Л.И. Петражицкого изучала прогрессивная студенческая дореволюционная молодежь. Особенно популярны были его «Очерки философии политики права» (вып.1. Спб., 1900; вып.2. Спб., 1904), «Введение в изучение права и нравственности» (Спб., 1905), «Основы эмоциональной психологии» (Спб., 1906), «Теория права и государства в связи с теорией нравственности»

(т. 1–2, Спб., 1909-1910), «К вопросу о социальном идеале и возрождении естественного права» (Спб, 1913).

Существенно, каким запомнили профессора Петербургского университета его студенты. В 1925–1917 гг. будущий философ, филолог и литератор М.М. Бахтин вспоминал, что лекции профессора Л.И. Петражицкого были в высшей степени интересны. А для последнего премьер-министра Временного правительства А.Ф. Керенского, который учился на юридическом факультете Петербургского университета, профессор Л.И. Петражицкий был кумиром. В мемуарах «Россия в поворотный пункт истории» Керенский писал, что «блестящие лекции профессора Петражицкого и развиваемая им психологическая теория права и морали поражала своей глубиной и новизной, заставляла задуматься над несправедливым характером общественных и социальных отношений в стране и искать более гуманные формы отношений, в основе которых будет лежать право и закон». Идеи правоведа-психолога блестяще использовал в своей практике в трудовых колониях А.С. Макаренко[5].

Научный труд Л.И. Петражицкого *«О мотивах человеческих поступков. В особенности об этических мотивах и их разновидностях»* увидел свет в 1904г. Обращаясь к традиционному трехчленному делению элементов психической жизни человека (познание, чувство, воля), ученый выделил чувство и волю. Они, по его словам, составляют самостоятельные психические акты, которые требуют особого места и особой теории в научной классификации. Можно также выявить явления, которые, «не будучи познавательными явлениями, представлениями, ощущениями», нельзя отнести «ни под категорию чувств, ни под категорию явлений воли».

По своей природе эти самостоятельные психические акты носят двусторонний характер. С одной стороны, они «состоят в страдательном, пассивном переживании, в “pati”, с другой – в позыве, в активном стремлении (agere, movere)» [1, с.1]. Петражицкий характеризовал их как двигательные, или моторные и импульсивные возбуждения. Они обнаруживаются, например, в явлении голода, жажды, отвращения, омерзения, страха. Ученый объединил двусторонние психические акты этого типа в особый класс, в котором эти акты называются возбуждением, побуждением, или эмоциями. Если традиционно считалось, что «мотивы человеческих поступков всегда сводятся к удовольствию или неудовольствию (lust – unjust), или к представлениям будущих возможных наслаждений или страданий» (гедонистическая теория), то двигателями человеческими поступков являются эмоции в условленном выше смысле, то есть **эмоции**

являются истинными мотивами, двигателями нашего поведения.

Таким образом, сущность этической мотивации, этических норм и обязанностей Петражицкий рассматривал в контексте *принципов и правил поведения человека;* представление о поведении зависит от его содержания. Например, там, где наблюдается поведение с минимальными интеллектуальными элементами сознания долга, налицо представление объектов долженствования. Но есть другой вид представлений о поведении, «которые в качестве ассоциативных добавлений, в качестве дальнейших членов ассоциации могут принадлежать к составу этического сознания и ограничивать содержание последнего (и вместе с тем сферу действия и обязательности соответствующего “закона”)». Сюда относятся и «представления субъектов долга, т.е. представления людей или людей только определенных классов», и «представления условий, гипотез, т.е. представление различных обстоятельств, обусловливающих наличность обязанности».

Такие обстоятельства Л.И. Петражицкий называл этически-ролевыми фактами. К ним он относил также «определения места и времени, например, если ты находишься в храме, то ты должен…» [1, с.11–12]. Все «эти факты определяют содержание и обусловливают действительность, обязательность соответствующих законов (“мы обязаны делать то-то и то-то, потому что так приказал Бог …, потому что так поступали наши отцы, потому что так сказала мама”». Эти «категории элементов этических эмоционально-интеллектуальных ассоциаций, в особенности же представления нормативных фактов, могут чрезвычайно ограничивать область действия соответствующих норм (в психике переживающего таковые)» [1, с.11]. Категории элементов этических эмоционально-интеллектуальных ассоциаций могут ограничивать область действия соответствующих норм в психике человека, который их переживает.

В юриспруденции, считал ученый, нет единства в вопросе о существе права. Когда речь идет о нравственности, имеют в виду только субъект долга. В области права рассуждения касаются «управомоченных» («правомоченных») и «не заботятся о создании научного понятия обязанности и пытаются определить существо прав независимо от существа обязанности» [1, с.12–13].

Как отмечал Л.И. Петражицкий, «психологическое изучение данной проблемы показало, что права человека состоят не в воле или интересе, а:

во-первых, в особого рода обязанностях, долгах других лиц по отношению к нам, а именно: в таких долгах других по отношению к нам, которые закреплены за нами как нечто нам принадлежащее, по которым то, к чему

обязаны другие, нам от них следует, причитается (напр., как заработанное нами, выигранное, условленное по договору и т.п.)»;

во-вторых, «от таких обязанностей, обязательств, долгов других лиц, которые закреплены за нами, как наши права, притязания, по которым то, к чему обязан один, причитается другому, как нечто ему должное, – следует строго отличать иного рода обязанности, такие обязанности (напр., быть совершенным, добродетельным, воздавать добром за зло), которые по отношению к другим свободны, их притязаний не составляют, по которым то, к чему мы обязаны, не сознается как нечто причитающееся другому» [1, с.14–18].

В науке права нужны такие понятия, как «обязанности», «правоотношения», «правопритязания» («права»), «правовые обязанности». Свободные обязанности по отношению к другим, отстаивал свою позицию Петражицкий, «мы называем нравственными, беспритязательными обязанностями» [1, с.20]. А вот наука морали не нуждается в таких понятиях и выражениях, как «правовая психика – притязательная психика; нравственная психика – беспритязательная психика». Императивные нормы и императивно-атрибутивные (обязательно-притязательные) нормы различаются тем, что императивные нормы носят односторонний характер, они авторитетно налагают бремя на одно лицо, ничем не наделяя других.

Атрибутивные нормы носят двусторонний характер, они как бы испускают «два луча, действуют двумя руками, одновременно налагая минус на одного и снабжая соответствующим плюсом другого». Императивные нормы нормируют только положение обязанного, а атрибутивные одновременно нормируют положение двух лиц («для одного они представляют авторитетное определение и меру, показывающую, к чему он обязан, что он должен; для другого же они представляют авторитетную меру, норму того, что ему должны другие, что ему причитается, следует от других; отчисляемое, вычитаемое от одного причитается, дается атрибутивною нормою другому») [1, с.21-22].

Атрибутивные, обязательно-притязательные нормы – это и есть *нормы права* (правовые, юридические нормы), а чисто *императивные*, беспритязательные нормы есть *нравственные норм*ы («законы» морали).

По Петражицкому, «сознание нравственного долженствования (нравственное сознание) и сознание правового долженствования одного – права другого (правосознания) – это такие психические явления, которые по составу своему (по составным интеллектуальным и эмоциональным элементам) имеют между собою много общего (общие родовые качества), … но –

и существенные видовые различия» [1, с.23]. Определив различие интеллектуального состава явлений императивно-атрибутивного и чисто императивного сознания долженствования, ученый пришел к выводу, что они (эти различия) тесно связаны со специфическим различением действующего в обоих случаях эмоций долга. В зависимости от того, какое отношение и поведение требуется от обязанного для управомоченного (каков объект обязанности и объект права), различаются разные оттенки императивно-атрибутивных эмоций.

Л.И. Петражицкий установил различия чисто императивного, беспритязательного сознания долга – *нравственного сознания* и императивно-атрибутивного сознания долга-права – *правосознания*; этому различию, считал правовед, соответствует различие в действии тех и других эмоционально-интеллектуальных ассоциаций в качестве мотивов поведения.

Ученый различал «пассивную» этическую мотивацию и «активную» этическую мотивацию.

Первое – это «то влияние на наше поведение, которое свойственно сознанию нашего долженствования, наших обязанностей (обоих родов, как чисто императивному, так и императивно-атрибутивному сознанию нашего долга)».

Второе – это «влияние на наше поведение, свойственное сознанию закрепленного за нами активного долга других (нашего права)». На наше поведение эти два этических явления действуют различно. Во-первых, морали (чисто императивной этической психике) чужда активная этическая мотивация, которая свойственна праву (императивно-атрибутивной психике). Во-вторых, «атрибутивный характер правосознания сообщает соответственной пассивной этической мотивации особую силу, так что эта мотивация решительнее и надежнее, нежели чисто императивная мотивация» [1, с.29].

Подробно анализируя все эти явления и их влияние на поведение, Петражицкий между тем отмечал, что важен не столько вопрос, кого, за что следует хвалить, считать особенно добродетельным, сколько какая мотивация важна: императивно-атрибутивная или чисто императивная. Для социальной жизни, с точки зрения давления на поведение, с точки зрения удержания людей от социально-вредного и приобретения социально необходимого, полезного поведения, должно превалировать императивно-атрибутивное сознание, а не императивно-атрибутивные эмоции и мотивы поведения.

Для экономии социальной жизни и общего блага, считал ученый, атрибу-

тивная сила эмоций, как и императивно-атрибутивные ассоциации и побуждения, являются ценным и необходимым фактором социально-разумного поведения, а их роль и значение для социальной жизни можно «сравнить со значением воды для жизни вообще». Императивно-атрибутивные эмоции и ассоциации имеют преимущество именно в той особой силе «мотивационного давления, которые сообщают этическому сознанию моменты атрибутивности», «делают соответственное поведение обычным, заурядным и само собою разумеющимся…» [1, с.42–43].

Л.И. Петражицкий доказывал, что нравственное сознание и правосознание являются факторами индивидуальных поступков и социальных явлений. Он был убежден, что нельзя уничтожить императивно-атрибутивную этику. Памятники древнерусского права рассказывают о здоровой, бодрой и крепкой правовой психике народа, а в памятниках последующих периодов «замечается ослабление и даже отчасти дегенерация правосознания».

Ученый был уверен, что необходимым условием здоровья социальных «организмов» вообще является здоровье и сила именно этой ветви социальной этики. Он подчеркивал, что «чем менее данная общественная психика отличается развитием и процветанием императивно-атрибутивных элементов этической жизни, тем настоятельнее необходимы усилия, направленные на насаждение и укрепление правосознания, тем более тот, кто, по дарованным ему силам и гению своему, является учителем и властителем мысли и сердец среди народа и желает внести не зло, а добро в человечество, должен заботиться о том, чтобы пользоваться своим влиянием не во вред, а на пользу и процветание императивно-атрибутивной этики» [1, с.47].

Раскрывая отношения морали и права, значение и ценность чисто императивной этики (наряду с императивно-атрибутивной), Петражицкий пришёл к следующим теоретическим выводам: мотивационная сила и социальная ценность императивно-атрибутивного сознания долга не должна принижать значение императивной ветви человеческой этики; «напротив, мораль, как таковая, исполняет (наряду и вместе с императивно-атрибутивной этикой) в общественной жизни и её развитии высокую миссию и важные функции» [1,с.47]. Чисто императивная этика есть идеальная предтеча императивно-атрибутивной этики.

Императивные ассоциации не теряют своей значимости и тогда, когда первоначальный предмет только чисто императивного сознания долга заменяется сферой императивно-атрибутивной этики (возводится в право). Одно не исключает другое. Представления разных видов поступков сочетаются в нашей психике («в сфере психических диспропорций») с разными

эмоциями, «так что в духовной сокровищнице (диспозиции) можно найти сочетания образцов (следов) одного и того же поведения с различными эмоциями (эмоциональными диспропорциями)».

Л.И. Петражицкий приводил пример: воспитанный, с развитым эстетическим вкусом человек («то есть, обладающий развитой системой эмоционально-интеллектуальных сочетаний эстетического порядка») воспринимает такие виды поведения, как мошенничество, ложь, мелкая зависть («то есть, поведение с отталкивающими эстетическими эмоциями») как крайне безобразные . Но есть и «такие субъекты, у которых правосознание и моральное сознание находятся в состоянии большего или меньшего расслабления и дегенерации, и, вместе с тем, сильно развита, даже находится в состоянии гипертрофии эстетическая эмоциональная психика; и такие люди (эстеты-дегенеранты) воздерживаются от известных поступков, от которых бы их не удержало уважение к праву ближнего или чисто императивное сознание, потому, что против соответственного поведения восстают в их психике эстетические эмоции, отвергая его, как нечто безобразное, неэстетическое, пошлое, тривиальное» [1,с.50–51]. Иногда «мы отвергаем ложь, обман, зависимое отношение к другому и соответственное поведение чисто императивно, без всякого сознания и мысли о чьих-либо основательных притязаниях, о лишении другого того, что ему следовало». То есть «зависть, ложь, обман могут иметь в нашей психике несколько эмоциональных, более или менее неумолимых и неподкупных врагов: эстетические эмоции, моральные эмоции, правовые эмоции…» [1, с.50–51].

Помимо эмоций, ассоциируемых с приведенным выше образом поведения, т.е. «действующих против или за соответствующих поступков», могут быть эмоции, вызывающие обратную реакцию, т.е. «вызываемых представлениями вероятных последствий данного поведения». Например, против обмана может одновременно действовать эмоция страха, позора, скандала (неприятных последствий).

Интересны следующие рассуждения Л.И. Петражицкого: «Чем больше внутренних эмоциональных врагов у зловредного поведения, тем лучше; чем больше эмоциональных сил действует на пользу разумного поведения, тем лучше. Бывают разные характеры у людей и разные искушения в жизни. Иногда достаточно одного какого-либо принципа поведения …, чтобы фактически вызвать соответственный поступок, а иногда очень необходимы вспомогательные войска, например, если данный принцип эмоционально слабее, нежели имеющийся налицо враг (искушение отступить от принципа). Поэтому и констатированное выше, с теоретической точки

зрения, психическое явление одновременного нахождения в сокровищнице индивидуального духа и императивных и императивно-атрибутивных ассоциаций, касающихся некоторых видов поступков, мы, с точки зрения практической, можем только приветствовать» [1, с.50–51].

Подобные теоретические выводы могут стать теми ориентирами, при помощи которых можно успешно развивать (воспитывать) правовое и моральное сознание молодого поколения. В этой связи представляет интерес ещё одно чрезвычайно важное высказывание правоведа-психолога:

«С точки зрения педагогики, мы бы рекомендовали родителям и прочим воспитателям заботиться о развитии у вверенных их попечению детей крепкой императивно-атрибутивной психики, уважения к правам сверстников, старших, сознания святости известных прав и требований справедливости, но, в то же время, не упускать из виду и укрепления чисто моральных принципов, в том числе и таких, которые касаются тех же областей поведения. Эстетика поведения вообще менее надежная сила для разумного поправления поведения и жизни; она имеет свои капризы и подчас даже весьма тёмные стороны, и давать эстетизму первое место или сильное преобладание в воспитании было бы большою и весьма опасною ошибкою. Но, при надлежащем развитии правового и морального сознания, подкрепление этих сил со стороны надлежаще направленной и не гипертрофированной эстетики тоже можно только приветствовать, особенно, если последняя не ограничивается чисто внешними формами, а направлена путем рационального воспитания и на существо и внутреннюю сторону поведения, вообще сделана по возможности союзником разумного морального и правового сознания» [1, с.52–53].

Л.И. Петражицкого интересовали отношения моральной и правовой психики «в тех областях поведения, где эти две великие силы существуют одновременно и действуют, смотря по обстоятельствам, альтернативно или в союзе друг с другом». Ученый считал, что для воспитания детей и народа важны разные виды мотивации. Его интересовали проблемы разумной и сознательной законодательной политики.

Итак, надежность императивных эмоций и убеждений (при развитии императивно-атрибутивной ветви человеческой этики) заключается в области поведения, для них возможна, разумна и желательна только императивная политика (а не императивно-атрибутивная). Это такие императивные нормы, которые внушают известное поведение, но не дают притязаний или полномочий. Например, чисто императивная норма, рекомендующая отвечать на зло добром, «получила бы весьма уродливый характер, если

бы она превратились в императивно-атрибутивные нормы, наделяющие делающих зло притязанием на положительную награду, на воздаяние им добром за это».

Л.И. Петражицкий писал, что чисто императивная норма «о воздаянии добром на зло может вызвать и вызывает подчас великое нравственное потрясение и сокрушение в сделавшем зло, но, к великому своему удивлению, встречаем вместо ожидавшейся злостной реакции совершенно противоположное отношение: такое удивление, потрясение и сокрушение и вообще разумный смысл упомянутых норм обусловливается именно их строго и чисто императивным характером, не допускающим и мысли о том, чтобы в случае причинения зла содеявшему причиталось бы за это от обиженного получение зла» [1, с.55].

Разумный и возвышенный смысл имеют императивные нормы тогда, когда они, «предписывая одним терпеть что-либо со стороны других, этим отнюдь не наделяют этих других правом на соответственные действия, например, на распинание других на кресте за их веру». Нормы, которые направлены против гордости, которые предписывают «смиренное поведение по отношению к ближним, получили бы нелепый характер и противоречивый смысл, если бы вообразить их в качестве императивно-атрибутивных норм, т.е. таких норм, которые бы, предписывая покорность и смирение по адресу ближних, в то же время наделяли ближних притязанием на покорное и смиренное к ним отношение».

Л.И. Петражицкий считал, что «такие нормы доставляли бы авторитетную санкцию и смирению, и противоположному смирению – гордости и высокомерию: они бы сами разрушали то, к чему они стремятся», значит, «односторонняя обязательность и притязательная обязанность – две совершенно различные психологические величины, имеющие различное влияние на человеческое поведение, на образование характера» [1, с.55].

Учёный-правовед считал прогрессом появление в индивидуальной или народной психике императивно-атрибутивного убеждения наряду с касающимся того же поведения императивным убеждением. То есть факторами *индивидуальных поступков и социальных явлений* являются *нравственное сознание и правосознание*.

Когда происходит переживание (осознание) чужой обязанности по отношению к нам (наше право по отношению к другим, долг проектируем на других, а его активную принадлежность на нас самих), тогда «моторное действие императивно-атрибутивной эмоции имеет … характер подбадривающего и авторитетно санкционирующего побуждения к такому поведению,

какое соответствует содержанию нашего права; соответствующее поведение представляется … санкционированным высшим авторитетом атрибутивной нормы» [1, с.57].

Представленная выше теория о мотивах человеческих поступков Л.И.Петражицкого позволяет найти единственно верный метод воздействия на трудных подростков и юношей – категоричные, неукоснительные требования, с одной стороны, и уважение к личности – с другой.

Для современной педагогики важны следующие теоретические положения Л.И. Петражицкого.

1. Чем интенсивнее действие соответствующей эмоции и чем «несомненнее представляется нам наше право», тем сильнее эта активная этическая мотивация и тем решительнее наш образ действий. Соответствующие эмоции влияют на осанку, походку, голос, выражение лица («прямая осанка, голова поднята, голос звучит твёрдо и т.д.»).

2. «Крепкое и здоровое сознание своего права ставить в подлежащей сфере человека наравне или выше и таких лиц, которые в других областях представляются данному субъекту выше его стоящим … Право «не взирает на лица», поднимает малых до высоты “великих” мира сего».

3. «Здоровое эмоционально достаточно интенсивное сознание своих прав оказывает на человека то важное воспитательное влияние, что оно делает его «гражданином» по характеру, сообщает ему чувство и сознание собственного достоинства и предохраняет его от развития разных дефектов характера и поведения, связанных с отсутствием надлежащего сознания собственного достоинства и уважения к самому себе» [1, с. 43, 57-59].

Совокупность «тёмных черт характера» (то есть, «отсутствие тех желательных черт характера, которые связаны с сознанием собственного достоинства *и должною мерою самоуважения»)* учёный традиционно называл такими выражениями, как «рабская, холопская душа» и «сервилизм» – раб, которые (как своего рода исторические документы) «очень много говорят, очень важное сообщают и выясняют». Сходные с рабством явления – семейственная и родовая подвластность. Рабы были бесправными существами, и характер рабской психологии (в Греции, Риме) отличался от характера психики полноправных граждан.

Ученый настаивал на том, что необходимо развивать в детях правовую психологию. Он писал, обращаясь к родителям и воспитателям:

«Знаменитое римское “Civis romanus sum!” (Я полноправный римский гражданин! civitas означает полноправность) указывает на особый тип характера и обычный habitus поведения; «рабская душа» (anima servilis),

«холопская душа» означает противоположный тип характера. Сохранение выражений из истории рабства до настоящего времени для обозначения особой совокупности темных черт характера показывает, сколь вредно для воспитания характера отсутствие сознания своих прав, сколь важны для здорового развития наличие и действие этого сознания.

Родители и воспитатели должны обращать серьёзнейшее внимание на развитие в детях сильной и живой правовой психологии; им следует заботиться о внушении детям не только нравственности, но и права; при том важно развитие обеих сторон права, внушение права других и их святости, сильного уважения к ним, но точно также и собственных (воспитываемого) прав и уважения к ним. Надлежащее развитие сознания и уважения чужих прав даёт твёрдую опору для надлежащего, отдающего должное отношения к ближним (в том числе, для надлежащего уважения к личности другого); развитие сознания собственных прав сообщить воспитаннику надлежащее личное достоинство и связанные с этим черты характера (открытость, прямоту…). Воспитание «без права» дает в результате отсутствие прочной этической почвы и гарантии против житейских искушений…, а что касается специально отношения к человеческой личности чужой и своей, то естественный продукт такого воспитания – «рабская душа» и неуважение чужой личности, деспотизм и самодурство.

Развитие надлежащего активного правосознания, сознания собственных прав, важно в педагогике и с точки зрения развития житейской (хозяйственной и др.) деятельности. Оно сообщает необходимую для жизни твёрдость и уверенность, энергию и предприимчивость. Если ребёнок воспитывается в атмосфере произвола, хотя бы и очень благожелательного и милостивого, если ему не выделяется известная сфера прав (хотя бы скромного, детского характера), на незыблемость которых он может надеяться, то он не приучится строить и выполнять с уверенностью житейские планы. В частности, в экономической области не будет надлежащей уверенности, смелости и предприимчивости, а будет апатия, действие на авось, ожидание благоприятных «случаев», помощи со стороны, милостей, подачек.

Сказанное о воспитании детей относится и к воспитанию народа и к могучему средству этого воспитания – к политике права, к законодательной политике» [1, с.59–61].

Современно звучит мысль Л.И. Петражицкого о том, что активное правосознание влияет на характер граждан, на развитие сознания собственного достоинства и других черт, противоположных характеру «рабской души»; чисто моральная, беспритязательная психика (высокая идеальная

психика) требует для здорового развития характера притязательной, правовой психики. Не может быть здоровой этики без такого императивно-атрибутивного фундамента.

Идеи Л.И. Петражицкого о мотивах человеческих поступков, о нравственной и правовой эмоциях, об отношении морали и права, о нравственном сознании и правосознании как факторов индивидуальных поступков и социальных явлений могут помочь педагогам сформулировать свою концепцию воспитания гражданина и патриота своего Отечества, создать методику воспитательного процесса, найти те средства, которые помогли бы глубоко проникнуть в человеческую психику, сознание.

Литература

1. *Петражицкий Л.И.* О мотивах человеческих поступков, в особенности об этических мотивах и их разновидностях. СПб, 1904.

2. *Овчинников А.В.* Дума народного просвещения. // Педагогика. – 2000. – №8. – С.73–79.

3. *Овчинников А.В.* Политико-правовой процесс в отечественном образовании 1801-1917 гг. : Дис. … д-ра пед.наук. М., 2010.

4. *Козлова Г.Н.* Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы : Автореф. дис. … д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2005.

5. Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко. В 2-х ч. Гражданское воспитание личности в творчестве А.С. Макаренко. / Ред.-сост. *С.С. Невская*. М.: Академический Проект, Альма Матер, 2006.

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ В 1930-Е ГОДЫ

В те годы было общее увлечение техникой, техническим образованием, и все мои ученики хотели быть инженерами.

А.С. Макаренко

С.З. Занаев

Ключевые слова: *политехническое образование, политехническое обучение, культура труда.*

В статье характеризуется опыт осуществления всеобщего политехнического образования в советской школе в 1930-е годы. Рассматриваемое направление имеет важное значение для модернизации современного образования.

Известно, что только те педагогические идеи имеют право на существование и внедрение, которые прошли детальную теоретическую экспертизу и были оценены как преемственные в историко-педагогическом отношении [1,с.5]. Эти требования приобретают новую актуальность в отношении переосмысления опыта осуществления всеобщего политехнического образования в советской школе 1930-х годов.

Характеризуя этот период, следует показать общую организационно-культурную политику, на фоне которой происходило осуществление политехнического образования. Вся система культуры, образования тогда была ориентирована на формирование ценностей и идеалов по созданию положительного образа рабочих, сельских тружеников, инже-

нерно-технической интеллигенции, военных.

Продукция кино, радио, печатных средств массовой информации, разных жанров литературы, песенного, художественного искусства и культуры народов Советского союза, деятельность различных общественных организаций были нацелены *на повышение престижа и значимости труда на благо Родины в любой сфере народного хозяйства, на формирование у молодежи соответствующих идеалов и ценностей.* Например, в музеях СССР демонстрировались художественные полотна, прославлявшие пафос и романтику труда простых тружеников: хлеборобов, землепашцев, заводских рабочих, военнослужащих.

Одним из самых всемирно известных и узнаваемых произведений монументального искусства этих лет является знаменитый монумент Веры Мухиной «Рабочий и колхозница» – международно признанный шедевр соцреализма, ставший символом Советской державы.

Отдельным важнейшим направлением руководящей политики страны являются серии государственных трудовых наград и премий СССР, утвержденные в этот период. В 1938 году было учреждено звание Героя Социалистического Труда и учреждены медали «За трудовую доблесть» и «За трудовое отличие». Начиная с 1940 года Герои Социалистического Труда награждались Орденом Ленина и медалью «Серп и Молот».

20 декабря 1939 года Совет Народных Комиссаров Союза ССР принял постановление *«Об учреждении премии и стипендии имени Сталина»,* которыми награждались граждане СССР «за «выдающиеся изобретения и коренные усовершенствования методов производственной работы, за значительные заслуги в техническом развитии советской индустрии, разработки новых технологий модернизации производства». Было учреждено 16 премий по всем областям наук, культуры и искусства, изобретателям, за достижения в области военных наук.

Процедуры награждения широко освещались в печати и радио. Несомненно, что тем самым они несли всеобщую политехническую функцию, так как для достижения заслуженных, общественно признанных и поощряемых результатов в промышленности и производственной деятельности подрастающим поколениям надо было овладевать соответствующими знаниями, умениями, навыками и качествами личности с самых ранних лет.

В построении и развитии отечественной системы всеобщего политехнического образования был использован широкий межведомственный подход, при котором общая идея развития политехнического обучения, трудового воспитания и формирования подрастающих поколений как будущих

тружеников и защитников Родины, в духе дружбы и взаимопонимания между народами страны, являлась консолидирующей идеей. Эти особенности отечественной системы образования представляют ценность, и в настоящее время некоторые идеи применимы в трудовой, технологической, политехнической подготовке подрастающих поколений.

Характерно, что в этом важном общегосударственном деле были задействованы не только школьные, но и различные внешкольные и культурные учреждения, музеи, клубы по месту жительства, Дома пионеров и технического творчества, Дома культуры при заводах, фабриках, сельскохозяйственных предприятиях, избы-читальни при сельских поселениях, партийные, профсоюзные и общественно-культурные объединения, разные средства массовой информации (СМИ).

Деятельность этих учреждений была ориентирована на разноплановую агитационно-пропагандистскую, культурно-общественную работу со всем населением, в частности, на организацию секций, кружков технического творчества и творческих объединений, в основном, бесплатных и потому доступных для всех детей и подростков. При них выделялись ставки педагогов-организаторов для работы со школьниками, сообща решались вопросы материально-технического снабжения, систематически проводились массовые конкурсы, соревнования и слеты.

Система всеобщего образования и воспитания была направлена на постепенную подготовку подрастающего поколения как будущих тружеников, патриотов и защитников Родины. В соответствии с этим осуществлялись патриотическое воспитание, политехническое обучение и допризывная подготовка учащихся, чтобы прививаемые знания, умения и навыки могли применяться ими в дальнейшем в жизни, в производственной деятельности, в военном деле.

В Москве с конца 1920-х годов начались всесоюзные соревнования авиамоделистов, активно подхваченные аэроклубами других городов страны и в дальнейшем ставшие традиционными. В дальнейшем при Центральной детской технической станции (1930) стали проводиться очные и заочные состязания, в которых принимали участие школьные авиамодельные кружки, авиамоделисты детских технических станций, аэроклубов Осоавиахима, детских парков, пионерских лагерей, детских площадок при домоуправлениях со всей страны.

Педагогическая, политехническая и культурная ценность этих мероприятий заключалась в том, что на них пропагандировались авиатехнические, авиамодельные виды спортивно-технического творчества. Повсеместная

организация мероприятий такого направления, широко освещаемых в различных средствах массовой информации, поднимала в глазах людей престиж и значимость этих профессий, в целом они способствовали развитию авиапромышленности.

XVI съездом ВКП (б) в 1930 году были поставлены задачи реконструкции всех отраслей народного хозяйства на базе современной техники, укрепления экономической независимости и повышения обороноспособности страны. Для успешного решения поставленных съездом задач требовалось совершенствование инфраструктуры для массового политехнического обучения подрастающих поколений и взрослого населения, для овладения трудящимися новыми производственно-техническими знаниями и умениями, создания инженерно-технической интеллигенции.

Активную культурно-образовательную роль в этой многосторонней деятельности играло комсомольско-молодежное движение. Так в резолюциях IX съезда ВЛКСМ от 26 января 1931 года был принят ряд решений по совершенствованию всеобуча и ликбеза, по «культурному подъему детских масс и улучшению материально-бытового положения детей». В числе поставленных задач была организация политехнического обучения, повышение обороноспособности страны. В резолюциях отмечалась необходимость усиления «военно-политического воспитания детей и широкого развертывания среди них военно-физкультурной работы, ознакомления детей с авиационной техникой и распространения авиационного моделирования и планеризма в пионерском отряде, школах и клубах» [2, с. 427-428].

Выполняя выдвинутый съездом лозунг «Комсомолец, на самолет!», десятки тысяч школьников вовлекались в различные технические кружки, тысячи молодых людей шли учиться в летные и технические школы ВВС и гражданского аэрофлота, в аэроклубы Осоавиахима. Этот период в истории развития государства и образования связан с организацией массовых добровольных оборонных обществ (Общества друзей воздушного флота, Авиахима, Осоавиахима, ДОСААФ СССР, Центрального аэроклуба СССР).

Во многом корни последующих успехов авиации, ракетостроения и космонавтики страны уходят в те времена. Это показывает тесную взаимосвязь и историческую преемственность прошлого, настоящего и будущего развития всеобщего политехнического образования.

Огромное значение в укреплении здоровья людей и подготовке к труду имела инициатива ВЛКСМ введения в 1931году всесоюзнного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО), получившего массовое признание и охватившего население в возрасте от 10 до 60 лет.

Комплекс вошел в основу организации государственной системы физического воспитания и был направлен на всемерное укрепление здоровья, всестороннее физическое развитие всех граждан страны, их подготовку к трудовой деятельности и защите Родины. Автором и создателем спортивного комплекса явился москвич Иван Тимофеевич Осипов. В 1932 году комплекс был дополнен 2-й ступенью, в 1934 – ступенью «Будь готов к труду и обороне» (БГТО). Симптоматично, что в 2014 году комплекс ГТО после четвертьвекового перерыва был возрожден в нашей стране.

Требования промышленно-экономического развития, совершенствования и реконструкции различных отраслей народного хозяйства, широкое внедрение и распространение новой техники, повсеместное развитие механизации настоятельно диктовали необходимость повышения общекультурного уровня и специальной технической подготовки кадров. На решение этих задач были направлены различные организационно-культурные мероприятия по преобразованию системы и содержания школьного образования, массового политехнического обучения, подрастающих поколений.

В 1930-е годы получило всестороннюю поддержку интересное начинание по организации детских железных дорог и пароходств, станций юных туристов, техников, юннатов и др. При реализации задач обучения и воспитания значительное внимание уделялось вопросам организации массовой внеучебной деятельности детей и подростков. Так в январе 1935 года в здании Государственного политехнического музея была открыта постоянно действующая выставка детского технического творчества, а на Всесоюзной сельскохозяйственной выставке в Москве был построен специальный павильон юннатов.

При Центральной станции юных натуралистов и станциях юннатов на местах организовывались многочисленные массовые мероприятия (походы, смотры, слеты). По инициативе станций юннатов в стране ежегодно проводились массовые кампании – День леса, День птиц. Предполагалось, что организация этих мероприятий позволяет провести в политехническом отношении массовое обучение большого числа населения, в том числе детей школьного возраста, охране растений, животных и птиц, что, в свою очередь, способствует подъему сельскохозяйственного производства.

В пропаганде и развитии политехнической направленности образования населения активное участие принимали профсоюзные и подростково-молодежные объединения. По линии комсомольского движения организовывались агитационные мероприятия по строительству и сбору средств на первые машинотракторные станции (МТС), проводились субботни-

ки, засевались специальные «комсомольские гектары», велась подготовка кадров механизаторов. Выдвинутый ЦК ВЛКСМ лозунг «Комсомолец – на трактор» был одним из самых распространенных и популярных в деревне. Массовое привлечение к этому допризывного контингента способствовало в дальнейшем более ускоренному освоению молодыми людьми устройства и основных принципов работы боевых видов техники (танка, самоходных установок, тягачей), общих навыков вождения .

Интересное развитие в этот период получила организация «форпостов-клубов» по месту жительства, которым отводились помещения красных уголков при домоуправлениях, что, в свою очередь, учитывая относительно равномерное территориальное расположение, способствовало их доступности для окружающего населения. Ценным в педагогическом и политехническом отношении являлось то, что в них организовывались кружки технического творчества для всех детей. Пионеры при этих заведениях также участвовали «в общественно полезном труде по благоустройству улиц и дворов, в которых жили, знакомились с работой городских предприятий. Это в определенной мере содействовало расширению их политехнического кругозора» [3, с. 48].

Активизации организации производственно-технической пропаганды в стране способствовал выход ряда руководящих документов партии и правительства. Например, 25 мая 1931 года ЦК ВКП (б) было принято постановление, в котором отмечалась необходимость «обеспечить издание в миллионных тиражах дешевой массовой популярной технической литературы и общедоступных учебников по технике как по линии общих основ техники, так и по отдельным отраслям промышленности». Реализация данного решения прописывалась в следующем постановлении партии, от 29 декабря 1931 года, в котором подчеркивалась необходимость «немедленно развернуть работу по созданию массовой хорошо изданной технической книги для молодежи. Пионерская книга должна мобилизовать массы пионеров как ведущий детский актив на выполнение задач по вовлечению детворы в общественную жизнь, по политехнизации школы.

К этому периоду относится появление различных массовых периодических научно-технических и научно-популярных изданий, имеющих также оборонную направленность. Несомненно, что организация и выпуск этих изданий, выходивших большими тиражами и распространявшихся по всем библиотекам и школам Советского Союза, оказали огромное влияние на развитие образования, культуры, всестороннего политехнического просвещения и обучения населения.

В постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 года «О начальной и средней школе» поднимались проблемы трудового и политехнического обучения. В документе предлагалось рассматривать прочное и систематическое усвоение школьниками основ наук (особенно предметов естественно-математического цикла) как необходимую составную часть, фундамент политехнического обучения. Констатировалась слабая подготовка учащихся, ставились конкретные задачи по совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

В этот период прежде всего были достигнуты преемственность ступеней обучения (от начальной до высшей), регулярное предметное обучение, единый режим занятий. Введены стандартные программы и учебники, для обеспечения тесной связи обучения с производительным трудом предлагалось развернуть при школах сеть мастерских, прикрепить школы к предприятиям, хозяйствам, МТС. Но с 1933/1934 учебного года число часов, отводимых на труд, стало ежегодно сокращаться, а в марте 1937 года, несмотря на протесты многих педагогов, приказом Наркомпроса трудовое обучение как самостоятельный предмет было отменено. В это же время были закрыты все опытные школы и станции по всей стране.

Значительному сокращению подвергся и учебный материал, посвященный основам производства. В исследованиях ученого-педагога М.Н. Скаткина, современника тех перемен, отражено его отрицательное отношение к уменьшению часов на труд и ликвидации опытных станций. Он отмечал, что в 1937 году «труд как самостоятельный учебный предмет был совсем исключен из учебного плана и политехнические знания и умения в очень ограниченном объёме сохранились в содержании основ наук» [4, с. 7].

Отмена труда как отдельного учебного предмета оправдывалась стремлением улучшить подготовку выпускников по основам наук для последующего обучения в вузах и техникумах, желанием изыскать дополнительные площади и время для изучения общеобразовательных предметов, а также соображениями экономии финансовых средств. Необходимо отметить, что, несмотря на отмену труда как предмета в учебном плане школы, политехническая направленность сохранилась и получила развитие в содержании естественнонаучных предметов, в организации и образовательно-воспитательной деятельности кружков технического творчества.

Представляет интерес заключение А.С.Макаренко, занимавшегося в тот период анализом, обобщением и распространением своего богатого опыта педагогической, общественно-социальной, организационно-культурной, учебно-производственной деятельности и проводившего сравнительное

изучение общего состояния отечественного образования. Показательную оценку преобладающего настроя молодежи тех лет на примере профориентационных предпочтений своих учащихся представляет его высказывание, изложенное им в лекции, которую А.С.Макаренко прочитал 10 января 1938 года. В ней педагог отметил, что «в те годы было общее увлечение техникой, техническим образованием» и все его «ученики хотели быть инженерами» [5, с. 21].

Данное высказывание великого отечественного педагога-ученого, являвшегося современником и непосредственным творцом и участником различных преобразований в педагогике тех лет, внесшего значительный, оригинальный, научно-практический вклад в организационную культуру, трудовое обучение, воспитание, политехническое образование подрастающих поколений, является в целом объективной оценочной характеристикой общей ситуации профессионально-ориентационной мотивации молодежи того периода.

Методы, приемы, способы, средства и пути достижения этих предпочтений у молодежи тех лет, представляют в целом объективную ценность, необходимо их переосмысление и применение в образовании и воспитании подрастающих поколений в современном обществе и школе.

Особую драматичность «фронтальному наступлению» на образовательном направлении в 1930-е годы придает то, что оно происходило в преддверии иных сражений, уже не на культурно-интеллектуальных, а на огненных фронтах Великой Отечественной войны [6, с. 47].

В довоенные годы перед педагогической наукой ставились актуальные для школы вопросы, среди них: подготовка учащихся к будущей практической трудовой деятельности, в том числе, и к военной службе.

К началу Великой Отечественной войны в стране сложилась разветвлённая система политехнического образования с учётом перспективной военно-прикладной направленности. Об этом свидетельствует то, что к 1940 году в стране функционировало 4600 вузов, а по числу учащихся и студентов СССР вышел на первое место в мире. Значительные успехи были достигнуты в естественных и технических науках.

Великая Отечественная война явилась серьезным испытанием и в то же время показала огромное превентивное значение отечественной системы политехнического обучения, допризывной подготовки молодежи, гражданского, интернационального и патриотического воспитания населения. Организация отечественной системы всеобщего политехнического образования в тяжелые военные годы доказала свою жизненную важность и необ-

ходимость в деле защиты и обороны государства.

Несомненно, что широчайшая организационно-культурная, всесторонняя политехническая, военно-прикладная направленность массового обучения и просвещения населения, в том числе детей школьного возраста, явилась стратегически важным фактором победы в Великой Отечественной войне. Первый президент АПН РСФСР В.П.Потемкин в своем докладе в августе 1945 года отмечал: «Все мы с гордостью сознаем, что доблестными защитниками Родины, победителями немецкого фашизма явились и питомцы советской школы. Советская школа победила фашистскую школу; советский учитель победил немецкого учителя-фашиста» [7].

Безусловно, что отечественный опыт организации и осуществления всеобщего политехнического образования в советской школе 1930-х годов прошел длительное испытание временем и в сложные военные годы доказал свою актуальность и стратегическую жизненную необходимость в деле прямой защиты и послевоенного возрождения государства.

Литература

1. Педагогическая наука: генезис и прогнозы развития: Сб. науч. тр. Международной научно-теоретической конференции 28-29 мая 2014 г. / Под ред. С.В.Ивановой, А.В.Овчинникова. В 2-х т. Том I. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2014. – 358с.

2. IX Всесоюзный съезд ВЛКСМ: стенограф. отчет. М.:Молодая гвардия, 1931.

3. *Богуславский М.В.* Детское движение в России: между прошлым и будущим: Монография. Тверь: Научная книга, 2007.-112 с.

4. *Скаткин М.Н.* Об усилении политехнической трудовой направленности учебно-воспитательного процесса УМС при Минпросе СССР. М., 1980. – 23 с.

5. *Макаренко А.С.* Методы воспитания // Педагогика. – 2007. – №8. – С. 16-27.

6. *Занаев С.З.* «Все мои ученики хотели быть инженерами» // Родина. – 2014. – № 3. – С. 47-49.

7. *Потемкин В.П.* Статьи и речи по вопросам народного образования. М.-Л.: изд-во АПН РСФСР, 1947.

Л.Н. Беленчук

Ключевые слова:
просвещение,
Петр Великий,
школьная система,
государственное образование,
В.Н. Татищев.

ПРОСВЕЩЕНИЕ В ЭПОХУ ПЕТРА ПЕРВОГО

Статья посвящена истории возникновения школьной системы при Петре I, сочетанию традиционных и новаторских форм образования, созданию специальной школы, а также высшего образования. Рассматривается вопрос интеллектуального прорыва и резкого падения нравственности, характерного для эпохи Петра I. Уделено внимание новой педагогике, представленной, прежде всего, В.Н. Татищевым, И. Т. Посошковым, а также духовными лицами – митрополитом Димитрием Ростовским и епископом Феофаном Прокоповичем.

Время правления Петра I внесло много нового в русскую действительность. Политика царя, направленная на быстрое военное, политическое и экономическое усиление России, предполагала усвоение научно-технических идей, накопленных к этому времени в Европе. Потребность в квалифицированных специалистах многократно возросла.

Идея Петра подготовить некоторый ученый контингент, отправляя молодежь обучаться за границу, и с его помощью наладить обучение в России вытекала из этой задачи. Тем не менее, В.О. Ключевский, развенчивая обиходное мнение о Петре I как о западнике, писал о его отношении к Европе: «Он не питал к ней слепого или нежного пристрастия, напротив, относился к ней с трезвым недовери-

ем и не обольщался мечтами о задушевных ее отношениях к России, знал, что Россия всегда встретит там только пренебрежение и недоброжелательство» .

Таким образом, сближение с Европой было для Петра средством, а не целью. Какова же была цель, задается вопросом историк? «В ответ на этот вопрос надобно припомнить, зачем посылал Петр десятки русской молодежи за границу и каких иноземцев выписывал из-за границы». С их помощью «Петр заводил в России то, что он видел полезного на Западе и чего не было в России» [9,с. 225–226]. Необходимы были свои учебные заведения, готовящие специалистов для военного дела, растущей промышленности и управления.

Эпоха Петра вызывала и вызывает самые серьезные разногласия у историков. Оценки ее противоречивы, значение несомненно: вся отечественная история часто подразделяется на до – и послепетровскую эпоху. Отмечаются не сравнимые с предшествующими веками технический и технологический прогресс, военные успехи и приобретение Россией статуса мировой державы и империи, укрепление государственности.

Но наряду с этими достижениями уже современники Петра говорили о резком падении нравственности в различных сословиях государства, о начале упадка духовенства и церковного устроения, усилении заимствования культурных ценностей западноевропейского мира. Князь Щербатов в своей записке «О повреждении нравов в России» признает реформу Петра отвечающей народным нуждам, но слишком радикальной, считая ее началом многих беззаконий, укоренившихся в обществе в последующие эпохи. С горечью он пишет о нравственных нарушениях в семейной жизни: «Несть ни родительской любви к их исчадию (ребенку – Л.Б.), которые, яко иго с плеч слагая, с радостию отдают воспитывать чуждым детей своих; часто жертвуют их своим прибытком, и многие учинились для честолюбия и пышности продавцами чести дочерей своих. Несть искренней любви между супругов, которые часто друг другу, хладно терпя взаимственныя прелюбодеяния, или другия за малое что разрушают собою церковью заключенный брак, и не токмо стыдятся, но паче яко хвалятся сим поступком. Несть родственнические связи, ибо имя родов своих ни за что почитают, но каждый живет для себя... Не неприятель был Петр Великой честному обществу, но хотел, чтобы оно безубыточно каждому было. Он учредил ассамблеи, на которые в назначенные дни множество собирались. Но сим ассамблеям предписал печатными листами правила, что должно на стол поставлять и как принимать приезжих. Сим упреждая и излишнею роскошь, и тягость высших себе

принимать. Ибо общество не в обжирании и опивании состоит, и не может оно быть приятно, где нет равности. Сам часто государь присутствовал в сих ассамблеях и строго наблюдал, дабы предписанное исполнялось.

Но слабы были сии преграды, когда вкус, естественное сластолюбие и роскошь стараются поставленную преграду разрушить, и где неравность чинов и надежда получить что от вельмож истребляют равность. В присутствии государевом учиненные им предписания сохранялись в ассамблеях, но в простом житье роскошь и унижение утверждали свои корни» [14].

Говоря об издержках петровских реформ, князь Щербатов все же отмечает, что если бы преобразования шли не насильственным, а естественным путем, то подобных экономических и военных результатов, страна бы достигла к концу XIX века, а между тем соседи России, пользуясь ее слабостью, оторвали бы от нее части и еще более замедлили бы ее развитие.

«Не довольствуясь потребными нововведениями законодательными, военными, экономическими, просветительными, Петр стремился исправлять и частное общежитие, ввести людскость, смягчить грубые древние нравы, а это смягчение повело к распущенности и положило начало крайней порче нравов», – отмечает Ключевский. «Мы стали гражданами мира, но перестали быть в некоторых случаях гражданами России – виною Петр!» [9, с. 211-212]. Неизбежность резкого технического рывка и связанного с ним усиления западноевропейского влияния, вероятно, сыграли двоякую роль в воспитании общества. С одной стороны, Россия получила в свое распоряжение новейшие знания и технические искусства, создала образовательную систему. С другой – вместе со знаниями и широким образованием в общество пришли обычаи, доселе чуждые и неорганичные для него. Так, постепенно разрушалась патриархальная русская семья, быт, традиционное воспитание детей.

Между тем сам Петр всю жизнь оставался «верен привычкам древнерусского человека, не любил просторных и высоких зал и за границей избегал пышных королевских дворцов… При нем во всей Европе разве только двор прусского короля-скряги Фридриха Вильгельма I мог поспорить в простоте с петербургским…» [9, с. 33].

В оценке просветительной деятельности Петра также констатируем некоторую раздвоенность: с одной стороны, резкий рост учебных заведений, появление новых, связанных с военным делом, наук (морское дело, навигация, артиллерийское дело, и др.), изучение страны – ее природных, подземных, территориальных богатств, создание образовательной системы; с другой – разделение образования на две ветви – светскую и церковную, что

обозначило разрыв, а вскоре – и противопоставление научного образования духовному. Большое влияние на русскую культуру и просвещение в плане их отрыва от исконных корней оказали реформы церковного управления (упразднение патриаршества и учреждение в 1721 г. Святейшего Синода), гражданского шрифта (упрощение графики, отмена надстрочных знаков, введение арабских цифр), создание научной библиотеки и естественнонаучного музея – Кунсткамеры (1714 г.), учреждение светского научно-учебного заведения – Академии Наук (1724 г.), реформы бытовой сферы (еды, одежды, этикета), которые произвели особенно сильное впечатление на население.

При Петре I положение сословий в государстве оформилось юридически; следом появилась и сословная школа. Образование становилось не частным, а государственным делом, и получение его приравнивалось к прохождению государственной службы. Потребность в огромном, по сравнению с прежними временами, количестве учителей вызвала небывалый приток иностранных специалистов, работавших в промышленности, строительстве, военном деле, устраивавших школы, ремесленные курсы и классы [2, с. 51–52].

М.В. Ломоносов вспоминал, что в сороковые годы XVIII века в Академии наук и гимназии при ней невозможно было услышать русский язык. Вместе с появлением специалистов, учебных пособий, книг в научных и учебных заведениях стал постепенно утверждаться европоцентристский взгляд на мировую культуру, который сделал эталоном романо-германский культурный тип. С точки зрения его приверженцев, русская культура представляла собой огрубленную, «недоразвившуюся», упрощенную версию европейской. В это же время появляется так называемая норманнская теория о неспособности восточных славян создать государственность собственными силами и о призвании для этого «варягов» – внешнюю организующую силу. Постепенно в сознании образованного человека того времени отсутствие научного образования, интеллекта, светских манер в поведении становится синонимом бескультурья.

Потребность в большом числе технических специалистов вызвала к жизни петровский указ 1714 г., который предписывал устраивать при архиерейских домах цифирные (назывались они так потому, что в содержании образования преобладали математические науки – арифметика и геометрия) школы для детей 10–15 лет всех городских сословий. Школы должны были готовить молодежь для дальнейшей государственной службы – военной и штатской, а также для поступления в специальные технические учеб-

ные заведения. Подчинялись цифирные школы не Церкви, а государству (Монастырскому приказу), хотя и располагались на территории церковных учреждений. По всей России таких школ было 42, они находились далеко друг от друга, и ученики должны были жить в интернатах, что было для русской семьи совершенно новым и непривычным делом.

Обучение в цифирной школе Петр I поставил непременным условием продвижения по службе, поэтому оно воспринималось родителями и учениками как кара, такая же новая повинность, как солдатчина (как и было на самом деле; не закончившим курс запрещалось даже жениться), поэтому часты были побеги из школ и уклонение от учебы. Цифирные школы были плохо организованы: казна почти не выделяла денег на их существование (собственно говоря, для экономии средств они и создавались там, где уже были школы), а архиерейские дома не были заинтересованы в них, поскольку цифирные школы стали неорганичной приставкой к уже существовавшим при них церковным школам. Преподавали в них, как правило, учителя этих же церковных школ, не знакомые в нужной степени с математическими науками. Выпускники цифирных школ вместо образования получали случайный набор поверхностных знаний.

Сопротивление дворянства обучению в цифирных школах было настолько сильным, что под его давлением уже в 1716 г. вышел указ о разрешении дворянским детям учиться дома или в столичных специальных школах, которые имели более или менее укомплектованный штат учителей и давали серьезное образование. Дети духовенства и торгового сословия также получили разрешение получать образование в духовных учебных заведениях или дома. После смерти Петра I цифирные школы почти повсеместно закрылись [3; 195].

В силу высоких темпов экономического развития страны в начале XVIII века высокий престиж приобрело повышенное техническое образование. Была учреждена навигацкая школа («Школа математических и навигацких наук» в Москве), которая готовила инженеров для флота, а со временем стала местом подготовки специалистов самых различных профессий – заводских инженеров, государственных служащих, учителей, архитекторов и строителей. Срок обучения в ней был равен примерно восьми годам: по желанию учащиеся могли получить и основы педагогических знаний для последующего преподавания в цифирных (низших) школах.

Для неграмотных учеников существовало «народное» или «русское» отделение, где обучали грамоте, счету и письму в течение двух лет. Ни учебных планов, ни программ в школах не было: учили последовательно разным

дисциплинам, время окончания обучения дирекция школы устанавливала для каждого ученика индивидуально.

Обычно обучение заканчивалось тогда, когда на учащегося приходил запрос из какого-либо ведомства. Учение в навигацкой школе приравнивалось к государственной службе, ученики полностью были на государственном обеспечении, включая обеспечение учебными пособиями, канцелярскими принадлежностями и «кормовыми». В школе царила жесткая «армейская» дисциплина: малейшая провинность влекла за собой телесное наказание, за прогулы брали денежные штрафы, а за побег из школы полагалась смертная казнь. Наиболее талантливых учеников посылали стажироваться в Западную Европу. Навигацкие школы были также открыты в Ревеле, Нарве, Новгороде.

В 1715 г. Московская навигацкая школа была переведена в столицу и преобразована в Санкт-Петербургскую Морскую академию – высшее учебное заведение в системе навигацких школ. В нем преподавались арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия, география, астрономия, геодезия и другие предметы. Учителями сначала были иностранные педагоги, но со временем стали появляться и отечественные. В Академии преподавал крупный российский математик Л.Ф. Магницкий (1669–1739), автор учебника по этой дисциплине. Появлялись оригинальные учебные пособия и по другим отраслям знаний, но в основном учебники все же были переводными.

Кроме навигацких школ в России в первой четверти XVIII века появлялись и другие специальные учебные заведения – Артиллерийско-инженерная школа Якова Брюса в Москве, Инженерная рота в Санкт-Петербурге (которая выполняла среди инженерных школ такие же задачи, как и Морская академия в системе навигацких школ), горная школа при Олонецких заводах в Карелии, школы мастеровых для Уральских заводов, школа переводчиков при Посольском приказе (управление «иностранных дел») в Москве, московская хирургическая школа и т. д.

Вершиной образовательной системы, по замыслу Петра I, должна была стать Академия Наук, которая была открыта уже после его смерти – в 1725 г.

Таким образом, в эпоху Петра создается светская государственная школа. По своей цели (подготовка специалистов, в основном, для военной и связанных с нею отраслей) и содержанию образования (преимущественно математические и технические знания) она была специальной, в основном, инженерно-технической школой, которая охватывала небольшой процент детей, главным образом, состоятельных городских сословий. Сельские жители, дети духовенства продолжали получать элементарные знания (чте-

ние, письмо, церковное пение) в приходе или просто у грамотных людей. Поскольку в петровскую эпоху складывается самостоятельное светское образование, те всесословные школы, которые существовали в допетровскую эпоху, принимают профессиональный характер школ для духовенства. Духовное образование в XVIII веке постепенно начинает отделяться от светского и оформляться в самостоятельную систему. Его центрами в начале XVIII века были школы при архиерейских домах (первые из них – Ростовская, Тобольская, Новгородская).

Архиерейские училища (школы), которые в эпоху Петра и после нее все более становились специальными духовными училищами, обучали грамоте, счету, вероучительным предметам, реже – основам светских наук, которые преподавались довольно бессистемно. В некоторых, наиболее крупных из них, было уже два отделения – грамматическое и риторическое, в котором преподавались богословские и философские знания.

Содержание образования целиком зависело от наличия педагогов и епархиальных сборов. Случалось, что по недостатку средств школы распускались (несмотря на то, что Духовный регламент предписывал всем детям духовенства иметь школьное образование), а затем, если средства появлялись, вновь восстанавливались. Крупные архиерейские училища, где существовал полный курс обучения (по примеру академий), со временем стали называться духовными семинариями. Большинство из них было устроено по образцу юго-западных (поскольку архиереи и учителя были в основном из малороссов) школ; богословский цикл преподавался в них на латыни и римско-католических источниках.

Соответственно, и содержание образования в основном составляла западноевропейская средневековая схоластика, принесенная из Юго-Западного края. Постепенно греческая основа образования все больше замещалась латинской [8, с. 95]. Знания, получаемые в семинариях, носили формальный, малопригодный для жизни характер, их выпускники иногда не могли объяснить на русском языке простых истин веры. И духовенство не могло понять, зачем русским священникам нужно знать латинскую грамматику и предметы, которые не применимы на практике. В некоторых семинариях постепенно стали учить на церковнославянском языке.

В течение XVIII века произошла смена малороссийского учительского корпуса русским, по преимуществу выпускниками Московской академии. Однако устоявшееся господство латыни и схоластики свергнуть было трудно. Некоторые учителя вводили отдельные элементы православного богословия на русском языке в высших классах семинарии.

Таким образом, отличительные черты петровской школы – ее государственный характер, прагматизм (узкопрактическое направление), принудительность, разделение духовного и светского образования, крайний европоцентризм. О последнем лучше всего свидетельствовал преподавательский корпус, который в основном состоял из иностранцев, преподававших не только в учебных заведениях, но и в семьях дворян. Подавляющее большинство из них не имели систематического образования: для обучения дворянских детей иностранным языкам часто нанимали простых горожан из Франции, Англии, Германии, которые не могли преподать своим ученикам образцы высокой европейской культуры; зато быстро внушали свои обывательские представления о жизни.

Особое значение при Петре получила немецкая школа. В Немецкой слободе в Москве с XVII века существовали свои учебные заведения. По просьбе царя в 1701 г. пастор Швиммер организовал школу при Посольском приказе, где готовили переводчиков и давали образование всем желающим на немецком и латинском языках. В 1703 г. в Москве начал преподавать пастор Глюк, устроивший в 1705 г. свою школу, в которой также учили немецкий и латынь, но желающие могли изучить и другие европейские языки. В школе пастора Глюка преподавалась обширная программа светских наук – история, география, политика, философия, этика. Учили также этикету, танцам и верховой езде. Это был прообраз нового школьного учебного заведения, построенного на основе последних достижений европейской педагогической практики.

Стремительность, с которой проводились реформы, их «дисциплинарный» дух привели к их неприятию значительной частью общества и расстройству петровской школьной системы при преемниках императора.

Педагогическая мысль первой половины XVIII века также начала отдаляться от представлений о воспитании и обучении XVII века. Видным теоретиком «государственнической» педагогики был выдающийся историк и государственный деятель петровского времени В.Н. Татищев (1686–1750), который занимался организацией школ на Урале (в 1721 г. им была открыта первая горнозаводская школа в заводском поселке, который впоследствии стал городом Екатеринбургом), а затем – целая сеть горнозаводских школ, подчинявшихся первой.

В своих педагогических сочинениях «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» (1733), в «Духовной моему сыну» (1734), в «Записке об учащихся и расходах на просвещение в России», инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» (1736) В.Н. Татищев

подчеркивал, что образование – дело не только личное и частное, но государственное и общественное и заниматься им должны не только родители, но и власти, которые проводят образовательную политику, включающую, как всякая политика, элемент принуждения.

На В.Н. Татищева, как и на самого Петра I, сильное влияние оказала немецкая культура и лютеранская философия, которая усматривала значение христианства преимущественно в установлении нравственного кодекса, свода поведенческих норм, моральных постулатов. Важным принципом в творчестве В.Н.Татищева было признание необходимости изучения современной философии: «И к познанию Бога и к пользе человека нужная философия не грешна; только отвращающая от Бога вредительна и губительна» [Цит. по: 2, с. 200].

Прагматизм эпохи петровского просвещения отразился и на классификации В.Н. Татищевым отраслей знания: науки он подразделяет на «нужные» (Закон Божий, логика, богословие, домоводство для женщин и владение оружием для мужчин), «полезные» (письмо, грамматика, риторика, иностранные языки, история, география, ботаника, анатомия, физика, химия), «щегольские или увеселяющие» (искусства), «любопытные» (астрология, хиромантия, физиогномика и алхимия), «вредительные» (гадания и волшебство). Такая классификация отражает характерные представления петровской эпохи – нового времени, в котором, однако, имелось еще много отпечатков языческого средневековья. Поучившись в школе, дворянские дети должны были послужить на «государевой службе», штатской или военной, до 30 лет. Только после этого могли думать о собственном доме и семье.

В «Духовной моему сыну» яснее выступают православные истоки мировоззрения В.Н. Татищева. Он утверждает, что без веры нет жизни; а вера невозможна без молитвы и Церкви, увещевает сына обращаться к Священному Писанию и Преданию «денно и нощно». С другой стороны, все более явственно возникает новое для отечественной мысли противопоставление духовной работы (посту, молитве) – материальной, физическому или умственному труду. Обосновывается тезис первостепенной важности научного знания, пользы изучения других мировоззрений, иных вероучений.

В.Н. Татищев говорит о том, что необходимо поучиться и в светских науках, в которых нужнейшее – правильно и складно писать; затем – арифметике, геометрии, артиллерии и фортификации, немецкому языку, «что тебе необходимо нужно для известия о состоянии государства нашего…». К

этому списку ученый относит также отечественную историю и географию. В «Разговоре двух приятелей о пользе наук и училищ» В.Н. Татищев, определяя значение образования, утверждает, что разумный человек с помощью наук и искусств приобретает «беспогрешное суждение», а с его помощью и «всякое благополучие». «Разум», о котором говорит В.Н. Татищев, еще не «интеллект» в сегодняшнем понимании, но уже и не «премудрость» – в библейском. Касаясь вечных, высших законов жизни, В.Н. Татищев пытался внедрить в сознание общества мысль о нерушимости мирского закона, который карает здесь, на земле.

В духе своего времени В.Н. Татищев предлагал строить все воспитание и обучение, исходя из будущей специальности учащегося. Так, в военных чинах необходимы такие качества, как послушание и мужество, в гражданских – справедливость, прилежание, терпение, нестяжательство. На формирование именно этих качеств прежде всего должно быть направлено школьное и домашнее образование. Этому должны содействовать учителя, которые, писал Татищев, «не токмо в своей науке были бы учены», но и имели бы и педагогический талант. В педагогической мысли В.Н. Татищева своеобразно сочетаются традиционные представления о воспитании с новыми европейскими веяниями.

Педагогические сочинения известного сподвижника Петра I, И.Т. Посошкова (1652–1726) «Отеческое завещание сыну» (1705), «О просвещении России ученьем», книга «О скудости и богатстве» (1724) проводят мысль об обучении как средстве распространения православного просвещения. И.Т. Посошков происходил из крестьянской семьи, и его усилия были направлены на воспитание простого народа. В мечтах видеть народ образованным он шел дальше Татищева: «И, чаю, не худо бы так учинить, чтобы не было и в малой деревне безграмотного человека, и положить им крепкое определение (закон – Л.Б.), чтобы безотложно детей своих отдавали учить грамоте, и положить им срок годы на три или на четыре… А буде в четыре года детей своих не научат, такожде, кои ребята и впредь подрастут, а учить их не будут, то какое ни есть положить на них и страхование» (штраф, наказание – Л.Б.). И.Т. Посошков в своих чаяниях исходил из практической пользы, считая, что неграмотных крестьян может обмануть каждый. Так зарождалась в России мысль о всеобщем обязательном обучении. В «Книге о скудости и богатстве» И.Т. Посошков говорит об образовании не только русского, но и других народов России, много терпящих от чиновников по своей неграмотности и незнанию русского языка.

В «Отеческом завещании сыну» соединены традиции православно-

го благочестия (многие мысли перекликаются с Поучением Владимира Мономаха) и современные И.Т. Посошкову подходы к образованию. Автор наставляет сына и читателей: в каком законе (вере – Л.Б.) ты родился, в том и пребывай до конца живота своего, «и сего ради буди неподвижен, но стой, яко мраморный столп…». И.Т. Посошков, признавая необходимость учения по иностранным книгам, важность заключенного в них знания, предостерегает от «приятия латинского духа» западноевропейских и польских учебников, настаивает на определенной критичности в отношении к ним, призывает изучать богословие по православным источникам.

Церковное направление в русской педагогике, отделившееся от светской мирской науки, так же, как и школа, в XVIII веке было представлено разными подходами к просвещению. Стефан Яворский (1658–1722), один из сподвижников Петра I, был богословом схоластического плана, ярким представителем киевской школы. Одно из его важнейших сочинений – «Камень веры». Он прославился своими выступлениями против протестантизма и протестантского образования.

Феофан Прокопович (1681–1736), видный деятель эпохи просвещения и также сподвижник Петра I, как и Стефан Яворский, выпускник Киево-Могилянской академии, автор Духовного регламента (документ о новом церковном управлении, 1721), стоял у истоков Московской духовной академии и семинарии, для которых разработал устав, обратив особое внимание на светские науки (грамматику с историей и географией, арифметику и геометрию, физику, политику и другие) и тщательный подбор преподавателей, предъявляя к ним вполне отчетливые требования (достаточный уровень научных знаний, умение доходчиво изложить предмет и вызвать интерес у учащихся). Его школьные уставы (в том числе для частной школы, открытой им в своем доме) были скопированы с уставов иезуитских школ и основаны на непреложности школьных законов и строжайшей иерархии и дисциплине. Однако содержание преподавания и сами устои школы были православными. Феофан Прокопович написал несколько учебных пособий (букварь, «Первое учение отроков»). Школа Феофана Прокоповича явилась одним из первых общеобразовательных учебных заведений России с широкой программой обучения.

Третий выдающийся выпускник Киево-Могилянской академии, ростовский митрополит Дмитрий (1651–1709), основал в Ростове одно из первых архиерейских училищ. В своем учебном заведении он попытался соединить смысл православного просвещения и западноевропейские формы воспитания и обучения. В архиерейском училище обучалось до 200 человек одновре-

менно; курс продолжался 3 года, в течение которых, кроме грамоты и счета, изучались тривиум, греческий и латынь. При училище был устроен театр, в котором учениками ставились пьесы духовного содержания – «Кающийся грешник», «Успенская драма», «Рождественская драма» и др. Трудами святителя Дмитрия традиции русского народного воспитания – церковность, семейная простота отношений наставника и учеников, неформальное отношение педагогов к своему делу, разнообразие и оригинальность форм школьной жизни – были продолжены в его школе. Хотя основной задачей школы была подготовка священнослужителей, в нее принимались дети из различных сословий, «лица благородные и неблагородные». В отечественном просвещении вырабатывались новые формы совмещения церковного уклада с научным знанием и искусством. Школа просуществовала недолго, однако, оставила заметный след в российской педагогике, продемонстрировав возможности развития отечественного традиционного образования.

Делом всей жизни Дмитрия Ростовского стало составление «Келейного летописца» – учебной книги для училища, состоящей из текстов Священного Писания, прокомментированных отцами Церкви, с примерами из житийной литературы. Это было оригинальное пособие, в котором отразилась целостность взгляда на мир через богословскую и научную призму. Причиной его составления было желание митрополита наставить ростовское духовенство в церковных текстах. «Келейный летописец» был составлен на основании огромного количества источников, отобранных и прокомментированных святителем. Из приведенных текстов складывается и своеобразный воспитательный кодекс святителя Дмитрия, основанный на евангельском понимании особого места детства и отрочества (развитого затем в творениях св. отцов Церкви), на признании ответственности родителей за воспитание детей, на необходимости тщательного выбора педагога. Усилия воспитателя должны были иметь целью душевное здоровье воспитанника, его нравственное совершенствование, воспитывать не только ум, но волю и чувство.

В петровский же период был создан и другой воспитательный кодекс, имевший своим источником западноевропейские произведения подобного жанра, появлявшиеся в разных странах в XVI–XVIII вв. – «Юности честное зерцало или показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов». В нем излагались некоторые нравственные законы, выраженные правилами поведения в обществе. Например, закон уважения и почитания родителей выражался правилами: «И когда от родителей что им (детям – Л.Б.) приказано бывает, всегда шляпу в руках держать, а пред ними не взде-

вать (одевать – Л.Б.), и возле них не садитися, и прежде оных не заседать (рассаживаться – Л.Б.), при них в окно всем телом не выглядывать, но все потаенным образом с великим почтением, не с ними в ряд, но немного уступя, позади оных к стороне стоять, подобно яко паж некоторый, или слуга» [13, с. 49]. Облик молодого человека, нарисованный в книге, также и образ нового времени: «Младый отрок должен быть бодр, трудолюбив, прилежен и беспокоен, подобно как в часах маятник…».

В книге указывалось, что дворянские «младые отроки должны всегда между собою говорить иностранными языками», чтобы скрыть свои мысли от слуг (здесь уместно вспомнить всех домочадцев как единую семью Домостроя) и чтобы их всегда можно было отличить от простонародья [13, с. 50–51]. В книге устанавливается таким образом закономерность и необходимость особого дворянского воспитания. Идея книги, пишет В.О. Ключевский, «как держать себя в обществе, чтобы иметь успех при дворе и в свете… Таковы качества, приводящие к дворянской цели жизни – стать лощеным светским фатом и придворным пройдохой» [9, с. 265]. Единое русское просвещение с эпохи Петра начинает делиться не только на светское и духовное, но и на элитарное и народное.

В петровский период появляются российские учебные пособия по отдельным научным дисциплинам. Среди наиболее известных можно назвать «Арифметику» Л.Ф. Магницкого (1669–1739), которая вышла в 1703 г. В ней широко были использованы наглядные средства обучения (к учебнику прилагались макеты и таблицы). Этот учебник содержал сведения по арифметике, математике, геометрии и тригонометрии, а также военной инженерии и был одним из лучших пособий своего времени. На титульном листе изображена арифметика в аллегорическом образе царицы наук. Учебник использовался в училищах в течение пятидесяти лет. «Арифметика» Л.Ф. Магницкого носила прикладной характер: в ней математические знания группировались вокруг решения инженерно-технических и военных задач. В Новгороде Федором Максимовым была составлена новая славянская грамматика, а в Чернигове появилось оригинальное учебное пособие по риторике.

Однако, наряду с распространением знаний, повсеместно укреплялись злоупотребления – закон Божий уступал место закону человеческому (ведь даже облик человека с бородой в русском сознании прочно ассоциировался с подобием Божьим, отсюда такое неприятие бритья бород), а последний – не успевал за скоростью преобразований. При Петре пышным цветом расцвели поборы, брали за все – за бороду, за платье, даже за браки и сбор

меда. «И страсти людские стали доходной статьей: карты, кости, шахматы и другие игральные инструменты, как табак и водка, вошли в число монополий и отдавались на откуп: «заплатя пошлину, вольно играть», замечает современник» [9, с. 138–141].

Эпоха Петра вся пронизана противоречиями, отсюда так трудно оценить результаты просвещения. В целом, она явилась продолжением эпохи Алексея Михайловича, однако темпы преобразований были многократно превышены. Взвешенный подход к ее оценке встречаем в книге «Русская симфония» митрополита Иоанна Снычева: «Впрочем, рассуждая о Петре Великом, его деятельности и его эпохе, важно не впасть в одну из двух крайностей, традиционно свойственных отечественной историографии. Так, неуемные почитатели Петра, безудержно идеализируя как его самого, так и все, что он делал, отстаивают то убеждение, что без великих реформ допетровская Русь безнадежно отстала бы от «просвещенной» и «цивилизованной» Европы. Это, конечно, не так. Но, с другой стороны, попытки представить «великого преобразователя» в образе демоническом, как едва ли не сознательного врага русского благочестия, тоже грешат искажениями и натяжками» [7, с. 450].

Вероятнее всего, Петра в меньшей мере интересовал слом старой русской жизни: ему надо было вооружить страну передовыми технологиями и военными средствами, сделать ее мировой державой, способной отстаивать свою культурную, экономическую и политическую независимость. Но в сознании народа просветительная деятельность Петра представлялась продолжением начавшегося при царе Алексее непонятного посягательства на чистоту родной веры и крепость обычаев, что принесло немалый ущерб результатам реформ.

Литература

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. М.: Педагогика, 1995. – 480 с.

2. *Беленчук Л.Н.* История отечественной педагогики. М.: Изд-во ПСТГУ, 2005. – 182 с.

3. *Беленчук Л.Н., Янушкявичене О.Л.* История зарубежной и русской педагогики. М.: ПРО-ПРЕСС, 2011. – 312 с.

4. *Демков М.И.* История русской педагогики. М., 1913. – 156 с.

5. *Денисов А.П.* Леонтий Филиппович Магницкий. М.: Просвещение, 1967. – 144 с.

6. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогии. СПб.: «Алетейя», 2004. – 500с.

7. *Знаменский П.В.* Духовные школы в России до реформы 1808 года. СПб.: «Летний сад», «Коло», 2001. – 800 с.

8. Иоанн (Снычев), митр. Русская симфония. Изд. 2-е, доп. СПб.: «Царское дело», 2002. – 566 с.

9. История России с начала XVIII до конца XIX века / Л.В. Милов, П.Н. Зырянов, А.Н. Боханов; отв. ред. А.Н. Сахаров. М.: Изд-во »АСТ», 2000. – 544 с.

10. *Ключевский В.О.* Курс русской истории. Т. IV. М.: Соцэкгиз, 1937. – 388 с.

11. *Ломоносов М.В.* Хрестоматия / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Изд-во дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 221 с. (Антология гуманной педагогики).

12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII– первая половина XIX в. М.: Педагогика, 1973. – 599 с.

13. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М.: Просвещение, 1974. – 527 с.

14. http://old-russian.chat.ru/17sherb.htm

ИСТОЧНИКИ ПО ИСТОРИИ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА: НОВОЕ ПРОЧТЕНИЕ

А.В. Овчинников

Ключевые слова:
Синопсис,
В.О. Ключевский,
П.Н. Милюков,
В.Н. Татищев,
И.Т. Посошков, «Юности честное зерцало».

В статье раскрываются основные положения источников по истории российского образования и педагогической мысли первой половины XVIII века – времени бурных изменений социально-культурных ориентиров Российского общества. Показывается, что многие, на первый взгляд, хрестоматийные положения совсем не устаревают, а лишь приобретают новые смыслы в контексте задач, стоящих перед современным российским образованием.

В последние десятилетия российская общественная мысль, в целом, и педагогические воззрения, в частности, наполнились новыми смыслами, которые побуждают по-новому взглянуть на историческое прошлое. В настоящее время российскому гражданину необходимо осмыслить историю школы и просвещения России. Это нужно, чтобы осознание великого прошлого российской школы и педагогической мысли стало мощным потенциалом, способным реализоваться на практике. Крайне важно применить в новых социально-политических условиях все то лучшее и полезное, что было накоплено отечественной педагогической мыслью за более чем тысячелетнюю историю своего становления и развития.

На этом непростом пути духовного разви-

тия нации вряд ли можно отрицать тот очевидный факт, что неоднократно в истории государства российского власть провозглашала амбициозные задачи коренного переустройства общественного бытия. Она считала необходимым подводить население страны к осознанию значимости нового цивилизационного прорыва или проводить очередной социальный эксперимент в вечных поисках организации лучшей общественной жизни.

И совсем не случайно, что в решении этих задач важное место отводилось педагогической мысли. Лучшие представители российского общества – учёные, государственные деятели, священнослужители – живо откликались на важнейшие общественные и государственные потребности в деле образования и воспитания, поддерживая или, напротив, критикуя действия власти и общественных корпораций в реализации приоритетных направлений развития народного просвещения в России.

Так было во все времена и особенно в период коренных общественных преобразований, которыми был насыщен XVIII век – удивительное время взлёта российского национального образа просвещения, ставшего универсальной идеологией, способствующей прорыву в развитии российской культуры как составной части мировой цивилизации.

И сегодня, когда задумываешься об исторической миссии XVIII столетия в исторической судьбе России, его культуре и просвещении, приходит осознание величайшего значения этого богатого, насыщенного судьбоносными событиями времени рождения страны, подарившей миру пример одухотворенной цивилизации модерна.

История сохранила для нашего современника огромное количество исторических источников, посвященных этому периоду, многие из которых прочно вошли в научный и педагогический оборот. Однако целый ряд исторических источников, литературных памятников продолжает быть не востребованным нашими современниками. А они могли бы расширить наши представления о судьбах развития отечественной системы образования.

На бескрайних просторах российского географического, а главное – духовного пространства в этом богатом и насыщенном эпохальными событиями веке произошел синтез разнообразных культур, породивший феномен русского просвещения, которое обогатило отечественное и мировое культурное наследие, в том числе и наследие педагогическое.

Этому обстоятельству способствовали на протяжении предыдущих веков тенденции развития литературы и общественно-политической мысли. Именно тогда стали появляться первые научные труды по истории России, сыгравшие большую роль в становлении педагогической культуры нашей страны.

С середины XVII столетия исторические произведения, например, «История Федора Грибоедова», начинают формировать отношение российского населения к своей земле как к корневой, государствообразующей системе. И в это же время, в 1674 году в России появляется Синопсис.

Это было одно из первых произведений, основанных на более ранних Хрониках. В нём была представлена современная, по меркам того времени, теория происхождения славянского племени. И, несмотря на то, что этот исторический памятник во многом основан на польских источниках, он был пронизан патриотизмом, идеей объединения славянских земель. Синопсис издавался более полутора веков. По подсчетам историков, он выдержал порядка 30 изданий, последнее из которых было осуществлено в 1838 году. И каждый раз произведение обновлялось в соответствии с духом времени. Неизменной продолжала оставаться лишь главная идея – идея патриотизма и воспитания любви к родному Отечеству.

Начало XVIII столетия ознаменовалось резким противостоянием сторонников западноевропейской и отечественной традиций просвещения. С воцарением Петра I в стране восторжествовал утилитарно-технократический подход к образованию. Полезность знания стала ставиться выше его духовно-нравственных сторон, которые до этого времени были основой отечественного просвещения. Таким образом, Россия вступила в новый век с резко изменившейся направленностью развития системы образования.

Изменения были настолько существенны, что это обстоятельство породило историографическое направление, отрицавшее наличие школьного образования в допетровской Руси. Во всяком случае таким образом долгие годы строилось его изложение в многочисленных учебных и научных изданиях. Социологизаторски-прямолинейное видение прогресса диктовало многим поколениям упрощенное понимание культурно-исторического развития нашей страны: до Петра все было плачевно, а явился царь-реформатор, поставил Россию на дыбы и направил ее по пути к прогрессу.

На самом деле все обстояло гораздо сложнее. Великий российский историк либерального лагеря В.О. Ключевский отмечал сильное удивление Петра I, вынесенное им из заграничной поездки, по поводу различия состояния образования в европейских странах и России. По свидетельству историка, «вскоре по возвращении в беседе с патриархом он выразил недовольство московской академией, где мало кто учится, и нет надлежащего надзора. Он хотел иметь школу, из которой бы «во всякие потребы люди происходили, в церковную службу и в гражданскую, воинствовати, знати строение и докторское врачевское искусство» и которая избавила бы отцов,

желающих обучить своих детей «свободным наукам», от необходимости обращаться для этого к иноземцам» [1, с.87].

Более подробное изложение основных процессов развития отечественного образования в XVIII столетии предпринял ученик В.О. Ключевского П.Н. Милюков, долгое время известный как политический деятель, лидер кадетской партии. В то же время этот крупный общественный деятель являлся автором многотомных очерков по истории русской культуры, один из которых, специальный очерк, рисовал подробную картину развития народного образования в России с древних времен до 30-х годов XX столетия.

В очерках П.Н. Милюков уделяет XVIII столетию большое внимание и вслед за своим учителем подчеркивает, что этот век начался с крутых изменений принципов организации школьного обучения в России. С воцарения Петра I осуществляется постепенная перестройка отечественной системы образования, которая стала приобретать профессиональный характер.

Это обстоятельство способствовало глубокому осмыслению исторических путей развития российского образования и его перспектив. Существенно увеличилось число литературных и публицистических произведений, в которых проблемы народного просвещения стали подниматься с особой остротой.

Педагогическая мысль России первой половины XVIII столетия представлена произведениями «птенцов гнезда Петрова», среди которых выделялся Василий Никитич Татищев – известный историк и государственный деятель, основатель горнозаводских школ на Урале.

Одним из главных сочинений В.Н. Татищева, посвященных вопросам образования человека, стал «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищ», который был написан в форме 119 вопросов и ответов на разные темы общественной и политической жизни России того времени. С подлинно гуманистических позиций В.Н. Татищев излагал в нем собственный взгляд на человека, на его роль и место в мире. Особенно он подчеркивал необходимость просвещения всего народа, а не только детей дворян.

В.Н. Татищев дал объективную оценку состоянию народного просвещения в России своего времени и наметил пути его развития. Его заслугой стала классификация отраслей знаний.

Особенностью взглядов на прошлое России у Татищева-ученого и общественного деятеля стало глубокое понимание особенности национально-российского пути к прогрессу, уникальное восприятие ценности этого процесса. Будучи образованнейшим человеком своего времени, он прекрасно понимал, что никакие модернизационные устремления власти в

отношении населения страны, какие бы цели они ни преследовали, не достигнут своего результата, если они не будут опираться на веками складывавшиеся традиции российской общественной культуры и, в том числе, на отечественные традиции воспитания.

Несмотря на стремительное время, когда, казалось бы, молодым людям можно было брать от жизни все, стремиться достичь наиболее значимых результатов для благополучного материального положения, В.Н. Татищев как бы останавливает их, просит юношество одуматься и совершать благоразумные дела. Например, в знаменитом «Разговоре двух приятелей о пользе наук и училищ» значимы слова: «Что разумеет истинное благополучие человека? – Истинное совершенство, постоянное пребывание и сущее удовольствование или исполнение воли человека, из которых происходит высшее благополучие, т.е. спокойность души или совести, и о сих нужно человеку крайне прилежать». В таких мыслях заключается сочетание жизненного опыта и практицизма, обязанности личности активно действовать во благо себя и окружающих людей. В то же время в этих словах дух христианского смирения, обеспечивающего спокойствие души и ее настрой на полезные обществу дела.

Детального и вдумчивого прочтения современным читателем требуют труды, казалось бы, хорошо известного просветителя России, соратника Петра I И.Т. Посошкова, выступавшего за широкое развитие просвещения на православной основе. В своем произведении, ставшем классическим, «Завещание отеческое к сыну своему, со нравоучением, за подтверждением Божественных Писаний» он продолжает в новых социально-культурных условиях национальные традиции образования и воспитания. О взгляде И.Т. Посошкова на историю и тенденции развития российского образования точно выразился известный правовед XIX в. профессор В.Н. Лешков: «Ясно, что Посошков судил о деле по местам и по своим случайным личным встречам. Образование в России, утвержденное на широком основании прошедшего и поддержанное в этом направлении, могло со временем подняться до возможной высоты, постоянно сохраняя свое значение общенародного» [2, с.400].

Источники по истории школы и педагогики России начала XVIII века со всей ясностью показывают неоднозначность социально-педагогических представлений основных политических деятелей российского государства эпохи Петра Великого. Принимая идею переустройства российской действительности и необходимость большого скачка в экономическом развитии, который обязательно повлечет за собой глубокие перемены в ду-

ховно-нравственном развитии российского народа, они тем не менее не спешили оторваться от исконно национальных корней и православных традиций русского народа, усматривая в них мощный духовный потенциал воспитания гражданина обновленной страны.

В каждой исторической эпохе есть произведение, которое выполняет роль своеобразного педагогического кредо, набата или программного, стратегического документа. Современная историко-педагогическая наука уделяет этому типу источников значительное внимание, обращаясь преимущественно к более близким историческим периодам. Свидетельством этого стала вышедшая недавно монография М.В.Богуславского [3].

С определенной долей относительности такое можно сказать об известном произведении Петровской эпохи «Юности честное зерцало» – одном из замечательных памятников этой поры. Он был создан по прямому указанию Петра и содержал краткие фрагменты из педагогических произведений, выпущенных в Западной Европе. И снова видим, что этот «стратегический документ» не провозглашает необходимость резких изменений в воспитании и обучении юношества, хотя эпоха его создания как раз способствовала этому. Но в произведении остается много традиционных православных оснований воспитания. И сегодня следует обратить на это особое внимание. Восприятие педагогической культуры чужих народов, безусловно, необходимое и прогрессивное явление. Однако проходить оно должно обдуманно и бережно для национального самосознания, расширяя и обогащая его. И «Юности честное зерцало» – наглядный тому исторический пример.

Вот один из фрагментов этого произведения о необходимом поведении молодых людей: «Младый отрок должен быть добр, трудолюбив, прилежен и беспокоен, подобно как в часах маятник, для того, что добрый господин ободряет и слуг: подобно яко бодрый и резвый конь учиняет седока прилежна, и осторожна, потому можно отчасти, смотря на прилежность и бодрость или радение слуг, признать, как правление которого господина состоит и содержится, ибо не напрасно пословица говорится, каков игумен, такова и братия».

Таким образом, изучая источники начала XVIII столетия, можно сделать вывод, что школьная система, созданная Петром, не опережала развитие педагогической мысли, а шла вразрез с ней. Новые политические задачи, ставившиеся перед народным просвещением, не всегда были сочетаемы с существующими традициями русской системы воспитания.

Литература

1. *Ключевский В.О.* Русская история. Полный курс лекций в 3-х кн. Кн.3. М.: Мысль, 1993.

2. *Лешков В.Н.* Русский народ и государство. История русского общественного права до XVIII века. СПб., 2004.

3. *Богуславский М.В.* Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы. Монография. М.: ИСРО РАО, 2015. – 118 с.

Е.Е. Никитина

Ключевые слова:
источник, литература, культура, жанр, педагогика, общество.

ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКИЕ ИСТОЧНИКИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КНИЖНОСТИ XV ВЕКА: ЖАНРЫ, ПРИЗНАКИ, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности литературных источников XV века, автором показана специфика содержания текстов, их воспитательная направленность и ценность в контексте современного историко-педагогического знания.

Период XV века является особенным этапом в развитии культуры и письменности Древней Руси. Именно в это время начинается в определенном смысле изменение системы ценностей. Книга как источник знания и обогащения постепенно утрачивала свою «священность», перевоплощаясь из объекта исключительно духовного в факт светской культуры. Знаниевая основа книги начинает оцениваться с точки зрения прикладного значения, а именно – «степени полезности» [5]. Литература как важнейший источник отражения социальной и исторической памяти, ментальных конструкций и реальной действительности впитала в себя принципы антропоцентризма, когда основным предметом исследования является человек в его социокультурной и личностной целостности [8]. Восприятие христианского учения как главного морального критерия поведения и воспитания человека теперь в большей степени происходит через познание его индивидуальности (человека): пока, впрочем, оно

остается главным стержнем развития книжной культуры.

Христианская культура становится основой для возникновения нового общества – «общества социоцентрической или антропоцентрической культуры» [5]. Духовная и государственная системы развиваются рука об руку, в симфонии, что не исключает возникновения временных противоречий между ними, как в случае проникновения ереси в великокняжеский дом. Ересь в то время возникала повсеместно и была отражением антихристианских настроений в части общества – чаще всего в торговых и финансовых кругах, поскольку церковь возражала против ростовщичества, считая это аморальным. Ересь никак не свидетельствовала о борьбе или даже противостоянии церкви и государства. И в церкви, и в государстве всегда были и православные люди, и еретики. Борьба с этими течениями стала одним из важных направлений деятельности преп. Нила Сорского, который написал «обличительную грамоту» на стригольников» [3], Свт. Стефана Пермского, митрополита Московского Свт. Фотия, который написал ряд посланий против стригольников.

Другое течение – течение «жидовствующих», названное так из-за преобладания в нем ветхозаветных идей, заключалось в их распространении (еврейства) среди православных людей. Источником распространения стали многочисленные купцы, приезжавшие на Русь из Западной Европы. Так, летопись поминает некоего монаха Схарию. С этой целью лидерами этого «течения» привлекались в антихристианскую деятельность мелкие представители московского духовенства. Постепенно в ересь были вовлечены и видные чины церкви, включая митрополита Московского Зосиму. Но это религиозно-бунтарское движение на Руси постепенно подавлялось и освобождало русскую землю от антихристианских идей. Заметны и видоизменения некоторых жанров литературы Древней Руси, например, новгородские хождения в XV веке перевоплощаются в жанр «путешествия». А это далеко не одно и то же не только по названию, но и по смыслу. Древние «хождения» сродни паломничеству, в них авторы описывали свои размышления по поводу глубинных явлений наблюдаемых ими культур, связанных с их религиозной основой. «Путешествия» – это впечатления от внешних явлений культуры, описания разных диковин и этнических особенностей.

Одновременно с секуляризацией культуры происходит и другой процесс – познания незнакомых ранее русским читателям христианских источников других народов, в частности, трудов Отцов Церкви. В XV веке становятся популярными переводные произведения, среди них тексты Григория Синаита и свт. Григория Паламы, патриарха Каллиста, Исаака Сирина,

Максима Исповедника, свт. Василия Великого и других. Из них составлялись целые сборники, которые известны по многим спискам, т.е. они довольно широко распространялись среди читающей публики.

В тот период показательна деятельность преп. Кирилла Белозерского, который являлся создателем древнейшей восточнославянской библиотеки. Сборники Кирилла носят энциклопедический характер, включают в себя сведения из области естествознания, греческого языка, философии, медицины.

Рассмотрим факторы, влияющие на развитие литературных источников эпохи XV века: исихастское учение и Евфимиева реформа. Исихастское учение представляет собой практику умо-сердечной молитвы, совмещённую с контролем за всеми исходящими изнутри помыслами, способствующую очищению ума и сердца и подготавливающую подвижника к богосозерцанию. Разумеется, речь идёт не о буквальном физическом созерцании, а о духовном, «внутреннем». Как писал Св. Иоанн Синаит в Лествице, «исихаст есть старающийся заключить в своём теле бестелесное».

Другим мощным фактором в развитии культуры Древней Руси была Евфимиева книжная реформа. В православной книжности до XVIII в. (в Болгарии, Сербии, в Литовской и особенно Московской Руси) культ верности первоисточнику священного текста был той почвой, на которой возникали дорогостоящие и в целом утопичные попытки исправить богослужебные книги по древнейшим греческим и церковнославянским образцам – «книжные справы». Эта работа велась постоянно, в отдельные годы особенно интенсивно. Такой была архаизирующая реформа церковнославянской письменности болгарского патриарха Евфимия Тырновского (XIV в.). Расцвет Тырновской школы приходится на критические годы – канун падения Второго Болгарского царства (1396 г.).

В условиях государственного разлада и военных неудач Тырновская школа стала главным оплотом сопротивления болгарского народа порабощению – «передовой линией обороны болгарского государства духа», по выражению Д.С.Лихачева. В рамках Евфимиевой реформы в качестве основного средства возврата к классике мыслились филологические знания. Это привело к расцвету филологической активности: заново прочитывались первоисточники канона; вырабатывались методы филологической критики текста; велось редактирование и исправление книг, при этом количество книг выросло в несколько раз. Именно в это время в Италии появляются профессиональные ученые и учителя. Общим было и обращение к своему классическому языку: итальянские гуманисты стремились возродить классическую

латынь, книжники Тырновско-Ресавской школы – старославянский язык времен первоучителей Кирилла и Мефодия. При этом филологические проблемы сближались с этическими, орфография – с ортодоксией.

Деятельность Тырновской школы (укрепление православия, писание и исправление книг, создание религиозных училищ) включала разнообразные филологические аспекты, тесно переплетающиеся с педагогическими – заботы о сохранении верности церковных книг, аутентичности переводов, заботы о правильности и красоте письма, выразительности и действенности убеждающего слова. В связи с данными факторами появляются новые литературные жанры, а точнее, стили, которые стали называться «плетение словес». Благодаря этому стилю в европейской литературе XV века начинается процесс вытеснения церковного канона понятием «этикет», предписывающим соблюдение общепринятой формы изложения. Авторское художественное слово уступает доминированию литературной формы. «Канон требовал духовной зоркости и чуткости, этикет – только здравого смысла и художественного вкуса» [5].

Одной из характерных черт литературы XV века, вытекающих из усиления антропоцентричности литературы, является (абстрактный) психологизм, заостряющий внимание на эмоциях и чувствах человека. Большинство источников этого исторического периода обращает внимание читателя на разнообразные формы проявления эмоционального состояния, внутреннего духовного мира человека. Это исследование человеческих глубин становится прочной основой педагогических представлений общества. Психологизм, по мнению Д.С.Лихачева, становится новой ценностью и новым термином эпохи XV века. Появление инновационных, культурологических и исторических преобразований привело к смене восприятия окружающей действительности и началу постепенного изменения мировоззрения. Процесс доминирования рассудка способствует значительному реформированию ранее установившихся традиций и появлению новой художественной литературы. В познании действительности стал больше проявляться практицизм, что подтверждается распространением движений 80–90-х годов XV века, которые объявили несостоятельной идею о «конце света». Реальность требовала новых объяснений, которые способствовали изменениям в устоявшихся религиозных устоях. А.Н. Ужанков отмечает, что именно в этот период появляется новый метод познания действительности, происходит открытие основ диалектики, появление полемической литературы, авторы стали опираться на законы природы.

Произведения XV века показали силу Слова, его доказательность, убе-

дительность, важность, истину, способность обобщать и порождать новое (обобщение – как составляющая литературного метода). Изменения в истории и культуре Древней Руси XV века послужили основой для попыток постижения Бога разумом.

Воспитательно-образовательная деятельность XV века, несмотря на смену формаций, прославляла монастырское обучение. В своих произведениях Нил Сорский, основавший первый в России скит, определил главную цель воспитания, выраженную в духовном совершенствовании путем активной мыслительной деятельности (беседы со старцами, чтение религиозной литературы, выполнение заповедей). В этот период грамотность становится распространенным явлением, обучение продолжает проводиться под руководством священников либо в семье. Однако образование нуждалось в обновлении и должно было стать в начальной своей ступени всеобщим обязательным. Об этом писал свт. Геннадий (Гонзов), архиепископ Новгородский в своем Послании митрополиту (Всея Руси) Московскому Симеону, ссылаясь на нехватку книг, учебной литературы и отсутствие школ.

К числу книжных памятников Древней Руси, несомненно, принадлежит «Хождение за три моря» Афанасия Никитина. Хотя оно еще и называется «хождением», но как жанр больше ассоциируется с жанром путешествия: точнее это – собрание современных событиям дневниковых записей «любопытного наблюдателя-путешественника» [5]. В соответствии с таким определением жанра произведению А.Никитина свойственны речевые повторы, доминирование в тексте повествования арабских и тюркских выражений. Православие, в понимании автора, рассматривается не как религия спасения всего человечества, а преимущественно – как религия своего народа. «Хождение за три моря» – первое произведение, точнее, попытка создания художественной литературы на основе собственных наблюдений, опыта, художественного мира писателя.

Таким образом, XV веку свойственны, с одной стороны, приверженность к ранее сложившимся традициям, а с другой – появление нового мировоззрения и миропонимания, выраженное в окружающем бытии, обществе, внутреннем мире, книжной литературе. XV век по праву можно назвать веком интеграции позитивных традиций и продуктивных новаций историко-педагогического знания, этапом переосмысления и зарождения новых представлений в контексте интерпретации позиции автора-исследователя литературы того времени[6].

Литература Древней Руси необходима и современному читателю для понимания и осознания своей полноценности. Чему учит древняя русская

литература? Светская стихия древней русской литературы была глубоко патриотичной. Она учила деятельной любви к родине, воспитывала гражданственность, стремилась к исправлению недостатков общества. Если в первые века русской литературы, XI—XIII вв. она призывала князей прекратить раздоры и твердо выполнять свой долг защиты родины, то в последующие — в XV, XVI и XVII вв. — она заботилась уже не только о защите родины, но и о разумном ее преобразовании. Вместе с тем на протяжении всего своего развития литература была училищем истории. И она не только сообщала сведения по истории — она также стремилась определить место русской истории в мировой, открыть смысл существования человека и человечества, открыть назначение Русского государства.

Древнерусский автор то ратует сам непосредственно от своего лица за правду в своих «поучениях» и «словах», то создает образы борцов за справедливость, за независимость своей родины, за осуществление идеалов на земле — в летописях, исторических повестях, в житиях святых и бытовых повестях. Его идеалы не всегда одинаковы. Они то воспитаны религиозными представлениями времени, то, уклоняясь от этих представлений, являют нам князей и воинов, обороняющих Русскую землю от врагов, побеждающих врагов или терпящих от них поражение, но всегда преданных своему долгу в неравной борьбе с более сильным противником. Они рисуют нам «бояр думающих» и «мужей храбрствующих». Но, когда бы писатель ни жил, кого бы ни описывал, за что бы ни ратовал, перед нами во всех произведениях выступает деятельный, бескомпромиссный и верный своим идеалам герой. Эта бескомпромиссность в борьбе за лучшее будущее стала одной из самых характерных черт русской литературы во все века ее существования.

Теоретический анализ литературы Древней Руси проиллюстрируем фрагментами исторических текстов XV века с авторскими комментариями.

НАСТАВЛЕНИЕ ОТЦА К СЫНУ – это произведение относится к популярному жанру древнерусской дидактической литературы – жанру поучений. Тексты такого типа, генетически связанные с византийскими сборниками изречений — флорилегиями, были широко распространены в средневековой русской литературе начиная с XI века [1; 2]. Несколько другая композиция этих же афоризмов содержится в популярном на Руси сборнике изречений «Пчела» (Розанов С.П. Материалы по истории русских «Пчел». СПб., 1904. – С. 33–38). Публикуемая подборка наставлений представляет собой вполне законченный текст с концовкой. Произведение носит воспитательный характер и отражает проблемы формирования

человеческих ценностей. Автор делает акцент на понимании мудрости, добра, трудолюбия, сострадания, верности, дружбы, щедрости, душевной красоты и внутренней силы.

Специфика текста дает возможность сопоставить авторские мысли о добродетелях с современными требованиями к формированию личности, способной жить в обществе, где роль традиций рассматривается в контексте инновационных перемен в науке, образовании, мироощущении и восприятии [7]. Жанровое своеобразие «Наставления» нацеливает читателя на приобретение ценного и положительного жизненного опыта, а также является источником духовной пищи и нравственного знания для подрастающего поколения.

НАСТАВЛЕНИЕ ОТЦА К СЫНУ (П*еревод Н.С. Демковой)*

Сын мой, когда на рать с князем едешь, то езди с храбрыми впереди – и роду своему честь добудешь, и себе доброе имя. Что может лучше быть, если перед князем умереть доведется! Слуг же путных, чадо, почитай и люби.

Сын мой, если хочешь прославиться перед Богом и людьми, то будь ко всем одинаков и добр ко всякому человеку, и за глаза и в глаза. Если же над кем-нибудь смеются, ты хвали его и люби, тогда и от Бога получишь вознаграждение, и от людей похвалу, и от защищенного тобой — почитание.

Конь познается на поле боя, другу же в беде добрый друг поможет. Верному другу цены нет, ничто на земле не может сравниться с дружбой его.

Друг верный — защита надежная и царство укрепленное; друг верный — сокровище духовное; друг верный — дороже золота и каменья драгоценного; друг верный — ограда запертая, источник укрытый, в нужное время можно открыть и напиться; друг верный — прибежище и утешение.

Все новое хорошо, но старое — всего лучше и крепче.

Тот, кто о душе своей не заботится, а только о смертной плоти печется, подобен тому, кто рабыню кормит, а госпожу отвергает. Тот, кто ищет земных благ, забывая о небесных, подобен человеку, который хочет пахаря иметь на стене изображенного, а не в поле пашущего.

Мудрый муж — мудрым и разумным друг, а друг убогим людям — Бог; муж мудрый, если и беден, то премудростью владеет вместо богатства; богатство праведников — мир Бога ко всем людям; великое богатство — хороший разум.

Мудрый муж, имеющий страх Божий, даже если он раб и нищий, — лучше царя. Тот же, у кого богатства много, но страха Божия нет — тот без ума;

но, если старается постичь закон Божий, — спасение получит; тот же, кто не имеет страха Божия, — спасения будет лишен.

Богатый муж, истине не наученный и неразумный, подобен ослу, взнузданному золотою уздою. Бедные и богобоязненные — лучше их.

Жизнь скупых и сребролюбцев подобна поминальной трапезе: все вокруг плачут и нет веселящегося.

Грешник хуже горбатого: горбатый за собой носит уродство, а этот — в себе.

Ленивый хуже больного: больной хоть и лежит, да не ест, а ленивый — и лежит, и ест.

Скупого дом — как облачная ночь, закрывающая звезды и свет от очей многих.

Молчаливый муж подобен закрытой корчаге: неизвестно, имеет ли что внутри.

Часто поминай Бога: ведь редко поминая — думаешь и вспоминаешь о греховном.

Потупляй взор свой долу от непотребных взглядов, и тогда око твое духовное обратится к вечному.

Волк волка не губит, змея змею не съест, а человек человека погубит.

Старого учить — словно мертвого лечить; старость и нищета — две язвы незаживающие.

Кораблю пристанище — гавань, жизни же человеческой — беспечалие, без печали весело жить.

Человече, если ты не знаешь, как спастись, и книг не умеешь читать — вот совет: не делай другому того, что самому не любо, и спасешься.

Литература

1. *Беленчук Л.Н., Никитина Е.Е.* Методологические принципы изучения источников по истории просвещения Средних веков и Нового времени // Педагогическая наука: генезис и прогнозы развития: сб. трудов Международной научно-теоретической конференции 28-29 мая 2014 г. В 2-х т. Т.I. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2014. – С.39–52.

2. *Беленчук Л.Н., Никитина Е.Е.* Цивилизационные основы изучения истории просвещения Средних веков и Нового времени // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2014. - №12. – С.96–100.

3. Библиотека литературы Древней Руси [Эл. ресурс] http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=2070

4. *Курочкина И.Н.* Русская педагогика. Страницы становления (VIII – XVIII вв.). М.: Наука, 2002. –111 с.

5. *Левшун Л.В.* История восточнославянского книжного слова XI–XVII веков. М.: Экономпресс, 2001. – 352 с.

6. *Милованов К.Ю.* Приоритеты и перспективы развития историко-педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – №1(10). – С. 48–57.

7. *Милованов К.Ю.* Роль и место выдающейся личности в историческом процессе (методологические контуры проблемы) // Личность в политических, экономических и культурных процессах российской истории: Материалы XVII Всерос. научно-теорет. конф. Москва, РУДН, 16-17 мая 2013 г. М.: Экон-информ, 2013. – С.449–454.

8. Музейная педагогика как область педагогической науки: сборник научно-метод.тр. / К.Ю.Милованов, Е.Е.Никитина, О.В.Иванова / Под общей ред. С.В.Ивановой. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 72 с.

9. Русское прошлое: Сборник. – 1923. – № 3.

10. *Ужанков А.Н.*О принципах построения истории русской литературы XI – первой трети XVIII вв. М.: Содействие, 1996. – 48 с.

ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИЕ УЧЕБНИКИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В XVII ВЕКЕ: ИНВАРИАНТЫ И ОСОБЕННОСТИ[1]

В.Г. Безрогов

Ю.Г. Куровская

В статье рассматриваются структурные и содержательные особенности западноевропейских учебников для начальной школы в XVII веке – значимом этапе в истории европейского образования, когда основой грамотности и обучения наряду с университетами становятся школы как средоточия образовательной деятельности, центры научной и культурной деятельности. На практическом материале показано, как школьные учебники приобретают особую силу и статус стандартного культурного продукта, формировавшего человека Нового времени.

Ключевые слова: *учебник, букварь, обучение чтению, начальное обучение, XVII век.*

В начале XVI века в Европе школьный ландшафт – это еще мир, открывающий школу как желанную для каждого неизбежность, в которой учитель не менее частое и явно более важное явление, чем учебная книга.

Начало XVII века представляет совсем другую картину, показывающую не только мир школ и учителей, но также и мир учебников, с учетом которых выбирают школу и учителя. Fundamentalia мира отражаются в книге не как в зашифрованном хранилище, а как в энци-

[1] Данная работа представляет собой вторую часть единого исследования учебников для начального обучения XVII столетия. Первая часть опубликована в 2015 году (см. [3]).

клопедическом пособии, преобразованном подчас даже в книгу с картинками (что, правда, подвергалось критике) [10; 14].

Визуализация образа не всегда считалась подспорьем в обучении и образовании в целом. Напротив, насыщенность учебников визуальными средствами приводила к появлению защитников учебных книг без отвлекающих детей иллюстраций.

Экстравертирование памяти в образный ряд, когда оно в течение XVIII столетия приобрело значительные масштабы, стало затем рассматриваться как препятствие в освоении учащимся содержания учебного (научающего) текста. Противоположение визуального ряда и текстуальной «основы» станет маркером следующего, XVIII столетия. Присутствие иллюстрации подспудно воспринималось свидетельством недостаточного владения автором пособия словом и недостаточной квалификации учителей, обучающих по данной книге, не умеющих подобрать под нее примеры из окружающей ребенка природы и материальной культуры общества.

Воспитание ума, а не чувства, логики рассудка, а не спонтанности взгляда берется за основу такого подхода. Учебник на время снова становится не книгой для чтения и рассматривания, а книгой только для чтения, сохраняя текстуальную грамотность «взрослой и самостоятельной», не затронутой грамотностью визуальной, половодьем образов и картин. Заполонил же учебное пространство различными книгами век предыдущий. Он же полагал, что не только словом, но и рисунком следует искать верный и скорейший путь к образованию сознания, рассудка, ума, мировосприятия и интеллекта. Что лучше и четче ведет человека по пути воспитания – слово или картина? Это был предмет далеко не случайных споров.

Школа XVII века в массовом порядке обзаводится печатной продукцией, и видимый (=читаемый) текст перестает быть редкостью. Отношение обучающегося к учебной книге претерпевает серьезные изменения, при этом основные черты взаимоотношения с учебником сохраняются. Слушание текста и наблюдение за пишущимся текстом дополняются регулярным визуальным восприятием учебной книги. Тиражируемый в значительных количествах учебник достигает относительно отдаленные школы. Развивается, усиливается работа локальных типографий, происходит основание новых.

Деятельность видных педагогов не замыкается одним локусом, одним учебным заведением. Вынужденные переселения и миграции приводили к созданию и тиражированию учебных пособий на местах. Их последующая экстерриториальность, распространение на другие регионы и страны служит не главным, но дополнительным источником книг. Миграция педаго-

гов подчас в отдаленные от основных «педагогических путей века» территории приводит к их снабжению учебниками и к установлению книжного характера обучения в местах, где о нем ранее подчас и не слышали, а если слышали, то видели книги лишь в руках учителя. XVII век меняет данную ситуацию кардинально.

Роль индивидуального чтения, переставшего быть редкостью и в некотором смысле либо диковиной, либо тем идеалом, которого еще следовало достигать, теперь проявляется во многих областях обучения, влияя косвенным образом и на педагогическую теорию, и на эпистемологию обучения и образования в целом. Судьбоносной и показательной в этом смысле выступает деятельность Яна Амоса Коменского в 1650–1654 гг. в венгерском городе Шарош Патаке , в котором он сильно продвигает действовавший с 1531 г. коллегиум и загружает шарошпатакскую типографию разными учебными изданиями [7; 11].

Учебная книга все более обретает способность и возможность быть постоянно зримой не только духовными, но и материальными очами – находясь под взглядом ученика. Этот иной визуальный режим учебника (как в домашнем, так и в школьном использовании) приводит к возможности широкого дополнения реального и текстуального миров еще одним миром – визуальным, вернее, его оформленным в картинках образом. Можно было спорить, насколько это помогает обучению, а насколько отвлекает от чтения и запоминания словесного облика прочитанного, но мир визуальности открыто размещается на страницах школьного учебника. Следующее, XVIII столетие опять попробует извлечь картинки из многих учебных книг, и они полномасштабно вернутся снова лишь к концу XIX века. Однако эпоха рационального видения и наблюдения мира, нарисованного в учебнике XVII века, даст опыт, важный не только тогда и в тот момент, но и сегодня, сейчас.

Думается, развитие в истории учебника, равно как и в истории педагогики в целом, не имеет обязательно линейно-прогрессистского движения, но чревато замедлениями, следует зачастую нелинейными путями, сопровождается попятными и боковыми процессами, которые могут затем выводить на столбовые дороги.

С конца XVI века профессиональное «сословие» школьных учителей становится еще более явным и видным в ландшафте социума. Это уже в большинстве своем не те, кто помимо других забот и интересов, занимался и школой, но те, для кого работа учителем составляла главный стержень в жизни. Не случайно Вольфганг Ратке в начале XVII века «выступает за признание преподавания особой профессией» [1, с.206].

Социальная жизнь и дифференциация занятий приводят к прочному утверждению в иерархии профессий квалификации школьного учителя. Со временем начнется самоорганизация данных профессионалов, которая приведет к созданию в последующем столетии институтов их профессиональной подготовки и переподготовки.

Традиция, идущая от Валентина Икельзамера (см. подробно [2]), была продолжена Георгом Ролленхагеном (1542–1609), выпускником Виттенбергского университета (1567) в качестве магистра теологии, с 1575 г. ректором Магдебургской гимназии. Среди его педагогических сочинений, помимо теоретических сочинений по учебному плану и организации работы гимназии, немецкий перевод латинской грамматики Доната, частичный перевод на латынь «Илиады» и «Одиссеи», учебник по астрономии, а также предмет нашего более детального анализа – «Магдебургский абецедарий», букварь для обучения чтению (1603) [13] (см. также [12]).

В сохранившемся экземпляре (библиотека Гейдельбергского университета) первую часть букваря (с утраченным первым листом) составляет не азбука как таковая, а блоки из слогов, образованных вокруг гласных O, U, F, E, I и согласных H, L, M, N, R, S. При этом даются двусложные элементы, в которых в порядке игры первый слог неизменно имеет гласной букву данного блока, а остальные гласные последовательно меняются местами, причем внутри блоков эти буквы меняются построчно, а в слогах в своей последовательности, которая встретится в пособии чуть дальше, чередуются согласные (кроме h, которая встречается только в начале, не в середине квазислов): hola, homa, hona, hora, hosa / hole home hone hore hose / holi homi honi hori hosi / holo homo hono horo hoso / holu homu honu horu hosu. На каждую гласную приведено 6 блоков по 25 двусложных из четырех букв квазислов, начинающихся по порядку с разных согласных.

Каждый разворот страницы строки слогов начинаются одной из шести согласных букв H, L, M, N, R, S. На левой стороне размещены три блока по 25 элементов каждый на буквы A, E, I. На правой стороне два блока по 25 элементов на буквы O, V. Затем после страницы «скороговорок» типа la ma na, le me ne, sa ma na, se me ne и одного блока, где слоги начинаются с гласных (am em im om um, без h), даны трехбуквенные слоги, в которых первая и последняя буквы – согласные с гласной внутри, типа hal hel hil hol hul... nam nem nim nom num. Приведено по одному блоку из 25 двухсложных элементов каждый на согласные H, L, M, N, R, S.

Далее даны подборки слов с разным числом слогов на буквы A, E, I, O, V, H, L, M, N, R, S. В такую подборку помимо придуманных слов попадают

имена собственные, имена нарицательные на латыни и реже – на немецком. Например, вот как выглядит подборка к букве S: Salomon, Salomis, Samuel, salus, Saminus, sannus, Sara, Sela, seseus, Sein [дано готикой]/senior, sera, seseli, Seuerinus, Siler, Simon, sine, Siren, Sisera, sol, Sommer/sonus, soror, Sosia, Suus, sua, suum, Sulamitis, Susanna, summa, sum, sursem, Syrus. На этом первая часть пособия заканчивается.

Следующая за ней вторая часть в сохранившейся версии пособия открывается *картинками* к буквам B/b, P/p, W/w. К ним даны названия предметов и слоги на данные буквы. За такой страницей, которая, вероятно, аналогична утраченной в начале первой части букваря и на которой, возможно, были иллюстрации к указанным выше шести согласным буквам, вновь идут слоги, объединенные в блоки по буквам A, E, I, O, V, в них согласные b, p, w и гласные чередуются: ba ba, pa pa, ba wa, ba be, pa pe, pa we, и т.д. Даны две группы по пять блоков, организованных вкруг гласных. В первой группе согласные и гласные чередуются, во второй – гласные окружают согласные: ab ba, ap pa, a wa, ab be, ap pe, a we и т.д. Затем на b, p, w даны разносложные слова вразбивку, причем слова на w набраны готическим шрифтом, в этом же блоке даны готическим шрифтом и слова на b и p, вместе с вариантами на латинице.

Третья часть букваря начинается страницей с картинками к буквам C/c, K/k, Q/q. Слоговые блоки даны упрощенно – всего 5 по 25 двусложных блоков, центрированных вокруг гласных: a ca, a ka, a qua, и т.д. Далее на c, k, q даны разные слова, причем на две последние согласные в сокращенном виде и вперемежку готическим и латинским шрифтами.

Четвертая часть пособия посвящена буквам d и t. Начинается страницей с картинками к этим двум буквам и подписями. Затем приводятся снова пять блоков по 25 элементов: ...u du, tu du, du tu. Подборка слов дана на буквы A (а не на D) и T.

Пятая часть посвящена буквам F/f и G/g. Картинки и разные написания букв сменяются пятью слоговыми блоками и двумя словарными на F и G: ...Gigas, Gott (готич.) / Got fri dus, Got scal cus, Got ar dus, gur gulio.

Шестая и последняя из буквенных частей посвящена буквам X и Z. Даны соответствующие картинки, причем z проиллюстрирована словом Zettel «записка», на которой изображен немецкий текст «Искусство порождает благосклонность/ доброжелательность: Kunst macht Gunst». Пять слоговых и два словарных блока завершаются полными прямыми алфавитными рядами – строчными и прописными буквами от A до Z (заглавие «Порядок алфавита»); они не снабжены знаками креста либо значками

принятых сокращений, как обычно бывало в XV–XVI вв. (см. [4]).

После «букварных» частей, отделенных друг от друга иллюстрациями, следует часть, посвященная падежам, родам и склонениям. Парадигмы представлены словами Musa (Gesang), Magister (Meister), Scamnum (Banck), Sacerdos (Priester), Felix (Glückselige), Fructus (Frucht), Species (Gestalt), Ego (Ich), Tu (Du), Sui (Seiner). Предпоследнюю часть пособия составляет блок молитв, начинающийся с латинского «Отче наш», а затем дан текст той же молитвы на немецком языке. В конце помещена «Записка для учителя чтения немецких детей» (An die Teutsche Kinder Leermeister bericht). В ней даны краткие инструкции о научении той или иной букве, произнесению тех или иных слогов, слов, их форм, интонации и чтению.

Рекомендуется продолжить обучение по немецкому Донату (вероятно, в переводе составителя рассматриваемого букваря), а затем перейти к Катехизису и Евангелиям. Говорится, что дети должны начинать обучаться с четырех – пятилетнего возраста, что о них заботится Иисус Христос с ангелами, а им следует заботиться о себе и о родителях, о всем ближнем и вырастать к жизни и обязанностям здоровыми и позитивно расположенными. Последняя страница содержит указание на изготовление книги в Магдебурге печатником Андреасом Зайтнером (Зайднером; Seitner, Seytner, Seydner), трудившимся в Барте и Магдебурге в 1580–1610 гг.

В целом, пособие направлено на относительно быстрое обучение беглому чтению в мирских целях, без углубленного изучения догматики и без формирования навыков письма. Навык чтения различных текстов в городской среде Магдебурга к тому времени был базовым и необходимым. Пониманием именно такого характера потребности в грамоте и стало пособие Ролленхагена. Несмотря на то, что с 1573 г. и до своей смерти он был проповедником в церкви Св. Себастьяна, духовная должность слабо отразилась на его учебнике.

Вероятно, попыткой оживить начальное чтение можно считать распределение осваиваемых слогов по буквам и группам. В те же годы мы встречаем и пособия с более обычными длинными столбцами предлагаемых к освоению слогов (складов). Один из примеров – польский букварь «Dla dziatek nauka czytania pisma polskie» (Краков, 1611). Он сохранился в составе очень интересного конволюта, почти полностью состоящего из воспитательных текстов и учебных пособий на русском, латыни и польском.[1] Этот букварь

[1] В его составе львовские, краковские, виленские и острожские учебные издания (кроме последнего элемента конволюта). Сначала учебные тексты: «Иже во святих О[т]ца нашего Йоанна Златоустаго Беседа избранная о въспитании чад» (Львов,

гораздо более конфессионален и направлен на освоение повседневного церковного быта, чем мирской жизни в городской повседневности. Из 24 страниц 17 заняты молитвами, псалмами и другими фрагментами из Библии.

На титульном листе вместе с заглавием помещена иллюстрация с изображением семейной сцены: проверки выполнения очередного задания на умение читать перед трапезой. Трое детей-погодков (две девочки и мальчик) стоят с раскрытыми книгами в руках перед обеденным столом. За столом сидят мать и отец. Мать готовит еду, чтобы накормить детей, успешных в учебе, отец держит розгу для наказания нерадивых. На переднем плане – верная собака демонстрирует степень усердности и почитания родителей, то, что необходимо детям.

В азбучной части краковский букварь не содержит иллюстраций к буквам, что мы видели в букваре магдебургском. Буквы, в различных видах и написаниях образующие шесть алфавитных рядов, завершающихся значками распространенных сокращений, но без знака креста перед ними, переходят затем в слоги, образованные на основе выделенных из алфавита шести гласных: a, e, i, o, u, y. Первая страница слогов содержит слоги, начинающиеся на все гласные, кроме «y»: ab, eb, ib, ob, ub / ac, ec, ic, oc, uc и т.д. Вторая страница показывает слоги, начинающиеся на согласные: ba, be, bi, bo, bu / ca, ce, ci, co, cu... za, ze, zi, zo, zu. Следующие две – и последние в азбучной части – страницы дают трех – и четырехбуквенные слоги, причем только с одной гласной: bla, ble, bli... stra, stre, stri, stro, stru.

Далее следует текстовой блок для чтения. Он состоит из молитв и библейских текстов. Начинается он с «Отче наш», затем – «Богородице Дево», «Верую» и другие молитвы. Перед первой молитвой, внутри второй и перед третьей помещены иллюстрации: произносящий Молитву Господню Иисус (либо Молитва о чаше в Гефсиманском саду), Благовещение, Распятие в лоне Отчем. Остальные молитвы, псалмы 13 и 50 даны без иллюстраций. На последней странице вместе с последним в пособии текстом «Так Бог возлюбил мир, что Сына Своего единородного дал, чтобы вскяий, кто верит в Него, не сгинул, но имел жизнь вечную» (Ин 3:16) дана иллюстрация «Моление о чаше», где Иисус изображен вместе с символом Евангелиста Иоанна – ор-

1609), «Elementaria institutio Latini sermonis & pietatis Christianae» (Краков, 1575), «Dla dziatek nauka czytánia pisma polskie» (Краков, 1611), «Nauka ku czytániu pisma polskiego z figurámi przyiłozone so nabozne modlitwy y psálmy» (Львов, 1599), «Наука ку читаню и розуменю писма слове/н/ского» (Вильно, 1596), Букварь (Острог, 1598), затем неучебный «Ламент домоу княжат Острозских над зешлим с того света ясне освецоним кн/я/жатем Александром Константиновичом Острозским воеводою Волинским (Острог, 1603) (см. [5]).

лом (по другой версии, если миниатюра при «Отче наш» Моление о Чаше, тогда здесь изображение Евангелиста со своим символом).

Функция всех иллюстраций – наставительная, эмоционально подкрепляющая восприятие написанного в учебнике и его связь со всем библейским текстом и Священной Историей в целом. Это вводные «окна» к проповеди Христа, к статусу Марии, к истории догмата о Троице и к идее опоры на Христа и на христианскую грамотность всякого, кто надеется на обретение Небесного Царства.

Аудитория магдебургского и краковского букварей мыслится диаметрально противоположным образом, равно как и задача подготовленных пособий. Одна книга уводит от мира к вере и небу, другая ведет и к миру (облегчая земную юдоль), и к небу. Польский учебник не озабочен тем, как выучившийся по нему будет пребывать в этом мире.[1] Немецкий учебник озабочен и пребыванием в этом мире, и переходом в мир небесный. В связи с этим обстоятельством в немецком учебнике больше внимания уделено дидактической части для облегчения изучения грамоты, ибо мотивация только религиозного обучения не столь серьезна и монументальна, как в учебнике польском. Оба учебника направлены на постижение чтения, прежде всего, церковного или разнообразного.

Постепенно оформляются различные виды массово распространяемых азбук. Во второй половине XVII века их уже нередко выпускают с иллюстрациями – как под влиянием идей Коменского, так и параллельно им. Один из примеров – «Азбучка, как немецких детей должно обучать и научать алфавиту» (Ein nutzliches Namenbüchlein wie man die Teutsche Schul-Jugend anfängichen im Buchstabieren unterrichten and lehren soll), опубликованная около 1670 г. в типографии Йоханнеса Шёнигка. В пособии вместе с титулом и оборотом титула 16 страниц. Начинается оно стихотворным

---

[1] Разновидностью такого подхода могут считаться строго и жестко конфессионально ориентированные учебники, которые подготовку к Небесному Царству выстраивали на основе отвержения и разграничения с иными, еретическими, по мнению составителей данного рода пособий, конфессиями. Речь шла о делении христианского мира на своих и врагов, выработке у детей прежде всего именно подобного отношения. Поэтому тут, скорее, не отвержение всего мира, а отвержение одной части и сакрализация другой его части. Яркий пример такого типа учебника – «Протестантский учитель» Бенжамена Харриса (1679), уже в своем названии четко приписывающий тройную задачу – «обучение детей (правильно) говорить и читать на английском, укоренение их в истинной протестантской религии и раскрытие им глаз на ошибки и обманы» католичества (см.[15]). Красной нитью всего учебника, составленного во многом отнюдь не для детей, проходит пропаганда против католицизма и папства.

наставлением детям, в котором говорится, что все хорошее в мире от Бога и если взывать к Нему и с радостью учиться, то прославишься по всей земле и потому все в жизни получится на отлично:

Von Gott kommt alles Gute her
Verstand Kunst Weisheit Gut und Ehr
Darumb mein liebes Kind wann du
Wilt in dem allem nehmen zu;
So ruff den Höchsten darumb an
Dann Er allein es geben kan.
Lehrn fleissig fey gehorsam frum
So hast du allentalben Ruhm.

Вторая страница этого миниучебника посвящена азбучному ряду. Он воспроизведен трижды разными шрифтами в прямом порядке следования букв, один раз в смешанном. Выделены гласные и отдельно дифтонги.

Основной объем 16-страничной книжки занимают таблицы по два столбца на каждой странице, всего 24 столбца. В каждом столбце дан рисунок предмета либо действия, название которого начинается с той или иной буквы алфавита (в порядке их следования в азбуке: a, b, c, d и т.д.). Рядом с рисунком помещена соответствующая буква, а ниже приведены столбиком восемь слов, начинающихся на эту букву. Длинные слова для удобства чтения разделены на слоги. Слово, относящееся к рисунку, не всегда помещено первым в столбце. Пособие не имеет продолжения, картинкой на Z все заканчивается. Мы можем лишь гадать, была ли в то время приложена к пособию вторая часть со слогами и текстами или ученики переходили от этой книжечки сразу к чтению разных книг и текстов.

Большой интерес представляет разнообразный визуальный ряд данного пособия, имеющий переклички как со своим столетием, так и с предыдущим, в частности, с пособиями Петера Йордана и Якоба Грюсбейтеля [8; 9]. Рисунки к буквам можно сгруппировать следующим образом. 1 – обозначение неодушевленных предметов, когда картинке соответствует одно из слов, приведенных под ним, (B – Baum, N – Nagel, Q – Quaterstein, U – Uhr). 2 – изображение живых существ, когда картинке соответствует одно из приведенных под ним слов (O – Ochs, P – Papagey, S – Schlang, Y – Ygel). 3 – то же, когда в приведенном списке слов нет нужного (G – Gans, K – Katzer, Z – Zikade). 4 – изображения операций с предметами (H – Holz, изображена рубка и складирование древесины). 5 – изображения животных, которые из-

дают звук, ассоциирующийся с буквой (J – улей и пчелы, M – мычащий медведь: murmurare, R – рычащие собаки). 6, 7, 8 – изображения людей, чьи имена (A – Adam, D – David (?), X – Xander, Alexander), занятия (W – Wäscherin) или звуки (L – lalala, егерь гонит зверя на охоте) связаны с рассматриваемой буквой; слово, обозначающее персонажа картинки, может быть или не быть в списке под ней. 9 – изображения состояний (F – freundlich, обезьяна с большой радостью глядится в зеркало). 10 – изображения божественных существ, слово есть в списке (C – Christ, E – Engel, T – Todt). Многообразие видов связи изображения и буквы (слова) позволяло детям, вероятно, глубже отнестись к словам, к их связям с реальным миром; увидеть в реальном мире и в книгах больше персонажей/образов, нежели раньше.

Анонимная Namenbüchlein, изданная примерно в 1670 г., свидетельствует о проникновении в рядовые и дешевые учебные пособия для начального обучения таких кардинальных идей века, как распространение во всех слоях общества единой в своем многообразии культуры христианского чтения и обучения. Оно опиралось на уже институализированную школу в качестве важного в государственном плане учреждения, через которое власть выстраивала уже не по-средневековому личностные связи подданных-вассалов-сеньоров определенные школьными уставами, статутами и учебниками отношения структурно-функционального порядка, отношения индивидов, группирующихся и по социальным институтам, а не только по сословиям.

Такое обучение получило возможность распространения независимо от разнообразия, выраставшего из прежних традиций устройства того или иного общества в том или ином регионе. Поэтому азбуки и буквари, включившие в себя знание самых разных языков и общих христианских канонических текстов, стали своего рода «знамением века» в 1620–1650 гг. Полилингвальная тенденция вызвала и другой ответ – поиски упрочения и расширения обучения единому языку, на котором могло бы сложиться межрегиональное, интернациональное общение. Оба тезиса были воплощены в учебниках Яна Амоса Коменского, вводивших би – и полилингвальное образование. Период 1630–1650 гг. стал временем появления Janua linguarum, Vestibulum, Atrium и Orbis sensualium pictus, воспроизводившихся потом неоднократно по преимуществу в двух-, трех– четырехязычных, максимально – шестиязычных вариантах.

Скромное издание 1670 г. свидетельствует о том, что идея опоры обучения на прочное соединение сконструированного визуального образа и читаемого слова, закрепленная Коменским, утвердилась в европейской педа-

гогике и культуре обучения (см. [6]). Взаимное подкрепление видимого на картинке и написанного, выстраиваемое в разных методических вариантах, создавало особый тип ученика, обращающего к миру реалий изученные им слова и правила их чтения. Чтение слов о мире встает в один ряд с наблюдением мира и расшифровкой его значений и значимости. Доминанта символического восприятия вселенной как разверстой Богом пред человеком книги, характерная для Средневековья, дополняется и частично заменяется пониманием соотношения воспринимаемого чувствами мира реалий и языкового мира, которое воплощалось в становившихся массовыми книжных тиражах самой разнообразной литературы.

Самостоятельное наблюдение мира с помощью образа и языка поднимало человека ближе к Богу, утверждало его как субъекта, которому видимый мир подвластен через восприятие всеми чувствами как место для действия в качестве демиурга. Постигаемые чтением слова включались в качестве полезных инструментов для оперирования с показанной и постигнутой в этой показанности педагогической реальности окружающего мира. Повторенное Коменским аристотелевское «Нет в разуме человека ничего, чего не было бы в его чувствах» дополнилось декартовским «Я мыслю лишь то, что очевидно вижу». Восемь слов на каждую букву и предметное изображение одного из них (либо и так известного ученику) служили ключом к нарисованной за очагом дверце нового европейского образования. Прежнее доминирование научения чтению над обучением письму (Orbis pictus 1658 г. в теме «Школа» показывает на рисунке классную комнату, в которой 15 учеников обучаются чтению и всего двое – письму) еще оставалось, но дополнялось визуальной картиной реальностей мира, осмысляемых и философско-этически, и прагматически-наглядно. Вещь и слово встретились для того, чтобы быть вместе представленными ученику, чей взгляд, понимающий связь вещей/букв между собой, обозревает изучаемое пространство, предметы и процессы в роли потенциального помощника их Создателя. Барочный мир мышления, пробующего соединить целостность и рационализм, оказывается важным этапом в истории европейского образования и его важного инструмента – учебника для начального обучения.

Основой грамотности и обучения становятся во многом уже не только лишь университеты, но школы как средоточия важной для всего общества образовательной деятельности, центры значимой ученой и культурной деятельности. И поэтому школьные учебники приобретают большую силу и особый статус стандартного культурного продукта, формировавшего чело-

века Нового времени.[1] Следующим этапом в развитии образования станет массовое дополнение чтения, аудирования и образного восприятия.

Литература

1. *Балашова Н.И.* Вольфганг Ратке: немецкий мыслитель и педагог XVII века. М.: ИВИ РАН, 2004. – 266 с.

2. *Безрогов В.Г., Куровская Ю.Г.* Обучение грамоте в учебных пособиях по чтению Валентина Икельзамера // Историко-педагогический журнал. Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. – 2014. – № 4. – С.147–158.

3. *Безрогов В.Г., Куровская Ю.Г., Корзо М.А.* Западноевропейские учебники для начального обучения XVII в.: корпус текстов и перспективы исследования // Исторические пути развития образования и педагогики: монография/ Под ред. Г.Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015. – С.91–109.

4. *Безрогов В.Г., Тендрякова М.В.* Под местными небесами: английский позднесредневековый букварь из собрания Д. Плимптона // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – 4(13). – С.23–39.

5. *Минчева Б.* «Оживялата» реликва: учебен сборник от края на XVI и началото XVII век // Библиотека. София. – 2010. – 2–3. – С.111–121.

6. Astington John H. Letters and pictures in seventeenth-century education // Literacy, Narrative and Culture. Ed.by Jens Broskmeier, Min Wang and David R.Olson. Richmond: Curzon, 2002. – P. 97–109.

7. Čaplovič Ján. Komenského potocká tlačiareň // Acta Comeniana, 2 (XXI), 1962. – P.102–113.

---

[1] В картине Яна Стеена «(Сельская) школа для мальчиков и девочек» (1670) при всей суете и анархии, царящих в школьной комнате, практически единственной всеобщей, важной и действенной скрепой образовательного пространства оказываются разбросанные повсеместно страницы из разных учебников и целые учебники в переплетах. От левого нижнего угла картины, в котором изображены листы из книжки с картинками типа иллюстрированного букваря, на странице которого помещен рисунок вещи или персонажа и слово, их обозначающее, начинается с соответствующей буквы; через центр картины, где показаны ученики, которые отвечают, готовятся или уже ответили по книге; к правому углу, где изображены дети, которые уже учатся писать, а рядом лежат листы из продвинутого пособия (поскольку на одном из них портрет Эразма Роттердамского), – на протяжении всего зрительного путешествия по картине учебники, учебные пособия определяют деятельность детей в классе, их прогресс от рассматривания девочками азбуки как книжки с картинками до обучения девочек беглому чтению, а мальчиков еще и письму. В отличие от учебника XVI века как желательного учебник XVII столетия выступает обязательным предметом для школы и любого иного пространства обучения.

8. *Fechner H.* Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts. Berlin: Wiegandt und Grieben, 1882.

9. *Jordan P.* Die “Leyenschul” von 1533, mit einem bio-bibliographischen Essay von Sigfrid Gauch. Giessen: Gahmig, 1987.

10. *Lachmann R.* Cultural memory and the Role of Literature // Контрапункт: книга статей памяти Г.А.Белой. М.: РГГУ, 2005. – С. 357–372.

11. *Mikleš J.* Význam pokrokovej tradície Bystrických školských zákonov z roku 1617 a ich súvislosť s Komenského učebnicami v Kremnici a v Banskej Bystrici // Acta Comeniana, 2 (XVII), 1958. – P. 205–215.

12. *Nahrendorf C.* Humanismus in Magdeburg: Das Altstädtische Gymnasium von seiner Gründung bis zur Zerstörung der Stadt (1524-1631). – Berlin: Walter de Gruyter, 2015.

13. *Peil D.* Georg Rollenhagen // Deutsche Dichter der frühen Neuzeit (1450-1600): Ihr Leben und Werk. Hrsg.v.Stephan Füssel. – Berlin: Erich Schmidt, 1993. – S. 562.

14. *Stadler F.* Written Language and Picture Language after Otto Neurath – Popularising of Humanising Knowledge? // Image and Imaging in Philosophy, Science and the Arts, volume 2, edited by Richard Heinrich, Elisabeth Nemeth, Wolfram Pichler and David Wagner. Frankfurt Lancaster Paris New Brunswick: Ontos Verlag, 2011. – P. 1–30.

15. The Protestant Tutor by Benjamin Harris and The New England Primer Enlarged. With a preface by Daniel A. Cohen. N.Y.-L.: Garland, 1977.

М.А. Корзо

Ключевые слова:
Elementa Pverilis Institutionis (Краков, 1692), история польских элементарных учебников, религиозные тексты в составе букварей, учебник Мачея Вижбенты.

К ИСТОРИИ ПОЛЬСКО-ЛАТИНСКИХ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ XVII–XVIII ВВ.

В статье проанализировано содержание польско-латинского элементарного учебника «Elementa Pverilis Institutionis» (Краков: Альбрехт Гурецкий, 1692) из коллекции Библиотеки Московской Синодальной типографии РГАДА. Данное издание не учтено в имеющихся библиографических описаниях, хотя положило начало линии букварей, которая просуществовала вплоть до XX века (ок. 44 переизданий). Специфическими чертами данной линии были двуязычность всех изданий, лаконичность собственно букварной части учебников и необычайно пространная подборка текстов религиозного содержания. Сравнение версии 1692 г. с позднейшими переизданиями (Краков, 1713, 1736, 1796 гг. и Почаев б.г.) свидетельствует о том, что букварь постоянно подвергался редактированию. Перерабатывался и расширялся, в первую очередь, раздел с религиозными текстами (добавлялись новые молитвы и катехизис в вопросно-ответной форме). В статье делается предположение, что возможным образцом для издания 1692 г. послужил учебник «Elementaria institutio Latini sermonis, et pietatis Christianae» (Краков: Мачей Вижбента, 1575).

В собраниях РГАДА в Москве хранится экземпляр польско-латинского элементарного учебника «Elementa Pverilis Institutionis», опубликованного в 1692 г. в типографии Альбрехта Гурецкого в Кракове[1]. Данное издание привлекло наше внимание, поскольку оно не фигурирует в библиографических описаниях. Вместе с тем известный книговед и автор библиографии польских элементарных учебников Франчишек Пилярчик перечисляет в своем фундаментальном труде [10] ряд изданий XVIII в. с аналогичным, немного расширенным названием – «...pluribus in locis reformata, piisque orationibus, ac doctrina Christiana nunc recenter aucta», а также для более поздних версий – «...recenter aucta et reimpressa»[2], что означает, что данный учебник (или учебник данного типа) многократно подвергался редактированию. Книговедам известны также многочисленные издания XIX в., которые печатались в типографиях Кракова, Вадовиц, Гданьска, Варшавы, Ченстоховы, Вильнюса, Гродно, Минска [9][3].

Хранящееся в РГАДА издание 1692 г. положило начало линии учебников, которая просуществовала (пусть и в несколько измененной форме) вплоть до XX столетия. Именно в этом и заключается ценность найденного экземпляра. Характерными особенностями этой линии учебников можно назвать их двуязычность и необычайную лаконичность букварной части, которая ограничивалась только несколькими разновидностями начертания латинского и польского алфавитов, таблицей гласных и согласных звуков. Основную же часть книги составляли тексты религиозного содержания (преимущественно молитвы), что было характерной чертой элементарных польских учебников вплоть до XIX в.

В начало книги вынесены молитвы для индивидуального благочестия (они соответствуют «часам», то есть сопровождают верующего в течение всех суток), затем приводятся молитвы, которые читаются во время публич-

[1] В составе коллекции Московской Синодальной типографии, шифр БМСТ 2844.

[2] Каталог фиксирует девять изданий XVIII в.: Cracoviae, Franciszek Cezary, 1713 (№ 372); Cracoviae, Akademicka, 1714 (№ 373); Cracoviae, Akademicka, 1736 (№ 374); Leopoli, Golczewski, 1748 (№ 375); Vilnae, Akademicka TJ, 1760 (№ 376); Cracoviae, Uniwersytecka, 1783 (№ 377); Cracoviae, Anna Dziedzicka, 1793 (№ 378); Cracoviae, Joannis May, 1798 (№ 379); Cracoviae, Joannis May, [1799] (№ 380). Не учтены еще как минимум две позиции, которые хранятся в Научной библиотеке НАНУ во Львове: Cracoviae, Anna Dziedzicka, 1796 (шифр СТ–I–110745) и Poczajew, типография василиан, без года издания (два идентичных экземпляра, шифры СТ–I–18498 и СТ–I–17133).
В настоящем исследовании de visu описываются издания 1713, 1736, 1796 гг., а также буквари из Львовской коллекции.

[3] Пилярчик называет в общей сложности 32 издания (№ 347–371, 381–387).

ных богослужений и на литургии. Данная подборка дополняется кратким порядком публичного богослужения с Никео-Константинопольским исповеданием веры. После чего приводится составленная из библейских цитат подборка обязанностей христианина по отношению к разным социальным группам и «категориям» ближних. В конце букваря помещены литания, церковный календарь, небольшой польско-латинский словарик и два рифмованных текста: «Песенка детям на Св. Григория»[1] и «Наука и сокровище маленьким детям, после колядования» („Navka y Skarb Młodym Dziatkom, po Kolędzie"; к этому тексту мы еще вернемся). На последней странице букваря выведено сокращение девиза Общества Иисуса – «A.M.D.G.» или «К вящей славе Божьей».

Поскольку обнаруженный в собрании РГАДА экземпляр 1692 г. по своей структуре несколько отличается от последующих изданий, ниже дается сопоставление его структуры с хронологически следующим изданием 1713 г.[2]

В обеих версиях совершенно идентичен порядок утренних молитв верующего. После призыва к утренней молитве («Rano wstawszy Dziecię / szczęśliwie dzień zacznie») идут молитвы ко Святой Троице («Niech błogosławiona będzie święta y nierozdzielna Troyca»), «Отче наш», «Ангельское приветствие», читается Апостольский символ веры. Затем следует блок молитв-прошений и молитв-благодарений к Богу на день грядущий: чтобы Господь уберег от греха («Racz Panie dnia tego bez grzechu nas strzedz»), что Господь позволил дожить до этого дня («Panie Boże Wszechmogący ktory do początku tego dnia nam przyść sprawiłeś»), чтобы Господь помогал и освящал все повседневные занятия верующего («Racz prostować y poświącać / rządzić y sprawować»). Благодарственные слова и просьба о защите обращены также к ангелу-хранителю («Angele Boży / ktoryś iest stroże moim mnie tobie zleconego»). После этого в версии 1692 г. следует молитва «Радуйся, Мария»,

---

[1] «Piosnka Dziatkom na S. Grzegorz.»: «Gre, Gre, Gregori / Daycie Zaczka do Szkoły, / Przywiążemy go do słupa: / Vczyniemy z niego Biskupa» («Гре, Гре, Грегорий / Отдайте жака в школу / Мы привяжем его к столбу / сделаем из него епископа», л. D8). Данный стишок (или песенку) декламировали ученики приходских школ (жаки) во время празднования «григорианек» – начала нового учебного года, который отмечался в день св. Григория 12 марта. В этот день родители по традиции отдавали детей в начальный класс школы. Празднование сопровождалось костюмированными шествиями и выбором так называемого епископа. Традиция «григорианек» сложилась на немецких землях еще в Средние века; на территории Польши она утверждается в середине XVI в. Приведенный выше стишок имел много региональных разновидностей [5].

[2] Почти все молитвы в учебнике даны как в латинской, так и в польской версиях. Ниже приводятся только польские зачала.

вместо которой в издании 1713 г. помещено обращение к Богу, чтобы Он благословил на день грядущий.

После утреннего блока молитв состав учебников 1692 и 1713 гг. несколько различается. В версии 1692 г. далее следует прошение об уделении благодати («Łaskę twoię Prosimi Panie / w serca nasze wley»), несколько молитв и гимнов, обращенных к Св. Духу («Przydź S. Duchu / napełni twoich serca wiernych», «Boże ktoryś serca wiernych świętego Ducha oświeceniem nauczyć raczył», «Duchu S. Stworzycielu / Serc ludzkich nawiedzicielu»), Богородичный гимн («Zdrowaś gwiazdo Morska / Wierna Matko Boska»), прошение о благословении всех дел дня грядущего («Sprawy nasze / prosimy Panie natchnieniem uprzedzay») и благословение перед выходом из дома («Drogi twoie Panie pokaż mi / y ścieszek twoich naucz mię»).

Далее в издании 1692 г. приводятся молитвы, которые можно считать своеобразным вступлением или подготовкой к участию в публичном богослужении: молитва при входе в церковь («Panie w wielkości miłosierdzia twego / wnidę do domu twego»), при окроплении святой водой («Pokrapisz mie Panie Hisopem / a będę oczyściony»), напоминание детям, как надлежит вести себя в церкви («Niech wie dziecię / iz Kościoł / nie iest iaskinią łotrowskąz»). Логическим продолжением служит обращение к освященному Телу Господню («Zawitay prawdziwe Ciało narodzone z Maryey Panny»), молитва перед мессой («Nayłaskawszy Oycze miłosierdzia y Boże wszelakiey pociechy») и обращение к Богородице («O Pani moia Swięta Marya»).

Без какого-либо логического перехода далее в учебнике 1692 г. следует адресованная к Богу просьба благословить еду («Oczy wszytkich w tobie maią ufność» и «Błogosław Panie nas / y te dary») и благодарение после приема пищи («Dziękuiemy tobie wszechmogący Boże / za wszystkie dobrodzieystwa twoie»), прошение к Богу проявить щедрость ко всем тем, кто являет щедрость по отношению к другим людям («Pacz miły Panie sowicie nagrodzić wszystkim dobrodzieiom naszym»), гимн («Przed dokończeniem dnia tego / Prosiemy cie Pana swego») и молитва («Zbaw nas Panie czniących(!) / Strzeż nas odpoczywaiących») перед отходом ко сну.

За этим блоком вечернего молитвенного ритуала в версии 1692 г. идет краткий способ отправления публичного богослужения с Никео-Константинопольским исповеданием веры. После богослужения приводятся основные элементы катехетического наставления: Декалог, 7 церковных таинств, богословские и кардинальные добродетели, дары и плоды Св. Духа, церковные заповеди, дела добродетели для души и тела, 8 евангельских блаженств.

В издании 1713 г. порядок молитв был существенно изменен: за утренним блоком следовала катехетическая часть, затем порядок публичного богослужения, после которого помещался блок молитв к Св. Духу, окропление святой водой, поучение к детям о поведении в церкви, благословение еды и благодарение после трапезы, вечерние молитвы. Таким образом, катехизис и описание мессы были перенесены почти в самое начало книги.

В последующих порциях текста последовательность молитв и поучений в версиях 1692 и 1713 гг. совершенно идентична. За блоком литургических песнопений (славословие Девы Марии (Лк. 1: 46–55), песнь Симеона Богоприимца (Лк. 2: 29–33), богородичный антифон «Радуйся, Царица») следует заповедь о любви к ближнему и составленная из библейских цитат подборка обязанностей христианина: детей по отношению к родителям и наставление Товита молодому Товии, об уважении к старикам и все людям.

Последний блок поучений включает две цитаты из Писания о том, что надлежит контролировать свой язык и чувства (из Книги Сираха и Послания к Галатам) [1] и поучение о так называемых последних вещах и о том, какая участь уготовлена после смерти праведникам и грешникам.

В заключительной части букваря в версии 1713 г. поменялись местами календарь и словарик, исчезла песенка о Св. Григории, а на последней странице появилась табличка с начертаниями цифр. Собственно в букварной части учебника перед прописным начертанием букв было добавлено лаконичное объяснение: «Достопочтенные юноши, здесь привожу я только краткий способ упражнения в написании букв; более обширный способ вы найдете в книжке под названием “Каллиграфия или Канцелярия”, изданной в этой же типографии, к которой я вас и отсылаю. С ее помощью можете формировать свой почерк»[2].

В более поздних изданиях происходит очередная перегруппировка мате-

---

[1] Эти два библейских фрагмента (наряду с целым рядом других) входили в состав поучений о так называемых правилах приличия, которые встречались в многочисленных катехетических наставлениях более раннего времени преимущественно на территории немецких земель (Anstandsregeln). Одним из наиболее ранних примеров может послужить брошюра немецкого гуманиста К. Хегендорфа «De instituenda vita et corrigendis moribus iuventutis paraenesis» (1529). Данные наставления нельзя в строгом смысле слова отождествлять с популярным в XVI в. жанром литературы о принципах цивилизованного поведения.

[2] «Szlachetna Młodzi, krotki sposob podałem citu, exercytowania się w charakterze, ale obssernieyszy znaydziesz w książce pod tytułem Calligraphia, abo Kancellarya, w teyże Drukarni wydaney, z ktorey rożny możesz sobie formować charakter, do ktorego was odsyłam». Имеется в виду сочинение Станислава Серафина Ягодинского (Jagodyński, ок.1590 – ок.1644) [7].

риала, что свидетельствует о том, что учебник не просто перепечатывался, но постоянно редактировался. В версии 1736 г. порядок публичного богослужения возвращается на свое прежнее место (как в первоначальной редакции 1692 г.), после поучения о том, как надлежит контролировать свои чувства, появляется состоящее из 29 вопросов и ответов катехетическое поучение на польском языке «Сумма христианского учения, молодым детям весьма необходимая» (Summa Nauki Chrześciańskiey młodym dzieciom bardzo potrzebna) (л. 26–28). Также издатели поместили совершенно иной по сравнению с версией 1692 г. стишок или рифмованное нравоучение для детей.

К концу XVIII в. (судя по редакции 1796 г.) расширяется, в первую очередь, поучение о богослужении, появляются новые молитвы, в том числе «Гимн Амвросия и Августина» (только в латинской версии) и выдержка из этого гимна в форме молитвы «Молитва к Господу Богу за всех людей» (только в польской версии). Наиболее фундаментальной переработке и расширению (до 47 вопросов и ответов) подвергается катехизис, который публикуется под другим названием: «Духовная наука, представленная в форме кратких катехетических вопросов и ответов» (Nauka duchowna przez krotkie pytania i odpowiedzi katechistyczne podana).

Одна из разновидностей букваря рассматриваемой линии была опубликована в XVIII в. в типографии греко-католического монашеского ордена василиан в Почаеве. Учебник вышел из печати или до 1736 г. (поскольку нравоучительный стишок приводится именно в той версии, которая фигурировала в изданиях до этого года), или просто почаевские типографы ориентировались на какой-то экземпляр начала XVII в. В букваре появляется совершенно оригинальное катехетическое поучение «Христианские обязанности, малым детям крайне необходимые» (Powinności chrześcijańskie małym dzieciom bardzo potrzebne); после словарика – совершенно новый раздел «Выражения для упражнения малым детям» (Proverbia dla ćwiczenia małych dziatek). На вклеенном в букварь листочке без пагинации помещено изображение руки с пером и образцы рукописного начертания букв и слогов, оставлено также свободное место, чтобы ученик мог тренировать руку. Пропись предваряет рифмованное обращение к ученику, поощряющее его старания в освоении этого не очень простого навыка:

«Если хочешь писать красиво, будь прилежным. Нет никакой сложности в том, чтобы поставить себе руку. Внимательно присмотрись к моим образцам, и благодаря усилиям ты станешь господином своих желаний. Когда рука с пером усердно трудится, она упражняется в выведении точеного рисунка из букв. Ты избежишь наказания, если будешь выводить красивые

буквы. Вот тебе их образцы»[1].

Как представляется, к линии букварей, начало которой было положено учебником 1692 г., можно отнести и польскоязычное издание «Nowy elementarz duchowny dziecinnego ćwiczenia z przydatkiem Nabożeństwa porannego, wieczornego i inszych Modlitw oraz z wykładem Mszy S. i Katechizmem teraz nowemi wokabulami przyozdobiony» (Kraków, Akademicka, 1769). От него сохранилось только четыре листа, которые были выклеены из макулатуры [10, №1399]. Но в таком случае мы имеем дело с единственной сохранившейся польскоязычной (а не двуязычной, как ранее) редакцией букваря, принадлежавшего к исследуемой нами линии.

Выше отмечено, что в конце учебника 1692 г. помещался обращенный к детям стишок или «колядка» нравоучительного характера. Со временем вместо него появляется стишок о пользе телесных наказаний, в котором восхвалялись воспитательные преимущества розги:

1692	1736
Dziateczki małe / na to pamiętaycie /	Roszczką Duch Swięty Dziateczki bić radzi;
Rodzicow swoich nigdy nie gniewaycie /	Roszczka bynamniey zdrowiu nie zawadzi.
Aby wam dali swo błogosławieństwo /	Roszczka popędza rozumu do głowy:
Niech wam nie szkodzi żadne ich przeklęctwo /	Uczy Paciorka, y broni złey mowy.
A wy Rodzice / daycie im ćwiczenie /	Roszczka rodzicom posłusznemi czyni,
Naukę dobra / ktora im nie zginie:	Kozły wypędza: a uczy łaciny.
Chcecieli im dać dobre wychowanie /	Roszczka choć bije nie połomie kości,
Lepsza nauka / niż skarbow nadanie.	Dziatki hamuie od wszelakiey złości:
Bo skarby drogie / marnie człowiek traci /	Roszczką gdy Dziecię Matka będzie siekła,
A zaś nauki / żaden nieprzepłaci:	Wybawi pewnie duszę iego z piekła.
Nauka kleynot / nauka skarb drogi /	Roszczka naucza y zarabiać chleba:
Nie odeymie iey / nieprzyiaciel srogi.	Roszczka Dziateczki prowadzi do nieba.
Nie spali ogień / nie zabierze woda /	Roszczka wszelakich cnot bywa mistrzyni.
Nie spadnie na nię / żadna zła przygoda:	Roszczka y ze złych Dziatek dobre czyni.
To dziatki małe / mieycie po Kolędzie /	Matka gdy roszczki na Dziecię żałuie,
Naukę dobrą / ktora słynie wszędzie.	Powroz na szyię pewnie mu gotuie.
Bo za nauką / będzie chleb y złoto /	Błogosław Boże Mistrze y te Matki,

[1] «Jeżeli chcesz pięknie pisać / przykładay pilności / formować rękę sobie / w tym żadney trudności Nie miey / a pilnie formie przypatruy się moiey / a będziesz za staraniem Panem chęci twoiey. Gdy ręka z piorem na formie orze / w kształtnym się każe ćwiczyć liter wzorze. Minie cię kara gdy piękne litery / formować będziesz / tych masz charaktery».

Więc proście pilnie / Pana Boga o to*.	Ktore wścinaią roszczką małe Dziatki. Błogosław Boże y takowe Lassy, Gdzie roszczki rosną: iak wnaydłuższe czasy. Na małych dobra iest Roszczka brzozowa, Na starych korbacz, albo wić dębowa.

* «Милые дети! Помните о том, чтобы не гневить своих родителей. Чтобы заслужить их благословение и чтобы они вас не прокляли. Вы же, родители, преподнесите им урок и отдайте их в учение, которое им послужит [на всю жизнь]. Если вы хотите их воспитать надлежащим образом, то эта наука лучше, нежели любые сокровища. Ибо сокровища можно впустую растратить, а за учение же нельзя переплатить. Учение – украшение и дорогое сокровище, его не отнимет жестокий враг, не сожжет огонь, не смоют потоки воды. С ним не может приключиться никакого несчастья. И [эту науку], милые дети, получите после колядования; науку, которая везде пользуется славой. Ибо учение даст вам и хлеб, и злато, а потому просите об этом прилежно Господа Бога».

К сожалению, не существует исследований, которые разбирали бы источники этих нравоучительных стихов. Можно только предположить, что источником инспирации для составителей стиха о розге мог послужить фрагмент Притчи 13: 24: «Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына; а кто любит, тот с детства наказывает его».

Под «колядованием» подразумевается в данном случае традиция, когда ученики приходской школы ходили по домам и распевали песни религиозно-нравоучительного характера. Песня о розге была связана с «колядованием» на «григорианки»: в этот день ученики также выбирались в «поход» в лес на сбор новых прутьев, из которых потом и вязались школьные розги. Со временем данная практика получила более широкое распространение, превратившись в народный обычай, когда на Троицу процессии верующих (уже не только ученики школ) отправлялись в лес за свежими прутьями для розог [5, p.398].

Стишки о розге были популярны также и в немецкой учебной литературе раннего Нового времени. Например, «Ах ты, милая розга, сделай же меня лучше / Сделай же меня более набожным, так, чтобы я не попал в руки к палачу»[1]. Еще более краткий стишок – обращение к розге: «Милая розга, любимая розга, Если бы ты не была таковой, я бы никогда не поступал хорошо»[2].

Несомненно, под польским влиянием стишок о розге получил распро-

[1] «Ach du liebe ruth' / Mach du mich gut / Mach du mich fromm / Das ich nicht zum Henker komm». Данная версия относится ко второй половине XVII в. [6, S. 301].

[2] «Liebe rut, trute rut, werest du nicht, ich tet nimmer gut». Стишок приводится, например, в сочинении «Seelenparadiss» (1510) автора, известного проповедника Гайлера из Кайзерберга (1445–1510) (цит. по: [11, p. 355]).

странение и в российской учебной литературе. Он встречается, например, в составе рукописных азбук и азбуковников, хотя и с некоторыми (пусть и незначительными) изменениями в тексте: так, по сравнению с краковским изданием 1736 г., «латинский язык» был заменен на «Священное Писание»; если в польской версии в качестве воспитателя указана только мать, то в русской версии – также и отец; в конце появляются дополнительные 4 строфы:

«Розгою Духъ Святый детище бити велитъ,
Розга убо ниже мало здравія вредитъ.
Розга разумъ во главу детемъ вгоняетъ,
Учитъ молитве и злыхъ всехъ встягаетъ.
Розга родителемъ послушны дети творитъ,
Розга Божественнаго писанія учитъ.
Розга аще и біетъ, но не ломитъ кости,
А детище оставляетъ отъ всякія злости.
Розгою аще отецъ и мати часто біютъ детище свое,
Избавляютъ душу его отъ всякаго греха.
Розга учитъ делати вся присно ради хлеба,
Розга дети ведетъ правымъ путемъ до неба.
Розга убо всякимъ добротамъ научаетъ,
Розга и злыхъ детей въ преблагія претворяетъ.
Розгою отецъ и мати еже детище не біютъ,
Удаву на выю его скоро увіютъ.
Вразуми, Боже, матери и учители,
Розгою малыхъ детей быти ранители.
Благослови, Боже, оные леса,
Иже розги добрые родятъ на долгія времена,
Малымъ детемъ розга черемховая двоюлетняя,
Сверстнымъ же березовая къ воумленію,
Черемховая же къ страхованію ученія,
Старымъ же дубовый жезлъ къ подкрепленію.
Младъ бо безъ розги не можетъ ся воумити,
Старый же безъ жезла не можетъ ходити.
Аще ли же безъ розги изъ млада возрастится,
Старости не достигъ, удобь скончится.
[2, с. 95–96; ср.: 1, с. 215–216; 4, р. 218–219]

Стишок о розге, как замечают исследователи, приводился и в составе

русского перевода «De civilitate morum puerilium» Эразма Роттердамского [3, с.163–164].

В заключение можно задаться вопросом, насколько предложенная в учебнике 1692 г. модель организации религиозного материала была плодом творчества его составителей? Или они опирались на уже существующие образцы? Второй вариант представляется более вероятным, хотя между изданием 1692 г. и его гипотетическим предшественником (или образцом) лежит почти столетие; их также разделяет конфессиональная принадлежность издателей учебников.

Речь идет о польско-латинском пособии «Elementaria institutio Latini sermonis, et pietatis Christianae» 1575 г., подготовленном к печати краковским издателем и кальвинистом Мачеем Вижбентой (Wirzbięta, 1523–1605). Судя по предисловию, это было второе издание опубликованного чуть ранее букваря «Preces seu institutiones»[1].

«Elementaria» Вижбенты также включали молитвы для нужд индивидуального благочестия и для публичного богослужения; лаконичный порядок литургии вместе с Никео-Константинопольским символом веры[2]; составленные из библейских цитат подборки обязанностей разных социальных групп и категорий ближних, а также поучения правилам приличия. Учебник Вижбенты был, правда, гораздо больше по объему; да и в подборке молитв просматривались определенные конфессиональные симпатии издателя. Важным отличием можно считать наличие подборки псалмов у Вижбенты и их отсутствие в католическом букваре 1692 г.

Но даже если тезис о непосредственном влиянии букваря 1575 г. на издание 1692 г. и может показаться несколько надуманным, можно утверждать, что оба учебника совершенно определенно опирались на какие-то общие для них источники.

Литература

1. *Кошелева О.Е.* Устрашение детей розгами в русских текстах XVII века: литературная традиция или реальность? // Электронный научно-образовательный журнал «История». – 2013. – Т. 4. – Вып. 6(22).

[1] Более подробно об истории этих учебников см: [8].

[2] Отметим в качестве примечания, что ни в одном издании букваря после Вижбенты и до исследуемого учебника 1692 г. раздел с порядком богослужения не встречался. Данный раздел также не был типичен для популярных катехизисов и различного рода аскетических пособий для верующих. В качестве единичных исключений можно назвать лишь два издания «Skarb duszny» (Kraków, 1582 i 1594) и «Harfa duchowna» польского иезуита Марчина Латерны (Kraków, 1588).

2. *Миропольский С.* Очерк истории церковно-приходской школы от первого ея возникновения на Руси до настоящего времени. Вып.3. СПб., 1895.

3. *Соболевский А.И.* Переводная литература Московской Руси XIV–XVII веков. Библиографические материалы. СПб., 1903.

4. *Bragone M.C.* Alfavitar radi učenija malych detej. Un abbecedario nella Russia del Seicento. – Firenze, 2008.

5. *Gansiniec R.* Gregorianki // Pamiętnik Literacki. – 1954. – T. 45. – Z. 2. – S. 385–426.

6. *Heppe H.* Geschichte des deutschen Volksschulwesens. – Gotha, 1858.

7. Kalligraphia Abo Cancellaria: Ma w sobie Discurs, Epigrammata, Reguły do dobrego pisania y Exemplarze pięknych charakterow: Rzecz młodzi barzo potrzebna, y dawno pożądana. Kraków, 1695.

8. *Korzo M.* O tekstach religijnych w XVI-wiecznych elementarzach polskich // Pamiętnik Literacki. T. CVI. 2015. – Z. 1. – S. 177–182.

9. *Nowakowski F.* i L. Elementarz // Encyklopedya wychowawcza / Red. J.T. Lubomirski i in. T. 3. Warszawa, 1885. – S. 505–507.

10. *Pilarczyk F.* Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej. Próba monografii księgoznawczej. Zielona Góra, 2003.

11. *Strauss G.* Luther's House of Learning. Indoctrination of the Young in the German Reformation. Baltimore; London, 1978.

УЧЕБНЫЕ АНГЛО-РУССКИЕ РАЗГОВОРНИКИ XVIII – НАЧАЛА XIX ВЕКОВ

О.Г. Сидорова

В статье рассматриваются первые отечественные англо-русские разговорники, издававшиеся как отдельные пособия и как части учебников. Благодаря дидактичности они приобретали учебную и воспитательную функции и активно применялись в учебном процессе, дополняя теоретические разделы учебников. В статье проводится сравнительный анализ англо-русских разговорников П. Жданова 1772 г. и В. С. Кряжева 1795 г.

Ключевые слова:
XVIII век, изучение иностранных языков, учебник, англо-русский разговорник.

Первые учебники живых европейских языков для русскоязычных учеников появились в XVIII веке. Их появление было связано с созданием учебных заведений светского типа, с возраставшими потребностями общения с европейцами, с государственным и общественным запросом.

В XVIII веке в России складывается иерархия иностранных языков по степени их популярности. Для начала века было актуальным знание голландского языка. По прямому указанию Петра I в 1717 г. издается «Русско-голландский лексикон» Я. Брюса; до 1725 г. с голландского на русский переводят 8 книг, до 1740 г. – еще 4, далее до конца века «библиографические указатели не отмечают ни одного перевода с голландского» [1, с. 36]. На смену голландскому языку приходит немецкий, несколько позже у русской публики приобретает

популярность французский. Начиная с 1730-х гг. издаются многочисленные учебники немецкого и французского языков для русских [см. 2].

Что касается английского, то в XVIII веке он оставался для России редким языком – подтверждением тому служит ситуация его преподавания. В программы гимназий и университетов включались, прежде всего, французский и немецкий языки. Ссылаясь на данные С. М. Соловьева, Н. Дубынина пишет, что в Кадетском корпусе, созданном в период царствования Анны Иоанновны, «из 245 русских кадет только 18 учились русскому языку, французскому – 1, латинскому – 15, немецкому – 237» [4, с. 71]. Во второй половине XVIII века в Москве была создана программа для поступающих в университет под названием «Способ учиться», составленная преподавателями Московского университета на русском, латинском, немецком и французском языках. Программа в дополненном виде была переиздана в 1790 г., но и в новом варианте английский язык отсутствует.

Вследствие включения иностранных языков в учебные программы возникла необходимость в учебниках иностранных языков. В этой сфере английский также уступал другим языкам. С.К.Булич отмечал, что «первая английская грамматика на английском языке Михайла Пермского … вышла на 36 лет позже немецких и французских грамматик» [2, с. 331]. Сравнение списков учебников по иностранным языкам, изданных в России в XVIII веке, свидетельствует о меньшем интересе к преподаванию и изучению английского по сравнению с другими языками: так, если в список учебников французского языка для русских, изданных с 1749 по 1800 гг., попадает 33 названия [см. 4], список учебников английского языка в период с 1766 г., когда было издано первое пособие, до 1800 г. состоит из пяти учебников и хрестоматии.

В указанный период в России английский язык являлся обязательным учебным предметом лишь в учебных заведениях по подготовке кадров для российского флота, что связано с преобладанием английских терминов в корпусе морской терминологии. Неслучайно первые отечественные учебники английского языка были созданы преподавателями Морского Шляхетного кадетского Корпуса в Петербурге М. Пермским («Практическая английская грамматика», 1766) и П. Ждановым («Английская грамматика», 1772) и напечатаны в типографии корпуса.

Первыми отечественными учебниками английского языка для светских учебных заведений стали пособия В.С. Кряжева. «Руководство к англинскому языку» (М., 1791), «Англинская грамматика с прибавлением разговоров, изданная в пользу обучающихся сему языку, в особенности в пользу бла-

городных воспитанников в Пансионе при Московском университете» (М., 1795) и хрестоматия «Избранные сочинения из лучших англинских писателей …» (М., 1792).

Нас будут интересовать не все тексты учебников, но лишь отдельные их части, а именно, разделы «Употребительные разговоры» или «Диалоги». Из вышеназванных учебников они присутствуют в учебнике П. Жданова 1772 г., а также в учебниках В. Кряжева 1791 и 1795 гг. Кроме того, мы будем обращаться к третьему, значительно переработанному изданию учебника П. Жданова «Англинская грамматика, вновь сочиненная» 1801 г. Отбор материала обусловлен целью статьи, а именно, изучением русско-английских разговорников конца XVIII века как учебных книг или как разделов учебных книг.

Появившиеся в XVIII веке в России учебники иностранных языков носят преимущественно теоретический характер. Так, первый отечественный учебник английского языка М. Пермского состоит из пятнадцати глав, каждая из которых озаглавлена в соответствии с представленным в ней языковым материалом теоретического характера («О грамматике вообще», «О орфографии», «О буквах», «О слогах» и т. д.). Материал представлен в катехизисной (вопросно-ответной форме), что было характерно для научно-учебного дискурса эпохи, например:

О Роде.

Вопр.: Что есть род?
Отв.: Род есть различие имен применяясь ко оных полу.
Вопр.: Сколько родов находится?
Отв.: Три: мужской, женский и средний.
Вопр.: Которые имена суть мужского рода?
Отв.: Все имена мужского наименования, как: а Father отец, а Son сын, а Horse лошадь, а Lion лев.
Вопр.: Которые имена суть женского рода?
Отв.: Все имена женского наименования, как: а Mother мать, а Daughter дочь, а Mare кобыла, а Lioness львица [9, с.47].

Налицо абсолютное превалирование материала теоретического характера; английские слова даются лишь в примерах. Предполагалось, что ученики, руководствуясь учебником и сверяясь с ним, должны были практиковаться в применении полученных знаний, отсюда – слово «практический» в названиях многих учебников иностранных языков. С точки зрения

современного подхода подобные названия не только не соответствовали, но, как в учебнике Пермского, прямо противоречили содержанию учебников. Авторы «Истории преподавания английского языка» поясняют, что в XVIII веке значение слова «практический» отличалось от его современного понимания: если для современного человека его ближайшим синонимом является «полезный», то есть применимый в практических целях, то в контексте той эпохи оно обозначало, прежде всего, «требующий практики» [12, с. 152], о чем нам уже приходилось писать [11]. Предполагалось, что основным способом приобретения навыков понимания иностранного языка является чтение и перевод отрывков из произведений «лучших иностранных авторов», и именно этим объясняется издание ряда таких пособий-хрестоматий, как хрестоматия В.С. Кряжева «Избранные сочинения из лучших англинских писателей прозою и стихами для упражнения в чтении и переводе» (которая в совокупности с его же учебниками 1791 и 1795 гг. составила учебный комплекс пособий).

Очевидно, осознавая необходимость введения практического языкового материала в реальный процесс преподавания иностранных языков, авторы учебников инкорпорируют в них разделы «Диалоги / Разговоры». Такое расширение текстов учебных книг было типичным и использовалось в отечественных учебниках французского, немецкого, позднее – английского языков.

Объемные разделы «Диалоги / Разговоры», которые в XVIII веке появились в учебниках иностранных языков, базируются на многовековой традиции составления словарей-разговорников, восходящей к одному из направлений русской средневековой лексикографии. Г.А.Левченко полагает, что «словари-разговорники изначально ставили своей целью помочь живому общению с людьми, говорящими на иностранном языке, и составлялись, в отличие от других словарей, посредством записи «с голоса» иноязычных слов и выражений» [7, с. 146]. Именно своей практической направленностью они отличались от словарей других типов.

XVIII век становится периодом бурного развития отечественной лексикографии. Известный указатель словарей XVIII века В.П. Вомперского [3] включает в себя всего 277 наименований отечественных печатных словарей, в том числе и «так называемые *разговоры,* представляющие собой параллельные тексты (диалоги) на двух или более иностранных языках для практики устной речи» [6, с. 148]. Именно в этот период разговорники приобретают новую роль, а именно – «дидактическую цель – **обучение иностранному языку**» (выделено нами) [6, с.149]. Предложенная Г.А.Левченко

типология словарей-разговорников включает в себя **учебные разговорники**, которые относятся к более крупному разделу общих разговорников («не ограниченных специфическими рамками и … отражающих основные сферы жизнедеятельности человека» [6, с. 134]. Учебные разговорники предназначены «для обучения иностранному языку посредством заучивания фраз (а также отдельных слов, словосочетаний и фрагментов связного текста), часто расположенных в форме диалога или монолога» [7, с. 134].

Рассмотрим учебник П. Жданова 1772 г., в котором на стр. 112 – 162 находятся «Familiar Phrases / Употребительные речи» (всего 22 раздела), на стр. 163 – 299 – «Familiar Dialogues / Употребительные разговоры» (37 объемных, от одной до шести страниц, диалогов). Тематика диалогов охватывает практически все сферы повседневной жизни человека: общение дома с членами семьи, гостями и слугами: Dialogue (далее – D) 2 «Before Going to Bed and After One is in Bed / Идучи спать и будучи на постели»; D 6 «To Make a Visit in the Morning / Посетить кого по утру»; D 7 «To Breakfast / Завтракать»; D 8 «Before Dinner / Перед обедом» и др.; общение в дружеском кругу: D 23 «Between two friends /Между приятелями»; общение вне дома с людьми своего круга : D 1 «To Salute and Inquire after One's Health / Поздравить кого и спрашивать о здравии» ; D 17 «To Retire or to Take One's Leave / Расставаться или прощаться» ; D 20 «Of news / О новостях»; D 24 «To Write a Letter / Писать письмо»; D 26 «To Play at Cards /Играть в карты»; D 35 «Of Christening, Wedding and Burial / О крестинах, свадьбе и похоронах»; общение с теми, кто оказывает различные услуги – диалоги с портным, суконщиком, башмачником, конюшим, врачом, лекарем; D 21 «Between a Sick body, a Physician and a Surgeon / Между больным, доктором и лекарем». Кроме того, в диалогах представлен целый спектр разнообразных способов времяпрепровождения: D 27 «To Go to Bathe or to Swim / Идти купаться или плавать»; D 29 «Going Upon a Journey / Отправляться в дорогу»; D 31 «To Hire a Boat / Нанимать бот» и другие. Воображаемому / идеальному «герою» предлагается также отправиться в деревню и выбрать там занятие по душе из ряда перечисленных, то есть соответствующих эталону вариантов: D 32 «Of Country Diversions, of Sports, especially of Hunting and Fishing / О деревенских забавах или веселостях, а особливо о звериной и рыбной ловле»; D 36 «To Desire One to Sing / Просить кого петь»; D 37 «At Jumping and Running / Прыгать и бегать». В диалогах 32 и 34 рассматриваются ситуации культурного досуга, а именно покупки книг и посещения театра («To Buy Books / Покупать книги» и «To Go to See a Play / Идти в комедию») [6]. Представленный в виде сценок материал отличался

большим разнообразием, был легче для восприятия и запоминания.

Тематика диалогов из учебника П. Жданова 1772 г. в значительной степени совпадает с тематикой диалогов в учебниках других иностранных языков. Г.А. Левченко [7] отмечает, что идеографические, составленные по тематическому принципу словари неизменно обладали эксплицитной идеологической направленностью, отражая картину мира составителя словаря. На более ранних этапах, «по наблюдению Н. В. Дубыниной, во многих идеографических словарях, изданных в России в XVIII в., рубрикаторы-темы располагались в той последовательности, в которой они изложены в первой главе ветхозаветной «Книги Бытия» (Бог, небо, стихии, растения, животные, человек)» [6, с.148]. Отметим, однако, что в рассматриваемых нами учебниках расположение тем-рубрикаторов описывает идеальный распорядок дня светского человека со всеми возможными вариациями. Вопросы религии и мироздания, характерные для более ранних разговорников, почти совсем не присутствуют среди тем диалогов в учебниках английского языка, необходимые обряды, в том числе и религиозные таинства, вытеснены на периферию и трактуются как светские ритуалы: см, например, диалог 35 из учебника П. Жданова «Of Christening, Wedding and Burial / О крестинах, свадьбе и похоронах». Несомненным видится влияние идеологии Просвещения и пропаганда западного «галантного» стиля жизни.

Складываясь в единый метатекст, который можно условно обозначить как описание образа жизни прогрессивного человека XVIII века, который знает, как себя вести и что сказать в разных ситуациях, путешествует, интересуется новостями и культурой; диалоги знакомят учеников с разными тематическими и стилистическими слоями лексики, грамматики и разговорными моделями. Сегодня они читаются как увлекательный рассказ о прошлом, в котором все детали достоверны. Приведем в качестве примера Диалог VI “To make a Visit in the Morning / Посетить кого поутру”:

Who is there?	Кто там?
A Friend, open the Door.	Приятель, отвори дверь.
Where is your Master?	Где твой господин?
He’s in Bed.	Он в постели.
Is he asleep still?	Еще он спит?
No, Sir, he’s Awake.	Нет, сударь, он проснулся.
Is he up? Is he stirring?	Встал ли он? Встает ли он?
Not yet, will you be pleased to step into his Chamber?	Нет еще; не изволите ли войти к нему в комнату?

How now! Are you in bed still?	Что это? Вы еще в постели?
I went to bed so late last night that	Я вчерась лег спать столь
I could not get up betimes, or early.	поздно, что не мог встать рано.
What did you do after supper?	Что вы после ужина делали?
How did you spend the Evening?	Как проводили вы вечер?
We play'd at cards, or we went to Cards.	Мы играли в карты; или мы сели играть в карты.
What game did you play at?	В какую игру вы забавлялись?
At Picket.	В пикет.
Tis a game very much at Fashion.	Эта игра в великой моде.
After that we went to the Ball.	После сего мы пошли на бал.
How long were you there?	Как долго вы там были?
Till twelve o'clock at night.	До полуночи.
At what time did you go to bed?	В котором часу вы легли спать?
At one o'clock in the Morning.	В час по полуночи.
I don't wonder at your riseing so late.	Я не удивляюсь, что вы так поздно встаете.

[5, с. 185 –187]

Мы получаем информацию о многих бытовых подробностях жизни людей исследуемого периода (одежда, туалет, еда, жилище, цены на товары и услуги, и др.). Г.Левченко называет разговорник продуктом эпохи, но также и ее свидетелем, поскольку он «запечатлевает бытовые факты, возможно, более нигде не упомянутые» [6, с.151].

Следующий пример – отрывок из Диалога 4 «To Dress Oneself / Одеваться» из учебника П. Жданова 1772 г.

Boy, light a candle.	Малый, засвети свечу.
Pray reach or give me my breeches,	Пожалуй, достаньте или
Morning gown, stockings…	подайте мне штаны, шлафрок, чулки…
Silk stockings or Worsted stockings?	Шелковые или гарусные?
Thread…	Нитяные…
Comb my Wig or Perriwig.	Причеши голову, причеши парик
The Combs are not clean.	Гребни нечистые.

Will you have a Horn-comb or a Box-comb?...	Какой гребень вам подать, роговый или буковый? [5, с.181–182].

Далее обсуждаются такие детали мужского туалета, как рубашка (которая могла быть «чиста, грязна или нагрета»), надушенный платок, галстук, «манжетные накладки, или манишки», перчатки, шляпа, шпага, а также камзол и епанча. В ряде случаев напрямую обсуждаются вопросы моды: «Галстук с кружевом не в манере», «Для чего вы камзола своего не застегнете? – Я люблю ходить разстегнувши грудь. Это в моде» [5, с. 183].

Анализ диалогов позволят сделать несколько наблюдений социокультурного характера. Налицо разница между современными представлениями о вежливости и этикете и представлениями, которые присутствуют в анализируемых диалогах, а также между тем, что следует / не следует включать в учебное пособие. Так, в современном учебнике или разговорнике едва ли будут обсуждаться вопросы свежести рубашек или дырок на чулках. Обсуждение возраста человека, интимных отношений и некоторые другие детали, которые не входят в сферу представлений современных учебников, постоянно присутствуют в пособиях конца XVIII – начала XIX века. Например, в учебнике П. Жданова находим: «О чем ваш двоюродный братец печалится? – Мать у него умерла. – …Итак, отец у него теперь вдовец. – Я думаю, он не пробудет вдовцом долго. Он скоро опять женится… – Богаты ли будут похороны?» [5, с. 294]. Приведем еще один выразительный пример из Диалога 23 «Между двумя приятелями»: «Я о чем-то задумался. – Может быть, вы задумались о своей полюбовнице? ... Может быть, вы задумались о своем должнике? Может быть, засадить его в долговую тюрьму?» [5, с. 185].

Отдельно отметим патриотический настрой ранних русских учебников английского языка. В диалогах затрагивается тема отношения русского и английского языков, упоминаются ведущие российские писатели и драматурги: «Каких же стихотворцев желаете купить? – Ломоносова, Сумарокова и Князя Кантемира сочинения» [5, с. 281]; «Кто сочинитель оной (*трагедии*)? – Господин Сумароков… – Господин Сумароков также славен своими комедиями. А эта трагедия (*«Синав и Трувор»)* доставляет ему имя хорошего стихотворца трагедии» [5, с. 288]. Обратим внимание на тот факт, что учебник П. Жданова базируется на английском учебнике Т. Дилворта и трактуется авторами «Истории преподавания английского языка» [см. 12] как переводной. Полагаем, однако, что вышеприведенные примеры свиде-

тельствуют о переработке некоторых элементов оригинального учебника (в частности, диалогов), предпринятой автором русского варианта с целью приблизить пособие к его русскоязычной аудитории.

Тема межъязыковых и межкультурных контактов постоянно затрагивалась в учебниках иностранных языков XVIII – начала XIX веков. Отношение русского и английского языков прямо обсуждается в диалогах и разговорах, а также в предисловиях к учебникам. Диалоги 10 и 11 в учебнике П. Жданова 1772 г. озаглавлены «Говорить по-русски» и «Говорить по-англиски». Диалог 10 представляет собой беседу русского и английского купцов, и необходимость знания русского объясняется экономическими требованиями: «Ибо сей язык (*русский*) весьма нужен в сем государстве, и без него весьма трудно здесь жить. Все российские купцы по большей части говорят по-русски; одним словом, все здесь производится на российском языке. Следовательно, и иностранцам необходимо, надобно учиться по-русски. – Я тому верю, но он весьма трудный язык. Я думаю, что англиский язык не так труден … только произношение российского языка приятнее англискаго… – Однако же он не столь изобилен и не так важен. – Вы в этом ошибаетесь, а он действительно никакому языку ни в чем не уступает» [5, с. 294–295]. Герои также обсуждают возможности изучения английского языка русским человеком: «Есть книги очень хороши, но какой Лексикон употребляете? – У нас нет никакова на англинском с российским; иначе бы мы могли приискать много слов и сами; однако же мы теперь принуждены иметь им учителя, или не совершенно учиться наслышкою» [5, с. 296]. Героем Диалога 11 становится молодой человек, который родился в Москве, а позже провел полтора года в Лондоне, где и выучил английский язык: «Говорю не много, больше разумею, нежели говорю. – Англиский язык для русского человека очень труден. – Русский язык гораздо труднее для англичанина. – Я сумневаюсь в этом» [5, с. 294 – 295].

Еще один любопытный факт: в ранних отечественных учебниках иностранных языков налицо не просто перекличка или частичное тематическое совпадение «Употребительных речей» и «Разговоров», но и прямые текстуальные повторы.

Раздел «Expressions of kindness», английский текст которого почти одинаков в учебниках Жданова и Кряжева (отличие лишь в одной фразе), заметно различается русским переводом.

My Life	Жизнь моя	Жизнь моя
My dear Soul	Душа моя	Душа моя

My Love	Любимый	Любимый/ая; утеха моя
My little Darling	Драгоценный	Сокровище мое, дорогой, или Сокровище мое дорогая
My little Heart	Сердце мое	Сердце мое
My little honey	–	Радость моя, Светик мой
Sweet Heart	Красавец мой	–
My dear Child	Любезное дитятко	Дорогой, дорогая, голубчик, голубушка
My pretty Angel	Утеха моя, или Ангел мой	Ангел мой
My All	Все мое сокровище	Все мое; предрагой, предрагая
	[9, с. 211]	[6 с. 113]

Совпадения наблюдаются и в разделах «Разговоры», включенных в учебники. В эпоху, когда понятие авторского права в России не существовало, подобное использование «чужого слова» было не редкостью. Приведенные примеры вариативности перевода демонстрируют, что каждый автор работал с оригинальным текстом. Подчеркнем, что и П. Ждановым, и В. Кряжевым было создано несколько оригинальных авторских учебников английского языка. Анализ третьего, значительно переработанного издания учебника П. Жданова 1801 г., свидетельствует, что изменения коснулись не только теоретической части, но и раздела «Разговоры»: их число было сокращено с 37 до 25, причем, как убедительно показывает В. Руднев [10], изменения были не простым сокращением, но переработкой, связанной, в том числе, с изменением в программе Морского кадетского корпуса, где автор преподавал и где в течение нескольких десятилетий использовался его учебник.

В учебниках В.Кряжева 1791 и 1795 гг., которые использовались для преподавания английского языка в Благородном пансионе Московского университета, практическая часть состоит из 20 диалогов (в учебнике 1795 г. эта часть озаглавлена «Дружеские разговоры») без отдельного выделения раздела «Речи», т. е. фразы, и раздела «Разговоры», т. е. диалоги, как это сделано у П.Жданова. Кроме того, в учебниках В.Кряжева тематика «Разговоров» сужена – автор отдает предпочтение темам общего (времена года, возраст человека, погода, прогулки в саду) и этикетного характера (приветствия, базовые правила и нормы поведения, умение задать вопрос и т.д.) и явно

избегает «Разговоров» светского и морализаторского характера, сообразуясь с возрастом учеников пансиона.

Таким образом, в конце XVIII – начале XIX веков англо-русские разговорники, изданные отдельно или включенные в состав учебников английского языка, активно использовались в преподавании и обеспечивали обучение **практике языка**. Достоверно известно, что они использовались в практике преподавания в Морском кадетском корпусе в Петербурге и в Николаеве и в Благородном пансионе Московского университета. Во всех без исключения случаях они не только играли роль учебников английского языка, но также выполняли воспитательную и социокультурную функцию, представляя ученикам модели поведения, правила этикета, знакомя их с достижениями культуры, с тенденциями моды и т.д., а также рекламируя русскую культуру.

Литература

1. *Биржакова Е. Э.* Из истории русско-иноязычной лексикографии XVIII в. «Русско-голландский лексикон» Якова Брюса // Словари и словарное дело в России XVIII в. /Отв. ред. Л. Кутина и Е. Биржакова. Л.: Наука, 1980. – С. 23–38.

2. *Булич С. К.* Очерк истории языкознания в России. Т. 1 (XIII в. – 1825г.). СПб.: тип. Маркушева, 1904. – 1248 с.

3. *Вомперский В. М.* Словари XVIII века. М.: Наука, 1986. – 136 с.

4. *Дубынина Н. В.* Преподавание французского языка в XVIII веке и Московский университет // Вестник МГУ. Серия19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 3. – С. 69–85.

5. Жданов П. Англинская грамматика, сочиненная Морского Шляхетного кадетского корпуса учителем Прохором Ждановым в пользу учащегося благородного юношества. СПб.: Типография при Морском шляхетном кадетском корпусе, 1772. – 304 с.

6. *Левченко Г. А.* Словарь-разговорник в России: к вопросу об истории жанра // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 3. – С. 145–156.

7. *Левченко Г. А.* Типология словарей-разговорников в России // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 4. – С. 133 – 142.

8. *Кряжев В.* Англинская грамматика, заключающая в себе кратко все правила, нужные для изучения сему языку, с привлечением употребительных разговоров. М., 1795. – 241 с.

9. *Пермский М.* Практическая англиская грамматика.СПб.: Типография при Морском шляхетном кадетском корпусе, 1766. – 192 с.

10. *Руднев Д.В.* Неизвестные имена XVIII века: Прохор Иванович Жданов // Литературная культура России XVIII века/ Под ред. Бухаркина П. Е. и др. [Электронный ресурс]. Вып. 4. – СПб., 2011. – С. 262–279. URL: http://18vek.spb.ru/sbornik-4.pdf/ (Дата обращения 05. 12. 2015)

11. *Сидорова О. Г.* Первые русские учебники английского языка: социокультурный аспект // Albionika. Альманах исследований всеобщей истории XVI–XX вв. № 7. Серия «Интеллектуальная история». Вып. 4. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2010. – С. 67–81.

12. *Howatt A.P., Widdowson H.G.* A History of English Language Teaching. Oxford: OUP, 2004, 2nd ed. – 147p.

НАГЛЯДНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ НАЧАЛА XX ВЕКА ПО МЕТОДУ М.А.ТРОСТНИКОВА[1]

Е.Ю. Ромашина

Ключевые слова:
начальное обучение, наглядное обучение, чтение, учебник, школа, начало XX века.

Рассмотрено учебное пособие по обучению чтению, русскому языку детей эстонцев, латышей и немцев, предложенное инспектором народных училищ г.Тарту М.А.Тростниковым, «Русская речь, чтение и письмо» (10 изданий, 1905–1916). Показано, что М.А. Тростников разработал способ обучения чтению на неродном языке «с помощью рисунков». В его пособиях текст и иллюстрация составляли единое целое – изображение использовалось как опора для освоения новых лексических единиц, составления развернутого описания, сочинения рассказа, выполнения грамматических упражнений и т.д.

Рубеж XIX–XX вв. ознаменован переходом современной культуры от тексто– и логоцентризма к распространению и преобладанию визуальных форматов конструирования, обработки и трансляции информации. Отечественные педагоги – теоретики и практики – активно переосмысливали идеи наглядного обучения, приспосабливая традиционные подходы к реалиям изменившегося образовательного пространства, создавая оригинальные модели и практики обучения детей при помощи новых и/или обновленных

[1] Работа поддержана грантом РГНФ 16-06-00113а.

средств. Одним из источников наших знаний о творческих поисках того времени является школьный учебник – многомерное явление, во многом являющееся «точкой пересечения» традиций и новаций, конфронтаций и компромиссов, текста и образа. В том числе и прежде всего учебник для начального обучения грамоте.

В начале XX столетия репертуар российских пособий для начальной школы был весьма обширен. Исследователям хорошо известны учебники Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, Д.Н. Кайгородова, В. Лебедева, А.Я. Острогорского, И.И. Паульсона, Е.Е. Соловьевой, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. Однако в ряду авторов есть фигуры, малознакомые историкам образования. Например, Михаил Адрианович Тростников.[1]

Уже в период учительской службы в Глухове Тростников столкнулся с проблемой обучения государственному – русскому – языку детей, для которых он не являлся родным. В соответствии с данными Всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. в городе проживало 14 828 жителей, из которых 58,1% говорили на малорусском наречии, 15,0% – на великорусском; 25,9% составляли евреи, 0,2 % – поляки, 0,2 % – немцы и 0,2 % – белорусы[6]. Перебравшись в Лифляндскую губернию, Тростников – уже опытный учитель – приступил к созданию и публикации пособий, помогающих освоить русский язык детям латышей, эстонцев и немцев.[2]

Дидактические и методические воззрения этого педагога могут быть реконструированы достаточно целостно, поскольку М.А. Тростников был

---

[1] Наши сведения о М.А. Тростникове невелики и достаточно фрагментарны. Он окончил кандидатом историко-филологический факультет Университета Св. Владимира в Киеве. С 1890г. по 1895г. служил учителем приготовительного класса в Каменец-Подольской гимназии. С 1898 по 1902 гг. – учитель русского языка и словесности в женской гимназии г.Глухова Черниговской губернии. В 1900–1910-х гг. – педагог, методист, инспектор народных училищ Юрьевского уезда (ныне Tartu), активный член Учено–литературного общества при Юрьевском (Тартуском) университете. Надворный советник. Интересы Тростникова были шире, чем та сфера, в которой он готовил учебники. Например, он изучал грамматики русского, латыни и греческого языков, составил литературную хрестоматию для 5-6-х классов гимназий. См.: [1; 2].

[2] В Лифляндской губернии на тот момент проживало 1299365 чел. Из них русский язык был родным всего для 68124 человек (5,2%), в то время как латышский – для 563829 чел. (43,4%), эстонский – 518594 чел. (39,9%), немецкий – 98573 чел. (7,58%). Соотношение в городах было несколько иным: всего в городах губернии проживали 380781 человек, из них в процессе переписи 1897 года латышский указали как родной – 143717 чел. (37,74%), немецкий – 82908 чел. (21,8%), эстонский – 57550 (15,51%), русский – 51883 чел. (13,62%). В Юрьеве числилось проживающими 42308 человек, из них эстонцы составляли 29 039 чел. (68,63%), немцы – 7020 чел. (16,59%), русские – 3689 чел. (8,7%). Грамотность населения составляла 91,2% [5; 6].

автором ряда учебников, пособий и работ в помощь учителю, т.е. целого методического комплекса, опубликованного в 1900-1910-х гг., что позволяет системно рассмотреть предложенные им подходы к обучению языку. Пособия, составленные М.А. Тростниковым, были адресованы детям 9-11 лет, осваивающим чтение и письмо на русском языке. Не исключительно, но преимущественно – детям инородцев.

В 1904 г. Тростников публикует «Первые упражнения в русском языке и обученье грамоте для инородцев» [13], и с этого времени начинается его активная деятельность по разработке методики обучения русскому языку детей народностей Прибалтийского края. М.А.Тростниковым было разработано и издано пособие «Русская речь, чтение и письмо», которое выдержало 10 переизданий с 1905 по 1916 гг. Данное учебное руководство содержало упражнения в русской речи, чтении, чистописании и орфографии. Первая часть фактически являлась букварем и последовательно знакомила ребенка со звуками и буквами, звукослиянием и образованием слогов, объединением слов в предложения, а предложений – в краткие тексты. Вторая часть представляла собой книгу для первоначального, послебукварного чтения. В обеих частях было размещено достаточно большое количество иллюстративного материала, вопросов и заданий как к текстам, так и к рисункам. По замыслу автора, этот учебник предназначался детям любой национальности.

В качестве наглядного дополнения к учебнику несколькими изданиями Тростниковым были выпущены «Стенные таблицы для упражнения в устной речи и для обучения процессу чтения с помощью рисунков», а также словари для учащихся: русско-латышский, русско-эстонский, русско-немецкий (1908 – 1914 гг., изданы в Юрьеве, Пернове (Пярну), Риге). В Юрьеве все труды Тростникова были изданы в типографии Эдуарда Бергмана – книгоиздателя, близкого к университетским кругам, часто выпускавшего научную и учебную литературу [3, с.55].[1]

---

[1] Вполне вероятно, что М.А. Тростников – через Бергмана или иным образом – поддерживал отношения с преподавателями императорского Юрьевского университета. Например, в 1912г. он выступил издателем труда «Жизнь, деятельность и взгляды К.Д. Ушинского», автором которого был проф. Н.К.Грунский – славист, специалист по древнецерковнославянскому языку, руководитель студенческого педагогического кружка, читавший лекции по дидактике и истории педагогики не только в университете, но и в Юрьевской женской гимназии А.С. Пушкина. Работы Грунского в Юрьеве печатались в типографии Бергмана. Э.Бергман продолжал свою деятельность в качестве издателя русского зарубежья и после 1917 г. [8, с.549]. Затем дело продолжал его сын – Вадим Бергман (1890–1968), выпустивший в 1922 г. альманах «Via Sacra» (лат. Священный путь), в который вошли стихи Владимира

Что же за способ обучения грамоте «с помощью рисунков» предложил М.А. Тростников?

В Предисловии «Введения в методику русского литературного языка» Михаил Адрианович пояснял, что его труд стал результатом «анализа существующих методик» – К.Д. Ушинского, Н.Ф. Бунакова, И.И. Паульсона, С.И. Миропольского, Д.И. Тихомирова, К.В.Ельницкого, П.Н. Солонины, А.В. Барсова, А. Страхова, В.А.Воскресенского, «наблюдения над уроками, даваемыми воспитанниками Глуховского учительского института в городском образцовом училище» и ознакомления с опытом «преподавания в инородческих школах Прибалтийского края» [11, с. III–IV]. Отвечая своим критикам, называвшим его методику трудом «обстоятельным», но «не представляющим собою какой-либо оригинальности», он писал, что считает необходимым заботиться не столько об оригинальности метода, сколько «о возможно лучшем выяснении и лучшей разработке того, что есть, так как от дурной постановки обучения страдают учащиеся и учащие» [11, с. IV].

Действительно, особой новизной учебник «Русская речь, чтение и письмо» не отличался. Сознательно следуя за К.Д. Ушинским, Тростников выстроил свое пособие по звуковому способу, с одновременным обучением чтению и письму. Учебник несколько раз серьезно перерабатывался. Совершенствование автором методических подходов не только влекло за собой содержательную переработку текста, но значительно меняло общий визуальный облик пособия: если в первом издании мы видим огромное количество мелких рисунков, достаточно «плотный» текст с небольшими межстрочными интервалами, штриховые иллюстрации низкого качества, то в издании 1913 г. каждая страница представляла собой законченный и целостный фрагмент – содержательно, логически и визуально обособленный и оформленный. Использованы более выразительные шрифты и широкие межстрочные интервалы, иллюстрации выполнены в технике автотипии, появились схематические рисунки для копирования их детьми.

М.А. Тростников не раз подчеркивал, что его учебник может быть использован для обучения грамоте любых детей, как тех, кому русский неродной, так и великороссов. Начиная с 6-го издания, Ученым комитетом Министерства народного просвещения «Русская речь» была допущена к использованию не только в инородческих школах, но и «во всех начальных училищах». Но, видимо, широкого распространения этот учебник так и не получил. Все-таки содержательно и прежде всего методически он был «заточен» под обучение

Александровского (Вальмара Адамса), Ивана Беляева, Бориса Правдина и пьесы Игоря Северянина [7].

русскому тех, для кого этот язык не являлся родным. Такая ориентированность пособия проявлялась во всех его структурных компонентах – и в текстах, и в визуальном ряде, и в аппарате организации усвоения.

Нельзя сказать, что текстуальные сюжеты учебника Тростникова принципиально отличаются от других аналогичных пособий, но они все же во многом «иные» и явно выпадают из устоявшегося литературного канона [4; 9]. Во-первых, в учебник Тростникова помещены главным образом тексты не повествовательно-художественного содержания и стиля, а «деловые статейки» описательного и перечислительного характера, со множеством имен собственных, сравнений и классификаций предметов и явлений, с упрощенными грамматическими конструкциями и искусственно дидактичными ситуациями. То есть это были тексты, целевым образом направленные на накопление и отработку лексических единиц, четкое соединение орфоэпии и орфографии, обучение грамматике и синтаксису языка.

Отметим, что М.А. Тростников, конструируя учебные тексты таким образом, в своих теоретических трудах не подчеркивал их *методических* особенностей, но объяснял причины отбора языкового материала и стиля своим стремлением развивать идеи К.Д. Ушинского о просветительском и развивающем характере учебной литературы. Особенно отчетливо это видно в логике построения второй части «Русской речи» – книги для «послебукварного» чтения. Ее тексты собраны в такой последовательности: о людях; о животных; о растениях; среди природы; басни, рассказы, сказки [16].

В Предисловии Тростников пишет, что эти параграфы «предназначены для упражнений в разных словесных выражениях» и «для ознакомления с отношением видовых понятий к родовым: птицы, обувь, одежда, посуда, письменная принадлежность, белье, постель, здание». Он отвергал обвинение в том, что подобные тексты скучны и объяснял их преимущества – они учат детей «говорить об окружающем» и «дисциплинируют ум: приучают его распределять предметы по известным логическим категориям», а это является «первой ступенью, ведущей ученика к отвлеченному логическому мышлению» [17, с. 3].

Во-вторых, тексты в «Русской речи» Тростникова очень плотно связаны с вопросами/заданиями на усвоение лексики и грамматики чужого языка. Пособие содержит большое количество упражнений, ориентированных на произношение слов, выражений, наиболее употребительных оборотов речи; понимание прочитанного; направленных на ориентацию в простейшей языковой ситуации; на понимание склонения и спряжения. Например, к предложению «Палка и полено на полу» дана сноска с комментарием педагогу: *Учитель кладет палку и полено на пол, ставит вопрос: «Где палка?»*

и отвечает: «Палка на полу». Потом ставит вопрос: «Где полено?» и требует, чтобы на вопрос отвечал ученик и т.д. [15, с. 13] .Другой пример: *Одна ручка на книге; другая (ручка) в книге; третья под книгой; четвертая возле книги. Сними ручку с книги! Что ты сделал? – Я снял ручку с книги* [15, с. 24].

Но самое интересное, конечно, – предложенная М.А. Тростниковым система наглядного обучения языку. И здесь мы не только обратимся к учебнику «Русская речь», но и рассмотрим его пререквизит – «Стенные таблицы для упражнения в устной речи и для обучения процессу чтения с помощью рисунков».

Конечно, картины для фронтальных бесед с классом не были новшеством в образовательной практике начальных школ того времени. С изобретением и распространением литографии (А.Зенефельдер,1798г., Мюнхен) в образовательной практике появилась возможность использовать доступные (технически и экономически), крупные, хорошо видимые всему классу изображения.

Настенные картины и таблицы обрели особый дидактический и методический статус наряду с учебником. Часто такие наглядные пособия «проектировались» малоизвестными художниками под руководством педагогов. Издатели – такие, как Wachsmuth в Лейпциге или C. C. Meinhold & Söhne в Дрездене – собирали и представляли целые тематические серии таблиц и картин. Расцвет стенных наглядных пособий пришелся на период 1880 – 1920 гг: обновление школьных зданий, расширение размеров классных комнат, увеличение числа учеников, динамика содержания образования обусловили изменения в формате и тематике изображений. Издатели использовали размеры 115х160 см и 32х42 см, печатали картины на бумаге и картоне, нередко монтировали их на холст, окантовывали прочными полосами, сшивали в сборники [18]. В России практика использования настенных наглядных пособий была известна уже с последней трети XVIII века (например, «Фигуры по естественной истории» В.Ф. Зуева, 1786 г.). С 1865 г. Министерство народного просвещения регулярно печатало каталоги существующих учебных пособий, в том числе стенных таблиц, карт и картин.

Однако в реальности на уроках подобные наглядные пособия были востребованы не так уж часто. М.А. Тростников пишет о «слое пыли», который он видел на учебных картинах, инспектируя подведомственные ему училища Юрьевского района [14, с. 52]. При обучении грамоте картины не использовались, поскольку никак не согласовывались с принятыми учебниками и учителю, как правило, не хватало времени для обращения к ним. М.А. Тростников попробовал создать единое целое из разрозненных средств обучения.

Начинать «обучение механизму чтения» Тростников предлагал со звуковых упражнений, которые должны были продемонстрировать детям, что «речь состоит из слов, слова из звуков, что звуки можно обозначать письменными знаками — буквами» [11, с.32]. Далее следовало приступать к упражнениям в чтении слов, «служащих названиями рисунков». Опыт преподавания позволил Тростникову сформулировать правила подбора слов для первоначального чтения и их очередности: «Нужно руководиться тем, – писал он, – чтобы раньше читались слова, звуковой состав коих всецело совпадает с буквенным (ухо, усы, ура, рама, мама, папа, лапа, лампа и т. п.); потом слова с прямыми мягкими слогами (вилы, перо, сено и т.п.); слова с мягкими гласными в начале слога (яма, юла, ёлка, линия и т. п.) и, наконец, слова, звуковой состав которых не совпадает с буквенным (кот, вал, конь, ложка, лодка и т. п.) и которые трудны для чтения» [11, с. 34]. Что касается использования рисунков при обучении процессу чтения, предлагалась следующая «постепенность»: «на первой ступени читаемое слово должно находиться рядом с рисунком; на второй — при слове ставится та же цифра, что и при рисунке; на третьей берутся хорошо известные детям слова, но уже без рисунков» [11, с. 34].

Для того чтобы осуществлять эту работу фронтально, Тростников составил и издал «Стенные таблицы», на которых «рядом с рисунком должно быть помещено его название, составленное из букв большого размера, по сторонам могут быть слоги, составляющее его название», использованные слова включают все буквы русского алфавита [11, с. 34].

После работы в классе по таблице следовало читать те же слова в учебнике и закреплять навык – чтением аналогичных слов при «поддержке» соответствующими рисунками. Первоначальный вариант пособия содержал 14 таблиц, затем их стало 24.

Тростников сознательно исключил слоговой этап в обучении чтению. Более того, он стремился как можно скорее уйти от «букварного материала» («бессвязного набора односложных слов») и перейти к «сознательному чтению». Сложности перехода от чтения отдельных слов к чтению «статеек» он предлагал преодолевать опять же с помощью визуального материала: «одолевать детям эти трудности несравненно легче будет, если… давать для чтения то, что дети видят изображенным на рисунках» [11, с. 45]. Подбор рисунков и статей для «сознательного чтения» Тростников осуществлял, следуя идеям К.Д. Ушинского: учение должно быть трудом – осмысленным и полезным. Именно «деловое» содержание учебных текстов, по его мнению, обеспечивало истинно «наглядное обучение», поскольку в них говори-

лось о предметах, ребенку хорошо знакомых, и вместе с тем предоставлялся материал для сравнений, умозаключений, выводов – т.е. для «умственных упражнений». Тростников цитировал «Руководство к преподаванию по “Родному слову”» Ушинского: «Статейка, вовсе не интересная для дитяти по содержанию, делается для него интересною по той работе, которую она дает, по тем упражнениям, для которых она собственно и написана» [11, с.47]. «Интересное дети прочтут и сами; – писал Тростников, – задача школы – научить их видеть в простых и незначительных предметах и явлениях занимающие ум стороны» [12, с.58].

Тростников предлагал следующую «умственную работу». В «Русской речи» им были размещены тексты и иллюстрации, представляющие собой некое единство, общее семантическое поле, подчиненное одной тематической и методической задаче. Михаил Адрианович осуждал авторов букварей, включающих в свои издания случайный набор разрозненных слов и изображений «лишь бы в нем находилась изучаемая буква» [14, с.54]. Он предлагал использовать сюжетные рисунки, которые дают «много возможностей для умственной работы», и особо подчеркивал, что в его пособии «картины изображают действительную жизнь, как она есть, по ним можно учить неродному языку так, как учатся дети родному» [17, с.5]. Например, в издании 1912 г. на иллюстрации изображена детская комната, все люди и предметы в ней обозначены цифрами (*см. рис.)* [17, с.24].

Наглядное обучение чтению в российской школе начала XX века по методу М.А. Тростникова

Далее следует текст. В нем также пронумерованы новые слова: Лёня, Нюта, колыбель, люлька, картина, кровать, ковёр, коляска, кукла, графин, стакан, а затем помещены вопросы к нему:

Лёня сидит в колыбели. Нюта стоит у колыбели. Картина висит на стене. Кровать стоит на полу, и коляска стоит на полу. Кровать и коляска стоят на полу. Кукла в коляске. Графин и стакан на окне.

Кто сидит в колыбели? — Кто стоит у колыбели? — Где висит картина? — Где стоит кровать? — Где сидит кукла? — Где стоят графин и стакан? [17, с.24_25].

Тростников считал, что при работе с наглядным материалом следует стремиться не к разнообразию впечатлений, а к основательности: иллюстрации для него – это, прежде всего, инструмент обучения языку. Рисунок детской был повторен им в пособии еще раз (с.88), нумерация предметов на нем сохранена та же, а вот текст на прилегающей странице другой – с прежним сюжетом, но более сложный, вопросы к нему сформулированы другого уровня:

В детской комнате двое детей: мальчик Лёня и девочка Нюта. Лёня сидит в колыбели; Нюта качает Лёню. Нюта — сестра Лёни; Лёня — брат Нюты. Нюта старше Лёни; Лёня моложе Нюты. У Лёни волосы короткие; у Нюты волосы длинные. Лёня одет в белую сорочку; Нюта одета в белую кофточку и чёрную юбку, обута в чулки и башмаки. В детской комнате — следующие игрушки: колясочка, кукла, лошадка, мячик, зайчик. Мячик лежит в коробке. Зайчик сидит в корзинке. У зайчика уши длинные. Они торчат вверх. В передних лапках у зайчика палочки. Палочками зайчик барабанит по барабану. К корзинке привязана верёвочка. Лёня возит зайчика в корзинке.

Назови мебель детской комнаты! — Где стоит колыбель? — Кто в колыбели? — Кто у колыбели? — Чем покрыта кровать? — Сколько подушек на кровати? — Что висит над кроватью? — Что лежит возле кровати, на полу? — Где стоят графин и стакан? — Где находится мячик? зайчик? — Расскажи о зайчике!

Перепиши слова и подчеркни в них вторую гласную букву: колясочка, лошадка, мячик, зайчик, коробка, палочка, сарафан, корзинка, ковёр [17, с.88–89].

Здесь и отработка чтения сложных звуков *ё, ю, й;* и новая лексика, и сравнение, и типология предметов, и развернутое описание. Обратим вни-

мание на то, что вопросы адресуют ученика не только к тексту, но и непосредственно к иллюстрации: в тексте ничего не сказано о подушках на кровати, о картине, стакане. Тем самым автор создает языковую ситуацию, побуждает ребенка говорить, опираясь только на визуальное восприятие.

Тот же принцип – иллюстрация с пронумерованными объектами, текст с отмеченными новыми словами, вопросы и задания – применяется Тростниковым и в «статейках» по истории, географии, естествознанию. Отработка произношения сложного для детей-прибалтов звука *ц*, упражнение на сравнение объектов и определенный объем научной информации видны в следующем примере:

Цапля. Киви. Клюв цапли, голова ц..., шея ц . . ., хохолок ц..., зоб ц..., крылья ц..., хвост..., ноги ... У цапли две ноги. У цапли длинная шея; у киви короткая шея. У цапли длинные ноги; у киви короткие ноги. У цапли есть хохолок; у киви нет хохолка. У цапли есть крылья; у киви нет крыльев. У цапли есть хвост; у киви нет хвоста [17, с.44-45].

В Предисловии к «Русской речи» Тростников отвечал на упреки критиков – помещение в книгу для народной школы изображения неведомой птицы киви. Он писал, что сделал это, чтобы вместе с «механическим упражнением в произнесении звука дать пищу уму»: когда рядом со знакомой детям цаплей, «покрытой перьями, имеющей хвост и крылья», «поставлена птица, покрытая чем-то похожим на шерсть, не имеющая ни хвоста, ни крыльев», то «такая разительная разница … должна зашевелить ум и воображение» [17, с.7].

Как и большинство педагогов того времени, при описании и объяснении структуры и закономерностей функционирования и развития мышления М.А. Тростников придерживался психологической теории ассоцианизма: у детей развиты лишь «механические ассоциации», – писал он [11, с.87]. В том числе и поэтому он предлагал целый спектр языковых упражнений с опорой на наглядность: принести в класс и рассмотреть предметы, речь о которых пойдет в тексте; списать текст под картинкой; выписать из текста слова, обозначающие предметы одного вида (мебель, посуда, игрушки и т.п.); составить словосочетания и предложения, объединив слова «разных отделов» (*Нюта…/ качает Лёню; Картина…/ висит на стене* и т.п.); объяснить расстановку знаков препинания при разных вариантах составления предложений; пересказать текст по картине – подсказке; составить «образный план»; письменно ответить на вопросы к картине (*Кто качает Леню? Где висит картина*? и т.п.), написать сочинение – рассказ по картине [11, с.73, 84; 12 – ч.2, с. 49-52, 93-94, 117-118; 14, с.93].

М.А. Тростников не считал свой метод собственно «наглядным обучением», т.е. не ставил специальной задачи просвещения и воспитания детей при помощи визуальных средств (в отличие, скажем, от К.Д.Ушинского и Н.Ф. Бунакова). Наглядность для него – инструмент для освоения детьми «механизма» языка, упражнение учащихся в чтении, письме и отчасти в грамматике. Не абсолютизируя значения визуального ряда, Тростников, тем не менее, в своих пособиях «поручил» ему самостоятельную дидактическую функцию: в его «Таблицах» и учебниках текст и образ имели равные права и совместно работали на решение одной образовательной задачи.

Помимо рассмотренных нами пособий, М.А. Тростниковым были разработаны и изданы «Атласы для обучения русскому языку, чтению и письму по картинам» для латышей, эстов и немцев (1907-1915г., Юрьев, Рига). Их изучение и определение места и роли в методике Тростникова заслуживают отдельного исследования.

Литература

1. Воспитанникам глуховских гимназий посвящается // http://glukhov-gymnasien.com/genskayagymnasien/295.

2. Каменец-Подольская гимназия 1833 по 1883 гг. (преподаватели) // http://samlib.ru/k/kitlinskij_a_a/gimnaziy.shtml.

3. *Кухто Е.* Некоторые сведения по истории светской книги русского зарубежья // Среди коллекционеров. – 2012. – №4. – С.53–55. – http://mag.collectors.ru/imgm/pdf/mag_sk_009.pdf.

4. *Маслинская С.Г.* Сборник изложений в начальной школе как палимпсест // «Начало учения детем»: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры: сб.ст /Под ред. В.Г. Безрогова, Т.С. Маркаровой. М.: Изд-во «Канон+», 2014. – С.308-323.

5. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года // Демоскоп Weekly/ Институт демографии НИУ «Высшая школа экономики» // http://demoscope.ru/weekly/ssp/rus_gub_97.php?reg=48; http://demoscope.ru/weekly/ssp/rus_lan_97.php?reg=49; http://demoscope.ru/weekly/ssp/rus_lan_97.php?reg=150.

6. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897г./ Под ред. Н.А.Тройницкого. 21:Лифляндская губерния. Спб., 1905. – С. 78-79.

7. Сборники 1920х – 1930х гг.// Советская литература: тексты, библиография, исследования. – http://www.ruthenia.ru/sovlit/ciss1250.html#1250.

8. Сводный каталог (база данных) печатных изданий Русского Зарубежья 1918–1991 годов. Библиогр. указатель. М.: ГАРФ, 2010. – 982с.

9. Сенькина А.А. Трансформация художественного текста в хрестоматиях XIX в.: к вопросу о школьном каноне // Детские чтения. – 2014. – № 2. – С. 350-365.

10. *Тростников М.А.* Атлас для обучения русскому языку, чтению, письму и грамматике по картинам Шрейбера. Юрьев: тип. Э. Бергмана, 1910. – 47 с.

11. *Тростников М.А.* I. Введение в методику русского литературного языка; II. Методика чтения: Руководство для обучения процессу сознательности и художественности чтения. Юрьев: тип. Э. Бергмана, 1908.: ил. VI. – 106 с.

12. *Тростников М.А.* Методика русского литературного языка. Ч. 1: Методика сознательного, правильного и выразительного чтения в связи с обучением устной речи. Юрьев: тип. Э. Бергмана, 1912. VIII. – 136 с.: ил.; Ч.2.: Методика письма и письменных упражнений. Юрьев: тип. Э. Бергмана, 1912. – 128с.

13. *Тростников М.А.* Первые упражнения в русском языке и обученье грамоте для инородцев. Юрьев: Шнакенбург, 1904. – 16 с.

14. *Тростников М.А.* Почему русское правописание усваивается с большим трудом. Как облегчить усвоение его. 2-е изд, перераб. Юрьев: изд. автора, тип. Э.Бергмана, 1915. – 96с.

15. *Тростников М.А.* Русская речь, чтение и письмо: Учеб. руководство для упражнений в рус. речи, чтении и письме/ М.А. Тростников. 2-е изд. Вып.1. Юрьев: тип. Э. Бергмана, 1906. – 91с.

16. *Тростников М.А.* Русская речь, чтение, письмо и рисование: Учеб. руководство для упражнений в рус. речи, чтении, письме (чистописании, орфографии) и рисовании /М.А. Тростников. 3-е изд. Вып. 2. Юрьев: тип. Э.Бергмана, 1908. – 128 с.

17. *Тростников М.А.* Русская речь, чтение и письмо: Учеб. руководство для упражнений в рус. речи, чтении, письме (чистописании, орфографии)/М.А. Тростников. 7-е изд. Вып. 1. Юрьев: изд. авт., типо-лит. Эд. Бергмана, 1912. – 112с.

18. Uphoff Ina Katharina Der künstlerische Schulwandschmuck im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik. Würzburg, 2002. – 217 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ[1]

В.А. Грибанова

В статье описаны результаты научно-исследовательской работы по формированию гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной работе вуза. Дается определение гражданской активности и показан процесс ее формирования с позиций личностно-деятельностного подхода. Формирование гражданской активности представлено в виде модели, реализуемой в ходе трех взаимосвязанных этапов: теоретико-процессуального (поисковый), интериоризации (преобразовательно-рефлексивный) и экстериоризации (практикоориентированный). Описаны преобразовательно-рефлексивные формы работы (школа общественного развития, молодежные форумы, проектная работа) на базе Таганрогского института имени А.П.Чехова.

Ключевые слова: *гражданская активность, студенческая молодежь, воспитательная работа, форум, проектная работа.*

В настоящее время в России на государственном уровне признано, что воспитание гражданина является одним из приоритетных направлений молодежной политики, призванной обеспечить устойчивый рост мотивации молодых людей на позитивные действия, лич-

[1] Статья поддержана грантом РГНФ № 15-06-00039 «Подготовка будущих социальных педагогов в современном контексте профессионализации социально-педагогической деятельности».

ностное и профессиональное развитие. Государство и общество во многом эту задачу возлагают на учреждения высшего профессионального образования. В связи с этим в воспитательной работе со студенческой молодежью актуализируется задача формирования гражданина демократического государства, обеспеченного всеми правами и наделённого всей полнотой обязанностей, позволяющими ему свободно развиваться в пространстве гражданского общества [7, с.3].

Как показывает анализ результатов отечественных и зарубежных исследований (С. Ланг, А. Хэртель, М. Бюрш [4], М.С. Круглов [3], Ф. Шмиттер [6], А. Пшеворский [5]), в науке и практике ощущается недостаток методик, направленных на патриотическое воспитание и формирование гражданской активности студенческой молодежи. Не всегда используемые средства и программы соответствуют современным требованиям, что не позволяет в полной мере выявить и реализовать воспитательные ресурсы вуза в работе со студентами.

Мы провели теоретическое и практическое изучение проблемы формирования гражданской активности студентов в системе воспитательной работы вуза, с целью выявления условий совершенствования этого процесса и разработки его научно-методического обеспечения. При этом мы руководствовались представлениями о гражданской активности как сущностной характеристике личности, которая отличается общественной направленностью, проявляющейся в готовности к личному участию в общественно полезной деятельности, выполнении гражданских обязанностей, инициативности и ориентированности на общественные ценности.

Методологической основой для проектирования воспитательной работы вуза и осмысления механизмов перевода внутренних мотивов студентов в практику их гражданской активности послужили идеи личностно-ориентированного, ценностного, целостного, гуманистического, социального и деятельностного подходов. Исходные положения названных концепций дали возможность рассматривать воспитательную работу вуза по формированию гражданской активности студентов как создание условий для творческой самореализации и проявления позитивно-созидательных гражданских личностных качеств. Слагаемые ведущих теоретических концепций позволили обосновать включение студентов в воспитательную деятельность на основе свободного выбора, удовлетворяющего потребность в самореализации в формах позитивной гражданской активности, а также помогли определить личностно значимые виды гражданской активности и способы их проявления в вузовской среде, мо-

делирующей будущие гражданские образцы поведения.

В результате проведенного нами исследования мы выявили, что в качестве приоритетных и эффективных форм работы современного вуза по формированию гражданской активности студентов выступает система таких форм, как:

- поисковые (интервью, ситуации гражданского диалога, деловые и ролевые игры, дебаты);
- преобразовательно-рефлексивные (академия молодого гражданина, школа общественного развития, тренинги личностного роста, школы лидерства, молодежные форумы, проектная работа);
- практикоориентированные (патриотические агитбригады, добровольчество).

Практическая координация всех названных форм осуществлялась нами на базе вузовского координационного Центра поддержки гражданской активности студентов Таганрогского института имени А.П.Чехова в течение 2014 – 2015 учебного года. В проведенном нами эксперименте приняли участие студенты следующих факультетов: физико-математического (64), истории и права (77), информатики и управления (70), иностранных языков (56), педагогики и методики начального образования (81), искусств и художественного образования (29), психологии и социальной педагогики (57), русского языка и литературы (37).Всего 471 студент.

В процессе исследовательской работы была разработана модель формирования гражданской активности студенческой молодежи вуза, опирающаяся на положения личностно-деятельностного подхода (И. А. Зимняя). Специфика разработанной модели состоит в соотнесении содержания воспитательной работы с особенностями последовательно реализуемых и тесно связанных между собой этапов (теоретико-процессуального, этапа интериоризации и экстериоризации), направленных на формирование теоретической, практической и личностной готовности студентов к проявлению гражданской активности. Каждый этап включает цели, психолого-педагогические условия, содержание и систему педагогических средств. Такой подход позволяет структурировать гражданскую активность как трехчастное единство, включающее познавательный, потребностно-мотивационный и личностно-рефлексивный компоненты. Это дает нам возможность охарактеризовать уровни сформированности гражданской активности студентов (поисково-познавательный, субъектно-оценочный, социально-личностный) и критерии их определения: наличие теоретико-гражданских знаний, ярко выраженная потребность, мотив, интерес и желание в про-

явлении гражданской позиции, наличие собственного мнения по гражданско-мировоззренческим вопросам жизни общества, готовность и умение осуществлять гражданскую деятельность, опыт выполнения гражданских обязанностей.

Разработанную модель формирования гражданской активности мы апробировали в опытно-экспериментальной работе, которая включала следующие направления деятельности:

– формирование теоретической готовности к проявлению гражданской активности – за счет сообщения студентам знаний по гражданско-мировоззренческим вопросам;

– формирование практической готовности к проявлению гражданской активности – за счет внедрения преобразовательно-рефлексивных мероприятий, построенных на оптимистическом настрое и эмоциональной включенности;

– формирование личностной готовности к проявлению гражданской активности – в процессе включения студентов в практическую деятельность, требующую применения основных личностных качеств граждански-активной личности.

Рассмотрим более подробно, как проходило формирование практической готовности студентов к проявлению гражданской активности в процессе вовлечения молодежи в преобразовательно-рефлексивные формы деятельности (этап интериоризации). Они были представлены «Академией молодого гражданина», «Школой общественного развития», тренингами личностного роста, «Школой лидерства», молодежными форумами, проектной работой, студенческими выборами, флешмобами и другими формами гражданской активности. В русле этой работы у студентов естественно развиваются все необходимые составляющие гражданской активности: положительная установка к проявлению гражданской активности, знания гражданско-мировоззренческого характера, собственное мнение и отношение к общественным процессам, приобретение практический опыт гражданского действия.

Этап интериоризации направлен на удовлетворение потребности в самовыражении и самореализации. Характеристики формируемых на данном этапе качеств: гуманистической направленности личности; гражданских ценностей; способности понимать важность норм социального поведения и принимать их; восприятия своей личной значимости; способности аргументировать свою точку зрения; интереса к социальным вопросам и общественно-политической, позитивно-созидательной деятельности.

Опыт работы со студенческой молодежью вуза показывает, что проектная деятельность представляет собой форму эффективного культурного творчества, позволяющую не только преобразовывать действительность, но и менять субъектов этой деятельности. Проведенная нами опытно-экспериментальная работа показала, что наиболее продуктивными формами для развития гражданской активности студентов является разработка, защита и реализация социальных проектов. Поэтому для студентов нами были организованы мастер-классы по созданию и презентации проектов. По результатам обучения студенты защищали свои проекты и направляли для участия в различных конкурсах (конкурс городского молодежного самоуправления, для участия в котором необходимо было предоставить проект и др.). К защите было представлено 47 социально значимых проектов, разработанных студентами с целью привлечения внимания студенческой общественности к вопросам русской культуры, традициям, пропаганды здорового образа жизни, проектирования инклюзивной образовательной среды, создания пространства в образовательном учреждении, способствующего формированию гражданской активности личности. К защите социально-педагогических проектов по обсуждаемой теме студенты под нашим руководством готовили презентации, социальные рекламы и образовательные фильмы. По окончании защиты была развернута дискуссия по проблемам современности и общественно-политической обстановки в стране. В процессе проведения подобных видов деятельности каждый участник мог дать оценку происходящему, поделиться опытом, обсудить создавшиеся проблемы и пути их решения в дальнейшем.

При создании проектов студенты акцентировали свое внимание на социальных проблемах в обществе. Нами отмечено, что из 98 студентов, прошедших мастер-класс и изучивших общественные проблемы, более 50 человек стали активными участниками различных форумов, студенческого самоуправления, модераторами общественно значимых проектов (5 человек приняли участие во Всероссийской Школе общественного действия при поддержке Центра Национальной славы России и Фонда Андрея Первозванного /июль-август 2015г./, 7 человек вошли в состав студенческого совета, 16 выступили модераторами при подготовке общеинститутских форумов /май-сентябрь 2015г./, 23 студента влились в волонтерское движение вуза). Следует отметить также, что в процессе совместной работы студентов не только разрабатывались медиапроекты, но были созданы видеоматериалы, которые распространялись в студенческой среде посредством социальных сетей. Это была инициатива участников экспериментальной

группы, выдвинутая в процессе организованной нами дискуссии. 14 студентов – волонтеров провели активную работу в школах, лицеях города Таганрога, используя медиаматериалы для пропаганды активной гражданской позиции среди школьников и лицеистов. Данная работа с использованием личностно-деятельностного подхода дала необходимый инструментарий для успешной реализации проектов, направленных на пропаганду гражданской активности студенческой аудитории.

В рамках проектной деятельности студенты Таганрогского государственного педагогического института имени А.П.Чехова приняли участие в образовательной программе «Проектная мастерская» и других мероприятиях, организованных Отделом по делам молодежи администрации города Таганрога и комитета по молодежной политике Ростовской области. Следует отметить, что опыт подобной деятельности позволил студентам стать не только участниками, но и организаторами проектных мероприятий. Организационной группой студентов был проведен первый городской фестиваль студенческих идей и проектов «Азбука здоровья», модераторами которого выступили 12 студентов экспериментальной группы.

Установлено, что побуждением к деятельности и активизации личности является интерес [1, с.28]. Анкетирование и опрос интересов студентов обозначил, что наиболее популярной и интересной формой активности для них является участие в молодежных форумах. Следует отметить, что форум, как правило, представляет собой образовательную площадку для активной молодежи, где молодые люди имеют возможность принять участие в научных и образовательных конференциях, круглых столах, выставках, фестивалях, акциях, ярмарках, слетах, соревнованиях, встречах с известными людьми и др. [2, с.38].

Поэтому в процессе эксперимента мы организовали на базе спортивно-оздоровительного лагеря «Ивушка» Таганрогского института имени А.П.Чехова вузовские форумы и тематические смены. Приведем пример некоторых из них.

Следует отметить, что организованная нами работа форумов и тематических смен строилась на следующих принципах:

– личностной ориентированности: мы учитывали интерес студентов; возрастные особенности (самооценку, самовыражение, самоутверждение и др.); приобретение таких гражданских ценностей, как общественное участие (вера в возможность изменений в социуме, осознание важности гражданской активности), компетентность (участие в общественно-политических формах активности), желание и готовность взаимодействовать

с различными группами, личное мнение и отношение, свобода слова и выбора;

– активности субъектов воспитания: воспитательные мероприятия носили форму практического характера, требующего активности всех субъектов воспитательного процесса;

– целостности и системности воспитательного процесса;

– диагностируемости: мероприятия были построены с учетом обратной связи, позволяющей диагностировать и корректировать организованную работу;

– гуманизации и выборности.

В июне 2015 года, основываясь на модели формирования гражданской активности студентов, мы разработали программу тематической смены «Школа общественного развития», включавшую 10 тематических дней, и вовлекли в активные формы работы 96 студентов института, участвующих в эксперименте. При разработке программы мы опирались на обозначенные ранее в исследовании принципы: выборности, активности субъектов процесса, целостности процесса, диагностируемости и др. Каждый день был построен с целью приобретения необходимых компетенций гражданской активности: День СМИ – создание «Номера молодёжной газеты «Ивушка» (развитие коммуникационной компетенции); День семьи – дебаты «Я или 7я», Конкурс молодых семей (развитие родительской компетенции); День здоровья – тренинговый курс «Мой выбор», конкурс агитбригад «Быть здоровым модно!» (развитие здоровьесберегающей компетенции); День искусств – конкурс актёрского мастерства (развитие актёрской компетенции); День традиций – лекторий «Проблемы современной молодёжной политики» (развитие политической компетенции); День родного языка – интеллектуальная игра между «Гласными» и «Согласными» (развитие лингвистической компетенции); День спорта – весёлые старты, «Комический футбол» (развитие спортивной компетенции); День толерантности – тренинговый курс на доверие (развитие толерантной компетентности); День Нептуна – творческий конкурс «Подарок Нептуну» (развитие игровой компетенции); День итогового проекта (развитие проектных компетенций).

В рамках историко-патриотического направления воспитательной работы нами была разработана еще одна программа тематической смены-форума «Актуальные практики и принципы культурного и исторического просвещения», реализованной в июле 2015 года на базе оздоровительного лагеря ТИ имени А.П.Чехова «Ивушка». В этой программе приняли участие 98 студентов. Цель – привлечение внимания студентов к российской исто-

рии и роли России в мировом историческом процессе, формирование гражданской активности молодежи. 10 тематических дней форума включили следующие мероприятия: адаптационный (знакомство, самоопределение, выявление лидеров), день творчества (изучение истории России), день семьи (реконструкция семейного древа), день родного языка (интеллектуальная игра), день самоуправления (игра-выборы), день гражданской обороны (мастер-класс по основам военной подготовки), день права (тренинговый курс), день традиций (организация флешмоба), день кино (эмоциональная подзарядка), день итогового проекта (конкурс на развитие проектных компетенций). Для проведения мероприятия мы привлекли специалистов вуза и города с учетом пожеланий участников; модераторами форума выступили ведущие историки, психологи, юристы, специалисты в области образования, а также студенты-активисты.

По мнению участников, форум зарекомендовал себя как событие, на котором студенты смогли не только пообщаться, но и получить уникальные знания, обменяться впечатлениями, получить заряд энергии для будущего гражданского самоопределения. Мероприятия в рамках программы получили высокую оценку у участников.

По результатам форума было отмечено:

– позитивное отношение студентов к общественно-гражданской деятельности;

– заинтересованность студентов историей страны, а также инновационной деятельностью, ориентированной на личностное развитие и становление;

– инициативность, самостоятельность, целеустремленность и организационные способности студенческой молодежи;

– повышение уровня гражданской активности студентов.

Закрепить знания и опыт проявления гражданской активности нам помогла такая форма работы, как рефлексия со всеми участниками мероприятий под руководством психологической службы сопровождения, во время которой каждый мог переключить внимание на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление. Нами отмечено, что приобретение необходимых знаний, умений и навыков способствовало формированию уверенности в себе и своих силах, самостоятельности, осознанию своей роли и важности проявления инициативы.

В завершение каждого форума ребят ожидало игровое интервью, в процессе которого, помимо знакомства, мы смогли выявить направления

форума, вызвавшие у студентов наибольший интерес, степень усвоения информации, выявить проблемные ситуации в группе и получить оценку мероприятия от самих участников. По результатам форума был смонтирован видеоролик, который студенты получили в качестве сувенира на память.

В рамках анкетирования по определению интересов студентов мы выявили креативно-преобразовательную форму гражданской активности – флешмоб. Следует отметить, что в силу возрастных особенностей молодых людей данная активность не всегда может быть положительной. Поэтому мы уделили этому направлению работы более пристальное внимание, направляя активность студентов в конструктивные формы проявления, придав им социальную и патриотическую направленность. Мы включили данное направление в организацию воспитательной работы на базе Центра поддержки гражданской активности (ЦПГА) института имени А.П.Чехова, что позволило студентам в течение нескольких лет стать организаторами и участниками различных мероприятий, проводимых на территории не только института, но и города (патриотические: в рамках празднования 75-летия Ростовской области, Дня рождения города Таганрога, празднования Победы в Великой Отечественной войне; экологические: посвященные проблемам экологии и здорового образа жизни и другие). Подобные мероприятия способствовали формированию гражданской активности молодежи. Включаясь в командную работу, студенты получили опыт проявления активности, положительной разрядки, доверия и вследствие этого – желание и готовность взаимодействовать с окружающим миром.

Следует подчеркнуть, что работа была построена на анализе проблем студента. При этом осуществлялась педагогическая поддержка молодого человека, ориентирующая его на самостоятельное решение имеющихся проблем, что приводило к осознанию им собственных способностей и повышало его активность .

Отметим, что результат организованной нами деятельности на базе Центра поддержки гражданской активности совместно с преподавателями кафедр и кураторами академических групп, взаимодействие с отделом воспитательной работы и трудоустройства, органами самоуправления, кафедрами, клубами, общественных организаций позволяют говорить о достаточно высоком уровне работы по формированию гражданской активности в студенческой среде.

Результаты эксперимента показали развитие инициатив в студенческой группе, самостоятельность участников, целеустремленность и организаторские способности. Программы получили высокую оценку у участни-

ков мероприятий. Отмечено, что студенты, прошедшие мероприятия тематических смен, стали с большим интересом участвовать в жизни вуза в дальнейшем, интересоваться культурно-досуговыми, спортивными и общественными мероприятиями. Атмосфера эмоциональной отзывчивости, позитивного взаимодействия дала ощущение комфорта, веры в себя и свои силы, что увеличило гражданское самоопределение и активность молодежи.

По окончании опытно-экспериментальной работы мы провели диагностику и выявили положительную динамику формирования гражданской активности у студентов. Диагностика показала, что количество представителей, имеющих характеристики социально-личностного (высокого) уровня, в экспериментальной группе значительно увеличилось с 10,2% до 29 %; при этом уменьшилось количество студентов, уровень развития гражданской активности которых можно охарактеризовать как поисково-познавательный (низкий) в экспериментальной группе с 50,2% до 24,4 %. Изменилось количество представителей, обладающих характеристиками субъективно-оценочного (среднего) уровня в экспериментальной группе – с 39,6% до 46,6 %.

Студенты экспериментальной группы стали проявлять активный интерес и желание участвовать в жизни страны; приобрели практический опыт участия в общественной деятельности; стали испытывать потребность в политической информированности; осознавать важность участия в общественной жизни страны (региона) молодежного электората. Студенты приобрели умение мыслить и аргументировано высказывать свои предложения, начали уважать мнения других людей, других культур, традиций, образа жизни, религий; проявлять неравнодушие к проблемам окружающих людей (ветеранам, инвалидам и другим социально не защищенным категориям населения) и др.

Положительные изменения, которые были зафиксированы в процессе опытно-экспериментальной работы, позволяют нам сделать вывод об эффективности организованной воспитательной работы по формированию гражданской активности студенческой молодежи.

Литература

1. *Грибанова В.А.* Внутренние факторы, влияющие на процесс формирования гражданской активности молодежи [Текст]/ В.А. Грибанова // Языковая личность. Речевые жанры. Текст: материалы Всероссийской молодежной конференции / Отв.ред. И.В. Голубева. Таганрог, 2014.Ч.11. – 147с.

2. *Грибанова В.А.* Студенческий форум – площадка для развития гражданской активности молодежи [Текст]/ В.А. Грибанова // Молодежь в меняющемся мире: социальные инициативы, опыт, практика: сб.науч.тр. / Отв. ред. А.Е. Фатеев. – 195 с.

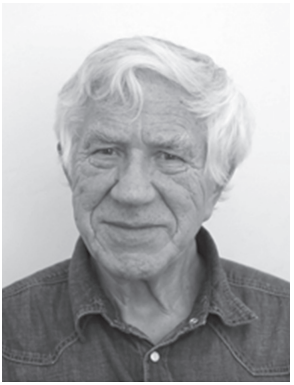
3. *Круглов М.С.* Современные формы гражданской активности в политическом процессе Российской Федерации. Электронный ресурс http://www2.rsuh.ru/binary/2633107_66.1424274217.98292.pdf. Дата обращения 5.04.2015г.

4. Ланг Сюзанна/ Хэртель Александра/ Бюрш Михаэль. Апрель 2010 г.// Гражданское общество и гражданская активность в России. Электронный ресурс http://library.fes.de/pdf-files/bueros/moskau/08191.pdf. Дата обращения 5.04.2015г.

5. *Пшеворский А.* Демократия и рынок. Политические и экономические реформы в Восточной Европе и Латинской Америке. М., 2000. – С.31.

6. *Шмиттер Ф.* Угрозы и дилеммы демократии // Век XX и мир, 1994.

7. *Яруллин И.Ф.* Формирование гражданской ответственности студентов педагогических вузов. Казань: Татарское республиканское издательство «Хэтер», 2011. – 183 с.



В.А. Горский

Ключевые слова:
технология, техническое устройство, техносфера, проектная деятельность, исследовательская деятельность, общее и дополнительное образование.

НОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрываются особенности модернизации содержания школьного курса «Технология» в 5–9-х классах за счет усиления его отраслевой направленности и расширения возможностей для организации проектной и учебно-исследовательской деятельности на основе взаимодействия и преемственности общего и дополнительного образования детей.

На заседании Совета по науке и образованию от 21.01.2016 г. президент страны В.В. Путин предложил «…сформулировать предложения по модернизации программ всех уровней образования, а также по повышению квалификации преподавателей».

В большей части регионов уже складывается положительный опыт разработки образовательных программ, в которых используются методики обучения проектной и учебно-исследовательской работы обучающихся на основе ИКТ. Есть интересные модели образовательных маршрутов «школа-колледж-предприятие», «школа-учреждение дополнительного образования-вуз», модели профессионального самоопределения в агробизнес-образовании.

Взаимодействие и преемственность общего и дополнительного образования, урочной и внеурочной деятельности по ориентации детей на инженерные профессии получили статус обязательного компо-

нента основной образовательной программы.

При этом четко определяются тактические и стратегические приоритеты образования не только с точки зрения масштаба и глубины их влияния на социально-экономическое развитие страны, но, и это главное, с точки зрения развития и закрепления интереса к личностно значимой для ребенка продуктивной творческой деятельности в той или иной отрасли науки, техники и производства.

Ближнесрочная перспектива технической подготовки детей, как правило, реализуется на основе эволюционно-модернизационного развития в традиционной форме урока в рамках требований ФГОС: проектная и учебно-исследовательская деятельность обучающихся на основе преемственности общего и дополнительного образования с использованием возможностей ИКТ, с участием разнообразных бюджетных и внебюджетных учреждений, с привлечением новых сил для работы с учащимися из числа инженерно-технической общественности, студентов и родителей.

Реализация долгосрочной перспективы технико-технологической подготовки детей организуется с учетом развития интереса детей к принципиально новым образовательным технологиям на основе самостоятельного дистанционного обучения в интересующем детей направлении освоения науки и техники.

В истории отечественного образования имеются примеры успешной реализации таких приоритетов:

– 20–30-е годы, индустриализация и электрификация страны и введение программы трудового обучения, развитие интересных для детей технических видов спорта (авиа,судо, радио, авто и др.), подготовка и проведение первой научно-практической конференция юных исследователей;

– 50–60-е годы, реализация атомного проекта, запуск «Спутника», полет Ю.А. Гагарина и как отражение этих успехов, – всплеск интереса детей к содержанию политехнического образования, массовое участие обучающихся в проектировании и строительстве школьных ветро и гидроэлектростанций. В эти годы проходит Всероссийская конференция юных энергетиков; соревнования по моделям ракет, Всесоюзный и международный конкурсы «Космос» и «Интеркосмос»; ежегодная неделя науки, техники и производства, выставки НТТМ на ВДНХ; на местах возникают научные общества учащихся (НОУ) и малые академии наук (МАН).

В 1979 г. в Москве проходит Всероссийская конференция юных исследователей. С этого времени такие конференции проходят через каждые три года, а с 1986 г. – ежегодно. На каждой конференции работают до 40

профильных секций, отражающих различные направления развития НТР. Переход на обучение в одну смену расширяет возможности обучающихся для посещения профильных учреждений дополнительного образования;

– 90-е – годы, проектная и учебно-исследовательская деятельность включена в требования ФГОС.

В экономическом развитии страны происходит смена приоритетов развития на основе природных ресурсов на приоритеты развития на основе укрепления машиностроительных отраслей и включения объектов техносферы в естественный природный ресурсооборот. Развиваются идеи интегрированного междисциплинарного научно-технического образования.

Однако в общеобразовательной муниципальной школе выполнение требования ФГОС о развитии проектной и исследовательской деятельности осуществляется эпизодически. Проблема состоит в том, что в большей части общеобразовательных школ дети осваивают ***сумму информации по основам наук, которая без проектной и учебно-исследовательской деятельности детей так и не становится знанием, а знания без творческого практического их применения остаются формальными.***

Для преодоления формализма нужна активная, интересная, захватывающая детей проектная и исследовательская деятельность на основе макетирования, моделирования, конструирования и не только для счастливчиков, нашедших себя в кружках с интересным руководителем и одаренным педагогом. Подобная работа должна быть обязательным элементом на уроках и во внеурочной деятельности в каждой школе.

Повсеместно предпринимаются попытки совершенствования учебной программы «Технология», уточняются ее целевая направленность и ее педагогические задачи на основе освоения опыта проектной и учебно-исследовательской деятельности непосредственно на уроках и продолжения ее во внеурочной и внешкольной деятельности и в том числе:

– формирование системы интегрированных знаний о закономерностях развития техники и производства, о методах поиска новых технических решений на основе освоения научно-технической терминологии и универсальных интеллектуальных умений и навыков использования ИКТ;

– воспитание интереса к культурному наследию великих творцов техники и отечественных естествоиспытателей;

– выявление и развитие личностных качеств, способствующих достижению успеха в области науки, техники и производства.

Уточняется содержание объекта изучения – техносфера в ее историческом развитии и предмета изучения – содержание технических (конструк-

торских, технологических и организационных) задач и методы их решения.

Вместе с тем необходимо уточнить методологическую основу совершенствования содержания учебного курса Технология» за счет более полного учета идеи об опережающем отражении окружающей действительности в сознании человека (П.К. Анохин), теории синергетического развития содержания образования (И. Пригожин), идеи дополнительности (Н. Бор), идеи непредсказуемости образовательного маршрута (А.А. Ляпунов), идеи обучения методам технического творчества (Г.С. Альтшуллер, А.И. Половинкин, В.Г. Разумовский, А.В. Ревенков), которые в совокупности и обеспечивают полноту и цельность технико-технологического образования.

Аттрактором содержания познавательной деятельности должно быть техническое устройство, вызывающее повышенный интерес детей к технике.

В этом случае теоретическую базу учебного курса могут составить идеи интеграции содержания различных видов образования на основе использования когнитивных блочно-модульных технологий, отражающих особенности перехода от информации к знанию, от «учебной проблемы» к «учебной задаче» и далее к продуктивной познавательной деятельности. При этом мы помним слова П.П. Блонского: «Мы не принижаем значение ручного труда, но мы идем от него, а не к нему»(1).

Содержание учебного курса целесообразно было бы организовать по следующим разделам: – азбука техники; – Единая энергетическая система России; – Единая транспортная система России; – промышленное производство; – техника сельского хозяйства; – техника Вооруженных сил России; – техника МЧС; – умный дом; – космонавтика.

Содержание каждого раздела программы выстраивается в логике научного познания:

1. Объект изучения (техническое устройство) – отраслевая классификация родственных объектов – место отрасли в системе экономического развития страны – переход на новые принципы обеспечения производственной функции – проблемы развития отрасли;
2. Тематика проектной и учебно-исследовательской деятельности по профилю той или иной отрасли промышленности и ее реализация в учебной работе;
3. Информация о правилах безопасности в русле той или иной отрасли техники.

При этом освоение содержания каждого объекта изучения организуется в следующем алгоритме: смотрим и слушаем (видеоролик, экскурсия) – об-

суждаем увиденное – дискутируем, фантазируем, рисуем, чертим – проектируем, исследуем – защищаем.

Управление продвижением саморазвивающегося и самоопределяющегося индивида по образовательному маршруту в этом случае осуществляется путем формирования педагогической среды в постоянно расширяющемся образовательном пространстве на основе свободного обмена знанием и опытом познавательной, проектной и исследовательской деятельности между обучающимися, педагогами и другими субъектами образовательного пространства, на основе использования ИКТ и открытых образовательных ресурсов.

Результаты образования должны оцениваться на основе единых критериев (когнитивный, деятельно-практический, эмоционально-личностный, коммуникативный) в процессе общественной презентации в форме школьной конференции с защитой результатов учебных исследований и проектов на заседаниях профильных секций.

Ожидаемые результаты можно объединить в следующие условные группы:

– знание закономерностей развития содержания научно-технических задач на различных этапах совершенствования техносферы;

– знание научно-технической терминологии и умение использовать ее в практике устного и письменного изложения предлагаемых решений технических задач;

– знание истории развития отечественной науки и техники и вклада отечественных специалистов науки, техники и производства в достижения мировой цивилизации; – опыт применения интегрированных знаний и универсальных учебных действий на основе ИКТ в процессе проектной и учебно-исследовательской деятельности;

– опыт использования ИКТ в процессе поиска оптимальных вариантов решения учебных технических задач;

– устойчивый интерес, стремление к социальному и профессиональному самоопределению в той или иной отрасли науки, техники и производства.

Инструментами достижения намеченной цели могут быть:

– технологии интегрированного междисциплинарного образования на основе преемственности и взаимодействия общего и дополнительного образования;

– учебная информация на основе ИКТ, Интернет и наборов типа «лего-робот» в процессе организации проектной деятельности обучающихся;

– общественная презентация результатов технической подготовки детей

в форме политехнических олимпиад, соревнований по спортивному моделизму, выставки работ учащихся, недели науки, техники и производства, смотров НТТМ;

– профессиональный рост работников образования, обмен опытом между ними и развитие системы стажировочных площадок на базе различных образовательных учреждений;

Сегодняшняя стартовая позиция характеризуется рядом рисков, связанных с задаваемыми извне приоритетами и критериями оценки эффективности образования, что приводит к обслуживанию чужих стратегических интересов за счёт наших ресурсов.

Литература

4. *Блонский П.П.* Избранные пед. произведения. М., 1961. – С. 214.

5. *Горский В.А.* Интеграция содержания формального и неформального образования детей. Германия: Palmarium academic publishing. 2014. – 150 с.

6. *Горский В.А.* Научно-техническое творчество школьников в России. М.: «Сам-Полиграфист», 2015. – 350 с.

7. Технология. 8 кл.: Методическое пособие к учебнику «Технология. Технический труд. 8 кл.» / Под ред. В.М. Казакевича, Г.А. Молевой. М.: Дрофа, 2015. – 160 с.

8. Технология. Индустриальные технологии: Учебник. 7 класс/ Глозман Е.С., Глозман А.Е., Ставрова О.Б., Электов А.А., Хотунцев Ю.Л. М.: «Мнемозина»", 2014.

19 марта 2016 года в г.о. Коломна на базе МБОУ СОШ №17 **прошел Первый Всероссийский Фестиваль Робототехники** для учащихся образовательных учреждений. Учредителями Фестиваля стали: Управление образования администрации г.о. Коломна, **ФГБНУ "Институт стратегии развития образования Российской академии образования»**, МБОУ средняя общеобразовательная школа №17, МБОУ средняя общеобразовательная школа №20.

20 марта 2016 года сотрудники Института ***Богуславский Михаил Викторович***, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук и **Суходимцева Анна Петровна**, старший научный сотрудник Центра социально-гуманитарного образования, кандидат педагогических наук **приняли участие в качестве членов жюри в работе детского Всероссийского фестиваля творческих открытий и инициатив «Леонардо»**.

23 марта 2016 г. в Институте образования НИУ «Высшая школа экономики»**состоялся первый семинар из цикла «История советского и постсоветского образования»**, который продолжил традицию изучения истории образования, начатую в Институте образования академиком РАО Э.Д. Днепровым. В работе семинара также участвовали сотрудники и преподаватели НИУ ВШЭ, МГУ, АПК и ППРО, МПГУ, РАНХ и ГС. В острой и принципиальной научной дискуссии приняли участие сотрудники ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»: ***М.В. Богуславский***, заведующий лабораторией истории педагогики и образования, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор; ***М.В. Кларин***, ведущий научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики, доктор педагогических наук, профессор; ***Я.С. Турбовской***, заместитель заведующего лабораторией теоретической педагогики и философии образования, доктор педагогических наук, профессор; ***К.Ю. Милованов***, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования, кандидат исторических наук; ***С.З. Занаев***, научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования.

В рамках договора о сотрудничестве Российской академии образования с Университетом нефти и газа имени И.М. Губкина главный научный сотрудник **Института стратегии развития образования**, член-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. ***Валентин Михайлович Полонский*** 30 марта 2016 г. прочитал

лекцию **«Критерии оценки качества научных исследований»**. Речь шла о научных исследованиях и критериях их оценки. Заведующие кафедрами, сотрудники, аспиранты Университета нефти и газа слушали выступление В.М. Полонского с большим интересом. По мнению организаторов мероприятия, эта лекция была крайне полезной.

Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию науки и образования 6 апреля 2016 г. организовала круглый стол **«Совершенствование контрольно-надзорной деятельности в сфере образования»**. С докладом «Консолидация экспертно-профессионального сообщества» на мероприятии выступила руководитель Центра ДПО Института стратегии развития образования, доцент, канд. пед. наук ***И.М. Логвинова.***

III Всероссийский съезд учителей истории и обществознанияпродолжил свою работу серией мероприятий. Круглый стол **"Актуальные проблемы преподавания обществознания"**, на котором сделали доклады сотрудники Центра социально-гуманитарного образования Института стратегии развития образования канд. пед. наук ***Елена Лазаревна Рутковская*** и канд. пед. наук ***Ольга Александровна Французова***, 6 апреля 2016 года, собрал широкую аудиторию.

12–14 апреля в Елабужском институте Казанского (Приволжского) федерального университета состоялись VI Международные Махмутовские чтения "Проблемное обучение в современном мире". От Института стратегии развития образования в составе оргкомитета Махмутовских чтений работали ***Ткаченко Евгений Викторович*** и ***Ломакина Татьяна Юрьевна***. По Программе Махмутовских чтений состоялись пленарное заседание, тематические площадки, публичные лекции зарубежных ученых и практиков, мастер-классы методистов.

12 апреля 2016 г. в Институте стратегии развития образования РАО состоялся международный семинар по проблемам образования, в котором приняли участие преподаватели из **Государственного университета Миннесоты (США)** – доктор ***Лиза Васкеси,*** доктор ***Элизабет Санделл***. Презентации гостей были посящены контролю и оцениванию качества образования в педагогическом университете (Л. Васкеси), вопросам публикации результатов научных исследований в зарубежных научных журналах

(Э.Санделл), а также опыту межэтнческой и межрелигиозной интеграции в школах США (О.В. Воскресенский).

В рамках договоренностей о сотрудничестве между Институтом стратегии развития образования РАО и Московским музеем образования 19 апреля 2016 г. состоялась встреча в музее, по адресу: Вишняковский пер., д. 12, стр. 1. Среди сотрудников Института, посетивших мероприятие – ***С.В. Иванова***, д-р филос. н., проф., директор Института стратегии развития образования РАО; ***М.В. Богуславский***, чл.–корр. РАО, д-р пед наук, проф., зав. лабораторией истории педагогики и образования и сотрудники его лаборатории; ***О.В. Иванова***, начальник управления кадров, правового обеспечения, охраны труда и противодействия коррупции; ***Ю.Ю. Власова***, канд. пед. наук, руководитель Центра управления инновационными проектами; ***И.М. Елкина***, начальник отдела научной информации.

В **Московском государственном институте международных отношений (Университете) МИД** России 21 апреля 2016 года прошла**Учредительная конференция «Национальной ассоциации научных изданий»**, целями которой является содействие всестороннему развитию научной периодики России, выработке единых стандартов и требований к различным видам и формам научной информации, взаимодействие с государственными, общественными и научными организациями, в том числе зарубежными и международными объединениями, защита прав и законных интересов членов ассоциации. В конференции приняли участие представители более 300 научных изданий России. Выпускающий редактор журнала **«Отечественная и зарубежная педагогика»** ***В.В. Осмоловский*** побывал на этом мероприятии.

Общее собрание Российской Академии Образования состоялось 21 апреля 2016 г. Мероприятие открывала президент Академии ***Л.А. Вербицкая***. С докладами выступили помощник президента Академии ***А.А. Фурсенко***, руководитель Рособрнадзора ***С.С. Кравцов,*** ректор МГУ им. М.В. Ломоносова ***В.А. Садовничий*** и др. Были подведены итоги работы РАО за прошедший год и определены приоритетные направления развития. Вторая часть общего собрания была посвящена выборам действительных членов РАО.

Безрогов Виталий Григорьевич – доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: bezrogov@mail.ru

Беленчук Лариса Николаевна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: ya.lbel@yandex.ru

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: hist2001@mail.ru

Виноградова Наталья Федоровна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая Центром начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: nfv@bk.ru

Горский Владимир Ахкамович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий Центром дополнительного образования и профессионального самоопределения обучающихся ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: gorskiy_va@mail.ru

Грибанова Вероника Александровна – начальник отдела воспитательной работы и трудоустройства Таганрогского института имени А.П.Чехова
E-mail: akchinorev@yandex.ru

Занаев Сергей Зандраевич – научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: zanaev@instrao.ru

Милованов Константин Юрьевич – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: Milovanov_KY@instrao.ru

Невская Светлана Сергеевна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: nevskajaswetlana@instrao.ru

Никитина Екатерина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: nikitina@instrao.ru

Овчинников Анатолий Владимирович – доктор педагогических наук, заместитель начальника Управления кадров, правового обеспечения, охраны труда и противодействия коррупции ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: anatovch2014@yandex.ru

Корзо Маргарита Анатольевна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Института философии РАН
E-mail: korzor@mail.ru

Куровская Юлия Геннадиевна – кандидат филологических наук, доцент
Ученый секретарь ФГБНУ «Институт стратегии развития
образования РАО»; Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, доцент
E-mail: kurovskaja@mail.ru

Ромашина Екатерина Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н.Толстого
E-mail: katerinro@yandex.ru

Сидорова Ольга Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой германской филологии Уральского Федерального университета, г. Екатеринбург
E-mail: ogs531@mail.ru

Vitaly G. Bezrogov, Yulia G. Kurovskaya

Western European textbooks for initial training in the 17th century: invariants and features

Abstract

The structural and substantial features of Western textbooks for primary schools in the 17th century are considered in the article. It was a significant stage in the history of European education when the schools as centers of educational activities and centers of scientific and cultural activities had become the basis of literacy and education, equally with universities. The authors on the practical material demonstrate how school textbooks acquire a special strength and status of standard cultural product that forms a human of the early modern period.

Keywords: textbook, ABC book, teaching reading, initial training, 17th century.

Larisa N. Belenchuk

Education in the Age of Peter the Great

Abstract

The article is devoted to the history of the setting up of school system under Peter the Great, to the combination of traditional and innovative forms of education, to the creation of a special school, as well as to the higher education. The intellectual breakthrough and the sharp decline in morality, which was characteristic of the era of Peter the Great is also the object of the article. The attention is paid to new pedagogy, provided, notably, by V.N. Tatiŝev and I.T. Posoškov, as well as by spiritual persons - Dimitry of Rostov and Feofan Prokopovich.

Keywords: education, Peter the Great, school system, public education, V.N. Tatishchev, special school.

Mikhail V. Boguslavsky, Konstantin Yu. Milovanov

Prospects of development of historical and pedagogical knowledge

Abstract

The article is devoted to the substantiation of prospects of development of historical and pedagogical knowledge in Russia of the 21th century. The authors present new priority directions of development of the history of education and pedagogical science.

Keywords: history of pedagogy, history of education, historical and pedagogical knowledge, priorities and perspectives of historical and pedagogical researches.

Vladimir A. Gorsky

Modernization of the content of technical and technological education of primary school pupils

Abstract

The features of the modernization of the content of school course "Technology" in grades 5 to 9 are revealed in the paper. These features are associated with the strengthening of industrial-branch direction of the content and increasing opportunities for the organization of the project and training and research activities on the basis of interaction and the continuity of the general and additional education of children.

Keywords: technology, technical device, techno-sphere, design activity, research activity, general and supplementary education.

Gribanova V.A.

The formation of civil activity of students in the upbringing work of the University

Abstract

The article describes the results of research work on the formation of civil activity of students in upbringing work of the University. The definition of civic engagement and the process of its formation from the standpoint of the personality-activity approach are given. The formation of active citizenship as a model implemented in three interrelated phases is presented. The phases are: theoretical procedure (search), interiorization (transformative and reflective) and exteriorization (practice-oriented). The experience of transformative-reflective forms of work (school of social development, youth forums, and project work) on the basis of T. A. P. Chekhov is described.

Keywords: civic engagement, students, upbringing work, forum, project work.

Margarita A. Korzo

Contribution to the history of Polish-Latin primers of the 17th–18th centuries

Abstract

The article contains a description of a not recorded in the bibliography Polish-Latin elementary textbook Elementa Pverilis Institutionis (Cracow: Albrecht Górecki, 1692) from Russian State Archives of Ancient Documents (Moscow, Russia). The given edition marked the beginning of a line of primers, which survived until the twentieth century (ca. 44 editions). The specific feature of the given line is bilingualism of all editions, laconic grammar part and extended part containing the religious texts. A comparison of the original version with subsequent editions of the

primer (Cracow 1713, 1736, 1796 and Pochaiv s.a.) indicates multiple editing of the manual and enlargement of its religious content (new prayers and a catechism in the questions and answers form). An assumption is made that bilingual primer Elementaria institutio Latini sermonis, et pietatis Christianae (Cracow: Maciej Wirzbięta, 1575) could serve as a sample for Elementa 1692.
Keywords: Elementa Pverilis Institutionis (Cracow 1692), history of Polish primers, religious texts in primers, Maciej Wirzbięta' primers.

Ekaterina E. Nikitina

Literary sources (East Slavic writing system) of the didactic bookishness of the 15th century: genre originality, features, methods of interpreting

Abstract

The features of the literature of the 15th century are considered in the paper. The author shows the specificity of the content of the texts, their upbringing and educational orientation and value in the context of contemporary historical and pedagogical knowledge.
Keywords: source, literature, culture, genre, upbringing, society.

Ekaterina Yu. Romashina

Visual learning to read by M. Trostnikov's method in Russian schools at the early 20th century

Abstract

The textbook for learning to read in Russian for Estonian, Latvian and German children, compiled by inspector of the Tartu schools M.A. Trostnikov - "Russian language, reading and writing" (10 editions, 1905-1916) is considered in the article. It is shown that Trostnikov has developed a way of learning to read in non-native language "using images." In these benefits the text and illustration were a single entity: the picture was used as a support for the development of new lexical items, compiling verbose description, narrative essays, performing grammar exercises, etc.
Keywords: primary education, visual learning, reading, textbook, school, Russia, the 1900s

Olga G. Sidorova

English-Russian phrasebooks of the late 18th – early 19th century as textbooks

Abstract

The early Russian English-Russian phrasebooks, both as parts of textbooks and published as separate editions, are analyzed in the paper. Having acquired teach-

ing and educational functions, they were actively used in teaching English and served as rich sources of practical language knowledge. Phrasebooks by two authors, P. Zhdanov's (1772) and V. Kryazhev's (1795) are compared.
Keywords: 18th century, foreign languages studies, textbook, English - Russian phrasebook.

THE AUTHORS

Vitaly G. Bezrogov – Dr.Sc. (Education), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Chief Researcher
Moscow, Russia
E-mail: bezrogov@mail.ru

Yulia G. Kurovskaya – PhD (Philology), Associate Professor, Institute for Development Strategy of Education of the Russian Academy of Education, Academic Secretary;
Bauman Moscow State Technical University, Associate Professor
Moscow, Russia
E-mail: kurovskaja@mail.ru

Larisa N. Belenchuk – PhD (History), Senior Researcher, Institute for the Strategy and Development of the Education of the Russian Academy of Education
E-mail: ya.lbel@yandex.ru

Mikhail V. Boguslavsky – Dr.Sc. (Education), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chairman of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogical Science of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of History of Pedagogy and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: hist2001@mail.ru

Konstantin Yu. Milovanov – PhD (History), Senior Researcher, Laboratory of History of Pedagogy and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: milkonst82@mail.ru

Vladimir A. Gorsky – Dr.Sc. (Education), Professor, Head of the Center of Supplementary Education and Carrier-Guiding of Learners, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: gorskiy_va@mail.ru

Gribanova V.A.– Head of the Department of Upbringing Work and Employment, Taganrog Institute named after A. P. Chekhov
E-mail: akchinorev@yandex.ru

Margarita A. Corzo – Ph.D. (History), Senior Researcher, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
E-mail: korzor@mail.ru

Ekaterina E. Nikitina – PhD, Senior Researcher, Laboratory of History of Pedagogy and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: katya5030@rambler.ru

Ekaterina Yu. Romashina – Dr.Sc.(Pedagogy), Professor, Dean of the Department of Arts, Social Studies and Humanities,Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
E-mail: katerinro@yandex.ru

Olga G. Sidorova – Dr.Sc. (Philology), Professor, Head of the Germanic Philology Department, Ural Federal University, Ekaterinburg
E-mail: ogs531@mail.ru

Svetlana S. Nevskaya – ScD(Pedagogy), Leading Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: nevskajaswetlana@instrao.ru

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ, ПРЕДСТАВЛЯЕМЫХ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Содержание статьи должно соответствовать тематике, научному уровню журнала, представлять научный интерес и быть оригинальным.

Структура текста статьи на русском и английском языках:

- УДК статьи – на первой странице в левом верхнем углу;
- название статьи;
- фамилия и инициалы автора (авторов);
- краткая информация об авторе (авторах) статьи;
- аннотация статьи (краткое информативное изложение содержания статьи не более 700 знаков);
- ключевые слова;
- фотография автора (авторов) в формате JPEG или TIFF (разрешение не менее 300 dpi) прикрепляется отдельным файлом к тексту статьи.

Текст статьи – только на русском языке(текст – в формате А4; гарнитура – TimesNewRoman; размер (кегль) шрифта – 14; межстрочный интервал – одинарный; все поля – 2 см, отступ (абзац) – 1 см, без переносов; список литературы приводится в алфавитном порядке – сначала на русском языке, затем – на иностранных языках. Сноски даются в тексте в [квадратных скобках], постраничные сноски не допускаются. Ссылки на комментарии приводятся в (круглых скобках). Комментарии даются перед списком литературы. Объем авторского оригинала (включая список литературы, таблицы и надписи к рисункам) не должен превышать 0,8 авторского листа (32 тысячи знаков с пробелами), не более 14 страниц формата А-4.

Отдельными файлами высылаются:

- копии всей содержащейся в материале графики – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц;
- фотография автора (авторов) в формате JPEG или TIFF (разрешение не менее 300 dpi).

Просьба к авторам высылать материалы полностью, в ином случае материалы не принимаются к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Авторам рекомендуется оформить подписку на журнал.
Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте instrao.ru.

Адрес редакции:

105062, г. Москва, ул.Макаренко, д.5/16
Тел.: +7(495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru